



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO, CULTURA E GESTÃO DO CURRÍCULO LOCAL
UM ESTUDO DE CASO

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção
do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Paulino Albino Machava

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Abril, 2015



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO, CULTURA E GESTÃO DO CURRÍCULO LOCAL
UM ESTUDO DE CASO

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de
Doutor em Ciências da Educação

Por Paulino Albino Machava

Sob a orientação de Professora Doutora Isabel Baptista

Professor Doutor Adérito Barbosa

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Abril, 2015

Resumo

O presente trabalho corresponde a uma Tese elaborada no âmbito do curso de doutoramento em Ciências da Educação, na área de aprofundamento de Pedagogia Social. O estudo em referência teve como objetivo geral compreender como é que a escola faz a gestão do currículo local de modo a valorizar a cultura local e que os alunos aprendam os valores da sua comunidade. A realização do estudo teve como base de referência empírica as Escolas Primárias Completas de Muegane e 25 de Junho, ambas situadas na cidade de Nampula. O estudo foi desenvolvido em torno de quatro vertentes: perceção dos membros da comunidade escolar sobre o ensino do currículo local; gestão do currículo do ensino básico, com enfoque nos 20% do currículo local; grupos etnolinguísticos presentes nas escolas e, por último, entender como é feita a ligação entre a escola e a comunidade.

A investigação levou à construção de um quadro teórico fundamentalmente centrado na área de Pedagogia Social, enquanto ciência da educação que enquadra a educação nas suas diferentes modalidades (formal, não formal e informal). Procurou-se igualmente clarificar os conceitos de cultura, currículo, currículo local e gestão curricular. Os resultados recolhidos e analisados permitiram concluir que existe uma diferença entre o currículo prescrito e o currículo praticado nas escolas; nas escolas não existem procedimentos institucionalizados para o ensino do currículo local; as interações produzidas no processo de ensino e aprendizagem não promovem o uso das línguas locais e a ligação escola comunidade é um elo importante na resolução dos problemas da escola. Estes dados sugerem a necessidade de uma maior aproximação entre as culturas escolares e as culturas comunitárias.

Palavras-chave: currículo, currículo local; línguas locais e ligação escola/ comunidade.

Abstract

The present research corresponds to a thesis done in the field of PhD in Educational Science, deeply in the area of Social Pedagogy. The main objective of the research is to analyse how the curriculum local management is structured in its process of cultural contextualization in the Mozambican Primary Education. The study has as empiric reference base: Muegane Primary school and 25 de Junho Primary School both located in Nampula city. The activities that were done consisted of: understanding what the local curriculum means for the different actors in the learning and teaching process, identifying the local existing cultures at the two schools, understanding how the management of 20% of the local curriculum is done at primary schools, and finally analyse how the connection between the school and the community is conducted. The study was done based on four areas: the perception of the school members about the learning of the local curriculum, the management of the curriculum at secondary education, based on the 20 of the local curriculum, the ethnolinguistic groups existing at schools and finally the link between the school and the community.

The research guided the implementation of the literature review analysing the area of social pedagogy, while Pedagogical and Social Science and as an historical construction that involves education in its different systems (formal, not formal and informal) that looks for clarifying not only the concepts of: cultures, curriculum, local curriculum, curriculum management. Through the results collected and analysed we could conclude that there is a difference between the prescribed curriculum and the curriculum that is used at schools, at schools there are no institutionalised procedures for the local curriculum Teaching, the interactions that come from Teaching-Learning process do not promote the use of local languages and the connection between the school and the community is an important tool for the resolution of the school problem. These data suggest the need of a great approach between the school cultures and the community cultures.

Key words: curriculum, local curriculum, local languages and the connection School-Community.

Agradecimentos

A Deus que permitiu que chegasse ao fim deste curso.

Aos meus pais e irmãos que desde pequeno acreditaram no meu potencial, e nunca mediram esforços na minha educação.

Agradecimento especial vai para a minha falecida esposa, que mesmo em situação de doença nunca desistiu da batalha pela vida e continuou a encorajar-me, dizendo sempre “siga em frente, não pára a vida pela minha saúde, temos filhas por cuidar”. Às minhas filhas Télvia Leonor e Sancha da Conceição e aos sobrinhos Paulo Tibério Saveca, Teodora Julieta Chimangue, Justino Henriques Machava; Jéssica Henriques Machava, Rose George Mazive, e os demais, primos e cunhados que durante um longo período não puderam desfrutar da minha presença.

Aos meus irmãos, Henriques, Leonor, Teresa, Sancha da Conceição, Milagrosa e Judite, à minha estimada cunhada Gertrudes que através da sua maneira de ser e de estar serviram de suporte para que a minha família não se sentisse só e nada lhes faltasse durante os meus estudos, que Deus vos abençoe. Aos casais amigos António Machava e Rute Jacamo e César Mandlazi e Melú Ulire, Emanuel Dias Impissa e Graça que em momentos ímpares souberam dar o ombro amigo, vai o nosso reconhecimento.

Aos meus supervisores, Prof^a. Doutora Isabel Baptista e o Prof. Doutor Pe. Adérito Barbosa e ao Prof. Doutor Fernando Canastra que, para além de orientação académica, desenvolveram o papel de conselheiro e moralizadores, o vosso exemplo é uma verdadeira luz e fonte de inspiração para os pedagogos.

À Universidade Católica de Moçambique – Faculdade de Educação e Comunicação pelo comprometimento com a formação do seu quadro do pessoal, o meu maior apreço. A sua congénere Universidade Católica do Porto- Faculdade de Educação e Psicologia pela coragem de aceitar e colaborar com zelo e dedicação nesta nobre e delicada missão vai o meu maior reconhecimento. Aos meus colegas de serviço, à direção da Faculdade de Educação e Comunicação, ao corpo docente e pessoal técnico administrativo, por todo apoio direto e indireto o meu muito obrigado. Agradecimento especial vai também à minha comadre e companheira de jornada a Prof^a. Doutora Ir. Alice Nhamposse por todo tipo de apoio prestado na área académica e social.

Dedicatória

À minha esposa, ao meu pai e ao meu irmão, todos “em memória”
Rufina Cândido Cuinica; Albino Machava e Inácio Albino Machava
pelo amor, amizade e cumplicidade! À minha mãe Maria da Luz
Massingue, às minhas filhas, irmãos e sobrinhos.

Aos professores e outros profissionais de diferentes instituições de
ensino primário comprometidos com uma educação intercultural.

Siglas e Abreviaturas

ADE	Apoio Direto às Escolas
Art.	Artigo
br	Boletim da República
CE	Conselho de Escola
CL	Currículo local
CNAQ	Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade
CFPP	Centro de Formação de Professores Primários
CR	Constituição da República
DPEC	Direção Provincial de Educação e Cultura
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
Entrev.	Entrevistador
EP1	Escola Primária do 1º Grau
EP2	Escola Primária do 2º Grau
EPC	Escola Primária Completa
Frelimo	Frente de Libertação de Moçambique
IFP	Instituto de Formação de Professores
IMAP	Instituto de Magistério Primário
INDE	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
L1	Primeira língua (língua materna)
L2	Segunda língua
LEC	Ligação Escola Comunidade
MASC	Mecanismo de Apoio a Sociedade Civil
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MINED	Ministério da Educação
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico
PCFP	Plano Curricular de Formação de Professores
PEA	Processo de Ensino e Aprendizagem
PEEC	Plano Estratégico da Educação e Cultura
RTE	Rede Temática de Educação
SDEJT	Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia

SEJCT	Serviços de Educação Juventude Ciência e Tecnologia
SNE	Sistema Nacional de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Organização das Nações Unidas para a Infância
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

ÍNDICE

Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Agradecimentos	v
Dedicatória	vi
Siglas e Abreviaturas	vii
ÍNDICE	ix
1. INTRODUÇÃO	17
1.1. Do autoquestionamento à identificação de dimensões da pesquisa.....	19
1.2. Relevância e pertinência do estudo	25
1.3. Apresentação e delimitação do estudo	26
CAPÍTULO I – CULTURA E EDUCAÇÃO.....	29
1.1. Aceções de cultura.....	29
1.2. Diversidade cultural.....	34
1.2.1. Diversidade cultural em Moçambique	39
1.2.2. Grupos etnoculturais e linguísticos da cidade de Nampula.....	44
1.2.3. Os Macuas	45
1.3. Educação e aprendizagens ao longo da vida.....	47
1.3.1. Papel da educação.....	49
1.3.2. Tipos de Educação.....	52
1.3.2.1. Educação não formal	53
1.3.2.2. Educação informal.....	54
1.3.2.3. Educação formal	55
1.3.3. Escola	57
1.4. Sistema educativo moçambicano.....	61
1.5. Educação e realidade local	63
1.6. Educação Intercultural.....	64
1.6.1. Educação intercultural em Moçambique	66
CAPÍTULO II. CURRÍCULO	70
2.1. Conceito de currículo	70
2.1.1. Currículo e a transmissão da herança cultural	72

2.1.2. Políticas curriculares e o currículo prescrito	73
2.1.3. Currículo Local como parte complementar do currículo Nacional	78
2.2. Objetivos do Ensino Básico moçambicano	82
2.3. Estrutura Curricular do Ensino Básico Moçambicano	83
2.4. Gestão dos 20% do currículo local	85
2.4.1. Etapas para a elaboração do currículo local em Moçambique	85
2.4.2. Critérios de seleção dos conteúdos do currículo local	88
2.4.3. Os critérios de implementação do currículo local	90
2.5. Formação de Professores	93
 CAPÍTULO III: PEDAGOGIA SOCIAL	96
3.1 Conceito de Pedagogia Social	96
3.2. Conceito de comunidade.....	99
3.3. Ligação Escola e Comunidade.....	103
3.3.1. Constituição do Conselho de Escola.....	105
3.3.2. Tarefas do Conselho de Escola	106
 PARTE II	110
CAPÍTULO IV – ASPECTOS GERAIS DA INVESTIGAÇÃO	110
4.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS	110
4.1.1. Categorias e subcategorias.....	111
4.1.2. Formas de abordagem	112
4.1.3. Localização e descrição dos locais do estudo	113
4.1.4. Escola Primária Completa 25 de Junho	115
4.1.5. Escola Primária Completa de Muegane	115
4.2. Participantes da pesquisa	117
4.3. Os sujeitos da amostra.....	118
4.4. Técnicas e instrumentos usados na recolha de dados.....	118
4.4.1. Entrevista	118
4.4.2. Questionário	118
4.4.3. A análise documental	121
4.5. Procedimentos seguidos na recolha das informações	121
4.6. Procedimentos seguidos no tratamento das informações recolhidas.....	122

CAPITULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	124
5.1. ANÁLISE DAS UNIDADES DE REGISTO - ENTREVISTAS	124
5.1.1. PERCEÇÃO DOS MEMBROS DA COMUNIDADE SOBRE O CURRÍCULO	124
5.1.1.1. Noções de currículo local	124
5.1.1.2. Objeto de aprendizagem do currículo local	126
5.1.1.3. Papel do Conselho de Escola na aprendizagem da cultura local.....	128
5.1.2. GESTÃO DO CURRÍCULO LOCAL DO ENSINO BÁSICO	129
5.1.2.1. Seleção dos conteúdos do currículo local	129
5.1.2.2. Integração dos conteúdos do currículo local	132
5.1.2.3. Mecanismos de acesso aos conteúdos do currículo local.....	134
5.1.2.4. Validação dos conteúdos do currículo local	135
5.1.2.5. Lecionação dos conteúdos do currículo local.....	135
5.1.3. GRUPOS ETNOLINGUÍSTICOS PRESENTES NA ESCOLA	137
5.1.3.1. Línguas faladas na escola.....	137
5.1.3.2. Línguas usadas pelos alunos nas suas comunicações quotidianas no recinto escolar.....	141
5.1.3.3. Métodos seguidos no ensino das línguas locais	142
5.1.3.4. Normas que estabelecem o uso de determinadas línguas.....	143
5.1.4. LIGAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE	144
5.1.4.1. Agentes de ligação entre a escola e a comunidade e as motivações deste contacto.....	144
5.1.4.2. Estratégias usadas pelas escolas para envolvimento das comunidades	146
5.1.4.3. Vantagens da participação dos membros da comunidade na vida da escola ..	148
5.1.4.4. Estratégias usadas pelas comunidades para envolvimento das escolas	149
5.2. ANÁLISE DE UNIDADES DO REGISTO - QUESTIONÁRIO.....	151
5.2.1. PERCEÇÃO DOS MEMBROS DA COMUNIDADE SOBRE O CURRÍCULO	151
5.2.1.1. Noções de currículo local	151
5.2.1.2. Objeto de aprendizagem do currículo local	152
5.2.1.3. Contributo da escola na aprendizagem da cultura local	153

5.2.1.4. Relação entre o que os alunos aprendem na escola e o que aprendem em casa	155
5.2.1.5. Vantagens do ensino do currículo local para o aluno.....	155
5.2.1.6. Condições para o ensino da cultura local.....	156
 5.2.2. GESTÃO DO CURRÍCULO LOCAL (CL)	156
5.2.2.1. Seleção dos conteúdos do Currículo local	156
5.2.2.2. Validação dos conteúdos do currículo local	157
5.2.2.3. Existência de manuais do currículo local	158
5.2.2.4. Existência de conteúdos do currículo local a serem recolhidos localmente	158
5.2.2.5. Preparação dos professores para o ensino do currículo local.....	159
5.2.2.6. Formação de professores para o ensino do currículo local.....	160
5.2.2.7. Lecionação dos conteúdos do currículo local.....	161
5.2.2.8. Afetação dos professores.....	162
5.2.2.9. Parceria entre a escola e a comunidade para a implementação do currículo local	164
5.2.3. GRUPOS ETNOLINGUÍSTICOS PRESENTES NA ESCOLA	164
5.2.3.1. Línguas faladas na escola.....	164
5.2.3.2. Línguas faladas pelos alunos nas suas casas	165
5.2.3.3. Fala e uso das línguas locais no ensino.....	165
5.2.3.4. Língua usada para a comunicação dentro do recinto escolar	166
5.2.3.5. Uso das línguas locais durante as aulas	167
5.2.3.6. Na escola, os alunos são ensinados a escrever em línguas locais.....	167
5.2.3.7. Formação para ensinar em línguas locais.....	168
5.2.3.8. Incentivo de comunicação em línguas locais	169
 5.2.4. LIGAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE	169
5.2.4.1. Utentes da escola.....	170
5.2.4.2. Motivações que levam os diferentes membros da comunidade a irem à escola.....	170
5.2.4.3. Existência do conselho de escola	171
5.2.4.4. Contributo do Conselho de Escola na aprendizagem da cultura local	172
5.2.4.5. Contributo do Conselho de Escola na aprendizagem das línguas locais	173
5.2.4.6. Visitas à comunidade	173

5.3. ANÁLISE DOCUMENTAL	175
CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	177
6.1. Percepção dos membros da comunidade escolar sobre o ensino do currículo local	177
6.2. Gestão do currículo do ensino básico, com enfoque nos 20% do currículo local...	180
6.3. Grupos etnolinguísticos presentes nas escolas	187
6.4. Ligação escola/comunidade	191
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 194
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	202
APÊNDICES	215
Apêndice 1. Questionário para Professores do Ensino Básico	216
Apêndice 2. Guião de entrevista	222
Apêndice 3. Transcrição das entrevistas.....	225
ANÊXOS..	244
Anexo 1. Plano de Formação de Professores.....	245
Anexo 2. Autorização para a realização de pesquisa nos SEJCT da cidade de Nampula..	246
Anexo 3. Autorização para a realização de pesquisa na EPC de Muegane.....	247
Anexo 4. Autorização para a realização de pesquisa na EPC de Muegane.....	248

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Relação da população moçambicana que sabe falar e que não sabe falar a língua portuguesa	41
Tabela 2. Percentagem das línguas faladas com mais frequência nas casas na cidade de Nampula, nos meios rurais e urbano e dos que tem cada uma delas como sua língua materna	45
Tabela 3. Categorias e subcategorias da investigação	111
Tabela 4. Horário de aulas nas EPC 25 de Junho e de Muegane	115
Tabela 5. Siglas e abreviaturas que foram usadas ao longo das entrevistas.....	118
Tabela 6. Sexo do inquirido.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Línguas seleccionadas para o ensino do currículo local, por província	24
Quadro 2. Percentagem das línguas faladas com mais frequência nas casas em Moçambique, percentagem dos que falam cada uma delas nos meios rurais e urbano e dos que tem cada uma delas como sua língua materna.	41
Quadro 3. Quadro comparativo das mudanças curriculares em Moçambique.....	63
Quadro 4. Áreas e disciplinas curriculares e as respetivas competências	84
Quadro 5. Conteúdos que podem ser abordados no Currículo Local	88
Quadro 6. Número de membros do Conselho de Escola, de acordo com o tipo de Escola	106
Quadro 7. Proporcionalidade de participação no Conselho de Escola.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Sexo dos inquiridos por escola.....	120
Gráfico 2. Idades dos inquiridos por escola	120
Gráfico 3. Classe que leciona por escola.....	120
Gráfico 4. Anos de experiência na docência por escola.....	120
Gráfico 5. Objetivo de currículo local 1.....	151
Gráfico 6. Objetivo do currículo local.....	153
Gráfico 7. Contribuição da escola na aprendizagem da cultura local.....	154
Gráfico 8. Relação entre o que os alunos aprendem na escola e o que aprendem em casa	155
Gráfico 9. Vantagem do ensino das culturas e das línguas locais.	155
Gráfico 10. Condições para o ensino da cultura local	156
Gráfico 11. Participação na seleção dos conteúdos do currículo local	157
Gráfico 12. Validação dos conteúdos do currículo local.....	157
Gráfico 13. Existência de manuais do currículo local.....	158
Gráfico 14. Existência de conteúdos a serem integrados no currículo local	159
Gráfico 15. Preparação dos professores para ensinar o currículo local.....	160
Gráfico 16. Formação para o ensino do currículo local.....	161
Gráfico 17. Responsáveis pela leção dos conteúdos do currículo local	162
Gráfico 18. Afetação dos professores	163
Gráfico 19. Parceria escola e comunidade para implementação do currículo local	163
Gráfico 20. Existência de alunos de diferentes grupos étnicos	164
Gráfico 21. Línguas faladas pelos alunos nas suas casas.....	165
Gráfico 22. Fala e uso de línguas locais pelos professores	166
Gráfico 23. Língua mais usada na comunicação dos diferentes atores no contexto escolar.....	166
Gráfico 24. Uso de línguas locais pelos professores para se comunicarem com os alunos	168
Gráfico 25. Ensinar a escrever em línguas locais	168
Gráfico 26. Formação para ensinar em línguas locais	168
Gráfico 27. Incentivo de comunicação em línguas locais.....	169
Gráfico 28. Presença dos membros da comunidade na escola	170

Gráfico 29. Motivações que levam os diferentes membros da comunidade a irem à escola.....	171
Gráfico 30. Existência do Conselho de Escola.....	172
Gráfico 31. Contributo da escola na aprendizagem da cultura local	172
Gráfico 32. Contributo do Conselho de Escola na aprendizagem das línguas locais ...	173
Gráfico 33. A escola faz visitas à comunidade.....	174

1. INTRODUÇÃO

Este documento corresponde à tese de doutoramento em Ciências da Educação, na área de aprofundamento em pedagogia social. Ao abordar o estudo com o tema “Educação, cultura e gestão do currículo local - um estudo de caso” pretendeu-se compreender como é que a escola faz a gestão do currículo local de modo a valorizar a cultura local e que os alunos aprendam os valores da sua comunidade.

Esta abordagem foi feita no ensino básico ou educação básica, entendida como a fundação que fornece as competências necessárias para que o indivíduo se possa desenvolver e participar no desenvolvimento do seu país.

Boland e Letschert (1995) consideram a:

educação primária ou básica independentemente das denominações diversas que assume em sistemas e épocas diferentes, como correspondendo ao período inicial da escolaridade, de duração variável entre 4 a 8 anos, caracterizado pela sua natureza de formação básica e orientado para a aquisição das funcionalidades e saberes instrumentais requeridos para toda a aquisição de conhecimento (p.36).

Partindo das reflexões da conferência de Jomtien (1990), no Relatório Jacques Delors (1996) diz-se que a definição de uma educação básica depende das especificidades de cada país e pode mudar com o tempo. No caso de Moçambique, a educação básica compreende a alfabetização e o Ensino Primário de 7 anos, conforme a lei 6/92, de 6 de março. Neste trabalho, usa-se o conceito ensino básico para se referir ao ensino primário de 7 anos.

O estudo enquadra-se na área das ciências da educação, Pedagogia Social apresentada por Azevedo (2009), como uma ligação orgânica entre todos os esforços que se empreendem num determinado território para as aprendizagens (escolar e social) acessíveis e significativas, ligando a vida e experiência comunitária e nas áreas disciplinares de desenvolvimento curricular entendida por Gaspar e Roldão (2007), como gestão estratégica do currículo no nível meso, pelas escolas e no nível micro, pelos professores.

O estudo foi realizado nas escolas Primária Completa de Muegane e 25 de Junho, na cidade de Nampula e tinha como objetivo compreender como é que é feita a gestão dos conteúdos culturais ao nível do currículo local na escola. A escolha deste contexto para o estudo prende-se ao facto de a maioria dos alunos que

frequentam este nível de ensino, no curso diurno, pertencerem à faixa etária dos seis aos treze anos de idade, que conforme Sprinthall (1993), está dentro das fases pré - operatória, operações concretas e das operações formais que, pelas características são o momento que se deve aproveitar para ajudar o aluno na criação da sua identidade. É o período mais favorável para a formação ética e moral dos indivíduos. Assim, seria o momento em que a educação deveria centrar-se na formação cultural. Esta ideia é comungada por Mello (1982) ao dizer que:

se dividíssemos a vida do homem em três etapas distintas: primeira do nascimento à juventude; segunda a maturidade; e terceira a velhice, poderíamos observar que, na primeira fase, o homem aceita praticamente todas as mensagens da cultura; na segunda aceita-se em função da cultura anteriormente interiorizada, partindo então da reformulação e recondicionamento (p.19).

Na mesma linha de ideias, Lima et al. (1990) afirmaram que:

A inculturação começa tão cedo que uma criança tem que ser um recipiente pacífico, sem grande capacidade para um acordo ou desacordos ativos. É impossível, durante as primeiras fases da vida, rejeitar uma cultura sem repudiar pais, parentes, outros membros da sociedade de quem depende o bem-estar de cada um (p.51).

A imersão da criança no clima familiar e a sua ampliação dos espaços de socialização, é feita de forma “inconsciente” para o aluno e o que ele aprende depende, em grande medida, mais do meio em que se encontra, como afirma Watson (citado por Cardoso, 1993) ao dizer que dê-me uma dúzia de crianças de tenra idade eu vou fazer delas comerciantes, advogados, médicos, ... até de mendigos. Não importa aqui questionar o seu posicionamento behaviorista, mas referir que há um reconhecimento da riqueza da idade infantil para a aprendizagem cultural, que deve ser capitalizada.

A escolha da cidade de Nampula para a realização da pesquisa prende-se ainda ao facto do pesquisador residir nesta cidade há mais de 13 anos, detendo, deste modo, algum conhecimento sobre a realidade local. Também concorreu para a escolha desta cidade, a terceira maior cidade do país e, tida como a “capital” do norte, por fazer parte das três províncias seleccionadas pelo Ministério da Educação

para a formação de professores para o ensino bilingue, sendo as outras a província de Maputo e Sofala. A escolha da Escola Primária Completa 25 de Junho na cidade de Nampula explica-se pelo facto de esta estar localizada no bairro central da cidade de Nampula, por outro lado, a escolha da Escola Primária Completa de Muegane (1) escola resulta do facto de esta situar-se numa região que pelas características apresenta os meios urbano e suburbanos característico de muitos bairros periféricos da cidade de Nampula.

A escolha do tema explica-se também pelo facto de o pesquisador ser docente e interagir com outros docentes do ensino básico de forma regular, encontrando-se assim em posição de perceber os seus posicionamentos e práticas relacionadas ao currículo local.

Neste sentido, recordamos que durante o tempo em que frequentámos o ensino primário algumas manifestações culturais moçambicanas eram desencorajadas como é o caso de uso de línguas moçambicanas dentro do recinto escolar, ato que era proibido e severamente punido.

Desta feita, interessou-nos agora compreender como é que os docentes deste nível fazem a gestão dos conteúdos do currículo local no plano curricular do ensino básico, após a liberalização de manifestações culturais locais nas escolas com a dedicação de 20% do currículo nacional para o ensino do currículo local. Interessou-nos igualmente compreender quais são as culturas locais que se encontram presentes na escola e de que modo.

Para a realização do estudo empírico, em termos metodológicos optou-se por um estudo de caso, usando como técnicas de recolha de dados o inquérito por entrevista, inquérito por questionário, análise documental e por observação não sistemática.

1.1. Do autoquestionamento à identificação de dimensões da pesquisa

Em Moçambique, assim como em outros países, verificam-se profundas mudanças em todas as esferas da vida, quer política, económica, social, científica, tecnológica e culturais, como resultado das contínuas inovações e interação entre vários povos, mediatizadas pelos meios de comunicação. Os meios de

comunicação tornaram o mundo uma aldeia global, quebraram-se as fronteiras geográficas e várias comunidades se formaram, desde comunidades científicas, religiosas, linguísticas, políticas e económicas, unindo diferentes etnias, tribos e diferentes nações. Neste contexto, a garantia da continuidade da humanidade depende da capacidade desta garantir a renovação contínua das culturas.

Moçambique é um país que fica situado na costa oriental da África, uma zona habitada por um universo cultural bantu¹. Neste estudo, em alguns momentos faz-se menção à cultura africana, longe de quaisquer preconceitos negativos tais como regionalismo, racismo e etnocentrismo.

É necessário, por razões de honestidade e de coerência, constatar aqui que a África por diversas razões, algumas delas de cariz histórico, está dividida em duas grandes partes: chamadas de “África Negra” e “África Branca”.

O pensamento exposto ao longo desta tese tem a sua referência cultural na África Negra ou culturas bantu. Deste modo, “chamar-se-á cultura africana ao fundo cultural comum, isto é, aquilo que existe como valores comuns de cada grupo étnico, grande ou pequeno no conjunto de todas etnias dos negros do continente africano” (Gwembe, 2000, p.41).

Como foi dito, para este estudo, tomou-se como objeto a cultura do povo moçambicano e do povo macua² em particular.

A opção pela cultura macua não significa que em Nampula só exista esta cultura mas foi dada especial atenção por causa da sua abrangência e expressividade em relação às outras culturas locais. Não existem, hoje, culturas moçambicanas puras. De facto, as culturas moçambicanas, assim como a de tantos outros países, estão fortemente influenciadas pelas culturas de outros povos, e neste caso em particular pela cultura europeia. As culturas estão sempre em movimento, mesmo aquelas que parecem estabilizadas e inertes, também elas estão em permanente

¹ Refere-se a cultura do grupo etnolinguístico localizado principalmente na África subsahariana que engloba cerca de 400 subgrupos étnicos diferentes. O ponto de ancoragem do grupo é a língua materna de família banta.

² Os macuas são uma etnia moçambicana, um povo agrícola originário de Moçambique e da região de Mtwara, na Tanzânia. Atualmente são o grupo étnico mais numeroso de Moçambique.

movimento, vibram, palpitam, têm vida. Toda a cultura é caracterizada por estados extremos, um de estabilidade e outro de mudança, sem nunca se alcançarem (Mello, 1982). Estas influências devem ser acompanhadas por mudanças na educação, com vista a enquadrar os indivíduos às novas dinâmicas sociais, com destaque para as mudanças culturais.

A necessidade de uma mudança cultural permanente explica, segundo Hurno e Hunt (1981), o facto dos benefícios que as culturas recebem umas das outras uma vez não existir uma cultura mais perfeita do que a outra no mundo, que não precise de mudar alguns dos seus aspetos, para acomodar outros que se achem melhores em outras culturas em respostas às mudanças tecnológicas e mais. Assim, para falar da contribuição da escola na aprendizagem da cultura local, começaremos por definir o conceito cultura.

Ribeiro (1998) define cultura, como sendo “tudo o que a pessoa recebe do ambiente social em que se cria e desenvolve” (p.8). Por sua vez, Lima et al., (1990) designam cultura a:

tudo o que recebemos, transmitimos ou inventamos. Assim, o fumar, o beber, o comer, fritar ovos, uma adivinha, um algarismo, um conto, o respeito pelos mais velhos, o namorar, uma regra de etiqueta, um sonho, uma catedral, uma barragem, o vestuário, o cigarro, o cinema, a televisão, o avião, a matemática, o relógio, a caneta, o prato, o calendário, e outras constituem cultura (p.38).

Os autores acima mencionados coincidem em considerar a cultura como uma característica humana e intimamente ligada ao meio e ao modo como as pessoas vivem e se interrelacionam. Nesta perspetiva, cultura seria tudo aquilo que as pessoas de uma determinada comunidade fazem e torna-se uma característica da comunidade, se bom ou mau, longe de qualquer julgamento moral.

Em Moçambique, é notório o facto dos usos e costumes, línguas moçambicanas, provérbios, contos, jogos tradicionais serem cada vez menos observados e usados na comunicação, sobretudo nas grandes cidades. Em contrapartida, verifica-se o desenvolvimento de outros valores, usos e costumes, que alguns deles não se ajustam com o desenvolvimento económico, cultural e social do país (Gwembe, 2000). Este assunto será retomado no ponto 1.2.1. que aborda a diversidade cultural em Moçambique.

Moçambique é um país democrático cuja Constituição da República (2004, cap. I, art. 9), estabelece direitos e liberdades individuais e coletivas, de entre elas, as liberdades de manifestações culturais. Esta liberdade alia-se ao facto de Moçambique ser um “mosaico cultural”, com cerca de vinte grupos etnolinguísticos (Macaire, cit. pelo MEC, 2009). A cada grupo etnolinguístico corresponde geralmente, um grupo etnocultural, alguns com traços caraterísticos que os diferem completamente dos outros grupos e outros com traços e práticas quase similares. Esta diversidade deve ser vista e encarada como uma riqueza, requerendo, deste modo, medidas de proteção e conservação.

A integração cultural deve ser feita de forma consciente e responsável. Daí que hoje, mais do que em qualquer outro período da história da humanidade, pelo imperativo de todos os cidadãos participarem e beneficiarem da melhor maneira possível dos resultados de desenvolvimento, o papel da escola se tenha tornado tão relevante. No que se refere à cultura, tornou-se a escola, pela sua função e estrutura organizacional, a instituição mais confiada pela sociedade para a preservação, valorização e a transmissão do acervo cultural.

Ao propor-se um tema sobre a contribuição da escola na aprendizagem da cultura local não se tem como objetivo o etnocentrismo³, mas sim valorizar um princípio de respeito pelas diferenças e liberdades individuais e coletivas e, ao mesmo tempo, promover a autoestima e o gosto pelo local.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura Delors (1996) refere que:

existem seis mil línguas no mundo, e destas, apenas umas doze serão faladas por mais de cem milhões de pessoas, as línguas habitualmente utilizadas como veículos de comunicação, isto é, as que no plano intranacional e internacional, permitem que se comuniquem entre si pessoas que falam línguas diferentes, adquirem cada vez mais importância, a aprendizagem de línguas de grande expressão deve fazer-se a par da aprendizagem das línguas locais, de acordo com programas escolares bilingues, ou mesmo trilingues (p.38).

Este órgão mundial que vela pela educação expressa aqui uma preocupação geral e que devia ser assumida por cada nação, de cada comunidade e por cada pessoa em particular. Este órgão internacional apelou, no entanto, a todas as nações

³ Atitude dos grupos humanos de supervalorizar seus próprios valores, sua própria cultura. (Horton e Hunt, 1981 e Mello, 1982).

sobre a necessidade do uso de duas ou três línguas nacionais nos processos de ensino e aprendizagem, como forma de garantir a conservação destas línguas.

Constata-se ainda que a maioria das línguas em vias de extinção encontra-se em países em via de desenvolvimento, existindo nesses países muitas línguas sem dicionários nem gramáticas e com um número reduzido de falantes.

Em Moçambique, esta problemática associa-se também à necessidade de ajustar o currículo às necessidades da sociedade caracterizadas por necessidade de reconciliação após os 16 anos de guerra civil que devastou o país ceifando milhares de vidas humanas, destruindo várias infraestruturas e o tecido social. Este processo vem ainda acomodar a mudança constitucional de 1990 que, marca o pelo fim do mono partidarismo e a introdução do multipartidarismo e também a destacar a introdução em 1987 do Programa de Reabilitação Económica (PRE) que, marcou a entrada de Moçambique numa economia de mercado. Como forma de adequar o ensino a esta nova realidade socioeconómica, política, cultural e educacional, o governo operou uma reforma curricular com a introdução, em 2004, do novo currículo do ensino básico. É a primeira reforma curricular⁴ a ocorrer no país, após a introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE) em 1983.

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 (PCEB, 2003 e Tuzine, 2005).

Para a introdução do programa do ensino bilingue teve-se em consideração a diversidade etnolinguística e cultural que caracteriza Moçambique, para o efeito foram selecionadas algumas línguas por cada uma das 11 províncias, perfazendo 18 línguas, nas quais se faria a tradução dos materiais escolares do português para essas línguas, conforme pode se ler na quadro abaixo.

⁴ Reformulação dos objetivos/competências, conteúdos, metodologias de ensino e pode também incluir matérias usados no processo de ensino e aprendizagem (Gaspar e Roldão, 2007).

Quadro 1. Línguas selecionadas para o ensino do currículo local, por província

Província	Línguas
Cabo Delgado	Emakhuwa/Shimakonde/Kimwane
Nampula	Emakhuwa (interior/litoral)
Niassa:	Emakhuwa , Cinyanja e Ciyao
Zambézia	Elomwé/Echuwabo
Tete	Cinyungwe/Cinyanja
Sofala	Cisena/Cindau
Manica	Cindau/Citewe
Inhambane	Citshwa/Gitonga/Cicopi/Cindau
Gaza	Xichangana/Cicopi
Maputo	Xhirhonga/Xichangana

Fonte: PCEB (2003, pp. 65-66).

Esta estratégia poderia fazer com que muitas línguas locais com o andar do tempo, mais cedo ou mais tarde, dependendo das estratégias usadas e da aceitabilidade das mesmas pelas comunidades, se tornassem línguas nacionais.

Sendo que todo o ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir da artes, conforme o art. 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e o apelo da UNESCO para que em cada país se ensine dois ou três idiomas nacionais (Delors, 1996) acrescido ao facto de em Moçambique constituir um dever constitucional (CR, 2004, cap. I, art. 9), onde se pode ler “o Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade”.

A dificuldade de introdução de línguas nacionais também se pode verificar ao analisar o Programa de Formação de Professores Primários, introduzido em 2005, um ano após a introdução do Novo Currículo do Ensino Básico. Esse programa ainda não prevê a formação de professores para o ensino em línguas nacionais.

O Novo Currículo do Ensino Básico, em vigor desde o ano escolar 2004, prevê o uso das línguas maternas nas classes iniciais, usando várias modalidades (Tuzine, 2004). Volvidos sete anos, após a introdução deste currículo, ainda não se usam as línguas moçambicanas nas escolas como veículos de transmissão de conhecimentos científicos.

O conhecimento da própria cultura seria o ponto de partida para o conhecimento de outras culturas, fator primordial para a criação dum diálogo e tolerância entre

várias culturas, nacionais e estrangeiras, aprender a viver juntos – um dos grandes pilares em que se assenta a Pedagogia Social.

Paulo Freire (1996) realça a necessidade da educação se basear no dia-a-dia do aluno, ao dizer que a educação não deve ser uma mera transmissão de conhecimentos, mas criar uma possibilidade do educando construir o seu próprio conhecimento baseado no conhecimento que ele traz do seu dia-a-dia familiar. Daí a pergunta: como é que a escola leva em consideração a componente cultural na gestão local do currículo?

1.2. Relevância e pertinência do estudo

O estudo do tema é de capital importância, pois trata-se de tentar compreender as estratégias pedagógicas mobilizadas pela escola para a aprendizagem da cultura local, o que vai permitir, por um lado, fazer uma análise sobre a promoção da aprendizagem das culturas locais no contexto escolar. Por outro lado, o conhecimento fundamentado sobre esta realidade permitirá ajudar a despertar a consciência da necessidade de promover as tradições culturais moçambicanas, para que não aconteça em Moçambique, o que aconteceu em muitos países que tiveram de desenvolver as suas tradições só recentemente, como poderosos símbolos para estimular uma identidade cultural.

Entrou-se em contato com o problema pela primeira vez no ano 2001, aquando da chegada à cidade de Nampula, ao verificar que poucas pessoas, nas ruas desta cidade, falam línguas moçambicanas locais, em comparação com a capital do país, Maputo e outras cidades do sul do país, sem, no entanto, tentar buscar as raízes históricas do fenómeno. Contribuiu igualmente o facto de exercer a docência na Universidade Católica de Moçambique, concretamente na Faculdade de Educação e Comunicação situada na cidade de Nampula, onde cerca de 70% dos alunos são oriundos de diversos cantos da província de Nampula e a maioria sabe falar a língua macua, a mais falada nesta província e cidade. Contudo, nas suas relações quotidianas, os estudantes não usam as línguas locais como veículo de comunicação. Esta situação vai ganhando vigor aliada ao facto, de na cidade de Nampula, interpretar-se como falta de cultura alguém falar a língua macua ou outras línguas locais na rua e nos lugares públicos.

Durante os estudos primários tivemos dificuldades em identificar conteúdos que têm em vista a formação de uma identidade cultural local, para além de que nessa altura era proibido falar as línguas moçambicanas dentro do recinto escolar. Caso alguém fosse encontrado a falar qualquer língua materna dentro do recinto escolar era sujeito a castigos corporais severos (Mazula, 1995). Sendo também de esperar que o Ministério da Educação e todos outros atores intervenientes no processo educativo escolar despertem atenção sobre a necessidade de uma democracia cultural.

Segue-se aqui a noção de democracia cultural entendida por Touraine (cit. por Casa-Nova, 2002), como sendo um projeto político que, partindo da diversidade cultural, procura promover a sua cultura naquilo que ela tem de essencial para cada um. Dando assim cobro à procura de uma educação aberta para as outras culturas e valores mas que não deixa à margem a cultura local, cuja resposta se encontra no novo currículo do ensino básico. Daí a necessidade de compreender como é que as atividades desenvolvidas nas escolas promovem a aprendizagem das culturas locais.

1.3. Apresentação e delimitação do estudo

A pesquisa sobre o tema “Educação, cultura e gestão do currículo local – um estudo de caso”, enquadra-se nas áreas disciplinares de desenvolvimento curricular entendido por Roldão (2007), como gestão estratégica do currículo no nível meso, pelas escolas e no nível micro, pelos professores e, na área de Pedagogia social, apresentada por Baptista (2009) como “um saber científico vocacionado para o enquadramento da praxis educativa, desenvolvida numa perspetiva de intervenção social, assenta na valorização da educação enquanto fator chave para o desenvolvimento de todas as pessoas” (p.5).

No entender de Graciani (2011) a Pedagogia Social prioriza não apenas a educação formal, mas a formação do ser integral⁵, contextualizado, sócio histórico,

⁵ A formação do ser integral está pautada na efetivação de todos os direitos humanos, englobando uma jornada inicial de acesso a educação formal e há uma expansão desta, composta por vivências, oportunidades e intervenções práticas que capacitem os educandos ao desenvolvimento da cidadania pessoal, social e comunitária e não somente ao conhecimento erudito, mas sim a uma construção de “leitura da realidade do mundo” (Graciani, 2011, p.95).

ativo, participativo e protagonista das múltiplas dimensões da existência pessoal, social e comunitária. Quanto ao seu ângulo de abrangência, para Azevedo (2009), ao falar do sistema educativo, a luz da Pedagogia social refere-se:

não apenas à educação escolar no sentido restrito, mas a todos os esforços empreendidos num dado território para proporcionar aprendizagens (escolares e sociais) significativas e acessíveis a todos e a cada um dos cidadãos, em qualquer momento da sua vida, tendo em vista o exercício pleno de uma cidadania ativa e solidária (p.11).

Apresenta-se assim a pedagogia social como uma ligação orgânica entre aprendizagem, vida e experiência comunitária.

Ao longo do estudo tenta-se explicar como é feito o processo de incorporação dos conteúdos do currículo local, identificar os intervenientes neste processo, suas características e as respetivas modalidades de participação, bem como os fatores que demandam este tipo de educação na cidade de Nampula.

O trabalho está dividido em três partes com um total de seis capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se vários conceitos de cultura, descrevendo a diversidade cultural presente em Moçambique, na província de Nampula e na cidade de Nampula, em particular. Em seguida, faz-se uma análise das respostas da educação escolar pública perante a diversidade apresentada.

No segundo capítulo, apresenta-se as várias perceções sobre o conceito de currículo, a sua importância na aprendizagem da cultura, as diferentes políticas curriculares. Faz-se uma apreciação sobre o currículo do ensino básico moçambicano e analisa-se as diferentes estratégias da implementação do currículo local.

No terceiro capítulo, aborda-se a Pedagogia Social como um processo holístico e integrador, onde refere-se à educação ao longo da vida, os diferentes tipos e espaços educativos, bem como a comparticipação de diferentes setores no processo de ensino e aprendizagem.

No quarto capítulo, apresenta-se as opções metodológicas, os objetivos, questões da pesquisa e os instrumentos e técnicas da coleta de dados, categorias e subcategorias devidamente fundamentados.

No quinto capítulo, faz-se a apresentação dos dados coletados por cada técnica usada durante a pesquisa e, por fim, no sexto capítulo faz-se a discussão dos resultados decorrentes dos diferentes instrumentos.

No sexto faz-se a discussão dos dados, fazendo um cruzamento das informações recolhidas a partir dos diferentes instrumentos usados ao longo da pesquisa. E, por fim, apresentam-se as considerações finais respeitantes a todo o percurso investigativo e de modo a sublinhar as principais conclusões do nosso estudo.

CAPÍTULO I – CULTURA E EDUCAÇÃO

1.1. Aceções de cultura

Cultura é um dos conceitos mais difíceis de definir, o que *a priori* explica as razões da existência de diferentes e diversificadas aceções.

Taylor, na sua obra *Primitive Culture* (1817, citado por Bizarro, 2006), define cultura como um conjunto de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e todas outras disposições e hábitos adquiridos pelo homem como membro duma sociedade, quer seja ela grande ou pequena.

O mundo vive hoje um período caracterizado por grandes e rápidas mudanças resultantes de integrações económicas, sociais, culturais, políticas, impulsionados pelo avanço nas comunicações, onde tem a destacar-se a internet, este fenómeno conhecido por globalização⁶. Nos nossos dias, as pessoas interagem de várias maneiras, jornais, rádios, televisões, exemplo CNN e BBC, as médias sociais como o *facebook*, *Twitter*, *Youtube* e outras, quebraram as fronteiras físicas entre as nações e os seus povos e criaram uma nova forma de convívio e partilha dos diferentes modos de ser, estar e fazer as coisas.

Os povos partilham dia-pós-dia pensamentos, sentimentos, usos e costumes. Um bom exemplo para ilustrar o grau de interação entre os povos foram os protestos no mundo árabe entre 2010 e 2012, também conhecidos como a Primavera Árabe⁷ (Giddens, 2000). A população protestante nessas regiões, por exemplo, tem compartilhado técnicas de resistência civil em campanhas sustentadas envolvendo manifestações e comícios, bem como o uso das redes sociais, anteriormente referenciados como *facebook*, *twitter* e *youtube*, para organizar, comunicar e sensibilizar a população e a comunidade internacional a agir em favor da causa.

⁶ “Intensificação de relações sociais de escala mundial que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldados por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância, e vice-versa” (Giddens, 1992, p.45).

⁷ Uma onda revolucionária de manifestações, revoltas e protestos populares que ocorreram no Médio Oriente e no Norte da África, exigindo a implantação de regimes políticos democráticos, em que as redes, mídias e outros meios de comunicação tornaram-se peças fundamentais na expansão do movimento (Giddens, 2000).

Hoje reconhece-se que não existe nenhuma cultura pura, pois, todos os substratos culturais dos povos foram mexidos. “Todas as culturas foram por várias vezes influenciadas por outras culturas, provavelmente nenhum povo viveu sempre no sítio onde se encontra agora” (Ciscato⁸, 1989, p.18). Sendo assim, não se pode separar o homem da cultura e da sociedade, bem como, ao se referir a cultura, deve se localizar no tempo e no espaço. Para Ciscato (1989), a cultura é uma realidade viva e dinâmica, não é um objeto do museu, um corpo embalsamado, ela situa-se no tempo e no espaço.

É aquilo que permite a um grupo de humano enfrentar a vida com todas as exigências no ambiente em que se encontra. São exigências da existência no ambiente em que se encontra” são exigências da existência: o poder viver também materialmente, o funcionar como pessoas dentro do grupo, entender-se e organizar-se; poder situar-se e dar sentido à vida; crescer e realizar-se enfrentando os desafios da história (Ciscato, 1987, p.16).

O conceito anteriormente apresentado por Ciscato encontra um grande enquadramento neste trabalho, pois, incorpora alguns fundamentos básicos da Pedagogia social, destacando não só o viver, mas o viver de forma harmoniosa, mostrando deste modo a necessidade de uns para os outros.

Por sua vez, Martinez (2009) considera a cultura como sendo um conjunto de experiências vividas por homens e mulheres, através da história, que forma o património cultural de um determinado povo, toda a convivência humana pode ser considerada como resultado e criação de cultura. Para Nova (2004) e Giddens (2001), cultura é tudo que resulta da criação humana, aspetos da sociedade humana que são aprendidos e não herdados, não decorre da herança biológica do homem, mas das capacidades por ele desenvolvidas através do convívio social.

Para Ivala (2007), “a cultura é esse todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, lei, costumes e toda série de capacidades e hábitos que o homem adquire em tanto que membro de uma sociedade” (p.71). A cultura é

⁸ Elia Ciscato, Padre Dehoniano, Antropólogo e escritor com várias obras a destacar: Ao serviço deste Homem – Apontamentos de Iniciação Cultural e Introdução à Cultura da Área Makhuwa Lomwe (2012).

partilhada pelas pessoas enquanto membros dos grupos ou comunidades. Ela é aprendida ou condicionada socialmente pelos fatores biológicos, geográficos e históricos, une pessoas, está expressada em normas e valores, também é intermediária no sistema da personalidade pelos atores sociais.

Deste modo, a cultura compreende ideias e artefactos, o que significa cultura não material (as crenças, as ideias e os valores) e cultura material (objetos, os símbolos ou a tecnologia que representa esse conteúdo). Daí que:

o fumar, o beber, comer, fritar ovos, uma adivinha, um algarismo, um conto, o respeito pelos mais velhos, o namoro, uma regra de etiqueta, um sonho, uma catedral, o vestuário, o cigarro, o cinema, a televisão, o avião, a matemática, o relógio, a caneta, o prato o calendário, outros., outros., constituem cultura” (Lima et al., 1990, p.38).

A dimensão material e não material da cultura é partilhada pelo Padre Elia Ciscato (1989), num dos seus conceitos de cultura, “A palavra cultura, no sentido genérico designa tudo aquilo que serve para que o homem se desenvolva no se seu corpo ou no seu espírito, tornando mais humana a vida social, a vida familiar, a vida coletiva” (p.17). Desta feita, pode-se compreender que a cultura envolve um conjunto de conhecimentos, técnicas de transformação da natureza, valores, crenças de todo tipo e normas (Nova, 2004). A vida do ser humano resume-se desta feita em cultura, porque tudo quanto pensa, sente, faz, incluindo o modo de fazer, está intimamente ligado a cultura. Para Ciscato (2012) e Nova (2004), a cultura consiste na criação por parte do homem de um modo próprio de convívio e de um mundo de adaptação às condições ambientais (caçadores, colectores, pescadores, agricultores, pastores ou industrializados,) e de significado (recursos simbólicos), no contexto do qual pode ser vivida, em modo significativo, a vida humana.

Lamplantine (2003) define a cultura como as diversas formas de comportamento e de vida em sociedade que eram tomadas espontaneamente por inatas (maneiras de andar, dormir, se encontrar, se emocionar, comemorar os eventos de sua existência,...) são, na realidade, o produto de escolhas culturais; ou seja, aquilo que os seres humanos têm em comum e sua capacidade para se diferenciar uns dos outros, para elaborar costumes, línguas, modos de conhecimento, instituições, jogos profundamente diversos; pois se há algo natural nessa espécie particular na

espécie humana, é a sua aptidão á variação cultural. Por seu turno, Neto⁹ (2002), na sua obra *Psicologia Intercultural*, usa o termo cultura para se referir a características de diversas pessoas dispersas à volta do mundo, ou ainda, para designar a variações sociais entre as várias componentes da sociedade contemporânea pluralista.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO (2011) define a cultura como sendo o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. Os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores e as opções que fazemos.

No nosso entender, o conceito da cultura apresentado pela UNESCO é o mais completo, pois, apresenta todas as dimensões do ser humano, evocando deste modo as semelhanças que os seres humanos têm e em seguida apresenta as diferenças resultantes das ações do próprio homem (cultura).

Concluimos assim que cultura é um conceito polissémico, é o modo de se alimentar, trabalhar, produzir, lidar com o material e o imaterial, ir ao teatro, à igreja, o conhecimentos sobre as várias áreas e aspetos da vida perspetivar o futuro, de pensar, sentir, o povo faz cultura em qualquer condição existencial, é uma necessidade básica como a saúde, economia. A cultura está em tudo que as pessoas fazem, por isso acaba expressando uma identidade. Pessoas de diferentes culturas têm visões diferentes sobre os mesmos assuntos.

Para Ciscato (2012) e Martinez (1989), a existência de múltiplos sistemas culturais não deve esconder o facto de que a estrutura de vida e as experiências humanas de base são mais ou menos as mesmas para todos, neste mundo: nascer, crescer e morrer (estas etapas no povo macua são acompanhados por ritos).

⁹ A partir de 1977 é docente da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde exerce desde 1993 as funções de Professor Catedrático do Grupo de Psicologia. É coordenador europeu de um programa Erasmus em ciências comportamentais, do centro da psicologia da cognição e da afetividade da FCT e do mestrado em relações interculturais da região norte da Universidade Aberta. É vice-presidente da sociedade portuguesa de psicologia e professor convidado de diversas universidades europeias. É autor de várias obras, na sua maioria na área de psicologia.

Para além destas experiências apresentadas pelos autores citados pode-se acrescentar a alimentação e a adaptação ao meio que são de certo modo determinantes para a criação e recriação da cultura. A ideia dos seres humanos passarem pelas mesmas experiências de desenvolvimento apesar de estar em diferentes meios é também defendida pelo genetista suíço Jean Piaget (cit. por Sprinthall et al., 1997) ao afirmar que todos seres humanos seguem etapas de desenvolvimento relativamente semelhantes, desde o estágio sensório-motor até à velhice e ninguém salta etapas.

Ao nascer, o ser humano encontra no seu meio social a herança cultural partilhada pelos membros do seu grupo e através de diversificados fatores de inculturação, assimila os comportamentos, técnicas de transformação da natureza, valores, sentimentos coletivamente compartilhados, expressões concretas de cultura que eles compartilham no seu dia-a-dia.

Todas as culturas são híbridas, especialmente hoje em dia, aquilo que se encontra em qualquer lado, encontra-se aqui também, é sempre uma mistura do novo e do velho (Ciscato, 2012). Contudo, a preservação e transmissão de uma herança (identitária) cultural que sirva de distintivo para os povos é uma necessidade cuja resolução exige uma contribuição de todos setores da sociedade e da educação em particular.

Com todas estas mudanças urge a necessidade de dar resposta, isto é, é necessário que as culturas dos povos sejam modeladas no sentido de manter uma certa estabilidade cultural. O conceito de cultura, segundo Ciscato (1997), tem como cerne a ideia de continuidade dos modelos de pensar, sentir e agir. São estes modos de ser que permitem a comunicação e, a vida em sociedade. “O valor da segurança cultural torna-se nessas sociedades, o controlador de todas as manifestações da vida de todo o grupo. O ideal é, aí, a continuidade, que perpetua o grupo e lhe garante estabilidade” (Barbosa, 1971, p.47).

A ação humana conserva e transmite quadros de valores, formas de pensar e agir anteriores e institui novas práticas sociais. Esta continuidade é garantida pelo caráter normativo da cultura que se serve da sua dimensão educativa nas suas

diversificadas vertentes, patente nas interações entre os diferentes atores sociais. (Gadotti¹⁰, 2012).

É este carácter cultural da educação que nos remete ao estudo das modalidades como é feita a educação intercultural, enquanto resposta às necessidades de respeito pela diversidade cultural num mundo globalizado.

1.2. Diversidade cultural

No mundo contemporâneo, as questões da diversidade cultural e das relações interculturais vêm adquirindo cada vez maior abrangência, visibilidade e conflitos, no âmbito internacional e local, com um tom um pouco mais acentuado nas sociedades ocidentais, onde o debate é intenso. Segundo Ramos (2008):

hoje, tanto a globalização e a mobilidade das populações, como a urbanização, aumentaram sem precedentes os contactos entre as culturas e a coabitação entre diferentes modos de vida contribuído, assim, para a multi/interculturalidade das sociedades e colocando sérios desafios à comunicação e gestão da diversidade cultural (p.97).

A aquisição de consciência e necessidade de respeito às diferenças culturais é uma conquista recente¹¹. Esta condição inescapável do mundo ocidental, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar, designa-se por Multiculturalismo (Moreira, 2001).

De acordo com Gonçalves e Silva (2000), o multiculturalismo pode ser entendido como “um movimento de ideias que resulta de um tipo de consciência coletiva,

¹⁰ Moacir Gadotti é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, Doutor Honoris Causa pela Universidade Rural do Rio de Janeiro, Livre Docente pela Universidade Estadual de Campinas, Professor Titular da Universidade de São Paulo, Fundador e atual Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire. É autor de diversos livros, traduzidos em vários idiomas.

¹¹ Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais, aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em sua 20ª reunião, realizada em Paris em 27 de novembro de 1978, foi um dos primeiros textos a propor os conceitos fundantes da educação intercultural. A Declaração afirma que “todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade”; enfatiza que “o processo de descolonização e outras transformações históricas conduziram a maioria dos povos precedentemente dominados a recuperar sua soberania, de modo a fazer com que a comunidade internacional seja um conjunto universal e ao mesmo tempo diversificado”; reconhece, enfim, “o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional”.

para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de centrismos culturais, ou seja, de etnocentrismos. Em outros termos, o seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro” (p.14).

A visão multicultural apresenta duas perspectivas, uma, que entende o multiculturalismo como simplesmente um dado da realidade e outra que encarra o multiculturalismo como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social (Candau, 2008).

Segundo Rocha-Trindade (2001), o conceito multiculturalismo ou sociedade multicultural, têm vindo a ser aplicados de um modo distinto, que corresponde a uma aceção lata muito ligada à ideia de sociedades étnica e culturalmente diversificadas, marcadas pela coexistência de vários grupos culturais minoritários, frequentemente associados à presença de um grupo dominante.

Neste trabalho, usa-se o termo multiculturalismo tanto para a referência a diversidade cultural como para nos referir as respostas à diversidade cultural ou intervenções de diferentes índoles que levam a criação da harmonia cultural entre os diferentes. Nesta última perspectiva usa-se também o conceito intercultural.

Como constata a UNESCO (2001), na Declaração Universal sobre a diversidade Cultural, artigo 3 “a diversidade cultural é uma das fontes de desenvolvimento, entendido não só como crescimento económico, mas também, como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral, e espiritual satisfatório”. Esta crescente diversidade é segundo Fleuri (2003), resultante da globalização da economia, da tecnologia e da comunicação, o que transforma a forma de pensar, sentir e ver, arrastando consigo todos outros problemas, intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, particularmente na conjuntura recentemente agravada por ações políticas de carácter belicista por parte de nações hegemónicas, assim como pelas diversas formas de “terrorismo” desenvolvidas por organizações fundamentalistas. Casa-Nova (2002) faz referência à intensificação, a nível mundial, de fenómenos como o racismo, visível nos conflitos que opõem comunidades étnicas diferentes. Trouxe para debate teórico, de uma forma mais acentuada, a problematização de temáticas como globalização, modernidade, sociedades multiculturais.

No parágrafo anterior, foram apresentadas duas posições que vislumbram o impacto da diversidade cultural, uma da UNESCO, que apresenta, *a priori*, as vantagens das interações culturais, sem contudo, deixar de reconhecer os desafios que isso demanda às várias instituições e às educativas, em particular. Por seu turno, Fleuri (2003) e Casa-Nova (2002) destacaram vários problemas decorrentes desta diversidade.

A autora Roldão (2011) olha para esses desafios, sob o ponto de vista educacional ao afirmar que a generalização do acesso universal à escola a partir da segunda metade do século XX e o facto de as sociedades atuais no mundo ocidental se caracterizarem por uma crescente diversidade e multiculturalidade representa acrescidos desafios às escolas, que se vê confrontadas a mudar as suas práticas.

O desafio com que se deparam as instituições de ensino formal, em seus diversos graus, é o de redimensionar as suas propostas educativas procurando questionar o trabalho que, comumente, vêm realizando, de homogeneização de ritmos e estratégias, independentemente da origem social, cultural, da idade e das experiências vividas por seus alunos e alunas. Esta perspetiva homogeneizadora não contempla, na maior parte das vezes, a diversidade e questões como diferença, preconceito, discriminação, raça, género, exclusão, de entre outras são silenciadas (Roldão, 2011).

Como afirma Canen (1999), a sensibilização para a diversidade cultural e para o desafio a estereótipos e preconceitos relacionados a género, raça, classe social, padrões culturais e outros, constitui ponto de partida para o pensamento intercultural em educação.

O autor americano James Banks (1994) considera que a educação intercultural obriga a um processo de reforma escolar global e educação básica para todos os estudantes, promove o conhecimento e a interação da diversidade cultural, rejeita qualquer forma de discriminação e afirma o pluralismo (étnico, racial, linguístico, religioso, económico e de género, entre outros).

James Banks (1994) articula essas duas ideias considerando que é, simultaneamente uma ideia e um movimento de reforma educativa, traduzindo-se num processo, cujo principal objetivo é a criação da igualdade de oportunidades para todas as crianças.

Mas, para todos estes autores, a educação intercultural destina-se a todos os alunos e todas as escolas independentemente das suas composições sociais e étnicas. Este novo modo de encerrar a educação tem em vista levar os indivíduos a saber-viver as identidades e as alteridades o que induz a novas configurações das solidariedades, despertando e inspirando uma "educação para a alteridade", para o respeito pelos direitos do outro, igualdade de dignidade e de oportunidades, para uma luta enérgica contra a exclusão social, a pobreza e a xenofobia, e contra a desumanização, a perda das identidades culturais, a rutura do equilíbrio da relação do homem ao grupo e do homem com a natureza (Candau, 2008). Induz, igualmente, novos processos de construção da democracia, do desenvolvimento e da cidadania que assegure a autonomia e o respeito pela diferença, numa comunidade de leis e de valores culturais, em profunda transformação:

As diferenças estiveram sempre presentes e acentuadas desde que diferentes povos começaram a entrar em contato, o que é novo, hoje, é a ascensão de políticas de identidade. Em contextos muito diferentes e de modos muito diversos – desde os povos indígenas da América Latina às minorias religiosas na Ásia do Sul e às minorias étnicas nos Balcãs e em África, até os imigrantes na Europa Ocidental – as pessoas estão se mobilizando de novo em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais, exigindo que sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceite pela sociedade mais ampla. Sofrendo de discriminação e marginalização em relação a oportunidades sociais, econômicas e políticas, também exigem justiça social (PNUD, 2004, p.1).

Diante desses problemas, diferentes iniciativas e movimentos vêm desenvolvendo propostas de educação para a paz, para os direitos humanos, para a ecologia e para os valores.

Por seu turno, Fleuri (2003) apresenta a perspectiva intercultural como forma de contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferença e tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural.

Podemos assim concluir que o multiculturalismo surge como reconhecimento da diversidade cultural e admite diferentes enfoques e perspectivas, mas demandando uma resposta. Tal perspectiva configura uma proposta democrática ampla que, no mundo anglo-saxão, se define como Multicultural Educativo (EUA, Canadá, Grã-Bretanha), e que, nos outros países da Europa, assume diferentes denominações: pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária,

educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural. Por este motivo, Stephen Stoer e Maria Luiza Cortesão, de Portugal, têm utilizado o termo educação inter/multicultural para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos (Fleuri, 2003).

O multiculturalismo surge nos Estados Unidos durante a década de 60 do século XX quando estudantes, líderes religiosos e negros do sul resolveram levar adiante a luta pela igualdade de exercício dos direitos civis. E outros grupos, étnicos, de feministas, de homossexuais, de entre outros, também despertam e mobilizaram-se na luta pelos seus direitos. A atuação propositiva desses grupos, as reivindicações de professores e estudantes que questionavam a estrutura social injusta, o monopólio do saber por alguns e o sistema educacional como um todo, contribuíram para a solidificação dessa perspetiva (Banks, 1994).

Na Europa, a perspetiva multicultural emerge por força das questões trazidas pela “grande migração de trabalhadores pouco qualificados, oriundos, principalmente de suas ex-colónias da América Latina, do Caribe, da África e da Ásia” (Candau, 2002, p.55). Esta realidade tornou-se mais complexa nos anos 50 e 60 porque se, inicialmente, os imigrantes ficavam por um período temporário, muitos permaneceram, constituíram famílias e os seus filhos passaram a frequentar as escolas europeias. Este facto exigiu dos países europeus respostas para se conviver com tamanha diversidade de culturas.

Na América Latina e na África, a perspetiva multicultural origina-se a partir de um contexto marcado pela colonização europeia, e, pelas relações de poder assimétricas estabelecidas entre colonizadores e colonizados, o tráfico de escravos contribuiu bastante, para além das migrações.

Para Malheiros (2011), o multiculturalismo, especialmente na sua perspetiva mais estrita sublinha as diferenças étnico-culturais e promove uma sociedade de “grupos étnicos fragmentados”, uma vez que a “defesa” de cada grupo se sobrepõe à defesa da unidade global da sociedade, o que dificulta os objetivos da coesão social.

É no âmbito da problemática mais vasta da diversidade cultural, como matriz do homem universal e de uma nova cultura, que importa analisar os factos

contemporâneos quanto à compreensão das novas éticas e das novas lógicas sociais subjacentes às sociedades contemporâneas e que constituem novos desafios para as Ciências Sociais e Humanas. A perspectiva intercultural em educação pretende instituir nos sistemas de ensino a filosofia do pluralismo cultural, ao reconhecer e valorizar a importância da diversidade étnica e cultural, na configuração de estilos de vida, experiências sociais, identidades pessoais e oportunidades educacionais acessíveis a pessoas, grupos, nações (Candau, 2008).

O interculturalismo supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais. Neste sentido, situa-se em confronto com todas as visões que estimulem as diferenças e favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais (Candau, 2008).

O professor António Flávio Pierucci, no seu livro *Ciladas das diferenças* (1999, cit. por Candau, 2008) sintetiza assim essa tensão:

somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de facto [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. O direito à diferença. Não queremos mais a igualdade ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros. Tendo presente as diferentes posições existentes no campo da educação multicultural, privilegiamos a abordagem da educação intercultural, que parte de um conceito dinâmico e histórico da (s) cultura (s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades (p.46-47).

1.2.1. Diversidade cultural em Moçambique

Sendo a educação um fator de conservação e mudança, um fator de integração e não de exclusão que exige a participação de todas as forças vivas da sociedade, num processo de construção da unidade na diversidade deve ser inspirada numa pedagogia que promova a aprendizagem de todos os alunos, num clima de respeito pelas diferenças.

Antes de falar das línguas usadas no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar moçambicano, importa, antes de nada, fazer uma apreciação geral da situação etnocultural do país.

Conforme os resultados do último censo populacional, realizado em 2007, Moçambique tinha cerca de 20.579.265 habitantes, e apresenta uma heterogeneidade notável em sua composição populacional, com cerca de 23 línguas bantus diferentes¹² (INE, 2007). Esses dados não são consensuais com o Portal do Governo de Moçambique, onde se pode contabilizar cerca de 20 grupos etnolinguísticos.

A língua portuguesa é a língua oficial, sendo as outras línguas faladas pela população nativa: chichopi, cinyanja, cinyungwe, cisena, cishona, ciyao, echuwabo, ekoti, elomwe, gitonga, maconde (ou shimakonde), kimwani, macua (ou emakhuwa), memane, suaíli (ou kiswahili), suazi (ou swazi), xichangana, xironga, xitswa e zulu., afirmando-se assim como, um país multiétnico e multilinguístico.

O português é a língua mais falada pela população moçambicana com mais de 5 anos de idade em 2007, com cerca de 8.246.713 falantes, o equivalente a 50,5% da população, desde grupo de falantes, cerca de 62,5% tem menos de 30 anos de idade. Importante realçar ainda que cerca de 60% da população moçambicana não sabe falar português.

A distribuição das línguas pelos números de falantes não é equitativa, havendo línguas que aparecem com um grande número de falantes em relação as outras línguas, conforme documenta a tabela a seguir.

¹² Cfr. Calane da Silva (2013, p. 52)

Quadro 2. Percentagem das línguas faladas com mais frequência nas casas em Moçambique, percentagem dos que falam cada uma delas nos meios rurais e urbano e dos que tem cada uma delas como sua língua materna.

Línguas	Língua materna (%)	Fala com mais frequência em casa (%)	Fala com mais frequência em casa	
			Urbano (%)	Rural (%)
Portuguesa	10.7	12.9	35.7	2.2
Emakhuwa	25.3	25.4	17.8	28.9
Xichangana	10.3	10.5	15.4	8.2
Cisena	7.5	7.2	4.6	8.4
Elomwe	7	6.9	3	8.7
Echuwabo	5.1	4.5	2.2	5.5
Outras línguas moçambicanas	30.1	28.9	19.2	33.3
Outras línguas estrangeiras	0.3	0.2	0.4	0.1
Nenhuma	0.01	0.03	0	0
Desconhecidas	3.7	3.7	1.6	4.6

Fonte: INE (2007), Agregação de dados e percentagens calculadas pelo autor.

A elaboração do quadro acima tomou como base 16.342.890 pessoas, todos moçambicanos com idade igual ou superior há 5 anos de idade até a data do Censo de 2007. Conforme se pode depreender, este quadro não apresenta dados das situações em que os indivíduos falam mais do que uma língua, daí a necessidade de apresentar dados particulares sobre o uso da língua portuguesa num comuto geral dentro do país.

Tabela 1. Relação da população moçambicana que sabe falar e que não sabe falar a língua portuguesa

Língua	Sabe falar	Não sabe falar
Portuguesa	50.5	49.5

Fonte: INE (2007). Agregação de dados feita pelo autor.

Quando Moçambique se tornou independente, em 1975, o primeiro governo recorreu a uma estratégia que lhe permitisse agregar os cidadãos do país. Nesse sentido, o governo liderado por Samora Machel procurou massificar, democratizar e expandir o uso da língua portuguesa concedendo-lhe o estatuto de língua da unidade nacional.

A escolha da língua portuguesa foi justificada como sendo uma língua com maiores possibilidades imediatas de veicular a ciência e a técnica, e de colher consenso entre os moçambicanos, dado que a escolha de uma de entre mais de 23 línguas moçambicanas de origem bantu poderia colocar em risco a integridade territorial, prevenindo eventuais situações de rivalidades étnicas e linguísticas, para além de obrigar a um investimento suplementar em termos educacionais e o país não detinha recursos para o efeito. Outro fator importante que concorreu para a escolha da língua portuguesa foi de ser uma língua internacionalmente conhecida, facilitando, deste modo a comunicação e cooperação com outros povos e nações.

O principal projeto educacional do governo moçambicano após a independência estava centrado na criação do “homem novo”. O lema fundamental deste projeto era “educar o homem novo para construir uma sociedade nova e desenvolver a pátria”. A língua portuguesa era designada nos programas oficiais (MEC, 1975), de língua nacional, pois devia “estar de acordo com o contexto revolucionário”. Assim, a língua portuguesa era um dos fundamentos da política educacional pós-independência, como atesta a seguinte passagem extraída das orientações programáticas do Mazula (1995):

todo o ensino está em função da aprendizagem do português. O partido e todo o aparelho de estado utilizam o português como base. Dizemos, pois, que a evolução do português em Moçambique vai conduzir ao aparecimento da língua portuguesa como expressão de uma cultura revolucionária moçambicana, garantia da sua continuidade, transformando-a sempre e sendo transformada. Rejeitar o que é velho, absorver o que é novo, eis o princípio da evolução da língua portuguesa em Moçambique. Ela vai ser o que as massas populares dela fizerem, porque, como já dissemos, língua é transformação. Assim, compete-nos usar a língua portuguesa como uma arma que nos une, no processo de transformação da nossa sociedade como fator de progresso da revolução e reforço da nossa defesa (p.5).

Em 1980, o MEC realizou-se um seminário intitulado “O Sistema Nacional de Moçambique e a situação multilíngue do país”, findo o qual, divulgou um documento, no qual propunha-se:

A criação de um bilinguismo funcional, o que implicava a separação de funções para as línguas. Caberia à língua portuguesa a função de língua veicular, a nível nacional, com o estatuto de “língua do partido e do governo, da função pública e da administração a todos os níveis, do comércio, da informação e da imprensa, da educação escolar, em suma, como língua de comunicação de um certo nível da vida pública de cada moçambicano (MEC, 1980, p.9).

Por outro lado, às línguas bantus caberia o papel de comunicação e de expressão na vida privada e familiar, no quotidiano do bairro ou da aldeia, na transmissão e criação cultural, assim como a nível regional e de base como línguas da informação (rádio, jornal do povo), da formação política e da formação técnica e científica (técnicas básicas, campanhas agrícolas e sanitárias, outros.” (MEC, 1980, p.9).

A política monocultural dos primeiros anos de independência começou a ser corrigida cerca de dez anos depois, como mostra o relatório do Comité Central da Frelimo (1983), citado por Ba Ka Khossa (2011). Hoje, liberto o país, deve-se lutar contra a tendência simplista de recusar a diversidade como forma de realizar a unidade. Fazer isso é considerar, erradamente, que a diversidade é um elemento negativo da criação da unidade nacional; é pensar, erradamente, que a unidade nacional significa uniformidade.

Esta marginalização das línguas bantu manteve-se nos primeiros anos da pós-independência, embora num quadro político-ideológico diferente. Como recorda Ba ka Khossa (2011), numa fase inicial (1975-1983), a política linguística e cultural definida pelos novos governantes não veio alterar o cenário de “uniformização cultural e ideológica”, que era considerada uma condição indispensável para a preservação da chamada “Unidade Nacional”. Ficaram assim goradas as expectativas iniciais de que, depois da independência, a língua portuguesa partilharia “o seu espaço hegemónico na educação, na informação, nos espaços públicos e privados, com outras línguas” (Ba ka Khossa, 2011, p.33).

A constituição da República de Moçambique de 1990 veio a apresentar este novo posicionamento do governo e do partido no poder em relação a manifestações culturais e expressão linguística no país, como se pode ler no art. 9 da mesma, sobre as línguas nacionais “o Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade”, no art. 10, que pode se ler “Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial”.

Na relação do país consigo mesmo, dentro deste mosaico cultural, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais.

Interessa aqui dar um enfoque da difusão do uso das línguas moçambicanas nos diferentes contextos sociais, desde a vida política até à religiosa. Começaremos por focalizar que várias instituições religiosas espalhadas pelo país, dependendo da localização, usam o português e uma língua local para o culto, salvo situações do meio rural onde se usa somente a língua local. Tomando a Igreja Católica, a igreja com maior número de crentes em Moçambique (INE, 2007), como exemplo, nas grandes cidades do país existe missas em português e missas em línguas locais, caso se trate de missas grandes usa-se a língua portuguesa e há um tradutor em uma língua local.

Destaca-se ainda o exemplo dos três maiores centros urbanos de Moçambique nomeadamente Maputo, Beira e Nampula, as reuniões públicas realizadas, em particular pelos políticos em reuniões públicas, são feitas acompanhadas de uma tradução para a língua local. Na campanha eleitoral que decorreu no país de 5 a 17 de Novembro de 2013 para a eleição dos órgãos autárquicos, nas 53 vilas e cidades, quase todos candidatos usavam nos seus contatos com o eleitorado a língua local e não o português.

Ao fazer esta abordagem geral sobre a situação das línguas mais faladas em Moçambique, tem – se como objetivo, partir da situação geral do país e olhar a situação da cidade de Nampula, em particular, analisar a necessidade do uso das línguas locais no processo de ensino e aprendizagem.

1.2.2. Grupos etnoculturais e linguísticos da cidade de Nampula

A cidade de Nampula, capital da província com o mesmo nome, a semelhança das outras províncias do país, apresenta vários grupos etnoculturais e linguísticos, a destacar os emakhuwa, coti, elomwe, echuwabo e outras, para além dos falantes da língua portuguesa, conforme indica INE (2007, p.14).

Tabela 2. Percentagem das línguas faladas com mais frequência nas casas na cidade de Nampula, nos meios rurais e urbano e dos que tem cada uma delas como sua língua materna

Línguas	Língua Materna (%)	Fala com mais frequência em casa (%)	Fala com mais frequência em casa	
			Urbano (%)	Rural (%)
Portuguesa	8.7	7.5	21.3	1.7
Emakhuwa	87.2	88.9	72.4	95.8
Coti	1.9	2.0	3.9	1.2
Elomwe	0.3	0.1	0.3	0.1
Shimakonde	0.3	0.2	0.4	0.1
Echuwabo	0.2	0.1	0.2	0
Outras línguas moçambicanas	0.4	0.2	0.3	0.2
Outras línguas estrangeiras	0.2	0.2	0.4	0.1
Nenhuma	0	0	0	0
Mudos	0	0.1	0.1	0
Desconhecidas	0.7	0.7	0.8	0.7

Fonte: INE (2007), Agregação de dados feitos pelo autor.

Fazendo uma leitura dos dados apresentados na tabela anterior, cerca de 89% da população residente nesta cidade comunica-se frequentemente em língua emakhuwa nas suas casas, situação que se vê mais crescida ainda nas zonas rurais, onde o número de falantes chega a atingir cerca de 96% e os falantes da língua portuguesa é de cerca de 1,7%. Por outro lado, no meio urbano o número de pessoas que fala frequentemente a língua emakhuwa nas suas casas é de 72,4%, enquanto, 21.3% fala frequentemente a língua portuguesa em casa. Contudo, como documentam os dados para além de português e emakhuwa existe outras línguas locais cujo número de falantes é bastante reduzido, exceto o coti que chega a atingir 3.9% de falantes.

Num olhar mais amplo pode-se afirmar que a população da província de Nampula nas suas trocas de ideias, na transmissão dos valores e de todo acervo cultural e ainda como instrumento de identidade usa maioritariamente a língua emakhuwa.

1.2.3. Os Macuas

Macua é o grupo étnico de negros bantus orientais que se encontram no norte de Moçambique e o mais numeroso do país. O macua é a língua mais falada do país, com cerca de 25% do total da população. Pelas suas origens os macuas são polígamos e fecundos e conservam a organização matrilinear.

Os macuas, assim como outros povos penetram no mundo cultural através do processo da inculturação. Conforme Ciscato (2012), a vida toda é, por assim dizer, um rosário de passagens, um caminho progressivo marcado por etapas (grandes ou pequenas).

A mulher é sujeita desde a gravidez a uma série de rituais e restrições, outros momentos marcados pelos ritos são o nascimento, o cair do umbigo, a atribuição do nome, desmame, ritos de iniciação, ritos de casamento, ao tornar-se pai ou mãe, tomar uma responsabilidade na comunidade, de doença e da morte. Sendo as mais evidentes a do nascimento, da adolescência, do casamento, da doença e da morte. A cada uma destas etapas existe um ritual específico que o sujeito ou um grupo deve ser sujeito, o que leva a concluir que a vida do macua é acompanhada por ritos.

Conforme Martínez (2008), no povo macua, este ciclo é vivido num contexto situacional, no qual a pessoa se confronta diretamente com os valores fundamentais da sociedade, entra em contacto com as suas origens e adquire uma nova consciência e dinamismo para continuar a sua marcha até à plenitude.

Nos ritos passa-se de uma fase a outra num contexto rico em símbolos e imagens. A sacralidade de cada momento é protegida por uma série de proibições e de normas positivas.

Segundo Martínez (2008), os ritos de passagem, resumem os três diferentes tipos de ritos apresentados por Ciscato (2012), nomeadamente os sazonais (calendariais), contingenciais e de separação. A passagem de um espaço ao outro dá-se através de um espaço limitado, em que não existe *status* propriamente dito, mas privação de todos tributos que possuía antes de entrada no estado em questão e dos que se adquirirão com a passagem ao novo estado.

O estabelecimento destas normas e mecanismos cerimoniais que controlam e regulam as mudanças de qualquer tipo nos indivíduos e nos grupos, visa a manutenção da coesão interna e garantir a continuidade do grupo.

Segundo Ciscato (2012), os ritos são juntamente com os símbolos, um modo de comunicação dos valores cruciais e da relação entre eles.

Os ritos de iniciação são feitos pela comunidade, dividem-se em ritos masculinos e ritos femininos. Eles são uma instituição mais importante que todas as outras Instituições formais e informais juntas, cujos segredos não se divulgam nunca (temas tabu), e só podem se falar entre os iniciados.

Nos ritos de iniciação são ministrados ensinamentos de comportamento familiar, social, conceitos morais, generosidade e fraternidade. Têm a vantagem de reforçar a solidariedade. Os neófitos de cada ano, provenientes de várias famílias, passam a constituir uma espécie de irmandade. A coesão familiar é também reforçada já que as cerimónias são vividas por todos membros da família, com grande intensidade. Os ritos de iniciação têm como finalidade instruir o neófito nos costumes, tabus, etiquetas e, de um modo geral, no comportamento que deverá ter como adulto¹³.

1.3. Educação e aprendizagens ao longo da vida

A educação é um fenómeno muito antigo assim como a própria aventura da humanidade, daí que sempre que se fala do ser humano está subjacente uma forma de ver, de interpretar a realidade e de projetar o futuro. Grandes civilizações que marcaram a história do passado - a chinesa, greco-latina, egípcia, só para ilustrar, não tiveram escolas, pois, apesar de já possuírem a escrita, a divisão social do trabalho não havia ainda atingido um nível de complexidade que demanda-se maior racionalidade na transmissão de conhecimentos, aptidões, atitudes e valores específicos para o exercício profissional. Nessas sociedades, a educação e formação profissional era grande responsabilidade da família, onde o pai se encarregava de transmitir o seu ofício aos seus filhos. O filho do padeiro tornava-se padeiro, do sapateiro não podia ganhar a vida de forma diferente se não sendo sapateiro, assim em diante.

Formosinho et al. (2005) definem a educação recorrendo às dimensões comunitária e societária, apresentadas por Max Weber (1970), consideram-na ser uma atividade espontânea, resultante de ação subjetiva dos indivíduos, orientada por um sentimento de pertença a um determinado grupo, o que a configura como uma atividade comunitária. Apresentando como exemplo a educação familiar e a educação resultante da interação de grupos sociais sobre outros grupos sociais.

Por outro lado, a educação assume uma dimensão societária, por ser uma atividade socialmente construída, consciente e racionalmente orientada para

¹³ É a parte dos ritos de iniciação que é alvo de muitas críticas sociais porque a educação ministrada durante esse processo inculca na criança que saiu da fase de criança para a fase adulta, e ganha na família o estatuto de adulto. Esta situação subtende-se que esteja detrás de problemas como as desistências e casamentos prematuros.

organizar a ação social com fins específicos. É uma atividade orientada de acordo com normas e procedimentos, em que se gera expectativa de comportamentos racionais e direcionados. Esta dimensão explica-se ainda pelo facto desta desenrolar-se geralmente em contexto de um grupo – família, escola, grupo profissional ou outros, sendo assim, uma ação de pessoas sobre pessoas, almejando a transmissão de valores sociais, que podem ser gerais ou de certos grupos específicos.

A educação existe quando a mãe corrige o filho para que ele fale direito a língua do grupo, ou quando fala à filha sobre as normas sociais do modo de “ser mulher” ali. Existe quando o pai ensina o filho a polir a ponta da flecha, ou quando os guerreiros saem com os jovens para ensiná-los a caçar.

Ainda na perspetiva societária da educação, Formosinho et al., (2005, p.37) definem a educação, buscando o conceito apresentado pelo sociológico Francês Durkheim, na sua obra Educação e Sociologia (1922):

a educação é uma ação exercida, pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destina.

Por sua vez, a UNESCO (1996) define a educação como um processo que consiste em inculcar nos jovens valores e crenças herdadas da tradição e devidamente modernizadas, que constituem o núcleo de uma cultura. O conceito apresentado por este organismo refere-se a uma ação das gerações adultas sobre as gerações jovens, considerando ser feita por quem detém uma certa responsabilidade sobre o outro, em quaisquer que seja o contexto, encontra-se alinhada à visão de Durkheim.

Contudo, Formosinho, et al. (2005), ao apresentarem a dimensão comunitária da educação, demonstram uma visão que contrasta a ação dos mais velhos sobre os mais novos, pois, para eles a educação não é uma ação unilateral de um grupo mais poderoso sobre outro menos poderoso, mais sim, uma ação que implica reciprocidade. Considerando que sendo a educação transmissão e influência ao nível dos conhecimentos, valores, atitudes faz-se sempre nos dois sentidos.

Por seu turno, o professor da Universidade de Notre Dame, EUA, William Cunningham (1975), na sua obra intitulado “Introdução à Educação”, agrupa as definições sobre a educação em duas categorias: descritivas e normativas. E como processo a educação pode ser descrita sob o ponto da vista de sociedade e do indivíduo.

Como um processo social, a sociedade procura perpetuar-se, estendendo-se pelas suas aquisições culturais às gerações posteriores, esta manifesta-se também, como um fim da própria educação. E como processo individual, procura estimular o crescimento e desenvolvimento do indivíduo (das capacidades às habilidades, da ignorância ao conhecimento e dos impulsos aos ideais).

Deste modo, pode-se definir a educação como o processo de crescimento e desenvolvimento pelo qual o indivíduo assimila um corpo de conhecimentos, demarca os seus ideais e aprimora a sua habilidade no trato dos conhecimentos para a concepção daqueles ideais (Cunningham, 1975).

1.3.1. Papel da educação

A educação ajuda a pensar os tipos de homens, mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar uns para os outros o saber que o constitui e legitima. Produz o conjunto de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto constroem tipos de sociedades (Brandão, 1993).

Por outro lado, pode-se olhar para a educação como um instrumento de libertação, quando no lugar de ensinar a ler palavras ensina a ler e a construir ideias, aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha da sua história, fazer a sua bibliografia, historizar-se é tornar-se existente (Freire, 1980). Deste modo, “a educação é um dos instrumentos de apoio na organização e na luta do proletariado contra a burguesia” (Azevedo, 2004, p.40). Participa na “recaptação do Estado pelas classes subalternas”. Os dois autores apresentam a educação como um meio de libertação do povo oprimido pela ignorância e pelo estado. Contudo, para que a educação atinja os seus objetivos (libertação) deve seguir certos critérios.

Para melhor entendimento sobre o que é educação e as suas diferentes modalidades podemos analisar o seguinte facto histórico apresentado por Piletti (2004):

Por ocasião do tratado de Lancaster, na Pensilvânia (Estados Unidos de América), no ano de 1744, entre o governo da Virgínia e as seis nações indígenas, os representantes da Virgínia informaram aos índios e que, se os chefes das seis nações quisessem enviar meia dúzia de seus meninos, o governo se responsabilizaria para que eles fossem bem tratados e aprendessem todos os conhecimentos do homem branco.

A essa oferta, o representante dos índios respondeu: “Apreciamos enorme o tipo de educação que é dada nesses colégios e nos damos conta de que o cuidado dos nossos jovens, durante a sua permanência entre vocês, será custoso. Estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.

Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficaram ofendidos de que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa.

... Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando voltaram para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportar o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores da Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens que lhes ensinaremos tudo quanto sabemos e faremos, deles, homens” (Extraído de um texto escrito por Benjamim Franklin) (p.12).

Da resposta dada pelo representante dos Índios (Piletti, 2004 e Brandão, 1993) concluem que não existe uma única nem um único modelo de educação. Na verdade, as sociedades, as nações organizam a educação de diferentes maneiras, de modo que esta responda da melhor maneira possível as ideias do tipo de homem a formar, tendo em conta não só o presente mas também o futuro do grupo, da comunidade, da nação e da humanidade.

A educação em pequenas sociedades tribais, de agricultores ou pastores nómadas, por exemplo, é diferente da educação nas pequenas sociedades camponesas, assim como essa difere da que é dada em países desenvolvidos e industrializados e esta é diferente da educação em países não industrializados. A transmissão de conhecimentos do velho para os jovens na aldeia africana e o ensino nas modernas escolas das grandes cidades ocidentais são modelos

diferentes do processo educativo, como resultados dos meios em que decorre o processo educativo e dos valores sociais a transmitir ao cidadão.

A ideia de educação de cada sociedade ou país varia conforme a realidade concreta (política, económica, social, cultural, tecnológica, científica) e dos valores desse povo. O que significa que a educação só se torna educação à medida que estiver adequada à realidade. A adequação da educação à realidade pode-se compreender ainda no capítulo I que aborda a educação, cultura e currículo, que desde já convidamos a ler.

A educação tem como um dos papéis fulcrais dotar a humanidade de capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, fazendo que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (Delors, 1996). Na mesma obra, Delors diz que “à educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, a bússola que permita navegar através dele” (p.74). Olhando desta forma, a educação como uma boia de salvação neste mundo cada vez mais imprevisível e em crise em diversificadas vertentes.

A educação não se deve confundir com a escolarização, pois a escola apesar de ser uma instituição exclusivamente educativa, não é o único lugar onde acontece o fenómeno educativo, em qualquer lugar onde estejam seres humanos surge a necessidade de criar regras de produção, criação, comunicação, relacionamento, enfim regras de convivência, neste contexto está subjacente o fenómeno educativo.

Em todos seguimentos sociais existem diferentes redes e estruturas de transferência ou transmissão do saber ser, saber estar, saber fazer e saber viver juntos, diferenciando-se da escola por nela se processar de forma sistematizada. Entre esses lugares pode-se citar a família, a igreja, os sindicatos, as empresas, os meios de comunicação de massa. O importante é perceber que a educação constitui um direito humano fundamental e um “tesouro” que deve estar ao alcance de todas as pessoas e de todas as comunidades, conforme defende a UNESCO nas suas referências a educação para o século XXI (Relatório Delors, 1996).

1.3.2. Tipos de Educação

A educação engloba os processos de ensinar e aprender. É um fenómeno observado em qualquer sociedade e nos grupos constitutivos destas, responsável pela sua manutenção e perpetuação a partir da transposição, às gerações que se seguem, dos modos culturais de ser, estar e agir necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou sociedade. “De acordo com os momentos da vida, damos prioridade a um ou a outro dos diferentes espaços educativos mas convém valorizar as relações de complementaridade que se criam entre eles, facilitar as transições complexas duns para outros, a fim de criar uma verdadeira coerência educativa” (Delors, 1996, p.100).

Enquanto processo de sociabilização, a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade, do indivíduo ao grupo ou dos grupos à sociedade. Nesse sentido, educação coincide com os conceitos de socialização e inculturação, mas não se resume a estes.

Nas aldeias dos grupos tribais mais simples, toda a relação entre a criança e a natureza, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores, são situações de aprendizagem. A criança vê, entende, imita e aprende a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa. São também situações de aprendizagem, aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais entre si ou trocam serviços e significados: na turma de caçada, no barco de pesca, no canto da cozinha da palhota, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, milho, feijão, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimónias religiosas, quer tradicionais, na igreja ou na mesquita, no campo de jogos (Brandão, 1993).

Para Gadotti (2012), “a educação é um fenómeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas” (p.10). A diversificação do fenómeno educativo e as mudanças que sofre das mais simples às mais radicais, de acordo com o grupo ao qual ela se aplica, e se ajusta a forma considerada padrão na sociedade, uma vez que toda a educação implica necessariamente a transmissão de princípios e valores que configuram uma certa visão de mundo e de sociedade. O que explica a existência de muitas concepções e práticas educativas.

Contudo, apesar da grande diversidade do fenómeno educativo, ela está presente no dia-a-dia de todas as pessoas, de modo formal, de modo não formal ou ainda na informalidade, no quotidiano do cidadão. Nova (2007) referiu que:

A educação é feita na escola, formal e informal, a educação escolar e não-escolar, as atividades livres, lúdicas, tempos livres. Há uma grande confusão, porque a escola “transbordou”, assumiu muitas missões, de tal maneira que os dois conceitos estão hoje quase confundidos. Sempre que surge um novo problema, é votada uma nova lei no parlamento e esse problema é lançado para dentro da escola (p.7).

Pelos motivos já apresentados e outros, o papel e espaço da educação escolar tem vindo a aumentar, levando a educação escolar a se sobrepôr à educação não formal.

1.3.2.1. Educação não formal

A educação não formal diz respeito à educação realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação (Libânio, 1999 e Cabanas, 1991). Caracteriza-se por ter objetivos de aprendizagem, mas acontece fora das instituições formais, não tem uma hierarquia rígida, nem uma estrutura cronológica estática. Enquadram-se nesta modalidade a educação integrada em atividades planificadas que não são explicitamente designadas como atividades de aprendizagem (em termos de objetivos, duração ou recursos), no entanto, caracteriza-se pela intencionalidade por parte do aluno. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente de seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. Trata-se de um conceito amplo, muitas vezes associado ao conceito de cultura. Daí a educação não-formal estar ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam adultos ou crianças.

Conforme Gadotti (2012), a educação não-formal se constitui num conjunto de processos, meios, instituições, específica e diferencialmente desenhada em função de objetivos de formação e instrução explícitos que não estão diretamente dirigidos à concessão de grau, próprio do sistema educativo formal. Encontra-se vinculada, principalmente, a organizações não-governamentais, movimentos sociais, partidos

políticos, igrejas, sindicatos entre outros grupos, geralmente organizados, em áreas onde o Estado se omitiu ou absteve do seu papel e, muitas vezes organizada em oposição à educação de adultos oficiais.

A educação não formal é uma área demais diversificada e é um processo de educação, em outras palavras, de aprendizagem ao longo da vida, se recordar as diversas etapas de iniciação apresentadas tanto por Martinez (2008), assim como por Ciscato (2012), pode-se compreender melhor a sua extensão ao longo de toda a vida e quanto a sua abrangência nas várias dimensões da vida humana. Nesse processo permanente de aprendizagem, em muitos casos, não se estabelecem fronteiras muito rígidas entre o formal e o não-formal. Os currículos monoculturais etnocêntricos desprezavam o “não-formal” como “extraescolar”, ao passo que os currículos interculturais, da perspectiva mais atual, reconhecem a informalidade como uma característica fundamental da educação. O currículo “inter/transcultural” engloba todas as ações e relações da escola: o conhecimento científico, os saberes da humanidade, os saberes das comunidades, a experiência imediata das pessoas e considera a educação como um processo sempre dinâmico, interativo, complexo e criativo (Padilha, 2004). Daí que La Belle (1982) define a educação não-formal como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (p.2).

Segundo Gohn (1999), a educação não-formal designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados. Por isso ela também é muitas vezes associada à educação social, à educação popular e à educação comunitária. A educação não-formal estendeu-se de forma impressionante nas últimas décadas em todo o mundo como “educação ao longo de toda a vida” (conceito difundido pela Unesco), englobando toda sorte de aprendizagens para a vida, para a arte de bem viver e conviver.

1.3.2.2. Educação informal

A educação informal é o conjunto de todas as aprendizagens adquiridas e desenvolvidas nos contextos pessoais e sociais, fora das instituições e sem seguir

objetivos educativos. Como diz Barbosa (2007) “a educação informal não dá graus acadêmicos, não é sistematizada, nem é intencional, é espontânea, mas não deixa de ser educação” (p.40). Resulta das atividades da vida quotidiana relacionadas como o trabalho, a família ou o lazer.

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações com os indivíduos (Libânio, 1999). Não se trata de uma aprendizagem organizada ou estruturada em termos de objetivos, duração ou recursos, como diz Cedefop (2008):

atualmente, os avanços tecnológicos em todas as áreas da sociedade mudaram o entendimento que se tinha tende a aumentar, uma vez que, a existência de uma rede de informação e conhecimento composta por uma imensa capacidade de transformação e multiplicação, interfere diretamente no nosso quotidiano, chegando às redes virtuais e levando à expansão da informação e do conhecimento, eliminando barreiras geográficas e diminuindo as distâncias (p.133).

Tradicionalmente, espaço de aprendizagem referia-se à sala de aula, laboratório, pavilhão, biblioteca, ou seja, o espaço físico, mas com o avanço das tecnologias de informação e comunicação passamos a ter um espaço virtual de aprendizagem, indo este conceito além dos limites de tempo e de espaço, passando a uma aprendizagem baseada numa sociedade em rede e na valorização dos contextos locais e sociocomunitários.

1.3.2.3. Educação formal

A educação formal compreende instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos (Libânio, 1999). O que significa, todas as práticas pedagógicas levadas a cabo por instituições escolares e académicas, com uma estrutura hierárquica e organizada cronologicamente. A educação formal é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação (Gadotti, 2012).

Ela surge como resultado da complexificação da educação tradicional, com o passar do tempo, e com o desenvolvimento dos feudos e o aparecimento da

Revolução Industrial e o desenvolvimento do capitalismo. Em particular, as formas de produção foram se tornando mais complexas havendo a necessidade de profissionalização da mão-de-obra, isto é, deter um controlo sobre o processo de ensino e aprendizagem, como argumenta Brandão (1993), ao afirmar que:

a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação); cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor (p.26).

Barbosa (2001) não vislumbra muita diferença no que se refere ao papel da educação e o papel da escola, sendo a escola, uma das instituições reservadas exclusivamente para a educação, nas suas variadas modalidades, resultante da crescente complexidade do conhecimento disponível na sociedade.

Na verdade, no contexto da educação formal, as escolas e a sala de aula deixaram de estar circunscritas ao espaço físico e às limitações presenciais. Já não é necessário que professores e alunos partilhem o mesmo espaço à mesma hora para que o diálogo educativo aconteça. Este espaço físico continua a existir, mas existe uma extensão, um hiperespaço virtual que cria novos ambientes, relações e dinâmicas de aprendizagem. Este novo hiperespaço educativo, no âmbito da educação formal, exige novos métodos e novas competências aos professores e uma nova organização curricular.

Este tipo de educação decorre num contexto organizado e estruturado (em estabelecimento de ensino/formação ou no local de trabalho) é explicitamente concebida como aprendizagem (em termos de objetivos, duração ou recursos). É intencional por parte do aluno e, em geral, culmina na validação e certificação (Cedefop, 2008).

A educação formal inclui atividades realizadas num “contexto organizado e estruturado” é explicitamente concebida como aprendizagem não apenas aos programas escolares ou académicos que permitem obter as principais qualificações nacionais (por exemplo, certificado de conclusão do ensino secundário, bacharelato, de entre outros.), mas também a atividades de educação e formação de curto prazo conducentes a diversos tipos de certificados. Este tipo de educação tem como epicentro a escola.

1.3.3. Escola

A escola, nos moldes abordado no presente trabalho, surge no século XVIII que foi marcado pelo aparecimento de grandes pedagogos como Pestalozzi e Rousseau, como também foi o período em que se desenvolve a educação pública estatal e o aparecimento da educação nacional (Libânio, 2007).

Barbosa (2001) apresenta a escola como a instituição educativa e social que vem a seguir à família, cuja função é aumentar o horizonte da criança e do jovem num projeto mais amplo, a partir do que aprenderam no seio familiar. Afirma ainda que é papel da escola proporcionar o crescimento pessoal do aluno para o seu bem e o bem de toda a sociedade, o despertar de sentimentos de compromisso para com a sociedade, o amor ao trabalho, ao desporto, à recreação, às artes, à conservação do meio ambiente, à luta para os bons ideais, à poupança, ao estudo e à dedicação para resolver os obstáculos da vida” (p.196). O mesmo autor faz uma ilustração sobre a amplitude do fator educativo, devendo abarcar todas as dimensões da vida, e fornecer ao sujeito ferramentas para a vida, no sentido deste poder ter uma vida saudável, num meio saudável e estabeleça relações sociais proporcionadoras de um bem-estar pessoal e social, Por outro lado, (Formosinho et al., 2005) definem a escola tomando com referência a sua organização, duração, os principais intervenientes do processo e o reconhecimento social através dos diplomas, sistematização e sequencialidade, considerando-a como “a organização específica da educação formal, isto é, da educação sistemática e sequencial geralmente certificada por um título ou grau. Essa educação é feita por contato direto e prolongado entre educadores e educandos” (p.43).

Para Bock (1999), a escola apresenta-se hoje como uma das mais importantes instituições sociais por fazer, assim como outras, a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Ao transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamento e valores morais, a escola permite que a criança se torne mais humana, cultiva-se, socializa-se, concilia-se, desenvolva a sua história ou, numa palavra, educa-se. A criança, então, vai deixando de imitar os comportamentos adultos para, aos poucos, apropriar-se dos modelos e valores transmitidos pela escola, aumentando, assim, a sua autonomia e o seu pertencimento e identificação ao grupo social.

Araújo (2010) considera a escola como um lugar de convívio fundamental para a criança. Contudo, isso só se vai materializar se a educação escolar for feita com amor, com saber e com condições de trabalho. À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente (Luckesi, 2012). Este autor apresenta aqui a perspectiva sociocultural da educação patente no construtivismo Vygostkyano. “A escola é a principal instituição para a transmissão e aquisição de conhecimentos, valores e habilidades devendo ser, por isso, considerada como o bem mais importante de qualquer comunidade” (Rede Osuwela 2002, p.22). Esta consideração surge como forma de reconhecimento do contributo da escola na aprendizagem dos modos de vida (ora conservando ou modernizando) e a preparação dos indivíduos para o desempenho de um certo ofício.

A escola não só se tornou o espaço de educação por excelência, como também se tornou hoje alvo de críticas por parte da sociedade, como pode se ler em Bock (1999), no livro *Psicologia e as Psicologias*:

é interessante registarmos aqui que a escola, criada e sustentada pela sociedade com a finalidade de preparar o indivíduo para viver na sociedade e cujos elementos são todos advindos do meio social -conhecimentos, técnicas, desafios-, passa a ser pensada, nas teorias pedagógicas, como instituição isolada deste meio, como se nele não estivesse imersa. Criou-se, então, a ilusão de ser possível preparar o indivíduo para viver o quotidiano da sociedade estando ele de fora deste quotidiano, em um desvio - o desvio escolar. Assim pensada, a escola acaba por ensinar um conhecimento distante da realidade social. Nesta conceção, chega-se, de facto, a erguer muros para que a realidade não entre na escola; criam-se regras diferentes das vigentes na sociedade, enfim, substitui-se a realidade social pela realidade escolar. Enclausuram-se as crianças e os jovens em nome da educação (p.265).

Deste modo, pode-se entender a escola ou ensino de massas como o lugar de vida, de preparação dos indivíduos para encarar com determinismo e sucesso o presente e o futuro das suas vidas. Para que isso aconteça toda atividade escolar deve integrar a ação educativa para além de levar à aquisição de conhecimentos e de competências e ter como epicentro o educando, como sujeito com valores, atitudes expetativas e não como um objeto do processo educativo, deve também almejar não só integrar o indivíduo numa cultura global, como também deve ajudá-lo a enquadrar-se no contexto local. De lembrar que a escola não é a única instituição educativa e nem é o único local onde decorre o processo educativo,

existem outras instituições responsáveis pela educação e com responsabilidade muito apurada no assunto, é o caso de igrejas, mesquitas, clubes, centros culturais, centros comunitários, centros de instrução militares, de entre outras. E a escola hoje, parece querer tomar mérito do papel educativo. A escola apresenta muitas dificuldades para alcançar os objetivos pelos quais foi instituída, como denuncia Canário (2012):

o diagnóstico sobre a situação atual da escola é sombrio. O problema da escola pode ser sintetizado em três facetas: a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado), é obsoleta, padece de um défice de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um défice de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa (p.38).

Estes sintomas patológicos da escola impelem a um ponto de vista negativo, uma vez estar presente nela algumas incoerências, como é o caso de funcionar no sentido de promover as culturas dominantes e sufocar as culturas menos expressivas, visão também partilhada por Gaspar e Roldão (2007) que se pode ler em trechos como “a escola atua ao invés da sua missão social: em vez de integrar exclui, em vez de ensinar abandona, em favor da reprodução de um único grupo social, associado ao padrão cultural da classe média, que assim reproduziria a exclusão e minorização dos restantes” (p.127).

Os problemas da escola revelam-se também nos moldes da sua estruturação, a chamada pedagogia tecnicista¹⁴, justificada como necessária para a maior racionalização na utilização dos escassos recursos disponíveis, propondo-se o reordenamento de currículos e programas em bases mais funcionais e objetivas, um planeamento metódico e a divisão do trabalho docente em pequenas unidades didáticas, o acompanhamento dos docentes e discentes por supervisores e orientadores especialmente habilitados para o efeito, o que tem vindo a resultar na burocratização e rotinização das atividades¹⁵ no meio escolar, o que não

¹⁴ Divisão de trabalho análoga a que se faz na produção industrial capitalista (Saviani, 1983).

¹⁵ A professora Manuela Texeira, dirigente do sindicato de professores e proponente nas legislações sobre a administração das escolas portuguesas, também apresenta a escola como uma instituição cuja organização aproxima-se ao que oferece a Teoria da Administração Científica, apresentando como exemplos: o calendário escolar, com os seus tempos de trabalho e de descanso rigidamente estabelecidos; os programas, definidos até à minúcia; a organização das salas com os seus múltiplos instrutores (a partir do 2º ciclo do ensino básico); planificação das mesmas; preocupação constante dos professores em instruir e educar os alunos, dando-lhes a ajuda mais cordial; ligação estreita entre instrução e controlo.

contribui para a eficiência na realização do seu fim educativo, pelo contrário, esse processo levou a automatização das tarefas e ao esvaziamento dos seus conteúdos, comprometendo cada vez mais a qualidade do ensino (Paro, 2008).

Perante tamanha crise da instituição escolar urge a necessidade de agir de forma estratégica em busca de uma ação educativa que responda os anseios e finalidades do ensino. Entretanto, para Canário (2012):

pode ser fecundo e pertinente imaginar uma "outra" escola, a partir de uma crítica ao que existe. A transformação da escola atual implica agir em três planos distintos: pensar a escola a partir do não escolar. A experiência mostra que a escola é muito dificilmente modificável a partir da sua própria lógica. A maior parte das aprendizagens significativas realizam-se fora da escola, de modo informal, e será fecundo que a escola possa ser contaminada por essas práticas educativas que, hoje, nos aparecem como portadoras de futuro. Desalinhar o trabalho escolar favorecendo o seu exercício como uma obra, o que permitirá passar do enfado ao prazer. Pensar a escola a partir de um projeto de sociedade, com base numa ideia do que queremos que sejam a vida e o devir coletivos (p.42).

Esta percepção da realidade escolar apresentada por Canário é também partilhada pelo professor António Nóvoa, numa palestra realizada no Rio de Janeiro no dia do professor em (2007), onde defende uma escola menos “transbordante”, mais direcionada e que permita o espaço público¹⁶ da educação respirar. Algo que só pode ser possível se os professores mudarem as suas práticas e identidades profissionais. Os professores devem acreditar que se pode alcançar um patamar comum de conhecimentos¹⁷, que se pode atingir verdadeiramente sucesso, deve ser uma exigência dos docentes e considera uma exigência civilizatória e um dever ético.

Por outro lado, Nóvoa (2007) defende uma escola com uma dimensão societária e não comunitária, uma escola aberta, no seu entender, a escola tem que proporcionar aos jovens mais sociedade, mais regras de vida em comum, mais regras de diálogo, de vida em sociedade e, ser mais crítica à comunitarização. E como terceiro argumento, defende a escola como instituição ao invés de serviço, pois, a agenda comunitarista por um lado, a agenda liberal por outro e ainda a

¹⁶ Designa espaço físico da educação as famílias, as comunidades locais, aos grupos culturais, as empresas, as diversas igrejas, entidades científicas etc., e no entender deste autor devem ser mais responsabilidades na educação e diminuir o excesso e sobrecarga que se atribui às escolas (Nóvoa, 2007).

¹⁷ Um compromisso ético dos professores, compromisso ético com esse sucesso.

agenda da privatização tendem a ver a escola como um serviço que se presta a alguém e não como um lugar onde se institui a sociedade, a cultura, onde nos constituímos como pessoas, onde nos constituímos dos nossos direitos próprios, e conseguirmos, a partir daí, criar uma palavra livre, autônoma nas sociedades contemporâneas. É preciso recusar todas as tendências que apontam a escola como um serviço e afirmá-la como uma instituição.

Deste modo, Canário e Nóvoa, não só denunciam problemas nos modos operantes da escola, como levantam reflexões rumo a construção duma nova escola, institucional, na sua forma estrutural, operativo e conforme o projeto da sociedade.

1.4. Sistema educativo moçambicano

Falar do sistema educativo moçambicano é evocar uma longa história de criação e evolução de estruturas que prevaleçam ou já tenham sido alteradas no sentido de adequá-las às profundas mudanças que se verificam em todas as esferas da vida, quer política, económica, social, científica, tecnológica e cultural, bem como resultante das mudanças nas políticas externas na área educacional, em particular. Ao falar da história da educação em Moçambique, faz-se uma abordagem desde o período colonial até os dias de hoje, não se abordando o período anterior à presença europeia, uma vez que antes desse período não havia escolas em Moçambique.

Importa referenciar quatro momentos muito marcantes, nomeadamente: a primeira etapa da educação escolar em Moçambique: educação no período colonial, do (Século XVI até 1974), a segunda etapa educação durante o período de transição e os primeiros anos de independência (1974-1982), a terceira etapa, a lei 4/83 que introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE) introduzido em 1983, a lei 6/92, que introduz algumas alterações ao ensino vigente e base referencial para a introdução do Novo Currículo do Ensino Básico que entrou em vigor em 2004, e gradualmente introduzido nos outros níveis de ensino (primeiro e segundo ciclos do ensino secundário geral).

Em 1983 foi introduzido, o denominado Sistema Nacional de Educação (SNE), num período em que o país atravessava um dos momentos críticos da sua história, marcado por uma grande crise económica e avanço da “guerra de desestabilização”

que opunha a Renamo e a Frelimo. Este sistema é marcado por três períodos distintos do seu desenvolvimento: introduzido pela lei nº 4/83, de 23 de março, e revisto em 1992, pela lei 6/92, de 6 de maio, a mesma introduz o Novo Currículo do Ensino Básico. Conforme INDE/MINED – Moçambique (2003), o principal desafio, que se coloca ao presente currículo, é tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana.

Assim, surge o presente plano curricular que reformula o introduzido em 1992. No primeiro período (1975 -1983), o Governo moçambicano, tentou adaptar o ensino conforme as experiências das escolas das zonas libertadas, regime de Estado monopartidário, 2ª fase (1983-1992), o país continua a viver num regime de Estado monopartidário, regime autoritário e modelo centralizado com uma forte dimensão político-ideológica da Frelimo; já no terceiro período, o Estado inaugura a fase de multipartidarismo (número 1 e 2 do artigo 77.º da Constituição de 1990). Neste contexto, a Educação deixa de ser apenas uma propriedade estatal e passa a ser também da responsabilidade das entidades privadas, comunitárias ou religiosas (Lei 1/93 de 24 de Junho e Lei 5/2003 de 21 de Janeiro; número 4 do artigo 113º.

O quadro que se segue apresenta algumas mudanças curriculares ocorridas na estrutura curricular desde o período que se estabeleceu o Governo de transição até

Quadro 3. Quadro comparativo das mudanças curriculares em Moçambique

Mudanças Curriculares no período pós-independência			
Educação no período 1974-1975 (período de transição).	Educação no período de 1976-1982	Educação no período 1983-2003 Sistema Nacional de Educação	Educação no período de 2004 até 2015 (novo currículo do ensino básico)
Reestruturação dos programas de ensino retirando tudo o que fosse contrário à ideologia da Frelimo (Mazula, 1995).	Reformulação dos programas da 1ª à 11ª classe e alteração dos conteúdos; retira das disciplinas de história e geografia de Portugal e de Religião e moral, introdução das disciplinas de história e geografia de moçambique e da África, educação política e atividades culturais.	Mudanças profundas nos currículos do ensino primário e do ensino secundário e, Introdução das áreas de comunicação, ciências naturais e sociais, político-ideológica, estética-cultural e educação física.	Reformulação das áreas curriculares (comunicação e ciências sociais, matemática e ciências naturais, atividades práticas e tecnológicas); introdução dos ciclos de aprendizagem; introdução de novas disciplinas como: línguas moçambicanas, língua inglesa, educação musical, educação visual, ofícios e do currículo local com uma percentagem de 20% do currículo nacional.

Fonte: Machava, 2015

1.5. Educação e realidade local

A construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária é uma das exigências da nossa contemporaneidade, tornando imprescindível a intervenção junto de todos grupos humanos, com ênfase naqueles que se encontram numa situação de fragilidade pessoal e social (Baptista, 2009). Daí que o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos e grupos humanos constitui um princípio fundamental que a educação deve procurar ter em conta como fator de coesão, pois permite consolidar valores sociais e morais (Delors, 1996). Desta feita, valorizar e criar espaço para a diversidade constituem um dos maiores desafios da atualidade. A escola é uma das instituições sociais que se vê hoje obrigada a mudar os seus modos operante face à nova forma de ver, compreender, interpretar e operar a realidade social. Em resposta, muitas escolas hoje têm-se tornado mais abertas e participativas, tornando-se verdadeiros espaços de forja democrática.

A escola democrática caracteriza-se pela participação dos alunos nas decisões; uma educação personalizada: Na educação deve ter-se em atenção o indivíduo como "pessoa", com atenção aos seus interesses/gostos/meio sociocultural, para além duma gestão democrática, onde a comunidade educativa participa na tomada de decisões e essas resultam de debates e consenso entre as partes envolvidas.

Uma outra característica da escola é ser para além da comunidade escolar (grupo formado por todos membros da escola) uma comunidade educativa, esta por sua vez, engloba as pessoas dentro da escola, enquanto a comunidade educativa sai fora das fronteiras da escola. É nesta senda que em seguida se tenta compreender o que é uma comunidade. Não nossa perspectiva, não pode haver uma boa aprendizagem da cultura local sem um envolvimento da comunidade na vida da escola, em última análise sem que a escola seja democrática.

1.6. Educação Intercultural

A diversidade cultural é uma característica das sociedades contemporâneas. Por isso, o pensamento atual sobre a educação insiste na necessidade de preparar todos os indivíduos para responder aos desafios da sociedade multicultural e garantir a todos as mesmas condições de acesso e sucesso, a fim de construir uma sociedade caracterizada pela abertura e pela coesão, uma sociedade verdadeiramente intercultural.

Ao abordar aqui este tema, pretende-se apresentar uma atitude de resposta face à diversidade étnica, social e cultural, pois não basta reconhecer a existência de diferenças. Urge agir de modo a criar uma cultura de paz e harmonia entre os diferentes numa perspectiva de promoção da interculturalidade.

A noção de interculturalidade, ou simplesmente educação intercultural, cujo desenvolvimento se situa, de algum modo, no quadro de promoção da comunicação entre diferentes grupos culturais (não apenas étnicos, mas também geracionais ou linguísticos, acabou por ficar muito associada às questões da comunicação e, sobretudo, da educação, dando origem a toda uma linha de pensamento na área da pedagogia intercultural (Perotti, 2004).

O conceito de interculturalidade acabou por se afirmar, sobretudo no domínio instrumental, associado ao reforço – prático – das competências que permitem melhor comunicação – e compreensão – entre indivíduos de culturas diferentes, sobretudo nas escolas, mas também noutros domínios do espaço público (Malheiros, 2011).

A educação intercultural supõe uma educação pela prática. O que sugere que as pedagogias ou mecanismos de atuação devem ser interculturais, enquanto

processos que contribuem para o fortalecimento da cidadania e para a construção da coesão social (Malheiros, 2011).

Segundo Candau (2008), a educação intercultural é uma pedagogia que nos ensina novas formas de se comportar nos encontros interculturais. Que nos faz refletir sobre a nossa cultura e a cultura do outro e sobretudo – a relativizar as culturas como construções vivas dentro de nós mesmos e dos demais. Como se pode perceber o encontro de culturas significa antes de tudo a consciência da existência de diferenças e que essas diferenças longe de serem algo que as pessoas nascem com elas, são construídas socialmente. Ela visa assegurar uma maior inter-relação e comunicação entre as culturas como fontes para aprendizagem e busca de elementos inovadores e enriquecedores.

Gusso (2004) diz que a dificuldade da educação intercultural está na necessidade do sujeito de desenvolver a escuta atenta ao outro, de descentramento cognitivo e do desenvolvimento de competências necessárias para superação de mal-entendidos e percepções erradas que normalmente temos de culturas distantes da nossa.

Apesar da educação intercultural oferecer imensas vantagens, ensinar novas formas de abordar a complexidade de integração cultural implica perceber os riscos que estes tipos de políticas comportam, tornando essenciais as diferenças étnico-culturais e promovendo uma sociedade de “grupos étnicos fragmentados”, uma vez que a “defesa” de cada grupo se sobrepõe, frequentemente, à defesa da unidade global da sociedade, assente em princípios universais de cidadania aplicáveis individualmente a todos os membros, independentemente da sua pertença étnica (Machado, 2003). Por outras palavras, a educação intercultural baseia-se na experimentação, isto é, numa perspetiva construtivista¹⁸. Pois, deve levar a uma mudança comportamental.

A esta metodologia, Dusi (2000) chama também de Educação para a paz, pois, trata-se de potencializar uma relação harmoniosa com o outro e a capacidade de lidar com o conflito de forma pacífica. Este método não deprecia o intelectual, ao

¹⁸ Construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio.

contrário, complementa-o, permitindo que o processo educativo realizado envolva a pessoa plenamente ao nível da razão e da emoção. Com os Jogos vai-se começar a sentir que o importante nas relações interculturais é ser escutado, apreciado, respeitado, valorizado por ser pessoa. Depois de sentir, vai-se pensar, e vai-se fazer a partir das experiências vividas. As avaliações de cada Jogo estarão ali para ajudar a tirar as próprias conclusões.

Assim sendo, a educação de hoje deve ter em vista a plena inserção das crianças na sociedade como seres autónomos, livres e solidários, através do recurso a metodologias diferenciadas. Para isso, há que promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças com base em experiências da vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania, e desenvolver uma educação intercultural, possibilitando a sua inserção em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel na sociedade.

1.6.1. Educação intercultural em Moçambique

A educação é um dos principais meios de que dispõem os Estados para controlar a diversidade e implementar a homogeneidade. Daí ser necessária uma educação intercultural para as sociedades conscientes de suas diversidades e dos efeitos da globalização. O primeiro passo, como forma de reconhecer a diversidade cultural de um povo, é dispor-se de uma educação intercultural, pois, o conhecimento e respeito às diferenças é o ponto de partida para uma convivência social e cultural.

Como tentativa de dar resposta a esta problemática, Moçambique introduziu no ano letivo 2004 um novo currículo do ensino básico, que de entre várias inovações destaca-se a introdução do currículo local e de um ensino bilingue. Contudo, nem sempre os sistemas educativos têm proporcionado uma educação multicultural, como afirma Cardoso (1996). Alguns dos problemas verificados na educação, é o caso de natureza etnocêntrica do currículo, o carácter mono cultural do sistema escolar, a falta de preparação de muitos professores para lidar com minorias e com os diferentes. Alguns destes problemas verificados em outros países também podem ser verificados em Moçambique, a destacar o carácter monocultural do currículo escolar e a não preparação dos professores para lidar com as diferenças.

A necessidade de uma educação intercultural em Moçambique deriva, antes de mais, por ser um país com várias etnias, cada uma com a sua língua. Na comunidade linguística moçambicana estão já definidos o papel da língua oficial e das línguas “nacionais”. Mas o ensino escolar processa-se sobretudo na língua oficial, e o ensino das línguas nacionais é, normalmente, sobreposto ao ensino do Português Vilela (cit. por Bizarro, 2006).

Com isso, com base no corpo de teorias que defendem a língua materna como referência cultural dos indivíduos, procurou-se indicar que perspectivas são abertas por esta posição, na direção de uma educação multicultural. Importa salientar, neste âmbito, o posicionamento de Honwana (cit. por Miguel Lopes, 2004):

A questão central na discussão do problema da língua – ou das línguas – em Moçambique é o carácter multicultural da nossa sociedade. As relações de conflitualidade que ao longo da história têm marcado a convivência do português com as línguas moçambicanas são, afinal, o rosto desfigurado da nossa multiculturalidade mal aceite... Uma multiculturalidade que resulta do facto histórico de o espaço definido pelas fronteiras do colonialismo – espaço onde se constrói o Estado Moçambicano – ser habitado por vários povos, cada um, naturalmente, com a sua cultura diferenciada (Honwana, 1996, pp.48-49).

Segundo Jussa (2000), as identidades culturais traduzem-se no que resta interiormente numa pessoa como resultado do processo assimilado num determinado grupo de pessoas onde este indivíduo nasce, e consciente ou inconscientemente o traduz exteriormente pelo seu comportamento. Por exemplo, ela é macua não só porque fala a língua emakhuwa, porque é originário dessa etnia, assimilou os usos e costumes desse grupo de gente e julga o “mundo” segundo aquilo que herdou como membro da família macua.

Contudo, a massificação da escola nas últimas décadas não foi acompanhada da diversificação da oferta educativa nem de resposta aos diferentes públicos-alvo. Como diz Roldão (2011):

A diversidade e a multiculturalidade dos alunos reclamam um novo paradigma vivemos o tempo do ideal da escola para todos e, em relação a conquista deste ideal, a escola está completamente desfasada., uma rutura com o passado, uma organização assente na “diversificação” na “finalização”, na “reflexibilidade” e na “eficácia (p.8).

Mas como reitera Lopes (2004), a escola, no contexto histórico específico, constitui um lugar privilegiado para:

mostrar às crianças e aos adolescentes todos os grupos que compuseram e compõem a sociedade moçambicana (...). Não menos importante nos parece ser a necessidade de enfatizar a diferença entre a rica diversidade cultural brasileira, que deve ser mantida, e a desigualdade social e econômica. Essa sim é algo a ser combatido. As crianças, as línguas, o sotaque, os hábitos, estes podem variar; mas o acesso ao trabalho, à saúde, à informação e a todos os outros direitos do cidadão devem ser iguais para todos (p.554).

A falta de uma educação que revele e respeite a diversidade cultural moçambicana é também apontada por Mazula (1995), na obra “Desafios Antropológicos e Rumos da Educação”, quando questiona “como é que a educação responderá, cabalmente ao desenvolvimento global da sociedade e aos desafios da nação, quando a educação não integra, nos seus programas e conteúdos, a questão cultural, na sua complexidade?” (p.205).

A necessidade de intensificar a educação intercultural está também patente no Plano Quinquenal do Governo de Moçambique 2006 – 2010/2011, onde o Ministério de Educação propõe a introdução, no ensino, de conteúdos e conceitos básicos de direitos humanos, justiça, cultura de paz, tolerância e valores patrióticos. Uma proposta que tem em vista operar algumas mudanças no modo de vida e de estar dos alunos, bem como na cultura escolar numa forma geral. Esta proposta de mudança mostra claramente o reconhecimento do governo das limitações no Plano Curricular do Ensino Básico, atualmente em vigor no país, no concernente a conteúdos culturais e à transmissão de valores.

A transmissão da herança cultural, dos conhecimentos e educação propriamente dita, não deve ser uma actividade espontânea, exigindo desta, a existência de uma organização e estruturação prévia que se possa adaptar ao longo do processo.

Tendo em conta este e outros cenários, dentre os vários objetivos da UNESCO, há que destacar os que impelem à necessidade de incorporação nos currículos de conteúdos que têm em vista a criação de uma identidade nacional nos estudantes, assim como, a necessidade de uso de métodos tradicionais no ensino. Estes desafios vêm patentes em Schwartzman (1985), sobre as recomendações da UNESCO para a salvaguarda da cultura tradicional e popular, apresentando os seguintes objetivos:

Fomentar a diversidade linguística – respeitando a língua materna – em todos os níveis da educação, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do pluralismo desde a mais jovem idade;

Promover por meio da educação, a tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes;

Incorporar ao processo educativo, tanto quanto necessário, métodos pedagógicos tradicionais, com o fim de preservar e otimizar os métodos culturalmente adequados para a comunicação e a transmissão do saber; respeitar e proteger os sistemas de conhecimentos tradicionais, especialmente os das populações autóctones; reconhecer a contribuição dos conhecimentos tradicionais para a proteção ambiental e a gestão dos recursos naturais e favorecer as sinergias entre a ciência moderna e os conhecimentos locais (p.16)

Em Moçambique, a preocupação com a questão da educação multicultural é bastante recente, e teve a primeira expressão visível com a apresentação do novo currículo do ensino básico em 2004, que apresenta inovações como: o ensino bilingue e a introdução do currículo local. Porém, trata-se de uma temática pouco trabalhada nos meios académicos.

CAPÍTULO II. CURRÍCULO

2.1. Conceito de currículo

Neste capítulo aborda-se a noção de currículo, Gaspar e Roldão (2007) consideram que o conceito de currículo é anterior à estrutura ou organização e mesmo à existência da própria palavra. Nesta perspetiva, justificam a existência do currículo sempre que houver uma aprendizagem por realizar ou um conhecimento por transmitir. Referem ainda que, tradicionalmente, o currículo foi percebido como informação passada de uma geração à outra na forma de conhecimento mais ou menos organizado. Esta definição de currículo apresenta a particularidade de abranger a educação formal e não formal. A seguir, apresenta-se o currículo na perspetiva da educação formal ou escolar.

O desenvolvimento industrial, económico e social, agudizado pelo aumento da interação entre os povos aumentou a necessidade e o volume de conhecimentos para dar resposta às necessidades sociais, o que demandou uma maior preocupação na organização, estruturação, sistematização e transmissão do conhecimento. A complexidade crescente do campo educativo, e publicação em 1918 por Bobbitt de uma obra sobre o currículo, fez do currículo uma área de especialização com vários ramos. Esta situação veio a diversificar ainda a visão sobre o currículo.

No passado, o currículo foi concebido como: um programa de atividades planeadas, devidamente sequenciadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor; o currículo como resultados pretendidos; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas, como é o caso da formação profissional.

O currículo é texto, discurso, documento (Silva, 2004). Este autor apresenta o conceito de currículo de forma redutora, pois, não estabelece neste conceito a relação entre o currículo e o contexto de aprendizagem, com o aluno e não apresenta as finalidades deste documento, o que o difere dos conceitos apresentados a seguir:

Segundo Sacristán (2008), o currículo refere-se a práticas escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades.

Sacristán (2000) continua a apresentar outros conceitos de currículo, o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo ou nível educativo ou modalidade de ensino ou aceção mais clássica e desenvolvida:

não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (p.15).

Para Zabala (1992), currículo é “o conjunto dos pressupostos da partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para se alcançar, é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, outros que são consideradas importantes para serem trabalhados na escola, ano após, ano” (p.12).

“O currículo é o texto que contém o projeto de reprodução e produção da sociedade e cultura desejáveis e, por isso, se converte no campo de batalha onde se refletem e se resolvem conflitos muitos diversos” (Sacristán, 1997, p.28).

Currículo como “corpo de aprendizagens socialmente relevantes que à escola cabe garantir, assente em saberes e suscetíveis de tornar os aprendentes competentes” (Roldão, 2011, p.8). Este conceito coloca ênfase nas competências a serem adquiridas pelos alunos na escola, deixando para trás a visão curricular assente em objetivos.

Como se pode constatar, Roldão (2011) apresenta um conceito inovador em relação ao pensamento curricular, ao conceber o currículo como resultado de uma ação, a qual constrói-se e desenvolve-se em ação, deixando por detrás os conceitos de currículo como um plano acabado e pronto a pôr em ação, das teorias técnicas e práticas do currículo.

Roldão (1999) define currículo como sendo um “conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver”, tendo em conta a “a sua

finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora” (p.43).

Por seu turno, Diogo (2010) apresenta um inventário de alguns elementos necessários a um conceito integrador do currículo, defendendo que a ideia de que o currículo é um projeto seletivo de cultura, isto é, uma opção política feita ao longo da sua elaboração, e com criação de vários mecanismos, o currículo como um conjunto de intenções e um plano de ação; é um programa total de uma instituição de ensino e ainda, o currículo como um projeto desenhado pela administração “currículo prescrito” que se torna realidade através da atividade dos professores em condições escolares específicas, sendo por ambos influenciado.

2.1.1. Currículo e a transmissão da herança cultural

No seguimento do que vem sendo afirmado, consideramos que os currículos devem apresentar conteúdos que contribuam na formação cultural dos educandos e que a não observância a este aspeto pode criar dificuldades no processo de ensino e da aprendizagem. Segundo Paulo Freire (2008), não se podem esperar resultados positivos de um programa, seja educativo no sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Neste sentido, os programas curriculares, bem como outros programas de intervenção prática, não poderão lograr sucesso se não levarem em consideração o contexto, os modos como os habitantes do contexto de implementação veem e leem o mundo à sua volta. Para o caso dos programas curriculares deve-se ter em conta as condições materiais da escola, as características do aluno e do professor, em particular.

Tomando como ponto de partida a perspetiva prática e crítica, a conceção de um currículo escolar deve partir duma consulta popular, onde os cidadãos de forma individual, organizados em associações, sindicatos, empresas, organizações não-governamentais, e outros organismos sociais interessados em participar de forma inclusiva e transparente, propondo o que gostariam que a escola ensinasse às novas gerações.

Por fim, pode-se levar em consideração as recomendações da UNESCO (Delors, 1996) e a tese central de que a Educação corresponde a um tesouro a descobrir por todos e cada um, ao longo de toda a vida.

Na sociedade, a cultura está organizada em domínios separados e o conhecimento organiza-se nas universidades e centros de investigação em diferentes campos disciplinares (Diogo, 2010). Deste modo, conforme a organização do conhecimento e da cultura, o currículo pode seguir o modelo disciplinar (analítico, fragmentado ou compartimentado) ou pode seguir o modelo integrado (interdisciplinar, intradisciplinar).

2.1.2. Políticas curriculares e o currículo prescrito

Na sequência do que já foi afirmado, a vivência no mundo sob o domínio do fenómeno de globalização, mundialização, diversificação e complexidade cada vez crescente do conhecimento e das culturas, com a generalização do acesso universal à escola da segunda metade do século XX (Declaração Universal dos Direitos Humanos - 10 de Dezembro de 1948) o mundo, e o ocidente em particular, confrontam as escolas com novos problemas de adequação e eficácia curricular face a públicos diferenciados (Roldão, 2011).

Segundo Brandão (1993), quanto maior for a complexidade da organização cultural de um povo, mudam as formas tradicionais de divisão do trabalho e do poder, e aí começa-se a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. A necessidade de dar resposta a este problema torna os sistemas educativos, e o currículo em particular, objetos de investigação pertinente (Pacheco, 2000; Gaspar & Roldão 2007; Roldão, 2011).

Sacristán (2000) define o currículo partindo de um enfoque processual ou prático “o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implementação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele operam” (p.101).

Ao falar das políticas curriculares importa, em primeiro lugar, definir o conceito de políticas curriculares. Segundo (Lopes, 1999) “trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de

símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado” (p.62). Lopes sintetiza assim o conceito política curricular como modo de organizar e transmitir cultura.

Por sua vez, Thoeinig (cit. por Pacheco, 2000) define a política curricular como a expressão de uma legitimidade e de poder dos estados relacionados com tomadas de decisões sobre a seleção, organização e avaliação dos conteúdos de aprendizagem, que são a face visível da realidade escolar, e ainda com o papel desempenhado por cada ator educativo na construção formativa do aluno. Políticas curriculares são decisões curriculares emanadas nos níveis centrais ou ministeriais sobre o que ensinar, a quem ensinar, como ensinar, que tipo de homem se pretende formar face à situação contextual e às previsões dum futuro próximo ou longínquo.

Segundo Sacristán (2000), a definição de toda política curricular tem por motivo o condicionamento da realidade prática da educação, que deve ser incorporada ao discurso sobre o currículo e é tida como um campo ordenador decisivo sobre o que ensinar, as condições materiais do ensino, como ensinar, quando ensinar, o papel e as margens de atuação dos intervenientes diretos do processo de ensino e aprendizagem, o professor e o aluno. As políticas curriculares são construídas a partir da realidade política, económica, social, cultural, educativa e administrativa.

Por sua vez, Pacheco (2000) diz que toda a política curricular é uma política de construção do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). De afirmar ainda que o papel externo e interno da escola na construção desse conhecimento depende do grau de liberdade que é conferida à instituição escola.

Conforme refere Baptista (2005), a formulação das políticas educativas deve estar em estreita dependência com o meio onde a mesma será aplicada:

as políticas educativas devem ter em conta a questão de proximidade à realidade, sendo necessário perceber que cada unidade escolar representa uma unidade humana de perfil único, apresentando-se, desse modo, no espaço socialmente alargado de diálogo entre atores sociais ligados por eixos de identificação e de diferenciação (p.73).

Esta necessidade resulta da crescente diversificação do público-alvo da educação e a tentativa de dar uma resposta adequada resultou no desenvolvimento de dois grandes sistemas ou movimentos de formulação das políticas educativas, o da centralização e o da descentralização (Diogo, 2010; Gaspar & Roldão, 2007; Pacheco, 2005 & Roldão, 2011).

Conforme as perspetivas referenciadas, consideram-se currículos centralizados ou fechados aqueles que o grau de planificações dos objetivos/ competências, conteúdos, atividades é elevado, não deixando muita margem para os níveis meso e micro. Não há autonomia das escolas nem dos professores, muito menos do aluno, quase tudo vem regulamentado pelo Ministério até ao pormenor. Uniformização da formação, as direções das escolas, os conselhos de professores e os professores na sala de aulas são meros executores, teoria técnica. Este modo de desenvolvimento curricular enquadra-se dentro de uma perspetiva tecnocrática onde o professor é um mero técnico cabendo-lhe fazer passar o currículo aos alunos, a que Pacheco (2005) designa de teoria técnica. O currículo é tido algo acabado e pronto a ser implementado e consumido em bruto, sem margens de manobra. Por outro lado, os currículos abertos, baseados no respeito da diversidade dos alunos e dos contextos onde decorre o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Charlot (1994) afirma que “respeitar a diversidade e heterogeneidade dos alunos é uma ideia política, cultural e ideologicamente muito sensível” (p.40).

Moçambique, após tornar-se independente em 1975, fez a primeira reforma curricular pela lei 4/83, que culminou com a introdução dum novo currículo em 1983, conhecido por Sistema Nacional de Educação (SNE). Este currículo foi introduzido numa altura em que o país atravessa a maior crise económica do novo estado nascido da independência, caracterizado por falta de alimentos básicos, acima de 87% da população passava fome, avanço da guerra de “desestabilização” promovida pela Renamo, e cerca de 85% da população era analfabeta.

Este currículo, para além dos objetivos e conteúdos apresentados de forma geral, apresentava os planos de cada aula a ser dado em cada classe ao longo de todo ano letivo. Os horários estavam organizados de modo que uma determinada aula,

na mesma classe, fosse dada ao mesmo tempo em todo o país. Por exemplo, se são 9 horas agora e está planejada a aula de matemática na 3ª classe, em todo país devia acontecer o mesmo, em caso de o professor faltar naquele dia não tinha outra hipótese ao chegar no dia seguinte, pois, devia dar a aula planejada para esse dia e nessas horas. É um modelo que já foi usado em países como a França, segundo o qual, conforme Gaspar e Roldão (2005), caberia ao professor encontrar alternativas sob como deveria articular para recuperar a aula perdida. As diferenças geográficas e socioeconômicas dos locais, onde vai decorrer a aprendizagem, os ritmos de aprendizagem dos alunos e outros fatores eram pouco acautelados. Este modelo de desenvolvimento curricular é denominado por Gaspar e Roldão (2005), modelo administrativo ou centralizado e o currículo desempenha as funções de plano.

Por outro lado, existe um outro modelo curricular, os considerados currículos descentralizados ou abertos. São currículos que o nível central apresenta as ideias, as linhas gerais, cabendo ao nível meso e micro articular, conforme a realidade do meio onde se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem. Permitem um maior controle do processo de aprendizagem por parte das escolas e dos professores.

Esta variante de modelo de desenvolvimento curricular é por sinal a mais atual e mais consensual, olhando o currículo como projeto, como dizem Gaspar e Roldão (2007):

A diversificação dos públicos escolares nas sociedades atuais tem de ser concebida, do ponto de vista educativo, como base para uma estratégia de diferenciação curricular orientada para a subida do nível de qualidade real da aprendizagem de todos os alunos e não como uma espécie de *streaming* oculto, em que, a pretexto de diferenciar, se reduz o nível de aprendizagem e de exigência para uns – os portadores de diferenças, os mais difíceis e outros. E se acentua a seleção social dos que melhor se adaptam à norma (p.136).

A diferenciação dessas duas dimensões do currículo remete a questões que se assenta esta pesquisa. Uma vez que pretendia-se analisar como o professor pauta a sua prática (o currículo como prática) a partir das orientações presentes no currículo prescrito.

Sacristán (2000) propõe um modelo de interpretação do currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e

inter-relacionados. Ele esclarece-nos o significado desses níveis ou fases na objetivação do significado do currículo:

- O currículo prescrito – em todo sistema educativo existe algum tipo de prescrição, são os aspetos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular servindo como ponto de partida para a elaboração de materiais, controle de sistema, outros.
- O currículo apresentado aos professores – série de meios elaborados por diferentes instâncias que costumam traduzir aos professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito.
- O currículo moldado pelos professores – como agente ativo, o professor molda a partir da sua cultura profissional, qualquer proposta que lhe é feita, intervindo na configuração dos significados das propostas curriculares.
- O currículo em ação – é, na prática, guiado pelos esquemas teóricos e práticos do professor, concretizando-se nas tarefas académicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado do que são as propostas curriculares.
- O currículo realizado – como consequência da prática se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, outros. são observados por serem considerados “rendimentos” valiosos e proeminentes do sistema ou métodos pedagógicos.
- O currículo avaliado – através dele se reforça um significado definido na prática do que é realmente. Pressões exteriores levam a ressaltar na avaliação aspetos do currículo talvez coerente, talvez incongruentes com os propósitos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor (pp.104-5).

Tendo em consideração todas estas dimensões e significados de currículo, importa agora refletir sobre o currículo prescrito do ensino básico, nas vertentes currículo local e línguas locais.

2.1.3. Currículo Local como parte complementar do currículo Nacional

O desenvolvimento curricular pode ser feito em diferentes níveis, nomeadamente: nível nacional, regional e local.

Pacheco (1996) considera um currículo totalmente nacional quando não há espaço para as decisões curriculares de professores e aluno, nem tão pouco para os contextos regionais e locais, a escola coloca-se no centro da transmissão de conhecimento, sustentado tanto pela predeterminação de conteúdos quanto pela previsão dos resultados marcadamente cognitivos, identificados na palavra mágica dos objetivos de aprendizagem e das competências. O mesmo autor define o currículo regional como sendo um documento de trabalho em permanente elaboração, pois não é possível definir a aprendizagem a partir nem de um receituário nem de uma única perspetiva. Para além do conflito, o currículo regional só se torna possível se se romper com os processos uniformes e estandardizados de decisão curricular.

Castiano (2013) na sua obra “Os saberes locais na academia” usa o termo local para se referir ao contexto político e cultural de Moçambique, dado que, com este conceito, julga abranger-se não necessário e exclusivamente ao tipo de conhecimentos e valores de origem tradicional, no termo local inclui também e sobretudo todo o tipo de saberes, atitudes e valores resultantes da confrontação que os sujeitos de qualquer comunidade cultural criam como resposta a sua exposição ao conhecimento importado e a sua adaptação ao meio.

O currículo local surge na mesma linha dos currículos regionais, como resposta à necessidade de uma gestão curricular tendo em conta a diversidade dos públicos-alvo. A substituição de lógicas curriculares uniformes por um processo bipolar que, de um lado, deverá prescrever e garantir, a nível nacional as aprendizagens comuns e as balizas obrigatórias do desempenho curricular da escola, naqueles domínios indispensáveis à aquisição científica essencial, à pertença social e ao desenvolvimento equilibrado de cada indivíduo nessa sociedade, o *core curriculum* ou currículo nuclear tem, por outro lado, de garantir o princípio da diferenciação curricular, isto é, a obrigação e o direito de cada escola oferecer projetos curriculares próprios, estrategicamente pensados em função do seu contexto, das vivências específicas da sua população e da consecução e apropriação das

aprendizagens curriculares de forma significativa para o aluno que estiver em sala de aulas (Roldão, 2011).

O currículo regional e local têm em vista aproveitar, respeitar e valorizar a sabedoria resultante das experiências culturais locais das crianças que, segundo Paulo Freire (1993), são o ponto de partida para a construção do conhecimento do mundo, ao afirmar que:

não podemos deixar de lado, desprezado, como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo formas de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (p.86).

O currículo local ou projeto 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 (Roldão, 2004). Enquanto (Tuzine, 2005) define currículo local como sendo “um conjunto de conteúdos ou matérias que versam sobre diversos aspetos da vida local” (p.15). Os dois autores definem o currículo local como um conjunto de conteúdos que abordam a vida local do meio onde está inserida a escola, contudo, Roldão vai um pouco além ao apresentar a relação de dependência do currículo local em relação ao currículo nacional, definido para todos ao nível de cada país.

Levando em consideração que a maior parte dos países africanos se caracteriza por multiplicidade das suas raízes culturais e linguísticas e o facto de nos países colonizados como os da África subsaariana, a língua e o modelo educativo das potências colonizadoras sobrepuseram-se ao local, urge a necessidade de uma educação que tenha em conta a comunidade de pertença e na maior das vezes o meio local. Neste sentido, importa promover uma educação intercultural, que seja um fator de coesão e de paz (UNICEF, 1996).

A socialização conjunta dos indivíduos de todas as culturas presentes numa dada sociedade, ao serem ensinados a valorizar de igual modo todas as culturas, quebra as barreiras, cria laços e torna-se um instrumento não só da promoção da coesão e da paz mas também de promoção de autoestima e da unidade na diversidade. Na mesma vertente, Cortesão (1995) diz que é necessária uma educação que promova o respeito e a manutenção da cultura de origem coexistindo com a

aquisição de saberes universais e com o uso de instrumentos vários que permitam aos alunos sobreviver e intervir na sociedade como cidadãos de pleno direito.

Sendo o currículo escolar “a concretização do direito à educação”, a diversificação curricular impõe-se como consequência direta do direito à diversidade (Neves et al., 2004):

A função social que desempenha a política curricular coloca a escolas e as suas propostas formativas num contexto que não são isentas de contradições. Na medida em que o currículo forma parte dos instrumentos para a consolidação do “consenso social” (o estabelecimento de uma cultura comum, geralmente a maioritária), a diversificação exige a arbitragem de equilíbrios por vezes instáveis. E aí reside o desafio social das modernas políticas sociais curriculares: como conseguir desempenhar simultaneamente a dupla missão de garantir a igualdade entre os indivíduos e a construção de um espaço comum de cultura e de convívio, sem esquecer o direito à diversidade que cabe a cada coletivo e a cada sujeito (p.301).

O Ministério de Educação de Moçambique (MINED, 2003) define o currículo local como um complemento do currículo oficial, nacional, definido centralmente, que incorpora matéria diversa da vida ou de interesse da comunidade local, nas diferentes disciplinas do plano de estudos. Corresponde a 20% do tempo letivo total, isto é, no quadro legal moçambicano, encontra-se estipulado que a carga horária do currículo nacional é de 80% e do currículo local é de 20% do total do tempo previsto para a lecionação em cada disciplina, também confere (Tuzine, 2005).

Um dos grandes objetivos deste currículo é formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, tomando em consideração os saberes práticos relevantes e necessidades das comunidades onde a escola se situa.

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 respetivas comunidades, procurando resolver em parte os seus problemas, aqui reside a importância da escola para a comunidade. Que seria o ponto de partida para a conquista da autonomia (Tuzine, 2005; Oliveira, 1998; Roldão, 2003 & Freire, 2008). Considerando-se, deste modo, o principal objetivo do Currículo Local é desenvolver nos alunos saberes locais, dotando-os de

conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e económica na sua comunidade. Também é de lembrar as palavras de Geertz¹⁹ (2009), assentadas no enfoque que diz que “para conhecer a cidade é preciso conhecer as ruas”. Na verdade, o conhecimento do todo significa, antes de tudo, conhecer as partes constituintes desse todo em referência, o que significa que a construção do saber deve ter como ponto de partida os conhecimentos e experiências dos aprendentes, a sua realidade.

Para o INDE/MINED (2011), o local não é um espaço que pode ser determinado apenas geograficamente. Efetivamente, compreende o espaço onde se situa a escola que pode ser alargado à ZIP, distrito e até mesmo província, comportando consigo vivências e anseios da comunidade em que está inserida, cabendo à mesma comunidade definir o que gostaria que os seus filhos aprendessem. A seleção dos conteúdos pode, pois, incluir matéria não meramente local do ponto de vista geográfico cuja aprendizagem se afigura relevante no contexto da comunidade.

Na gestão dos 20% do currículo local, o INDE/MINED (2011) orienta que os tempos letivos destinados ao Currículo Local devem ser distribuídos nas doseficações. Pode haver casos de aulas que não prevejam a abordagem de conteúdos do currículo local, sendo por isso desnecessário reservar tempo para o mesmo. Por outro lado, devido ao nível de aprofundamento do conteúdo, o professor poderá planificar uma aula inteira (45 minutos) apenas para a abordagem de um conteúdo do currículo local.

Em algumas situações, como por exemplo, visitas de estudo, produção de objetos, atividades agropecuárias, devido à necessidade de mais tempo para a sua execução, poderão ser agrupados em blocos de três ou quatro tempos letivos que serão emprestados das outras disciplinas e posteriormente repostos, ou poderão ser realizadas fora do tempo letivo (no período oposto às aulas ou ao sábado). Nestes casos, recomenda-se uma planificação conjunta com os outros professores e direção da escola de modo a ajustar a carga horária.

¹⁹ Clifford Geertz, antropólogo é autor Harold F. Linder, professor de ciências sociais no Institute for Advanced Study, Princeton, New Jersey nos EUA.

2.2. Objetivos do Ensino Básico moçambicano

À luz dos objetivos gerais do Sistema Nacional de Educação (Tuzine, 2005) destacam-se, em seguida, aqueles que possam orientar e traduzir-se em aprendizagem da cultura local nos alunos: capacitar a criança, o jovem e o adulto com um conjunto de padrões de conduta, que o tornarão um membro ativo e exemplar na sua comunidade e um cidadão responsável na sociedade; capacitar a criança, o jovem e o adulto para desenvolver valores e atitudes positivas para a sociedade em que vive; dar à criança, ao jovem e ao adulto a oportunidade de apreciar a sua cultura, incluindo a língua, tradições e padrões de comportamento; garantir que a criança, o jovem e o adulto conheçam o meio em que vivem, isto é, conheçam as leis da natureza, a sua comunidade, o país e o mundo; encorajar a criança, o jovem e o adulto para observar, refletir e desenvolver um sentido de crescente autonomia e autoestima; desenvolver a capacidade de comunicar claramente em Língua Moçambicana e/ou em Língua Portuguesa, tanto na escrita como na oralidade; proporcionar conhecimentos de técnicas básicas para a resolução de problemas do dia-a-dia; desenvolver capacidades e habilidades para conceber e produzir artigos de artesanato e desenvolver conhecimentos sobre práticas relevantes na área da agricultura, pesca e criação de animais.

De uma forma geral, para que o aluno seja exemplar na sua comunidade, tenha atitudes positivas para a sociedade em que vive, aprecie a sua cultura, conheça as leis da natureza e da vida da sua comunidade, comunique claramente em línguas moçambicanas, tanto na escrita como na oralidade e saiba resolver os problemas do dia-a-dia, como preconizado nos objetivos acima, a escola no desempenho das atividades que a sociedade lhe confia, a educação, deve ensinar levando em consideração o contexto da aprendizagem e a cultura local. Daí a necessidade de compreender como a escola incorpora estas componentes culturais locais no currículo do ensino básico.

De acordo com INDE/MINED (2003), entende-se que um currículo relevante é aquele que considera e responde às necessidades básicas de aprendizagem. De acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos, o currículo relevante abrange tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (leitura e escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas) como os conteúdos da aprendizagem básica (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes)

necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento do país, melhorar a qualidade da sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar a aprender. Este princípio só pode ser materializado, através da criação de espaço para a aprendizagem de atividades práticas e tecnológicas.

Para que as atividades propostas sejam relevantes, para a formação de habilidades e competências, que facilitem a integração do aluno na sua comunidade, devem ser organizadas, tomando em conta as particularidades e as perspetivas de desenvolvimento social, económico e cultural de cada região.

2.3. Estrutura Curricular do Ensino Básico Moçambicano

No que diz respeito ao conteúdo, o Plano Curricular do Ensino Básico está estruturado de forma a garantir o desenvolvimento integrado de habilidades, conhecimentos e valores. A estrutura curricular apresentada a seguir é aplicável aos programas monolíngue (Português) e bilingue (Línguas Moçambicanas/Português).

Quadro 4. Áreas e disciplinas curriculares e as respectivas competências

Áreas	Disciplinas	Habilidades e competências básicas:
Comunicação e ciências sociais	Língua portuguesa	- Expressar-se, oralmente e por escrito, em diferentes situações; - ler e interpretar mensagens de natureza diversa; - produzir mensagens orais e escritas de forma criativa; - usar a língua como meio de acesso à ciência; participar em situações de intercâmbio sociocultural, económico e político; - manifestar atitudes moral e civicamente corretas;
	Línguas Moçambicanas – L1 Português – L2*	- Comunicar corretamente em vários contextos oralmente e por escrito em línguas moçambicanas (L1) e na língua portuguesa (L2). - Aplicar as regras de funcionamento da língua e de organização em línguas moçambicanas (L1) e em língua portuguesa (L2) de forma criativa na produção de textos. - Ler e escrever textos necessários à sua inserção e participação na vida social, económica, política e cultural do país. - Interpretar e analisar diferentes tipos de textos. - Avaliar a relevância da necessidade de comunicar entre as pessoas. - Manifestar uma atitude positiva em relação às línguas e culturas moçambicanas. - Respeitar a diversidade linguística e cultural do país e do mundo.
	Língua inglesa	Conhecer o vocabulário essencial para a comunicação em Língua Inglesa em diferentes situações.
	Educação musical	Ter sensibilidade para apreciar o belo, escutar, memorizar, abstrair, imaginar e criar música
	Ciências sociais (história, geografia e educação moral e cívica)	- Reconhecer o passado; compreender o processo histórico; - situar os acontecimentos no espaço e no tempo; conhecer e localizar os aspetos físico-geográfico e económicos do país, do continente e do mundo; reconhecer os seus direitos e deveres; - Respeitar os direitos e crenças dos outros; manifestar atitudes de tolerância e de solidariedade.
	Ed. moral e cívica	Respeitar os valores morais, patrióticos, cívicos e religiosos
Matemática e ciências naturais	Matemática	Contar e calcular, aplicar as operações básicas na resolução de problemas, observar e estimar distâncias, medir comprimentos, calcular superfícies e volumes
	Ciências naturais (biologia, física e química)	- Cuidar da saúde e observar regras de higiene, ter - comportamento sexual responsável, interpretar - cientificamente os fenómenos naturais, conservar o meio ambiente,
Atividades práticas e tecnológicas	Ofícios	Costurar, cozinhar, bordar, esculpir, fazer jardins e hortas, plantar árvores, construir objetos utilitários, realizar atividades agropecuárias e piscatórias.
	Educação Visual	Observar, descobrir, expressar-se através da imagem, imaginar, criar, desenhar, pintar, modelar, picotar, recortar, colar, concretizar ideias, estruturar um elemento, fazer construções, traçar.
	Educação física	Praticar atividades físicas, jogos tradicionais e desportivos.

Fonte: INDE/MINED (2003)

Este currículo apresenta dentre tantas particularidades o facto de congregar por um lado o *corre curriculum*, cujos conteúdos abarca cerca de 80% do projeto curricular e os remanescentes 20% para o currículo local. Podendo o mesmo ser usado em meios monolíngüísticos e meios bilingüísticos.

2.4. Gestão dos 20% do currículo local

Para o cálculo do tempo dos 20% do Currículo Local para a abordagem do currículo local, o professor deve consultar o plano de estudos do Plano Curricular do Ensino Básico, o calendário escolar e o programa de ensino.

Por um lado, os tempos letivos destinados ao Currículo Local devem ser distribuídos nas planificações anual, trimestral, quinzenal e diária, caso o justifique, pois, poderá haver casos de aulas que não prevejam a abordagem de conteúdos do currículo local, sendo por isso desnecessário reservar tempo para o mesmo. Por outro lado, devido ao nível de aprofundamento do conteúdo, o professor poderá planificar uma aula inteira (45 minutos) apenas para a abordagem de um conteúdo do currículo local.

Em algumas situações, como por exemplo, visitas de estudo, produção de objetos, atividades agropecuárias, devido à necessidade de mais tempo para a sua execução, poderão ser agrupados em blocos de três ou quatro tempos letivos que serão emprestados das outras disciplinas e posteriormente repostos, ou poderão ser realizadas fora do tempo letivo (no período oposto às aulas ou ao sábado). Nestes casos, recomenda-se uma planificação conjunta com os outros professores e direção da escola de modo a ajustar a carga horária.

2.4.1. Etapas para a elaboração do currículo local em Moçambique

Para o MINED (2011) e Tuzine (2005), a elaboração do Currículo Local é um processo que conta com a colaboração de diferentes intervenientes e engloba várias etapas, nomeadamente: 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.

Os conteúdos de interesse local a serem abordados em cada escola deverão ser indicados pela comunidade. Para tal, os diretores e professores das escolas deverão realizar atividades de preparação do processo de recolha de informação junto da comunidade que consiste no seguinte: Formação das equipas (por grupo de disciplina ou interesse); treinamento das equipas que vão recolher a informação; elaboração de guiões de entrevista com as questões a serem colocadas; articulação entre a direção da escola e o Conselho de Escola para preparação dos encontros com a comunidade e elaboração do cronograma de atividades.

Para que haja sucesso nesta ação educativa envolve-se a participação de professores, os alunos, os pais e encarregados de educação e outros membros da comunidade devem ter claro os seus papéis na escola, principalmente o papel relativo à determinação das necessidades de aprendizagem e garantia da sua abordagem no processo de ensino-aprendizagem (MINED, 2011, p.12).

Por sua vez, é papel da direção da escola: planificar, organizar, coordenar e controlar todo o processo do tratamento dos conteúdos locais nomeadamente: sensibilização do corpo docente e da comunidade sobre a importância do Currículo Local; planificação da recolha de informação; elaboração de instrumentos de recolha de informação (questionário, guião de entrevistas e outros conforme o caso); seleção e preparação da equipa (professores, membros do Conselho de Escola) para a recolha de informação, compilação e sistematização da informação recolhida; produção de consenso ao nível da comunidade; submissão da brochura do Currículo Local à coordenação da Zona de Influência Pedagógica e coordenar a disseminação junto da comunidade da filosofia do Currículo Local.

Outro interveniente muito importante seja ao nível da escola como da comunidade onde se encontra inserido é o professor. Segundo MINED (2011) na implementação do currículo local, cabe ao professor:

- recolher as necessidades de aprendizagem local na comunidade e garantir a abordagem dessa informação no processo de ensino-aprendizagem;
- articular com a comunidade, de forma permanente, para se inteirar das necessidades de aprendizagem dos alunos, de modo que haja uma

interação 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, de entre outros; garantir que o saber veiculado pela escola seja usado em benefício da própria comunidade e, disseminar junto da comunidade a filosofia do Currículo Local.

Relativamente aos conteúdos da história local e outros possíveis de serem relatados, os professores elaboram um guião de entrevistas e fazem o levantamento da informação junto aos líderes locais, ou pessoas identificadas como sendo idóneas, na comunidade. Caso não seja possível a ida dos membros da comunidade à escola para apoiarem na lecionação dos conteúdos locais, o professor poderá organizar os alunos em pequenos grupos e levá-los até estes.

Por seu turno, cabe ao aluno o papel ativo e criativo na identificação de problemas existentes na comunidade e apresentação de estratégias de encontrar soluções, para além da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no combate à pobreza individual, familiar e social.

A comunidade é representada, segundo o Prof⁴: pelos pais e encarregados de educação, profissionais de diversas áreas, líderes locais, médicos tradicionais, congregações religiosas, organizações comunitárias, organizações não-governamentais, empresas, fábricas, de entre outras.

É função da comunidade: fornecer informações relevantes a serem abordadas na escola; apoiar na transmissão de conhecimentos/experiências, relativas aos saberes locais; sempre que possível, fornecer apoio material para uma melhor execução das atividades; por exemplo, caso a comunidade se tenha referido à elaboração de esculturas, como uma necessidade de aprendizagem no âmbito do currículo local, e a escola não tiver nenhum professor que domine este conteúdo, a comunidade poderá apoiar na identificação de um elemento, no seu seio, para apoiar no processo de ensino-aprendizagem desta matéria; o envolvimento dos membros da comunidade nos trabalhos do currículo local deve ser feito de forma rotativa, portanto, alternam entre si MINED (2011).

Ao Conselho de Escola cabe dinamizar a ligação escola/comunidade, identificando, contactando e sensibilizando os membros da comunidade a participar nas atividades da escola.

Quadro 5. Conteúdos que podem ser abordados no Currículo Local

Tema	Conteúdos
Cultura	• Canções e danças tradicionais; • instrumentos musicais; • jogos tradicionais; • artesanato.
História local	• Origem da escola: ano de fundação, o primeiro professor, outros.
Educação de Valores	• Tipos de valores e normas: saudação, priorizar pessoas mais velhas/idosas, respeitar os mais velhos; • principais autoridades locais e seus papéis; • regras de conduta na sociedade.
Ambiente	• Principais rios da zona e a sua importância para a comunidade; • plantas fornecedoras de sombras, frutas, madeira, cola, ...
Agropecuária	• Culturas existentes na comunidade; • calendário agrícola; • principais espécies criadas na comunidade e o seu valor nutritivo e económico; • formas de conservação de alimentos, produtos agrícolas e pecuários.
Saúde e nutrição	• Tipo de doenças mais frequentes na comunidade; • formas de prevenção de doenças; • alimentos típicos e seu valor nutricional na comunidade; • doenças comuns nas crianças residentes na comunidade.
Ofícios	• Ofícios desenvolvidos na zona: tecelagem de cestos, vassouras, esteiras e peneiras; olaria para a produção de panelas de barro e almofarizes; construção de pilões em madeira; • tipo de construções; • instrumentos e materiais usados na construção.

MINED (2012), adaptado pelo autor

O quadro acima identifica alguns elementos a ter em conta na seleção dos conteúdos do currículo local, conforme a área disciplinar que se pretende planificar.

2.4.2. Critérios de seleção dos conteúdos do currículo local

Os critérios de seleção dos conteúdos do Currículo Local, para o Novo Currículo do Ensino Básico, que entrou em vigor em 2004, de acordo com Tuzine (2005) são os seguintes: “relevância sociocultural e económica para a comunidade; possibilidade de promoção de autoemprego; desenvolvimento de habilidades para a vida” (p.15).

As matérias, propostas para o currículo local, devem ser integradas nas diferentes disciplinas curriculares, tendo em conta as particularidades de cada disciplina, os objetivos de cada ciclo e a idade dos alunos. Os conteúdos do Currículo Local devem ter o mesmo tratamento em relação aos outros, são parte da carga horária, incluindo os

critérios de avaliação. Nos exames nacionais, incluir-se-ão questões cujas respostas se direcionem para aspetos/conteúdos locais.

A recolha e sistematização de conteúdos sobre o Currículo Local são da responsabilidade dos professores sob a orientação dos técnicos dos Serviços de Educação Juventude e Tecnologia da Cidade; líderes e autoridades locais; alunos, pais e/ou encarregados de educação; representantes de diferentes instituições afins e organizações comunitárias (que sugerem conteúdos que correspondam às necessidades locais de aprendizagem) (Tuzine, 2004).

Para além do currículo nacional, fala-se agora de “projeto curricular de escola”²⁰ (concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão), é dentro deste projeto que se deve enquadrar o currículo local.

A implementação do currículo local ou a “atenção à diversidade” é uma ação que pela sua projeção no currículo não se resolve através de um mero compromisso individual do professor, mas requer o envolvimento de toda a instituição escolar e, com frequência de toda a comunidade local (Neves et al., 2004).

Sendo assim, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar na elaboração e implementação do projeto educativo. O envolvimento da comunidade escolar onde há diversificação curricular, configura-se também muito importante na medida em que as decisões escolares afetarão outros espaços da vida dos indivíduos (horários, participação dos pais e encarregados de educação na lecionação das aulas), e deve ter sempre como foco formar a unidade na diversidade.

Em todo o caso, tem sido reiteradamente comprovado que uma importante condição para o bom desenvolvimento de programas de diversificação curricular refere-se ao apoio que a escola oferece à comunidade local. Por vezes, este apoio não surge espontaneamente e terão de ser as escolas a implementar estratégias específicas para

²⁰ O Projeto Curricular de Escola estabelece um compromisso explícito com os diferentes atores intervenientes no processo do ensino-aprendizagem.

Compete à escola, mais do que nunca, decidir sobre a sua própria vida, pelo que é necessário experimentar, avaliar e corrigir ou intensificar as decisões tomadas. Com vista a construção da plena Cidadania do aluno assente em valores democráticos e justos. Corresponde, assim, à necessidade que a Escola tem de responder à diversidade da população que a frequenta e parte da convicção de que uma escola de sucesso para todos, passa pela reconstrução do currículo nacional, de modo a poder adaptar-se às características dos contextos, onde se vai efetivar.

comprometer a comunidade local no seu projeto educativo, direcionando, neste caso específico, ao projeto pedagógico da escola.

Algumas dessas condições necessárias, segundo Neves et al. (2004), são as seguintes:

Um forte envolvimento da comunidade local (desde as autoridades locais até aos grupos profissionais, as instituições e cidadãos em geral); uma forte implicação das comunidades minoritárias (étnicas, culturais, religiosas, outros.) no caso de se tratar de programas de integração multicultural.

A possibilidade de “ampliar” o espaço escolar e as oportunidades de aprendizagem para os estudantes através de experiências de viagens de estudo, visitas, programas conjuntos com diversas entidades culturais (museus, bibliotecas, jardins botânicos, outros.) e empresas.

O desenvolvimento curricular é todo processo de operacionalização do desenho curricular, do currículo prescrito enquanto currículo- plano (Diogo, 2010). Neste sentido, a análise do currículo praticado vai ser feita olhando-se para o alinhamento entre o programa, planificação quinzenal e planos de aulas de modo a avaliar o grau de conhecimento e a forma de utilização das informações sistematizadas no âmbito da elaboração do currículo local.

2.4.3. Os critérios de implementação do currículo local

A implementação do currículo local ou a “atenção à diversidade” e a sua projeção 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 (Neves, et al., 2004).

Sendo assim, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar na elaboração do Projeto Educativo. O envolvimento da comunidade escolar onde há diversificação curricular, configura-se também muito importante na medida em que as decisões escolares afetarão outros espaços da vida dos indivíduos (horários, participação dos pais e encarregados de educação na lecionação das aulas), e deve ter sempre como foco formar a unidade na diversidade.

Em todo caso, tem sido reiteradamente comprovado que uma importante condição para o bom desenvolvimento de programas de diversificação curricular refere-se ao apoio que a escola oferece à comunidade local. Por vezes, este apoio não surge espontaneamente e terão de ser as escolas a implementar estratégias específicas para comprometer a comunidade local no seu projeto educativo, direcionando neste caso específico ao projeto pedagógico da escola.

Segundo Neves et al. (2004), algumas dessas condições necessárias são as seguintes:

- um forte envolvimento da comunidade local (desde as autoridades locais até os grupos profissionais, as instituições e cidadãos em geral);
- uma forte implicação das comunidades minoritárias (étnicas, culturais, religiosas, outros.) no caso de se tratar de programas de integração multicultural.
- a possibilidade de “ampliar” o espaço escolar e as oportunidades de aprendizagem para os estudantes através de experiências de viagens de estudo, visitas, programas conjuntos com diversas entidades culturais (museus, bibliotecas, jardins botânicos, outros.) e empresas.

Neste contexto, tomou-se como síntese as ideias apresentadas por Brofenbrennr (cit. por Gaspar e Roldão, 2007), segundo as quais a contextualização dos conteúdos curriculares ao nível escolar e na situação de aula é feita tendo como referência a situações singulares relativas aos alunos, aos professores e aos relativos à própria interação.

Fatores relativos ao aluno – o aluno assume o papel de regulador do processo de desenvolvimento curricular pois, todo processo gira em torno da sua aprendizagem. Deste modo:

os currículos terão que dar resposta a um leque de alunos culturalmente e socialmente diverso, perante quem a sociedade, através da escola, tem o compromisso e a necessidade de garantir as aprendizagens curriculares que lhes permitam a necessária integração social e sustentem o próprio desenvolvimento dessa mesma sociedade (Gaspar & Roldão, 2007, p.122).

Durante os processos de desenvolvimento curricular na escola e na sala de aulas pode-se ter em conta vários fatores que afetam o aluno, tais como: fatores psicológicos, fatores socioculturais, fatores biográficos e fatores escolares, conforme defendem Gaspar e Roldão (2007). Entretanto, Zabala (1992) resume a necessidade de conhecer as características e experiências dos alunos no que concerne às formas de

aprendizagem e ao nível conseguido até ao momento, às suas formas básicas de adaptação ao estudo, aos companheiros, as exigências escolares, aos professores, às expectativas destes na escola e mais. Os dois autores dizem o mesmo, o que os difere é que Zabalza explica fazendo apresentação de exemplos concretos, sem recurso a termos técnicos, ao passo que Gaspar e Roldão, fazem esta apresentação em dois momentos, o primeiro, usando termos mais técnicos e num segundo momento explicando de forma mais detalhada cada conceito.

Fatores sociocultural – o meio social e cultural dos alunos constitui uma das bases na preparação das aulas pela parte de grupos de professores e durante o PEA nas aulas, pela parte dos professores. Pois, alunos de contextos socioculturais diversos são portadores de tipos de culturas e experiências de vida muito diferentes, o que confere os códigos culturais, comportamentais e linguísticos, também muito diversos sobre si, e sobretudo muito distantes do código e da cultura da escola (Gaspar & Roldão, 2007).

Ao não adequar o ensino a esta diversidade de públicos, a escola atua ao invés da sua missão social: em vez de integrar exclui, em vez de ensinar abandona, em favor da reprodução de um único grupo social, associado ao padrão cultural da classe média, que assim reproduziria a exclusão e menorização dos restantes (Brandão, 1993; Gaspar & Roldão, 2007).

Fatores relativos aos professores – o professor exerce a sua influência docente, isto é, o modo como planifica as suas aulas é condicionado pelas práticas dominantes a partir de uma experiência e um percurso individual, profissional e académico, os seus modos de reação são uma construção feita ao longo do tempo e usa como modelo os vários professores “que passaram por si” ao longo da vida. O professor, em muitos casos não age conforme requer a situação concreta, mas do modo como concebeu que devem ser as suas reações em determinadas circunstâncias (Gaspar & Roldão, 2007). Ao proceder deste modo, os professores ou quaisquer outros profissionais terão dificuldades de lograr os seus objetivos, pois, presume-se que estes tenham sido traçados tendo em conta situações concretas e não as memórias, não significando contudo, que essas também não sejam importantes.

Este facto torna a educação, segundo Mialaret (1980) uma das instituições mais conservadoras, pois, o professor que temos hoje transporta imagens dos seus professores, os quais também se inspiraram em seus professores. O que na leitura de

Gaspar e Roldão (2007) expressa a existência de uma rotura entre a “cultura da formação” e a “cultura prática”. Os professores devem organizar as suas aulas tendo em conta a realidade política, económica, sociocultural, educacional e tecnológica do meio onde vai lecionar, para além de outros fatores mencionados anteriormente, para poder proporcionar uma eficácia na aprendizagem. Bruner (1971) advoga que os professores devem adaptar o currículo às necessidades dos alunos e não o contrário. O ensino deve ser visto conforme o contexto, capacidades e experiências de vida dos alunos. De facto, esta difícil gestão curricular que hoje é pedida à escola passa por uma efetiva capacidade das escolas se assumirem como instituições educativas autónomas, pressupondo uma alteração significativa do papel do professor, de executores de decisões tomadas por outros passam a ser cada vez mais solicitados a tomar decisões sobre a sua atividade docente (Roldão, 2011).

A sociedade moçambicana tem também este problema como um dos seus maiores desafios. É visível hoje a dificuldade de implementar a gestão democrática nas escolas moçambicanas, este facto, está intimamente ligado às formas de vida e moldes tradicionais onde ainda persiste, em grande medida, a divisão do trabalho por sexo e idade, muito em particular nas zonas suburbanas. A gestão da maioria das famílias é feita de forma autoritária, centrando o poder no homem como chefe e as suas ações são soberanas. Nas escolas, a margem de distância entre o formador e o formado, aluno e o professor é grande, o mesmo acontece da distância em que se colocam as autoridades políticas em relação ao povo que as elegeu.

Ainda conforme Gaspar e Roldão (2007), a contextualização dos conteúdos curriculares ao nível escolar e na situação de aula é feita tendo como referência situações singulares relativas aos alunos, aos professores e à própria interação. Neste estudo tomasse como um dos pontos de referência a ligação entre a escola e a comunidade. Este aspeto será retomado posteriormente, no capítulo que diz respeito à Pedagogia Social.

2.5. Formação de Professores

De acordo com o que vem sendo afirmado, pode dizer-se que, em boa medida, a chave do sucesso da implementação dos propósitos do Plano Curricular do Ensino Básico está nas mãos do professor. Efetivamente, o desempenho do professor constitui um fator de relevo para o sucesso escolar. Um bom desempenho do professor depende, em larga

medida, da sua formação. Tal como a Lei nº 6/92 do governo moçambicano preconiza, esta formação deve permitir que o professor se torne num educador e profissional consciente, com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos.

A formação de professores continua a ser um “calcanhares de Aquiles” para o governo moçambicano. A formação inicial de professores é um processo que deverá visar o fornecimento de bases conceptuais e metodológicas para o exercício da profissão e garantir a possibilidade do futuro professor continuar a aprendizagem, numa perspectiva de autoformação permanente INDE/MINED (2006). Na perspectiva da implementação do Plano Curricular do Ensino Básico, a formação em exercício visa atualizar os professores em exercício, capacitando-os permanentemente, para o sucesso do processo de ensino aprendizagem e renovação da escola.

Com efeito, é preciso que o futuro professor não só adquira conhecimentos científicos e pedagógicos, necessários para o exercício da docência, como também se revela essencial que seja preparado para uma atitude de análise crítica e sistemática da prática pedagógica, dos resultados obtidos, de modo a permitir uma contínua inovação pedagógica que se adegue, em cada etapa, às necessidades dos alunos e da sociedade em geral.

A estratégia de formação de professores para a implementação do PCEB assenta em duas premissas fundamentais: Em Moçambique a formação de professores subdivide-se em dois grandes grupos, um da responsabilidade dos Institutos de Formação de Professores, que formam professores para o ensino primário e a Universidade Pedagógica e outras instituições do ensino superior, contribuem na formação de docentes para o ensino secundário geral. É quase inexistente a formação de professores para os jardins-de-infância e a formação de professores para a educação de adultos. Para esta última assegurada pelo Centro de Formação de Educadores de Adultos de Mutahuanha, cuja capacidade de absorção é muito diminuída por falta de recursos. A existência de poucas instituições vocacionadas à formação de professores levou ao governo a contratar muitos professores sem formação psicopedagógica para lecionarem em diferentes níveis de ensino.

Atualmente a província tem três institutos de formação de professores primários, com uma capacidade de absorção de 1200 formandos por ano. O número de formados está longe de satisfazer as necessidades, a situação agrava-se ainda porque, o governo da

província depara-se com problemas de falta de verbas para a contratação de novos professores.

CAPÍTULO III: PEDAGOGIA SOCIAL

3.1 Conceito de Pedagogia Social

Ao começar o estudo deste capítulo, importa, em primeiro lugar, tentar compreender o que é Pedagogia Social, enquanto ciência da educação específica. O nascimento da Pedagogia Social como ciência situa-se na Alemanha do século XIX com autores como Adolf Diesterweg, Karl Friederich Mager e Paul Natorp. Nessa altura, a Pedagogia Social era encarada como um domínio de saber especialmente vocacionado para a atenção aos excluídos. Esta tendência continua presente ainda hoje, mas tendo sido alargada no âmbito da educação para todos e ao longo de toda a vida (UNESCO, 1996).

Neste estudo, seguimos a conceção proposta por Baptista (2008) que define Pedagogia Social como a disciplina educacional que enquadra os processos de educação ao longo da vida numa perspetiva de articulação entre as aprendizagens formais, não formais e informais. Neste sentido, a autora distingue a Pedagogia Social da Educação Social, considerando que a Educação Social corresponde a uma área, entre outras, da Pedagogia Social, referindo-se concretamente aos domínios de intervenção especializados junto de pessoas e grupos humanos que se encontram em situação de sofrimento e vulnerabilidade, ainda que sem perder de referência os múltiplos lugares de realização, numa sociedade em que todos devemos velar por todos, isto é, numa sociedade onde todos somos chamados a nos responsabilizar pelos outros.

Numa outra passagem Baptista apresenta a Pedagogia Social como uma alternativa para uma reconstrução da sociedade fragmentada em que se vive hoje, apelando a uma ligação orgânica entre aprendizagem, vida e experiência comunitária. Esta dinâmica social deve, segundo Baptista (2008), ser baseada em valores como hospitalidade, solidariedade social e ativa procura da justiça. Na perspetiva de Cabanas (2000), “a Pedagogia Social é uma ciência da educação social a indivíduos e grupos, e da atenção aos problemas humanos e sociais que podem ser tratados a partir de instâncias educativas” (p.25). Por outro lado, Baptista (2012) diz que:

a pedagogia social representa juntamente o domínio de conhecimento, que valorizando a educação em toda a sua amplitude socio antropológica, permite

enquadrar a pluralidade de experiências socio educacionais desenvolvendo em comunidade e numa perspectiva de formação ao longo da vida (p.5).

Américo Peres (2012) concorda com Baptista (2012), acrescentando que “a pedagogia social enquanto atividade humana é desenvolvida por uma determinada pessoa com o objetivo de ajudar uma outra a sair de si mesmo (...) desenvolvendo assim a aprendizagem” (p.29).

Por seu turno, Canastra (2012) destaca o papel da pedagogia social na exploração do potencial que por vezes é ignorado pela didática. Este fator confere um espaço e prestígio científico a área.

As instituições sociais devem ser oportunidade para o ser humano a favor do ser humano. Cresceu muito nos nossos tempos o compromisso com a formação e a cultura. Este empenho alastra-se por outros conceitos, como os de comunicação, de intercultura, de participação, de cooperação (Cabanas, 2000).

Daí que Canastra (2007) acrescenta: “o papel da pedagogia social consiste na ressocialização de indivíduos ou grupos que se sentem marginalizados ou inadaptados socialmente” (p.62). O homem se torna homem somente através da sociedade humana. Como Pedagogia para os casos de necessidade, no sentido seja de ajuda seja de prevenção.

A Pedagogia é uma ciência prática que busca ajudar a estabelecer um equilíbrio num mundo desequilibrado, onde o “ter” parece que vale mais que o “ser”, onde o eu se tornou absoluto em relação à nós, o meu se opõe ao nosso, onde o outro é objeto de desconfiança. Tomando como ponto de partida a educação, uma educação da vida e para a vida, uma educação que o educando deve percorrer durante toda a sua vida e não apenas durante algumas etapas da sua vida, uma educação teórica – prática, contextualizada e harmoniosa, que toma como ponto de partida a realidade social, visando recriá-la.

A partir da literatura podem identificar-se diferentes abordagens a partir das quais a Pedagogia Social se desenvolve e articula (Cabanas, 2000): Numa análise da educação em geral, a Pedagogia Social tem dois objetivos: Elaborar o conceito de educação em chave social e de contribuir para a concordância e integração das finalidades expressas pelas várias instituições sociais. Depois analisa: a) os fatores

sociais da Educação presentes nas instituições que demonstram intencionalidade declaradamente educativa; b) os fatores sociais da Educação presentes nas instituições que, por si só, não têm intencionalidade educativa, mas podem estar carregadas de potencialidade educativa; c) as finalidades educativas nos seus significados e na sua magnitude social (p.16).

Uma segunda aproximação entende-se como doutrina da educação política e nacionalista do indivíduo: o sujeito da educação se torna então o Estado, em relação ao qual os fins e objetivos dos indivíduos deveriam se conformar e sintonizar. A Pedagogia Social, assim entendida, torna-se Pedagogia nacionalista, voltada para a formação cívica da juventude. Formação essa que, em geral, é norteadas por ideologias políticas que se difundem dentro de regimes políticos preferencialmente totalitários (Cabanas, 2000).

Numa terceira perspetiva, a pedagogia social refere-se à educação na sociedade, considerando-se que o ser humano só se torna efetivamente humano através da sociedade humana. Neste contexto, ganha expressão o compromisso com a formação e a cultura. Este empenho alastra-se por outros conceitos, como os de comunicação, de intercultura, de participação, de cooperação (Cabanas, 2000).

Concluimos assim que a Pedagogia Social tem um carácter holístico e integrador ao tentar conciliar as diferentes dimensões educativas numa lógica de formação integral do ser humano nas diferentes dimensões do saber (ser, estar, fazer e viver juntos) e ao longo de toda a sua vida, conciliando a teoria e prática.

Foi nesta diversidade de ideias, que os percursores da pedagogia social têm suas inspirações nas origens da ação caritativa do cristianismo e em pedagogos como Pestalozzi (1898) e Froebel (1850), antes ainda que fosse sistematizada como disciplina. A ação socioeducativa supera o âmbito das instituições caritativas e passa a se desenvolver dentro das políticas assistenciais e sociais. Daí que o pedagogo seja alguém imerso na realidade social: percebe a realidade com a sensibilidade educativa e, premido por ela, responde às demandas emergentes. Neste sentido, podemos dizer que são exemplos os educadores São João Bosco, Henrique Pestalozzi, Paulo Freire: homens de convicções (Cabanas, 2000). No caso moçambicano, associa-se a uma educação popular figuras como Brazão Mazula e Graça Machel.

3.2. Conceito de comunidade

Ornelas (2012) define comunidade tomando como ponto de partida a forma de gestão dos recursos a sua disposição, a ativação e o realce das capacidades e qualidades individuais e da comunidade como a força motriz para o seu desenvolvimento. Este mecanismo de gestão e recursos segundo ela protege os sistemas naturais como a família a vizinhança e as associações locais. Daí que propõe que devia fazer-se um esforço para compreender os mecanismos naturais utilizados pelas comunidades para promover a sua própria sustentabilidade, bem como a manutenção dos indivíduos que lhes pertencem.

No entender de Nhamposse (2014), este esforço implica a ideia de que indivíduos são os peritos e não sistemas, pelo que devia-se encontrar aqueles que, na comunidade, resolvem os problemas e participam nas atividades do melhoramento da comunidade.

Diez et al. (1996) referem nos seus estudos que para que exista uma comunidade é necessário que os seus membros possuam um sentimento de consciência partilhada de uma forma de vida, com referências comuns, um grupo de pessoas com os quais interage e que através destas relações, proporciona uma sensação de estimulação e de acolhimento. Gordon (cit. por Nogueira, 2001) associa ao conceito de comunidade: “alto grau de intimidade pessoal; relações sociais efetivamente alicerçadas; compromisso moral; coesão social e continuidade no tempo”. O sentimento de pertença ao tecido social com fortes laços e elevado grau de afetividade entre os membros supõe, por um lado, a obtenção de apoio social e, por outro lado, a disposição de recursos com os quais se pode minimizar os efeitos de situações de *stress* ao longo das suas vidas.

O sociólogo Zygmunt Bauman (2001) distingue a comunidade antiga da (moderna) sociedade em ascensão, pelo facto de as comunidades tradicionais alicerçarem-se num entendimento compartilhado por todos os seus membros não um consenso. Pois, no entender deste autor o consenso não é mais do que um acordo alcançado por pessoas com opiniões essencialmente diferentes, um produto de negociações e compromissos difíceis, de muita disputa e contrariedade, e muros ocasionais. O entendimento ao estilo comunitário, casual, não precisa ser procurado, e muito menos construído: esse entendimento já existe, completo e pronto para ser usado, de tal modo que nos entendemos “sem palavras” e nunca precisamos perguntar, com apreensão, “o que você quer dizer?”. O tipo de entendimento em que a comunidade se baseia

precede todos os acordos e desacordos. Tal entendimento não é uma linha de chegada, mas o ponto de partida de toda união. É um sentimento recíproco e vinculante — a vontade real e própria daqueles que se unem; e é graças a esse entendimento que na comunidade as pessoas permanecem essencialmente unidas a despeito de todos os fatores que as separam Bauman (2001). Esse sentimento de pertença é produto de uma interação quotidiana, onde cada gesto, passo, olhar, ... tem um significado e que todos compreendem no sentido abonatório à comunidade, é uma linguagem conhecida somente pela comunidade e compartilhada de forma inconsciente.

A comunidade tem como marco importante e distinguidor das outras formas de vida social um entendimento comum, que flui mutuamente entre os membros (Tonnies, 1995). Bauman (2001) diz que:

comunidade significa entendimento compartilhado do tipo “natural” e “tácito”, ela não pode sobreviver ao momento em que o entendimento se torna auto consciente, estridente e vociferante; quando se torna objeto de contemplação e exame... a comunidade só pode estar dormente ou morta. Quando começa a versar sobre seu valor singular, a derramar-se lírica sobre sua beleza original e a afixar nos muros próximos loquazes manifestos conclamando seus membros a apreciarem suas virtudes e os outros a admirá-los ou calar-se — podemos estar certos de que a comunidade não existe mais (p.17).

Na comunidade os indivíduos confiam em todos e esperam de todos colaboração e ajuda, os ganhos de um indivíduo são vangloriados e de forma automática transformam-se em conquistas e orgulho comunitário, não havendo assim espaço de ódio, inveja e outros males derivados da competitividade subjacente e característico das comunidades modernas.

Azevedo (2009) apresenta uma síntese de várias reflexões sobre o que é comunidade, considerando-a como:

um processo, não é produto, é abertura, não é fechamento, abertura ao local e ao global, é sujeito, não é objeto, é alteridade, não é mesmidade, é autonomia, não é dependência, é sujeito, não é objeto, é caldo de criação contínua de cidade e de cidadania, é mobilização de recursos próprios, não é espera passiva, é integração, não é exclusão, é relação, não é indiferença, é proximidade, não é alheamento, é cooperação, é rede, não é imposição, é conflito de interesses, não é definição de uma ordem à partida, é entreajuda, é direito e é dever (p.21).

Todas as pessoas sentem alguma necessidade de pertencer a alguma unidade social coesa, maior que a família. Os membros da comunidade “confiam cegamente” uns aos outros, são amigos e compartilham ideias e hábitos particulares (Bauman, 2001).

Estas atitudes, em indivíduos criados como membros de pequenas comunidades coesas, são facilmente compreensíveis. Acostumados desde à infância a estar rodeados de uma porção de outras pessoas, desenvolvem uma dependência emocional em relação aos seus vizinhos, sentindo-se sozinhos assim que se vêm sós, ou entre estranhos (Bauman, 2001). A busca desta dependência social pode exemplificar-se pela organização e realização do lobolo em Moçambique.

De acordo com Fernando (1996), a palavra lobolo, hoje genericamente usada em Moçambique, provém de *lohola* ou *ku-lohola* (namorar para casar-se). Palavras de origem bantu (a origem de todas as línguas maternas dos grupos africanos em Moçambique). Esta palavra foi aportuguesada ao longo dos tempos tal como aconteceu com outros termos das línguas maternas. Esta prática consiste no facto de o marido ou sua família, compensar aos pais da esposa, ou a patrilinhagem, com algum bem que pode ser representado simbolicamente por algum material. Não podendo excluir mesmo um valor monetário (em dinheiro).

Ainda de acordo com Fernando (1996), tradicionalmente a compensação foi feita por ofertas em forma de sementes, para a produção agrícola como um símbolo da fertilidade, numa segunda fase por: enxadas; gado (ainda atual para os changana); Libra de ouro e hoje concentra-se mais em bens e dinheiro vivo.

Este valor simbólico não só é decidido pelos pais da noiva, como também o valor em dinheiro ou seus equivalentes, devem ser reconhecidos, pela sua função, pela comunidade.

Não se permite que um indivíduo, apesar de reunir condições materiais para o efeito, possa sozinho fazer o lobolo, exigindo-se, desta forma, uma contribuição material, até mesmo simbólica de toda a família e a participação desta no momento de levar as coisas e estabelecimento do compromisso junto à família da noiva é de “carácter obrigatório”.

Assim, a mulher casada a partir do lobolo pertence à família do noivo, uma vez que nestas comunidades casam-se famílias e não pessoas, os filhos gerados deste casamento pertencem à família do noivo e a esta cabe todas as responsabilidades, estando proibidos os pais biológicos de tomar decisões importantes sobre a vida dos filhos (gerados pelo casal) sem o consentimento da família, como é o caso de ter de se ausentar da comunidade por um período considerado longo, contrair matrimónio, só

para citar. A tomada de decisões importantes sobre a vida dos filhos é feita por toda família (linhagem), representada pelas pessoas mais velhas da família.

Cipire (1992) apresenta as seguintes funções do lobolo: uma compensação no sentido lato; transferência da capacidade produtiva da mulher para o grupo familiar do marido (o que significa uma redução da produção agrícola na família onde sai a mulher e aumento da produção na família onde vai, a do marido); legalização e estabilização do casamento; tomada de responsabilidade do marido e respetiva família pela manutenção e bem-estar da mulher lobolada; meio de aquisição de outra unidade reprodutiva para o grupo enfraquecido (os irmãos da mulher lobolada usarem para lobolarem esposas ou para a aquisição de gado bovino para a tração animal tendo como objetivo a manutenção do nível de produção agrícola, ou mesmo, o incremento desta.

A questão da vida comunitária no casamento pelo lobolo vai ainda além, pelo facto de, não se permitir que a esposa abandone o lar do casal sem o consentimento da família dela e nem o marido tem o direito de expulsar a esposa dele da casa sem o consentimento da família dele. Ao falar de expulsar a esposa ou ela abandonar o lar explica-se pelo facto de o lobolo estar ligado ao patrilocal (o local de habitação da família do noivo ser o local de habitação do novo casal). Contribuindo, desta forma, para a estabilidade dos lares, para além do envolvimento de várias pessoas, só para citar: os noivos, seus pais e famílias, irmãos, amigos do noivo e irmãos e amigas da noiva, a comunidade local incluindo as lideranças comunitárias dos locais onde são oriundas as duas partes envolvidas no casamento.

Com a chegada dos mercantilistas, o lobolo foi adquirindo paulatinamente, características de negócio, se bem que esta longe de localmente, ter o carácter humilhante que muitos ocidentais o atribuem (Cipire, 1992). Contudo, não interessa a este estudo fazer um juízo de valor ao lobolo, mas sim, elucidar aspetos comunitários vividos durante a preparação, realização, as festas e o estilo de vida que demanda desse processo.

Bauman (2003) usa o termo “círculo aconchegante”, para se referir à comunidade, segundo este, as lealdades humanas, oferecidas e normalmente esperadas dentro da comunidade, “não derivam de uma lógica social externa ou de qualquer análise económica de custo-benefício”. Isso é precisamente o que faz dela esse círculo

“aconchegante”: não há espaço para o cálculo frio que qualquer sociedade em volta poderia apresentar, de modo impessoal e sem humor, como “impondo-se à razão”. E essa é a razão por que as pessoas afetadas por essa frialdade sonham com esse círculo mágico e gostariam de adaptar aquele mundo frio a seu tamanho e medida. Dentro do “círculo aconchegante” elas não precisam provar nada e podem, o que quer que tenham feito, esperar simpatia e ajuda.

Para Max Weber (1973), comunidade é um conceito amplo que abrange situações heterogêneas, mas que, ao mesmo tempo, apoia-se em fundamentos afetivos, emotivos e tradicionais. Numa outra vertente chama de comunidade uma relação social quando a atitude na ação social de cada membro, inspira-se no sentimento subjetivo (afetivo ou tradicional) dos partícipes da constituição de um todo. O que significa que os interesses e percepções pessoais estão subjugados pelos sentimentos e percepções da comunidade de pertença.

Será que a escola enquadra-se dentro deste círculo? Para melhor compreender como a comunidade participa na vida escolar e vice-versa, achou-se pertinente a introdução de um subtema que aborda o assunto.

3.3. Ligação Escola e Comunidade

Sendo a escola património da comunidade e o local onde a sociedade transmite formalmente às novas gerações as experiências acumuladas do património sociocultural e científico da humanidade, impõe-se nela, uma participação ativa e democrática da sociedade na sua gestão, conforme MEC (2005), no Manual de Apoio ao Conselho de Escola, MEC (2012), Plano Estratégico da Educação 2012-2016 e MEC (2013), Agenda do professor. Como se pode depreender a participação da comunidade na vida escolar é parte integrante da planificação e gestão da educação nos diferentes níveis escolares em Moçambique, muito em particular no ensino primário e secundário onde a gestão máxima destas instituições “está entregue” às comunidades.

A Pedagoga Social explica a necessidade desta interação “cada unidade escolar representa uma unidade humana de perfil único, apresentando-se desse modo no

espaço socialmente alargado de diálogo entre atores sociais ligados por eixos de identificação e de diferenciação” (Baptista, 2005, p.73).

Ao abordar a relação escola e a comunidade, Gaspar e Roldão (2007), apresentam como questões:

de que formas se estabelece a colaboração entre a escola e a sua comunidade envolvente? Que iniciativas da escola corporizam a intenção de cooperar com os outros agentes educativos, nomeadamente as famílias? Que estratégias de ação concreta são desenvolvidas para afirmar a valia da escola na comunidade? E da comunidade na escola? Em que medida os documentos estratégicos da escola se ocupam desta interação? (p.125).

A Ligação Escola Comunidade (LEC) em Moçambique é regulada pela MEC, tomando como ponto de partida a ideia de que a educação como qualquer outra atividade humana, exige esforços convergentes de grupos de pessoas a fim de ser eficiente no alcance dos seus objetivos, confere Martins (1999). É neste âmbito que a escola sendo da comunidade, exige-se dela não somente uma gestão participativa, mas também uma gestão da participação. A escola está na comunidade e esta deve participar ativamente na vida da escola (Commonwelth Secretariat, 1993). É por isso que o elemento da comunidade é membro do Conselho da Escola.

O governo promove uma participação ativa e democrática da sociedade na gestão das escolas, com base no princípio de que a escola é património da comunidade local, onde a sociedade formalmente transmite às novas gerações as experiências acumuladas de âmbito sociocultural e científico da humanidade (PEE 2012-2016).

As famílias priorizam a educação dos filhos ao nível da despesa. Mesmo considerando que as suas contribuições nem sempre são contabilizadas, elas são significativas.

A abertura de uma escola acontece, muitas vezes, por iniciativa da própria comunidade que fornece a infraestrutura básica. A comunidade tem a oportunidade de participar na gestão da escola através dos Conselhos de Escola (PEE 2012-2016).

A promove de participação ativa e democrática da sociedade na gestão das escolas e a abertura do governo para as iniciativas das comunidades para a abertura de novas escolas é resultado, segundo Baptista (2005), de um maior desafio pela solidariedade social, com o objetivo de colocar o desenvolvimento humano no coração do desenvolvimento social, é aí quando a proximidade educativa torna-se hospitalidade, que cria e fortalece um ambiente educativo, chegando a transcender as fronteiras das

relações humanas interpessoais para criar uma comunidade educativa que toma a peito a convergência das intervenções educativas. Consciente desta pertença e responsabilidade da comunidade com a escola, o MINED instituiu o Conselho de Escola como o órgão máximo do estabelecimento de ensino MINED (2008). Pois, todas atividades a serem realizadas na escola devem ser analisadas e aprovadas pelos membros deste órgão e sem essa aprovação elas não devem ser realizadas, não tem legitimidade (MEC, 2005).

3.3.1. Constituição do Conselho de Escola

O capítulo III da Secção I, relativa ao funcionamento e organização das escolas, o art.7, do Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB) prescreve:

1. Nas escolas funcionam os seguintes órgãos: Conselho de Escola; Direção da Escola (Coletivo de Direção); Conselho Pedagógico; Assembleia Geral da Escola; Assembleia Geral da Turma e Conselho da Turma.
2. As comissões e/ou Associações de pais ou de Ligação Escola e Comunidade (LEC) são Órgãos de apoio ao funcionamento do Conselho de Escola. Este Órgão é composto por vários membros da comunidade.

Este órgão tem como presidente um membro da comunidade. Como se pode perceber, em Moçambique a gestão das escolas dá grande abertura à participação da comunidade. A comunidade é convidada a participar em toda a vida da escola e a ter um papel ativo até na gestão dos fundos que a escola recebe do Estado.

A participação da comunidade na gestão escolar não se restringir a área administrativa, uma vez que a comunidade é também chamada a contribuir na seleção e lecionação dos conteúdos do currículo local.

O termo “participação da comunidade na gestão escolar”, em Moçambique confunde-se por vezes com contribuições monetárias ou materiais feitas pelas comunidades no sentido de ajudarem a escola a suprir as necessidades que, por si só, não seria possível a curto ou médio prazo. Deste modo, às vezes a comunidade é chamada a escola para lhe ser apresentado um problema e, por fim, convidada a propor soluções, que muitas das vezes passam por contribuições monetárias para a construção de salas de aulas, muro de vedação, casas de banho e compra de carteiras.

Para melhor compreensão deste fenómeno nas escolas do ensino básico moçambicano recorreu-se às indagações apresentadas por Gaspar e Roldão (2007):

De que forma se estabelece a colaboração entre a escola e a sua comunidade envolvente? Que iniciativas da escola corporizam a intenção de cooperar com os outros agentes educativos, nomeadamente as famílias? Que estratégias de ação concreta são desenvolvidas para afirmar a valia da escola na comunidade? E da comunidade na escola? Como são percecionadas e valorizadas pelos alunos e professores estas relações? (p.129).

Contudo, este estudo não tem como objeto central compreender as relações entre a escola e a comunidade, mas compreender os mecanismos da contribuição da escola na aprendizagem da cultura local e até que ponto é um espaço de educação e interação intercultural.

O MEC (2004, 2005 e 2013) apresenta como objetivos do Conselho de Escola: ajustar as diretrizes e metas estabelecidas, a nível central e local, à realidade da escola e, garantir a gestão democrática solidária e corresponsável. De acordo com o mesmo órgão, o Conselho de Escola deve ser constituído por representantes da comunidade, representantes dos alunos, representantes do pessoal administrativo, diretor da escola, representantes dos alunos, representantes dos professores e representantes dos pais e encarregados de educação.

3.3.2. Tarefas do Conselho de Escola

Segundo MEC (2013), o Conselho de Escola tem as seguintes tarefas:

- a) aprovar o plano estratégico;
- b) garantir a implementação do plano estratégico;
- c) aprovar o plano anual da escola;
- d) garantir a aplicação do plano anual da escola;
- e) aprovar o regulamento interno da escola;
- f) garantir a aplicação do regulamento interno;
- g) pronunciar-se sobre a proposta orçamental da escola;
- h) propor superiormente o Calendário Escolar no caso de especificidades, nomeadamente, ritos de iniciação, época das sementeiras, das colheitas e outros;
- i) aprovar e garantir a execução de projetos de atendimento psicopedagógico e material aos alunos, de iniciativa da escola;

- j) elaborar e garantir a execução de programas especiais visando a integração da família – escola comunidade;
- k) apreciar e aprovar os relatórios anuais da escola;
- l) pronunciar-se sobre o desempenho dos titulares de cargo de direção;
- m) apreciar e decidir sobre as reclamações apresentadas pelos alunos, pais e encarregados de educação;
- n) propor à entidade competente a exoneração ou nomeação do diretor e de outros membros da direção da escola;
- o) pronunciar-se sobre o aproveitamento pedagógico da escola.

Para o desempenho eficiente das suas funções o Conselho de Escola conta com as seguintes comissões: finanças; VIH/SIDA, saneamento e saúde escolar; construções e produção escolar; género e alunos com necessidades educativas especiais e comissão de cultura e desporto escolar.

Podem ser membros do Conselho de Escola todos residentes das áreas onde os alunos frequentam a escola e pertença a qualquer um dos grupos referidos no parágrafo anterior. Para tal, deve ter interesse pela escola, ser idóneo e responsável, ser aberto, saber ouvir, ser flexível e ser votado pelo grupo que representa, MEC (2005). O que significa, os membros do Conselho de Escola devem ser pessoas responsáveis e devidamente respeitadas na comunidade onde vivem. Contudo, a composição do Conselho de Escola varia de acordo com o tipo de escola.

Quadro 6. Número de membros do Conselho de Escola, de acordo com o tipo de Escola.

Tipo de Escola	Nº de Alunos	Nº de Membros	Membros
1	Mais de 1500	21	Diretor da Escola; 6 representantes dos professores; 2 representantes do pessoal administrativo; 4 representantes dos pais e encarregados de educação; 3 representantes da Comunidade; 5 representantes dos alunos.
2	Entre 1000 e 1500	17	Diretor da Escola; 4 representantes dos professores; 2 representantes do pessoal administrativo; 4 representantes dos pais e encarregados de educação; 2 representantes da Comunidade; 4 representantes dos alunos.
3	Menos de 1000	15	Diretor da Escola; 4 representantes dos professores; 2 representantes do pessoal administrativo; 3 representantes dos pais e encarregados de educação; 2 representantes da Comunidade; 3 representantes dos alunos.

Fonte: MEC (2005), Manual de Apoio ao Conselho de Escola

Conforme os dados apresentados no quadro anterior, o Conselho de Escola deve ter na sua composição elementos representantes de toda a comunidade escolar, outro aspeto digno de realce são os assentos dados a cada grupo no Conselho, o que pode permitir uma maior interação dos membros, uma vez existir proporcionalidade que se possa considerar adequada. No quadro acima, o Diretor de escola aparece enquadrado no grupo dos professores e quanto às percentagens, no entender do pesquisador favorecem ao exercício democrático.

Existe casos em que não se consegue preencher o Conselho conforme os requisitos acima referidos, este, funcionará com a composição que for possível, devendo-se observar a proporcionalidade dos membros constituintes, confere REGEB (2004). Nestes casos recomenda-se a aplicação da seguinte de proporcionalidades. Exemplo:

Quadro 7. Proporcionalidade de participação no Conselho de Escola

Representante	Percentagem (%)
Professores	33
Pais e encarregados de educação	22
Comunidade	20
Alunos	25
Total	100

Fonte: Agregação de dados feita autor

Recomenda-se, conforme MEC (2004, 2005), que a metade das vagas do Conselho de Escola sejam ocupadas por mulheres.

A eleição dos membros do Conselho de Escola é feita em diferentes grupos representativos com lugar no conselho, isto é, cada grupo de representantes elege os que lhe vão representar, conforme as vagas disponíveis. Esta eleição pode ser feita com voto aberto ou fechado, conforme o que os membros do grupo acharem conveniente.

A cerimónia de constituição dos Conselhos de Escola, recomenda-se que seja pública, orientada pelos Coordenadores das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) ou pelo mandatário dos Serviços de Educação, Juventude, Ciência e Tecnologia (SEJCT), na presença de autoridade e líderes locais. A criação ou revitalização deste órgão deve ter lugar até 30 dias após o início do ano letivo e o seu mandato é de dois anos consecutivos.

O Conselho de Escola deve ser presidido por um membro a ser eleito pelos membros do Conselho (eleitos), todos podem ser candidatos e eleitos ao cargo de presidente do conselho, exceto o Diretor da escola por incompatibilidade de funções. O mandato do Presidente do Conselho de Escola tem a duração de 2 anos.

PARTE II

CAPÍTULO IV – ASPECTOS GERAIS DA INVESTIGAÇÃO

4.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Segundo Marconi e Lakatos (2011), as pesquisas variam de acordo com o enfoque dado pelo próprio investigador tendo em consideração os interesses, as condições, os campos, as metodologias, os objetivos, entre outros aspetos.

Recordamos que a presente pesquisa visa analisar como é feita a gestão da componente cultural no currículo local no ensino básico. Para o efeito, recorreu-se a um estudo de caso, dado que tivemos em referência duas comunidades educativas – Escola Primária Completa de Muegane e a Escola Primária Completa 25 de Junho.

Segundo Afonso (2005), a referência ao estudo de caso centra-se na natureza do objeto, trata-se de estudar o que é particular, específico e único. Tratou-se, pois, de analisar como é feita a gestão da componente cultural no currículo local no ensino básico, no sentido de documentar essa singularidade. Neste contexto, tratasse de estudar duas escolas tentando valorizar o testemunho dos principais atores. Assim, foram levantadas algumas questões como: Qual é a opinião dos membros da comunidade escolar sobre o ensino do currículo local? Como é feita a gestão do currículo do ensino básico e dos 20% do currículo local? Quais são as culturas locais presentes na escola e as respetivas manifestações? E por fim, como é feita a ligação escola e comunidade?

Para além destas questões, foram também formulados os seguintes objetivos: analisar as perceções dos membros da comunidade escolar sobre o ensino do currículo local; compreender como é feita a gestão do currículo do ensino básico e dos 20% do currículo local; identificar as culturas locais presentes na escola e as respetivas manifestações; analisar como é feita a ligação entre a escola e a comunidade.

Este estudo é guiado por categorias correspondentes aos objetivos de estudo e subcategorias, de acordo com os significados emergentes durante o processo de inquirição, tal como sugere a tabela 3.

Tabela 3. Categorias e subcategorias da investigação

Categorias	Subcategorias
Percepção dos membros da comunidade escolar sobre o ensino do currículo local	Noções de currículo local;
	Objeto de aprendizagem do currículo local;
	Papel do Conselho de Escola na aprendizagem do currículo local.
Gestão do currículo do ensino básico, com enfoque nos 20% do currículo local.	Seleção dos conteúdos do currículo local;
	Integração dos conteúdos do currículo local;
	Mecanismos de acesso aos conteúdos do currículo local;
	Validação dos conteúdos do currículo local;
	Lecionação dos conteúdos do currículo local.
Grupos etnolinguísticos presentes nas escolas	Línguas faladas na escola;
	Línguas usadas pelos alunos nas suas comunicações quotidianas no recinto escolar;
	Métodos seguidos no ensino das línguas locais;
	Normas que estabelecem o uso de algumas línguas.
Ligação escola e comunidade	Agentes da ligação entre a escola e a comunidade e as motivações deste contacto;
	Estratégias usadas pelas escolas para o envolvimento das comunidades;
	Vantagens da participação dos membros da comunidade na vida da escola;
	Estratégias usadas pelas comunidades para o envolvimento das escolas.

Fonte: Machava, 2015

4.1.1. Categorias e subcategorias

Para além das categorias previamente definidas algumas subcategorias emergiram em conformidade com os significados do contexto e do processo de inquirição. Ao longo do trabalho transformou-se as categorias em títulos e as subcategorias em subtítulos, como vem descrito a seguir:

Com a categoria “Percepção dos membros da comunidade escolar sobre o ensino do currículo local”, pretendia-se compreender o significado que os diferentes intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente: alunos, professores, gestores das escolas e os pais e encarregados de educação têm sobre: noções de currículo local; objeto de aprendizagem do currículo local e o papel do Conselho de Escola na aprendizagem do currículo local.

A segunda categoria intitulada “Gestão do currículo do ensino básico, com enfoque nos 20% do currículo local” apresenta 5 subcategorias, com as quais tenta-se perceber os

mecanismos seguidos na seleção, integração, validação, acesso e lecionação dos conteúdos do currículo local, pretendendo-se- saber como é feita e quem participa desses processos.

A terceira categoria denomina-se “Grupos etnolinguísticos presentes nas escolas” e desdobra-se em 5 categorias e pretendia-se conhecer as línguas faladas na escola; as línguas usadas pelos alunos nas suas comunicações quotidianas no recinto escolar; os métodos usados no ensino das línguas locais e por fim as normas estabelecem o uso de determinadas línguas dentro do recinto escolar.

E, por fim, consciente de que a aprendizagem da cultura local só pode ser feita em estreita colaboração com a sociedade, tentámos perceber os mecanismos usados para a ligação escola e comunidade. Tendo-se recorrido como subcategorias a: identificação de agentes de ligação entre a escola e a comunidade e as motivações deste contacto; estratégias usadas pelas escolas para o envolvimento das comunidades nas suas atividades; vantagens da participação dos membros da comunidade na vida da escola e por último, as estratégias usadas pelas comunidades para envolvimento das escolas no seu quotidiano.

4.1.2. Formas de abordagem

No seguimento do que foi afirmado no ponto anterior, em termos metodológicos, recorreu-se a uma investigação interpretativa e qualitativa. Almeida e Freire (2003) definem a abordagem qualitativa como uma forma de estudo da realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte, sobretudo, dos próprios dados, e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar e se situa mais nas peculiaridades que na obtenção de leis gerais. Para Apolinário (2006) é um tipo de estudo que nem sempre trabalha com variáveis; quando o fazem, nem sempre elas são predeterminadas, com baixa ou nula possibilidade de generalizar os resultados; é comum principalmente nas ciências sociais. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador envolve-se pessoalmente na observação e na análise dos dados, assumindo todas as implicações metodológicas daí decorrentes.

Os métodos qualitativos proporcionam um relacionamento mais longo e flexível entre o pesquisador, os pesquisados e contexto de pesquisa e o pesquisador lida com

informações mais subjetivas, amplas e com maior riqueza de detalhes do que os métodos quantitativos. Neste caso, esta abordagem teve como objeto compreender como a escola gere as componentes de cultura local no ensino básico.

Assim sendo e tendo em conta as características anteriormente apresentadas sobre os estudos qualitativos, durante a pesquisa, o autor realizou visitas às Escolas Primárias Completa de Muegane e 25 de Junho, onde dialogou, entrevistou, inquiriu e analisou documentos sobre as atividades desenvolvidas no contexto escolar.

Outro argumento das pesquisas qualitativas prende-se com o facto de os resultados se basearem nas descrições, palavras, discursos ou imagens dos participantes e do contexto da pesquisa. Os participantes são a fonte fundamental da informação, não valorizando somente os números. As informações e as opiniões emitidas pelos professores, alunos, pais e encarregados de educação e diretor pedagógico são o suporte ou a base dos resultados do estudo, transformados em subtítulos (subcategorias) para além, das informações resultantes da análise documental.

Assim, todas as conversas foram realizadas mediante o consentimento dos entrevistados e a garantia do anonimato. Foram gravadas em dispositivo digital (telefone) e depois transcritas respeitando tanto quanto possível a forma original da gravação.

Para ter acesso aos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia, o pesquisador fez um requerimento dirigido ao Diretor dos respetivos serviços, o qual depois de o assinar e carimbar, devolveu ao pesquisador, que por sua vez o fotocopiou e levou uma cópia para cada uma das duas escolas, tendo, nas referidas escolas recebido autorização para a recolha de informações com os diretores pedagógicos.

4.1.3. Localização e descrição dos locais do estudo

A cidade de Nampula é a capital da província do mesmo nome em Moçambique, conhecida como a “Capital” do Norte. Está localizada no interior da província e a sua população é, de acordo com censo de 2007, de 471.717 habitantes.

O nome da cidade e da província deriva de um líder tradicional, *M’phula* ou *Wampula*. A cidade tem origem militar, uma característica que ainda hoje mantém. Pois uma expedição portuguesa chefiada pelo Major Neutel de Abreu acampou nas terras de

Wampula a 07/02/1907 tendo de seguida determinado a construção do comando militar de *Macuána*. A povoação foi criada em 06/12/1917 tornando-se a sede de circunscrição civil de *Macuána* em Junho de 1921. Nampula torna-se quartel-general do exército português durante a guerra colonial, o qual com a independência nacional passou a academia militar Samora Machel. A chegada do caminho-de – ferro, a partir do Lumbo, contribuiu para o desenvolvimento da povoação que foi elevada a vila a 19/12/1934 e a cidade a 22 de Agosto de 1956.

Em 2013, na província de Nampula funcionam um total de 2029 escolas, um total de 976.173 alunos matriculados em diferentes níveis de ensino, divididos em 17 490 salas de aulas, uma média de 45 alunos por turma MINED (2014). Este número é, na maioria das vezes, inferior nas zonas de maior aglomerado populacional, cidades, vilas e sedes de postos administrativos e pode chegar a dobrar. Sendo inferior nas zonas rurais, onde, para além da baixa densidade populacional por km², a taxa de absentismo é maior. A província tem a taxa de alfabetização mais baixa do país, avaliada em cerca de 62% da população que não sabe ler nem escrever. Também esta província destaca-se por situar-se nela a Ilha de Moçambique, a primeira capital da então Província de Moçambique, declarada pela UNESCO património cultural da humanidade.

Segundo o INEb (2007), a província de Nampula é constituída por 21 distritos, nomeadamente: Cidade de Nampula, Angoche, Erati, Ilha de Moçambique, Lalaua, Malema, Meconta, Mecuburi, Memba, Mogincual, Mogovolas, Memba, Monapo, Mossuril, Muecate, Murrupula, Nacala Porto, Nacala-a-Velha, Nacarua, Nampula-Rapale e Ribáuè.

O Município de Nampula está completamente rodeado (mas administrativamente separado) pelo distrito de Nampula. Deste modo, encontra-se dividido em postos administrativos a saber: Urbano Central, Muatala, Muhala, Napipine, Namicopo e Natikire. Na cidade de Nampula funcionam no presente ano letivo 1.139 escolas, com um total de 58.202 alunos MINED (2014).

As escolas escolhidas para o efeito foram as EPC de Muegane e EPC 25 de Junho, ambas localizadas nesta cidade.

4.1.4. Escola Primária Completa 25 de Junho

A EPC 25 de Junho fica localizada no posto administrativo urbano central na esquina entre a Av. Eduardo Mondlane e 25 de Junho. No ano letivo de 2014 estão matriculados cerca de 2158 alunos, divididos em 28 turmas e orientados por 40 professores. A escola têm um total de 10 salas de aulas e funciona nos dois regimes (diurno e noturno), conforme ilustra na tabela abaixo.

A escola leciona de 1^a à 7^a classe nos períodos. Os alunos do curso diurno têm uma idade compreendida entre 6 e 12 e os do curso noturno de 15 a 40 anos de idade. A diferença das idades dos alunos do período diurno e do noturno explica-se pelo facto dos alunos do período noturno não terem tido a aprendizagem dentro do período normal.

Tabela 4. Horário de aulas nas EPC 25 de Junho e de Muegane

Regime	Hora de entrada	Hora de saída
Diurno (três turnos)	6:30 Minutos	10:00 Horas
	10:00 Horas	13:30 Minutos
	13:30 Minutos	17:00 Horas
Noturno	17:30 Minutos	21:00 Horas

Fonte: Diretores Pedagógicos das duas escolas

A escola tem 4 blocos, dos quais 3 blocos possuem 3 salas de aulas cada um e 1 bloco (bloco administrativo) com 1 sala de aulas, totalizando deste modo 10 salas de aulas, gabinete da diretora da escola, gabinete dos diretores adjunto pedagógicos uma secretaria, uma cantina e seis casas de banhos, duas para os funcionários da escola e as restantes quatro para os alunos. Possui muro de vedação, salas de aulas equipadas com carteiras e secretárias para professores, não tem água canalizada nem poços.

4.1.5. Escola Primária Completa de Muegane

A EPC de Muegane fica situada no posto administrativo de Muhala Expansão, junto à paragem de Angoche, atrás da residência dos professores e do lar de estudantes do Instituto Industrial 3 de Fevereiro. A escola fica circundada por casas, a única estrada que dá acesso a mesma, passa no meio do recinto escolar e não está pavimentada.

No ano letivo 2014 estão matriculados cerca de 5200 alunos, divididos em 68 turmas e orientados por 140 professores.

A escola tem um total de 30 salas de aulas das quais, sete construídas com material convencional. Essas salas têm portas, janelas, energia e quadros pretos. As restantes 21 salas, 19 das quais feitas de material convencional (blocos de cimento e cobertas com chapas de zinco), não têm janelas, portas, energia, o chão não está compactado (areal), algumas com quadros fixos e outras usam quadros móveis. As outras duas salas são feitas de material local e cobertas de chapas de zinco, as paredes estão destruídas em todos os lados, não se podendo sequer *a priori* localizar a porta.

Na escola existe um total de 8 turmas que estudam ao relento, debaixo de sombras de árvores, duas turmas em cada turno partilham as sombras. Por questões de segurança, as cadeiras usadas para os professores se sentarem são móveis e não são suficientes para todos os professores de um turno se sentarem durante as aulas, o mesmo acontece com o número de quadros, não é suficiente para cada turma ter um quadro, o que faz com que os professores que dão aulas à sombra, por vezes, emprestem-se quadros entre si. Todas as salas não possuem carteiras.

A escola não possui muro de vedação, o que faz com que sirva de corredor para os moradores do bairro, possui uma pequena lanchonete, feita de material local, tem quatro casas de banho, 2 para os funcionários da escola e duas para os cerca de 5200 alunos, o que leva os alunos a satisfazerem as necessidades em algumas partes impróprias dentro do recinto escolar. Não possui água canalizada nem poços, alguns alunos vão à escola descalços.

Existem dois gabinetes, um para o diretor da escola, localizado no bloco feito com material convencional e outro gabinete, feito com material local, que funciona como gabinete dos diretores adjuntos pedagógicos, gabinete do chefe da secretaria e há também um pequeno espaço, onde se guardam os livros de sumário e as cadeiras dos professores.

As duas escolas usam horários iguais no seu funcionamento. Tabela 3.

Os alunos do curso diurno têm idades compreendidas entre 6 a 17, do curso noturno têm idades compreendida entre 15 a 50 anos. No período de tarde funciona duas turmas de educação de adultos. A diferença de idades explica-se pelo facto destes últimos não terem tido a oportunidade de frequentar a aprendizagem dentro do período normal. Nesta escola, funciona o centro de alfabetização e educação de adultos.

4.2. Participantes da pesquisa

Para o presente estudo optou-se por uma amostragem não probabilística por conveniência, pois a seleção dos participantes foi feita de forma intencional, sendo eles: Diretor de escola, diretores adjunto pedagógicos das escolas, presidente dos conselhos de escola, professores, alunos e pais e encarregados de educação.

A escolha deste grupo como participantes privilegiados da pesquisa prende-se com os seguintes motivos:

Pais e encarregados de educação – foram 4, dos quais 1 tem dois educandos, um frequentando a 1ª classe e o outro a 5ª classe e o outro pai e encarregado tem o educando a frequentar a sétima classe. Cabe aos pais e encarregados de educação propor o que a escola deve ensinar como parte do currículo local, para além de poderem apresentar as suas opiniões sobre o empenho da escola no ensino do currículo local. Também podem ser convidados pela escola para ensinar alguns conteúdos ligados ao currículo local, conforme os conhecimentos ou habilidades que a comunidade reconhece – o ter acerca dessa matéria, são parceiros e colaboradores da escola.

Participaram professores que lecionam no ensino básico da 1ª à 7ª classe. Esta escolha aleatória prende-se ao facto de as perguntas feitas ao grupo não serem relativas aos conteúdos disciplinares lecionadas, mas representarem os procedimentos seguidos para o ensino do currículo local em qualquer disciplina e em qualquer classe. Neste caso, os professores explicaram como é feito o processo de planificação e leção dos conteúdos do currículo local e apresentaram as suas perceções sobre o ensino da cultura local na escola.

Os alunos participaram da pesquisa pelo facto de serem o maior grupo alvo do processo de aculturação na escola, são membros do Conselho de Escola, têm competências para proporem conteúdos para a aprendizagem, acredita-se possuírem muita informação sobre currículo local. São sujeitos centrais de todo o processo de ensino e aprendizagem, para o efeito, foram escolhidos alunos da 6ª e 7ª classe pelas suas capacidades cognitivas e habilidades comunicativas de poderem compreender e responder às questões colocadas nas entrevistas.

4.3. Os sujeitos da amostra

Foram sujeitos a entrevistas 15 pessoas nomeadamente: alunos, diretores, pais e encarregados de educação e professores.

Tabela 5. Siglas e abreviaturas que foram usadas ao longo das entrevistas

A1	Aluno 1 da escola “A”
A2	Aluno 2 da escola “A”
A3	Aluno 3 da escola “B”
A4	Aluno 4 da escola “B”
D1	Diretor de escola “A”
D2	Diretor adjunto pedagógico 2 da escola “A”
D3	Diretor adjunto pedagógico 3 da escola “B”
P1	Pai ou encarregado de educação 1 da escola “A”
P2	Pai ou encarregado de educação 2 da escola “A”
P3	Pai ou encarregado de educação 3 da escola “B”
P4	Pai ou encarregado de educação 3 da escola “B”
Prof.1	Professor 1 da escola “A”
Prof.2	Professor 2 da escola “A”
Prof.3	Professor 3 da escola “B”
Prof.4	Professor 4 da escola “B”

Fonte: Machava, 2015

4.4. Técnicas e instrumentos usados na recolha de dados

4.4.1. Entrevista

A entrevista é um instrumento que estabelece uma interação entre pesquisador e o pesquisado. De acordo com os objetivos e com as opções metodológicas já referidos recorreu-se ao uso de entrevistas semiestruturadas. E foram sujeitos a entrevistas alunos, pais e encarregados de educação, professores, diretores adjunto pedagógicos e um diretor de escola, conforme o anexo 2.

4.4.2. Questionário

O questionário, numa pesquisa, é um instrumento, programa ou método de recolha de informação baseado em perguntas escritas; dependendo do objetivo. Neste estudo foi usado como estratégia complementar às entrevistas devido à escassez de tempo para que o pesquisador pudesse por meio da entrevista, contactar todos os participantes da pesquisa. A sua conceção foi feita pelo pesquisador e o seu preenchimento foi

realizado pelos informantes anexo 1. Apresenta uma linguagem simples e direta para que o respondente compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

Antes da aplicação do questionário na recolha de dados foi feito um pré-teste na Escola Primária de Teacane, localizada nas periferias da cidade de Nampula. A escolha de professores desta escola prende-se ao facto de apresentarem características similares às dos meios urbanos e suburbanos correspondentes às escolas em estudo.

Participaram do inquérito 107 professores, 36 da Escola Primária Completa 25 de Junho e 71 da Escola Primária Completa Muegane.

Motivações da escolha dos professores como inquiridos –, os professores são os que dirigem diretamente todo este processo que, inclui a incorporação e ensino do currículo local, no que concerne à seleção, integração e lecionação dos conteúdos e recebem diretamente as reações e perceções da comunidade escolar e grupos de interesse sobre a sua atividade. A ideia de questionar professores das duas escolas em estudo era de abranger todos os professores que não fizeram parte das entrevistas, não tendo sido possível porque alguns professores não se despuseram a preencher os inquéritos.

A seleção de professores para participar na pesquisa foi feita de modo a abranger todos os professores que lecionam nas duas escolas onde decorreu a coleta de dados. A possibilidade de participação de todos os professores explica-se pelo facto das questões colocadas ao grupo serem do relativo domínio de todos e são relacionadas às práticas de planificação e lecionação dos conteúdos da cultura local.

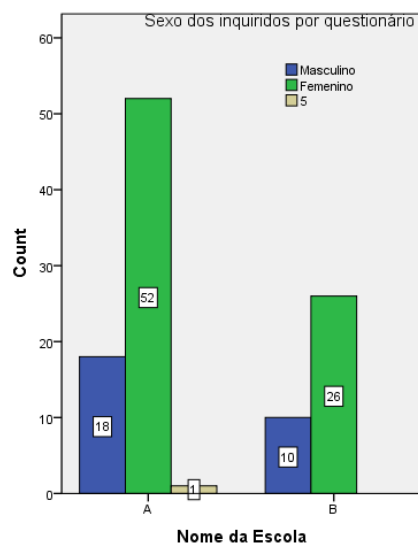
Nas tabelas 5, 6, 7 e 8 são apresentadas algumas características dos professores inquiridos por questionário.

Tabela 6. Sexo do inquirido

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válida	Masculino	35	32.7	32.7	32.7
	Feminino	72	67.3	67.3	100.0
	Total	107	100.0	100.0	

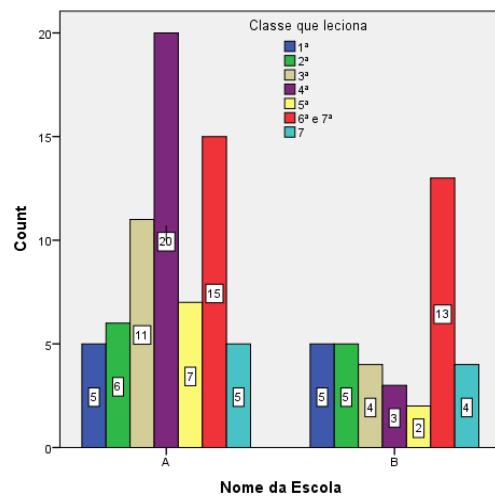
Fonte: Machava, 2015

Gráfico 1. Sexo dos inquiridos por escola



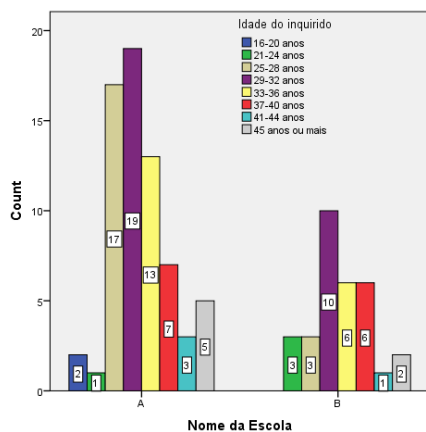
Fonte: Machava, 2015

Gráfico 3. Classe que leciona por escola



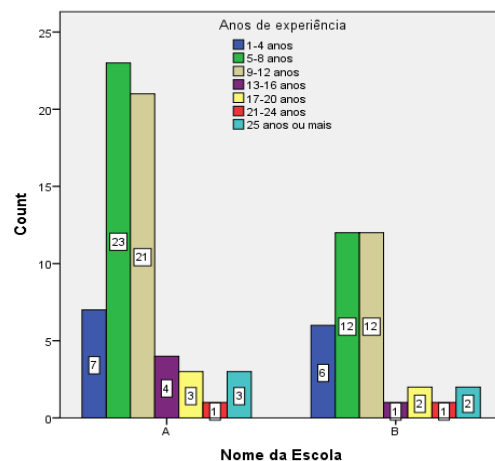
Fonte: Machava, 2015

Gráfico 2. Idades dos inquiridos por escola



Fonte: Machava, 2015

Gráfico 4. Anos de experiência na docência por escola



Fonte: Machava, 2015

A análise documental

A análise documental é uma técnica de recolha de dados que consistiu na leitura e análise de alguns documentos existentes nas escolas.

A análise documental centrou-se em duas partes, por um lado, nos relatórios e atas das reuniões dos professores; reuniões da escola com os pais e encarregados de educação, em assembleia geral e ainda nas reuniões de turmas e, por outro lado, as planificações das atividades dos docentes, ligadas a lecionação (planificação trimestral, planificação quinzenal e planos de aulas).

Esta análise centrou-se em encontrar abordagens ao nível destes documentos que têm a ver com o currículo, cultura e línguas locais, tendo sido analisados os seguintes documentos: Planos de aulas, Planos quinzenais e Planificação trimestral.

4.5. Procedimentos seguidos na recolha das informações

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas situadas em contextos geográficos distintos, dirigiam-se a populações provenientes de universos sociais e culturais nitidamente diferenciados e mesmo, particularmente no atual contexto da cidade de Nampula. As duas escolas escolhidas, Escola Primária Completa Muegane e a Escola Primária Completa 25 de Junho, são públicas e desenvolvem as suas ações educativas no ensino primário de 7 anos (1^a à 7^a classe), uma é mais conhecida, por situar-se no coração da cidade junto à Avenida principal (Av. Eduardo Mondlane) e a outra é menos conhecida na cidade, como resultado da sua localização, numa zona peri urbana e de difícil acesso.

Durante o estudo, penetramos no quotidiano de cada uma das escolas de modo progressivo, intensivo e abrangente; nas atividades extra-classe, sempre atentos às diversas dimensões da prática pedagógica. Foi privilegiada uma pesquisa de inspiração naturalista antropológica - etnográfica²¹, usando notas de campo, para além de entrevistas formais, pequenas questões que o ajudassem a compreender o fenómeno em estudo.

²¹ A pesquisa etnográfica caracteriza-se, segundo Afonso (2005) pela realização num pequeno número de casos, neste caso as duas escolas em referência. Outra característica a destacar é a presença prolongada do investigador nos contextos de investigação, e em alguns casos, como nesta pesquisa, com uma atitude pró-ativa do investigador na interação com os informantes privilegiados para a coleta de dados.

O pesquisador fez a recolha de dados durante dois meses nas duas escolas, sendo um mês em cada uma, correspondendo a um total de 64 horas de observação, 32 horas em cada escola. O estágio era feito 2 dias por semana, 4 horas em cada dia, sendo 1 dia no período de manhã e o outro no período de tarde perfazendo 8 horas semanais. A extensão do tempo de contacto com o grupo em análise permitiu maiores adequações e interpretações alcançadas, resultantes da maior familiaridade com a linguagem usada e os significados atribuídos, para além de ter gerado amizades que facilitaram a integração não só nos grupos formais existentes nas escolas, como também nos grupos informais.

Antes de serem aplicados, os instrumentos de recolha de dados (inquérito por entrevista semiestruturada e inquérito por questionário) foram previamente testados com a finalidade de perceber se os instrumentos eram adequados para a recolha de dados com vista a dar respostas às questões de pesquisa. A testagem permitiu que algumas questões ambíguas fossem clarificadas, verificar a consistência das respostas em relação aos objetivos da pesquisa e estimar o tempo necessário para cada responder as questões que lhes são colocadas.

Para registar as informações durante as entrevistas fizeram-se gravações de voz e anotações. O uso das duas técnicas de forma concomitante justifica-se pelos seguintes motivos: a gravação facilita registar ou memorizar tudo que o interlocutor disse durante a entrevista, sem, no entanto, deixar perder informações importantes. Por outro lado, as gravações foram usadas para a transcrição das entrevistas. Por sua vez, o registo escrito permitiu ao entrevistador guiar a formulação e colocação das perguntas, conforme as respostas já dadas, por outro lado, as anotações feitas durante as entrevistas permitiram a análise dos comportamentos observados e confrontá-las com as informações recolhidas por outros meios.

4.6. Procedimentos seguidos no tratamento das informações recolhidas

Terminada a recolha dos dados, procedeu-se a um conjunto de procedimentos que tinham em vista congregar, buscar o significado e compreender a informação recolhida. Esses procedimentos consistiram primeiramente, na transcrição das entrevistas e sistematização das notas de registo, sobre as perceções sobre o currículo local o

processo de seleção, lecionação e o uso das línguas locais no contexto escolar e ligação escola e comunidade.

Depois desse processo, passou-se à análise dos resultados obtidos através da entrevista, questionário e análise documental. Foi feita a categorização de todas as respostas, tendo, num primeiro nível, em referência os objetivos previamente enunciados e, num segundo nível, os significados emergentes do próprio processo de investigação, correspondentes às subcategorias. Buscava-se perceber a posição dos entrevistados, agrupando as ideias comuns chave, como documenta o guião das entrevistas e o guião de questionário em anexos 2 e 1 respetivamente. Este processo consistiu em procurar, das respostas proferidas pelos entrevistados, independentemente do número dos que apresentam uma determinada posição, elementos considerados relevantes e agrupá-los em categorias de acordo com as suas características, semelhanças e significados que eles transmitiram. Através do processo de categorização das respostas foi possível construir unidades de análise que abarcam os aspetos inerentes às categorias formadas. Os dados colhidos através dos questionários foram processados com o recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), mais conhecido atualmente por IBM SPSS Statistics, que para além de facilitar a apresentação dos dados, permitiu fazer cruzamento de algumas variáveis e em alguns casos o controlo da significância das variáveis.

A análise do conteúdo das entrevistas foi feita em torno de quatro unidades de análise, conforme sugere a tabela 3 (categorias e subcategorias). Foram apresentadas as respostas das entrevistas dirigidas aos diferentes participantes sobre diferentes aspetos relacionados ao tema como: perceção sobre a aprendizagem da cultura local; seleção, integração e lecionação dos conteúdos do currículo local; a participação da comunidade e da escola nas vidas de ambas as partes. Estas questões também foram levantadas através do inquérito por questionário.

CAPITULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A apresentação dos dados recolhidos é feita da seguinte forma: primeiro são apresentados e analisados os dados coletados através do inquérito por entrevista, em seguida, os dados coletados através do inquérito por questionário e, por fim, os dados coletados por análise documental. Esses dados estão organizados em categorias e subcategorias.

A seguir a este capítulo, é feita a discussão dos dados. Esta discussão é feita em categorias e subcategorias, conforme foi anteriormente definido.

5.1. ANÁLISE DAS UNIDADES DE REGISTO - ENTREVISTAS

5.1.1. PERCEÇÃO DOS MEMBROS DA COMUNIDADE SOBRE O CURRÍCULO

5.1.1.1. Noções de currículo local

Tal como sugerem os depoimentos apresentados pelos participantes privilegiados da pesquisa, alunos, pais e encarregados de educação, professores, diretores pedagógicos de escola e diretores adjunto pedagógicos existem vários e diferenciados entendimentos sobre o que seria o currículo local, para além do caso dos alunos, que deviam ser sujeitos ou são do próprio currículo, todos afirmaram nunca terem ouvido falar de currículo local. *“Não sei, já ouvi falar as vezes, mas na televisão”* (A1)

“Currículo local! Eu ainda não sei”. (A2); *“Nunca ouvi”*. (A4)

A mesma dificuldade de conceituar está patente nos pais e encarregados de educação. Como pode se ler nas respostas abaixo:

“Currículo local! Epá não entendo muito porque não estudei até lá”. (P1)

“Currículo local! Entendo que... posso dizer em poucas palavras, é ensino”. (P2)

Por outro lado, constatou-se que existe uma grande dispersão nos aspetos apresentados pelos professores, diretor, diretores adjunto pedagógicos e o que foi dito pelo presidente do Conselho de Escola, a destacar aspetos como: usar uma língua local para auxiliar a compreensão da língua oficial, ligação escola e a comunidade,

metodologia de ensino, ensino prático e ainda um diretor pedagógico disse que a abrangência do mesmo era de 25%. “(.....) esse *currículo local* veio praticamente incentivar (.....) o saber fazer (.....) pode funcionar apenas em 25% das aulas, sim, em 25% de cada aula devia estar inserido lá o *currículo local* (.....) (D2).

Existe uma tendência de definir o currículo local como se correspondesse à disciplina de ofícios, pois, é nela que se centram as habilidades do saber fazer. Por um lado, existem conteúdos que para a aprendizagem de leitura e escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas como os conteúdos da aprendizagem básica (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento do país, melhorar a qualidade da sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar a aprender. Este princípio só pode ser materializado, através da criação de espaço para a aprendizagem de atividades práticas e tecnológicas (MINED/INDE, 2003).

Para além de outro Diretor Pedagógico que apresentou o seguinte conceito de currículo:

“Tem a ver com a ligação das atividades da escola com a comunidade, ligação (.....) entre a comunidade e a direção da escola” (D3).

Esta verbalização evidencia a ligação escola comunidade e comunidade direção da escola, serem tomadas como o ponto fulcral para a operacionalização do currículo local. Contudo, a ligação escola comunidade deve acontecer mesmo em escolas onde não existe o currículo local, uma vez esta derivar do papel social da mesma. Bock (1999) diz que a escola apresenta-se hoje como uma das mais importantes instituições sociais por fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade.

É importante registar que a escola é criada e sustentada pela sociedade com a finalidade de preparar o indivíduo para viver o quotidiano da sociedade. Daí que ela deve estar aberta à sociedade, deve haver uma ligação entre os pais e os professores e entre os pais e a direção da escola. A abertura aqui referida por Bock não é condicionada ao tipo de currículo que a escola segue, quer siga um currículo nacional, regional ou local.

5.1.1.2. Objeto de aprendizagem do currículo local

Tendo se como objetivo clarificar o objeto de estudo do currículo local, foi feita a seguinte pergunta: De uma forma sintética, o que é que os alunos aprendem na escola sobre a cultura local?

Os alunos apresentaram dificuldades para definir o currículo local. Ao ser-lhes perguntado sobre o objeto de estudo da cultura local, importa destacar as respostas dadas:

“O que aprendemos (.....) são as danças e os cânticos (.....) que em Moçambique fazem, como por exemplo mapiko, unhangá (.....) é o que nós aprendemos (.....) cantar, nós tiramos as nossas próprias conclusões” (A2).

“Fazer esteiras, panela de barro e outras coisas” (A3).

“É de ensinar os alunos para não apanhar doenças como malária, sida, cólera” (A4).

Das respostas dos alunos destacam-se vários elementos ligados ao currículo local e importa destacar o estudo das línguas locais, o modo de fazer uma peneira, esteiras, a música, danças tradicionais, nomes de entidades públicas locais, surgimento de nomes de rios e de escolas locais. Todos os pais e encarregados de educação disseram que com este currículo os alunos aprendem a ter respeito para com as outras pessoas, quer seja mais novas, mais velhas, bem como com os parentes diretos, é o caso dos irmãos, pais, tios, de entre outros, a mesma posição foi também defendida pelos professores, como se pode ler na seguinte afirmação:

“Os alunos aprendem a liderança da zona e aborda-se sobre os ritos de iniciação (.....) facilita que os alunos residentes da mesma região tenha uma aprendizagem conforme a realidade local, antes os conteúdos tratados eram de fora do país ou do mundo lá fora”. (Prof1)

“Fora (...) dos recursos existentes na própria zona, também há a cultura, a maneira de viver naquela zona, (.....) os modos de construir as casas, a alimentação e os pratos típicos da região, as roupas e a maneira de vestir” (Prof3). Considerando-se deste modo, como principal objetivo do CL desenvolver nos alunos saberes locais, dotando-os de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e económico na sua

comunidade. Também é de lembrar as palavras de Geertz (2009), assentadas no enfoque que diz que “para conhecer a cidade é preciso conhecer as ruas”.

Na verdade, o conhecimento do todo significa, antes de tudo, conhecer as partes constituintes desse todo em referência, o que significa que a construção do saber deve ter como ponto de partida os conhecimentos e experiências dos aprendentes, a sua realidade.

Como se pode perceber, os diferentes intervenientes buscam na cultura local a explicação para a aprendizagem dum currículo local, tendo em vista aproveitar, respeitar e valorizar a sabedoria resultante das experiências culturais locais das crianças, que, segundo Freire (1993), são o ponto de partida para a construção do conhecimento do mundo, ao afirmar que:

não podemos deixar de lado, desprezado, como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo formas de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (p.86).

Por outro lado, o INDE/MINED (2011) diz que o local não é um espaço que pode ser determinado apenas geograficamente. Efetivamente compreende o espaço onde se situa a escola que pode ser alargado à ZIP, distrito e até mesmo província, comportando consigo vivências e anseios da comunidade em que está inserida, cabendo à mesma comunidade definir o que gostaria que os seus filhos aprendessem. A seleção dos conteúdos pode, pois, incluir matéria não meramente local do ponto de vista geográfico cuja aprendizagem se afigura relevante no contexto da comunidade.

Podendo-se deste modo estabelecer uma analogia entre o que foi apresentado como objeto de estudo da cultura local e o que é nos apresentado por Paulo Freire e pelo MINED, tendo a destacar o facto de ser elementos ligados à aquisição de habilidades práticas da vida, no que concerne ao saber fazer no meio onde está inserida a escola, porém, menos abrangente em relação à grande diversificação dos aspetos a serem aprendidos ou ensinados na cultura local apresentados por Freire, que pode-se considerar abranger todos aspetos da vida.

5.1.1.3. Papel do Conselho de Escola na aprendizagem da cultura local

Com este indicador pretendeu-se conhecer os mecanismos através dos quais o órgão máximo da gestão escolar se organiza, se estrutura e funciona de modo a proporcionar a aprendizagem do currículo local na escola. Para o efeito colocou-se a seguinte questão: qual é o contributo do Conselho de Escola na aprendizagem da cultura local?

Das respostas apresentadas dos entrevistados importa destacar as seguintes: os alunos e os pais e encarregados de educação, o Prof1, Prof4 e D2 dizem ser função do CE da escola aconselhar os alunos. Por seu turno, o Prof2 e Prof3 dizem que o papel do líder de escola, para se referir ao presidente do Conselho de Escola é controlar os professores, que este tem estado muito ausente da escola. Por sua vez o PC, (D1) e (D3) é que apresentam o Conselho de Escola como um órgão responsável pela seleção dos conteúdos do currículo local.

Contudo, em conversas com o presidente do Conselho de Escola disse que a seleção dos conteúdos do currículo local na escola “A” é da sua responsabilidade, em detrimento do não funcionamento do Conselho de Escola, atualmente constituído por 19 membros.

O presidente justificou essa falta de funcionamento do Conselho de Escola como resultado de muitas pessoas que assumem responsabilidades dentro das escolas esperarem que também sejam remuneradas à semelhança dos professores e outros funcionários, posição também compartilhada pelo diretor e diretor pedagógico da mesma escola e pelo Prof.2.

De acordo com MINED (2011) e Tuzine (2005), cabe ao Conselho de Escola dinamizar a ligação da escola com a comunidade, identificando, contactando e sensibilizando os membros da comunidade a participar nas atividades da escola. Este órgão deve trabalhar em colaboração com a comunidade cuja função é, de acordo com MINED (2011): fornecer informações relevantes a serem abordadas na escola; apoiar na transmissão de conhecimentos/experiências, relativas aos saberes locais; sempre que possível, fornecer apoio material para uma melhor execução das atividades.

De acordo com MINED (2011), este papel da comunidade está a ser em alguns casos usurpado pelo Conselho de Escola e em outros casos pela pessoa do presidente do CE, no caso da escola A, como resultado da falta de operacionalização deste órgão.

5.1.2. GESTÃO DO CURRÍCULO LOCAL DO ENSINO BÁSICO

5.1.2.1. Seleção dos conteúdos do currículo local

A seleção dos conteúdos do currículo local é um dos momentos mais significativos para o ensino do Currículo Local. Com este indicador, pretendeu-se saber como é feita a seleção dos conteúdos do currículo local e, ao mesmo tempo, quem são os intervenientes neste processo. A recolha de informações foi feita através de entrevistas e inquéritos, tendo o inquérito se cingido no segundo aspeto, relativo aos intervenientes no processo. Aos entrevistados, foi-lhes colocada a seguinte questão: como é feita a seleção dos conteúdos do currículo local?

Das respostas dadas pelos pais e encarregados de educação, tem-se a destacar que a maioria dos pais e encarregados de educação, não sabe que na escola faz-se ou deve se fazer a seleção de conteúdos do currículo local como pode se ver em algumas respostas dadas à pergunta:

Recolhem através de avaliações que fazem, podem ser escritas ou orais, fazem essas avaliações aos alunos” (P3).

“Escolher? Não vem de Maputo? Se se escolher devem ser os professores” (P4).

Por outro lado, o posicionamento dos professores pode-se resumir nas respostas aqui destacadas. Por exemplo, um pai e encarregado de educação confunde a avaliação feita aos alunos com a seleção dos conteúdos do currículo local, outro mostra a sua indignação. Quanto ao processo, pensa que tudo deve vir de Maputo, o que significa vir da capital do país, associado ao currículo nacional.

Este posicionamento abarca também uma parte de professores, que no seu entender, o currículo local já vem incluso no currículo nacional: *“Para a seleção do currículo local faz-se consulta à população nos bairros e depois envia-se a Maputo, só que quando volta (.....) o currículo nacional, as vezes muitas coisas já não estão bem, daí que os professores reúnem-se em classes, cada professor cria uma ideia e no fim decide-se o que ensinar” (Prof1).*

Outros professores ainda pensam que a seleção dos conteúdos do currículo local é da responsabilidade do Conselho de Escola, uma vez estar no conselho um membro da comunidade:

“Geralmente (.....) um representante da comunidade sempre no CE, e é lá dentro do CE que sempre delimitam, dão o seu contributo de maneiras como é a vivência naquela zona. Como se deve vestir, como se deve comportar, (.....) depois vem informar (.....) numa reunião (.....) não tem nada escrito” (Prof3).

Neste caso, alguns professores sabem que deve ser feita uma consulta, contudo, não conhecem os procedimentos a serem seguidos para fazer a respetiva consulta à comunidade. Para além de alguns professores que não sabem da existência de seleção e parecem não ter noções deste processo, como se pode ler na conversa a baixo com uma professora com sete anos de experiência:

Etrv: Como é feita a seleção dos conteúdos do currículo local?

(Prof4): Seleção de....!

Etrv: Seleção dos conteúdos. Como é feita a seleção dos conteúdos para o currículo local?

(Prof4): De uma aula?

Etrv: De forma geral, até chegarem a serem dados numa aula.

(Prof4): Não estou a perceber, acho que não sei isso.

Etrv: A escola tem currículo local?

(Prof4): Hem... ele....esse currículo... algum momento pode algum momento nós temos porque, porque digo isso porque, a aula de.... a aula de o quê? A escola só tem o programa e todos usamos” (Prof4).

Neste extrato de entrevista com o professor podem ser notados elementos como: dificuldades de compreensão do termo seleção de conteúdos, dificuldades de fazer uma separação entre o CL e o corre curriculum, para além de dificuldades de explicar os mecanismos seguidos para a planificação das suas aulas. Estas dificuldades apresentadas pelo professor levam-nos por uma lado a refletir sobre a formação de professores e por outro lado, sobre a planificação conjunta de aulas entre colegas da mesma classe, que apesar de não citadas no trabalho como um momento essencial na formação em exercício, desempenha um papel fundamental.

A formação inicial de professores é um processo que deverá visar o fornecimento de bases conceptuais e metodológicas para o exercício da profissão e garantir a

possibilidade do futuro professor continuar a aprendizagem, numa perspetiva de autoformação permanente. Enquanto a formação em exercício visa atualizar os professores em exercício, capacitando-os permanentemente, para o sucesso do processo de ensino aprendizagem e renovação da escola. (INDE/MINED, 2006).

O diretor disse ser feita a partir das turmas *“A seleção é a partir das turmas, como sabe para além do Conselho de Escola existe os conselhos de turmas, nos reunidos, pai de turma e propõem os temas para mais tarde serem integrados selecionados no CL”* (D1).

E o diretor adjunto pedagógico respondeu que a partir do CE: *“Membros do CE, que depois desta reunião programa-se mais um dia para chamar os pais e encarregados de educação para difundir o que foi planificado para a sua implementação, (.....) depois de se convocar uma assembleia extraordinária e isto acontece com frequência no término do trimestre, naquela fase (.....) de divulgação dos resultados, como é a fase que muitos pais aparecem, aproveita-se esse momento”* (D3).

Existem diferenças de procedimentos de seleção dos conteúdos do Currículo Local, bem como dos intervenientes nesse processo apresentados pelo diretor da escola e os apresentados pelo diretor adjunto pedagógico e professores da mesma escola. No que concerne a quem participa no processo de seleção, o diretor da escola apresenta o Conselho de Escola e os conselhos de turmas, representados pelos pais das turmas.

O diretor adjunto pedagógico apresenta duas partes, por um lado está a escola, representada pela direção da escola e direção pedagógica por outro lado o CE e outros membros da comunidade que podem incluir os artistas. De acordo com MINED (2011) e Tuzine (2005) é papel da direção da escola: planificar, organizar, coordenar e controlar todo o processo do tratamento dos conteúdos locais nomeadamente: sensibilização do corpo docente e da comunidade sobre a importância do Currículo Local; planificação da recolha de informação; elaboração de instrumentos de recolha de informação (questionário, guião de entrevistas e outros conforme o caso); seleção e preparação da equipa (professores, membros do Conselho de Escola) para a recolha de informação; recolha de informação e compilação e sistematização da informação recolhida; produção de consenso ao nível da comunidade; submissão da brochura do CL à coordenação da ZIP e coordenar a disseminação junto da comunidade.

Os papéis e procedimentos acima apresentados parecem ser ignorados pelos diretores e diretores adjunto pedagógicos, bem como pelos professores e outro fator importante é o facto de os professores entre eles, os membros da direção da escola apresentarem procedimentos diferentes os ainda afirmarem que o currículo local já vem no currículo nacional *“depois de feita a seleção por áreas, é feita uma ideia única que vai desde a localidade, distrito, província. O currículo nacional já traz consigo o currículo local”* (Prof1). Ou ainda que *“não se ensina a cultura local na escola”* (Prof2).

Diante destas posições pode-se concluir que não existe nas duas escolas organizações institucionalizadas para o ensino do CL, nem o envolvimento dos pais e encarregados de educação neste processo, conforme as informações passadas por todos pais e encarregados de educação participantes da investigação ao afirmarem que a seleção dos conteúdos do CL é feita pelos professores. Segundo MINED (2011), os conteúdos de interesse local a serem abordados em cada escola deverão ser indicados pela comunidade. Para tal, os diretores e professores das escolas deverão realizar atividades de preparação do processo de recolha de informação junto da comunidade que consiste no seguinte: formação das equipas (por grupo de disciplina ou interesse); treinamento das equipas que vão recolher a informação; elaboração de guiões de entrevista com as questões a serem colocadas; articulação entre a direção da escola e o Conselho de Escola para preparação dos encontros com a comunidade e elaboração do cronograma de atividades.

5.1.2.2. Integração dos conteúdos do currículo local

A integração dos conteúdos do currículo local é uma atividade técnica da área de desenvolvimento curricular e da didática. É o momento a seguir à recolha de informações na comunidade, consiste, segundo Tuzine (2005) em: agrupar os conteúdos recolhidos em áreas (Comunicação e ciências sociais; Matemática e ciências naturais e, atividades práticas e tecnológicas) e o conhecimento dos processos cognitivos dos alunos de cada nível, para além do domínio do *core curriculum*, o que pode facilitar o processo.

Segundo MINED (2011), essa atividade é da responsabilidade dos professores com o apoio dos técnicos dos Serviços de Educação, Juventude, Ciência e Tecnologia ou dos Serviços Distritais de Educação, Juventude, Ciência e Tecnologia. Para o efeito, foi

colocada a seguinte afirmação: participam no processo de integração dos conteúdos do currículo local professores com o apoio dos técnicos dos SEJCT/ SDEJCT.

Dos 107 professores inquiridos, 54 professores concordam que esta atividade é feita pelos professores com o apoio dos técnicos dos SEJCT/ SDEJCT, 42 professores não concordam e 11 professores disseram não terem nenhuma opinião. Somando o número dos professores que não concorda com os professores que disseram não terem nenhuma opinião é uma unidade de diferença com os que concordam que a integração dos conteúdos do currículo local é feita pelos professores com o apoio dos técnicos dos SEJCT/ SDEJCT.

Das entrevistas feitas, um professor da escola “B” disse que o processo de integração dos conteúdos do CL é feito pelo Conselho de Escola, informação que coincide parcialmente com a do diretor adjunto pedagógico da mesma escola, que disse ser da responsabilidade do *“CE e direção da escola e depois informa-se a assembleia comunitária”* (D3).

Por seu turno, diferem também do posicionamento dos professores da escola A que disseram que a integração do currículo local é feita em Maputo, no âmbito da elaboração do currículo local. O diretor adjunto pedagógico disse:

“Direção da escola, conselho pedagógico e alguns membros do conselho da escola”.

Entretanto, o diretor da escola disse:

“Nesse processo participa o gestor da escola, alguns líderes religiosos e outros membros da ligação escola comunidade”.

Informações confrontadas ainda com as obtidas em conversa informal com o presidente do Conselho de Escola que disse que como resultado da inoperância do Conselho de Escola, ele dita os conteúdos do currículo local aos professores durante as reuniões.

Diante de quatro diferentes constatações, para o caso da escola A, leva a concluir que na escola A não existe um mecanismo institucionalizado para a validação dos conteúdos do currículo local, o mesmo acontece na escola com B, onde os professores apontam para o Conselho de Escola e por sua vez o diretor adjunto pedagógico diz que é da responsabilidade da direção da escola.

5.1.2.3. Mecanismos de acesso aos conteúdos do currículo local

Para saber quais deviam ser os mecanismos a seguir para ter acesso aos conteúdos do currículo local, foi colocada a seguinte questão aos entrevistados “Quais são os mecanismos usados para ter acesso aos conteúdos da cultura local para a planificação das aulas?”. Das respostas dadas pelos entrevistados interessa aqui destacar: *“participar nos seminários que explicam como abordar o currículo local”* (Prof3).

“Quando a direção da escola e CE reúnem, depois reúnem com os professores (.....) e explicam que na assembleia que tivemos o assunto foi este, este, daí eles acatam e levam para a sala de aulas para a sua apresentação (.....) os professores recebem esses conteúdos (.....) falados (.....) não temos esses conteúdos escritos no papel (.....) é oralmente”. (D3). Na escola “A” um professor disse que: *são os livros do professor e do aluno* (Prof1). Outro professor disse que *“não existe ensino do currículo local”*. (Prof2). Por seu turno, o presidente do Conselho de Escola disse que *“eu dito tudo que os professores devem ensinar no currículo local”* (PC).

Nas duas escolas não existe a brochura que devia surgir depois da seleção, sistematização e produção de consenso ao nível da comunidade e a submissão da brochura do CL à coordenação da ZIP para a disseminação junto da comunidade (MINED, 2011 e Tuzine, 2005). Contudo, os conteúdos são passados oralmente para os professores, a partir do CE, direção da escola, nos seminários ou ditados pelo presidente do Conselho de Escola. Neste caso, não se faz referência à criação de brochuras ou manuais conforme recomenda o ministério.

Também se tentou saber através de inquérito por questionário se nas duas escolas existiam manuais do currículo local, levantados localmente como parte integrante dos 20% do currículo local. Dos 107 inquiridos 45 disseram que na escola não existia manual do CL, 30 disseram que não tinham nenhuma opinião e 32 disseram que existia. Agregando os números dos que afirmaram que não existe, o que implica também não uso destes, aos dos que não têm opinião, que também leva-a a mesma interpretação, não uso destes totaliza 75, dum total de 107 inquiridos, aliado ao facto de não ter-se citado o manual nos mecanismos usados para o acesso aos conteúdos do CL na escola. Situação anteriormente afirmada pelo diretor e diretores adjunto pedagógicos, as pessoas que seriam responsáveis pela conservação e disponibilização dos manuais aos

professores para a planificação das aulas. Chega-se a concluir que não existem brochuras ou manuais do currículo local nas duas escolas.

5.1.2.4. Validação dos conteúdos do currículo local

Após o levantamento dos conteúdos do currículo local na comunidade feito através de entrevistas com diferentes seguimentos de membros da comunidade, uma vez esses conteúdos serem propostos por vários segmentos sociais, como anteriormente foi referenciado, segue-se um momento em que, em vários encontros, vai-se compilar e em seguida volta-se à comunidade para, de forma sintética, apresentar e ouvir-se diferentes opiniões se esses conteúdos podem ou não serem lecionados na escola. Os resultados do inquérito oferecem a seguinte leitura: a mediana das respostas apresentadas é igual a 3, que na escala corresponde a sem opinião, resultante de 46 inquiridos concordarem que a validação dos conteúdos da cultura local após a seleção é da responsabilidade dos pais e encarregados de educação, 46 inquiridos não concordam e 16 disseram não ter opinião. Esta dispersão do posicionamento dos inquiridos também é notável no desvio padrão que foi de 1.193. Conforme MINED (2011) e Tuzine (2005) depois da seleção e sistematização segue-se a produção de consenso ao nível da comunidade para uma posterior submissão da brochura do CL à coordenação da ZIP e coordenar a disseminação junto da comunidade.

A falta de conhecimentos claros sobre o processo pode significar, por um lado, que os professores não seguem os procedimentos orientadores apresentados pelo Ministério da Educação para a validação dos conteúdos do CL ou, por outro lado, que um grupo de professores recorre a um seguimento da comunidade, pais e encarregados de educação para a validação dos conteúdos ou ainda existem professores que não fazem seleção dos conteúdos do currículo local e nem têm acesso a esses conteúdos.

5.1.2.5. Lecionação dos conteúdos do currículo local

A lecionação é o momento central de todo o processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, os conhecimentos são construídos e reconstruídos conforme a interação e o nível do domínio da matéria das partes envolvidas.

Para a lecionação de qualquer conteúdo exige-se, para além de conhecimentos profundos na área que pretende lecionar, uma formação específica no que concerne às metodologias de ensino. Apresentado pelo INDE/MINED (2003), como uma das estratégias para o sucesso do PCEB, “com a formação inicial pretende-se fornecer ao futuro professor bases conceptuais e metodológicas para o exercício correto e eficaz da missão docente e, simultaneamente, assegurar a possibilidade de continuar a sua aprendizagem numa perspetiva de autoformação permanente” (p.52).

Para abordar a lecionação dos conteúdos do CL, houve antes de tudo, a necessidade de perceber se os professores estão preparados para o ensino do CL, tendo-lhes sido colocada a seguinte questão: até que ponto os professores estão preparados para ensinar o CL?

Todos os alunos, pais e encarregados entrevistados disseram que os professores estão preparados para ensinar o currículo local. Este posicionamento, antes de tudo, revela uma confiança que a comunidade, incluindo os alunos depositam na figura do professor.

Por sua vez, os professores responderam nos seguintes moldes: *“Bom... acho que.... estão bem preparados, talvez posso dizer isso por causa dessas capacitações que têm existido. São capacitados, para além da formação que já têm de professorado. Têm essas capacitações que são contínuas (....) porque esse currículo local (.....) foi introduzido há pouco tempo, não é de há muito tempo, já requer duma capacitação sobre como introduzir na aula”* (Prof3).

Os diretores disseram que os professores estão preparados, apesar da mobilidade do pessoal docente. Pode-se ter docentes preparados, nos dias subsequentes há transferências e os Serviços de Educação, Juventude, Ciência e Tecnologia enviarem um substituto para a vaga deixada por um professor que não tem preparação para o ensino do mesmo currículo. Por outro lado, os professores podem estar preparados para a teoria mas para ensinar a prática não estão preparados, por exemplo para fazer uma panela de barro, uma esteira, uma cadeira, e mais outros objetos.

A lecionação do currículo local é o momento que vem a seguir à seleção, integração, validação dos conteúdos e à disseminação dos mesmos na comunidade e entre as escolas da ZIP. Tentou-se saber dos entrevistados quem leciona os conteúdos do CL

na escola, os alunos e professores afirmaram que essa atividade é feita pelos professores, como diz um aluno:

“Só nos levam para ir ver desafios que tem em outras escolas, mas vir uma pessoa para ensinar não, uma palestra aqui não. Ensinar são os professores” (A2). Posicionamento também sustentado por um professor ao afirmar que:

“Compete aos professores, caso haja algum problema solicita-se alguns membros do CE comunidade para vir dizer algo. Ao longo dos 19 anos de experiência (.....) tive algum caso, estava a dar aulas numa escola no distrito de Mecuburi onde não consegui resolver um problema, tive que solicitar a ajuda do líder comunitário e veio resolver” (Prof1).

O ensino do currículo local é, de acordo com os alunos e professores, tarefa exclusiva dos professores, em casos extremos pode-se solicitar a ajuda dos membros da comunidade, não para ir ensinar mas para ajudar a ultrapassar alguma dificuldade específica. Ao longo de 19 anos de carreira, dos quais dez a trabalhar com a vertente currículo local, o Prof1 só teve uma ocasião que sentiu-se obrigado para solicitar ajuda e como disse era para resolver um problema. Esta solicitação não é mera vontade de colaboração, não é um esforço de fazer-se uma ação conjunta na educação dos alunos, mas surge como uma simples saída para resolver um problema.

5.1.3. GRUPOS ETNOLINGÜÍSTICOS PRESENTES NA ESCOLA

Neste capítulo, pretende-se conhecer a diversidade etnolinguística e cultural presente na escola, as línguas faladas pelos alunos dentro e fora do recinto escolar, as línguas usadas no processo de ensino e aprendizagem, tomando como âncoras as interações entre alunos e entre alunos e professores e, por fim, identificar as normas que norteiam essas tendências, fazendo uma reflexão sobre a necessidade duma educação que tivesse em conta essa diversidade. Para a recolha de informações recorreu-se às entrevistas, inquéritos e às notas do campo.

5.1.3.1. Línguas faladas na escola

Com este indicador pretendeu-se conhecer os diferentes grupos etnolinguísticos ou etnoculturais presentes na escola. Deste modo, tentou-se saber dos entrevistados quais são as línguas faladas pelos diferentes grupos presentes na escola, os alunos disseram que falavam as seguintes línguas: macua, coti, chuabo, changana e português com maior destaque para macua. Os pais e encarregados de educação apontaram para macua e português, por seu turno, os professores indicaram macua, coti e português como pode se ler na seguinte resposta:

“Aqui em Nampula, cada distrito tem macua dele como se diz, exemplo, Angoche fala-se... Sei lá é coti, também na ilha, o que se recomenda é que se fale a que é universal que é macua. (.....) tem relação, se eu falar macua com uma pessoa de qualquer outro grupo ele percebe, eu também percebo. Outros falam português” (Prof3).

Para o diretor da escola “A” as línguas mais faladas são macua, português, coti e maconde, mas existe ainda uma certa percentagem, apesar de reduzida de alunos que falam changana, para o diretor adjunto pedagógico da escola “B” *“A língua mãe é macua e falar de macua tem as suas várias ramificações que é coti, que aqui na escola 25 de Junho é português, macua, coti, hem... tem chuabo, têm outras línguas usadas maternas, macua e lomue” (D3).*

A cidade de Nampula apresenta vários grupos etnoculturais e linguísticos, a destacar os emakhuwa, coti, elomwe, echuwabo e outras, para além dos falantes da língua portuguesa, conforme indica INE (2007, p. 14). Como ilustra a tabela 2 (p.48).

Esta diversidade etnocultural e linguística está patente nas duas escolas. A existência desta diversidade nas duas escolas foi também sugerida pelos resultados do inquérito por questionário, na questão que se pretendia saber se os alunos existentes nas turmas pertenciam a diferentes grupos etnoculturais. Das respostas dadas, 86 professores confirmaram a existência da diversidade, 12 professores não concordaram com a existência da diversidade e 9 professores disseram que não tinham nenhuma opinião.

Em seguida, para se fazer uma análise das línguas usadas pelos alunos nas suas comunicações tentou-se saber quais são as línguas usadas pelos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem? Todos alunos entrevistados apontaram para português e inglês. Esta referência resulta do facto de no 3º ciclo do ensino básico os

alunos além de português aprenderem a língua inglesa, conforme recomenda o plano curricular do ensino básico (MINED, 2011).

Por seu turno, os professores disseram que se usa o português e o macua.

“Na minha turma, tenho alunos que falam macua de Angoche e macua de Moma, os que falam português são muito poucos, numa média 62 alunos na turma, não chegam a 10. Na sala de aulas usa-se português, mas como alternativa usa-se as línguas locais para ajudar a perceber melhor o dialeto de Angoche os alunos falam macua e entre eles na escola assim como em casa falam língua macua. Mesmo quando o professor estiver a explicar alguma coisa no quadro os alunos falam entre eles em língua macua em voz baixa para o professor não perceber. O professor exige falar em português” (Prof2).

Posicionamento também sustentado pelo diretor adjunto pedagógico da escola “B”.

“Aqui, embora não tenhamos oficialmente estatística, usa-se duas línguas, português e macua, mas não de forma oficial, porque se fosse de forma oficial podia ser um ensino bilingue mas nós não estamos preparados ou não estamos contemplados neste ensino bilingue. Mas há vezes que somos obrigados a recorrer à língua local, o macua para levar o aluno a aprender” (D2).

Conforme a UNICEF (1996), a maior parte dos países africanos caracteriza-se por multiplicidade das suas raízes culturais e linguísticas e o facto de nos países colonizados como os da África subsaariana, a língua ser o modelo educativo das potências colonizadoras, sobrepuseram-se ao local. Urge a necessidade de uma educação que tenha em conta a comunidade de pertença e na maioria das vezes o meio local, uma educação intercultural, que seja um fator de coesão e de paz.

Pelo que se pode perceber, na escola “A”, em particular, os alunos entram na escola com o domínio da sua língua materna, contudo, encontram na escola um ambiente que lhes exige o uso de uma outra língua.

A questão da língua é um dos fatores que maior influência exerce no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade, na medida em que a maior parte dos alunos moçambicanos, que entra na escola pela primeira vez, fala uma língua materna diferente da língua de ensino, veja a tabela 6.

A maior parte dos alunos, quando ingressa na escola, já tem desenvolvida a competência comunicativa básica nas suas línguas maternas/locais. Assim, a utilização das línguas moçambicanas na escola tem por objetivo desenvolver as

competências que os alunos já possuem para a iniciação à leitura e escrita, desenvolver outras habilidades e assegurar a valorização dos conhecimentos e da cultura que estas línguas veiculam (INDE/MINED, 2003, p.37).

Este facto faz com que muitas das competências e habilidades, sobretudo a competência comunicativa, adquiridas pelas crianças, antes de entrarem na escola, não sejam aproveitadas (Pebimo, 1996).

Através do inquérito por questionário aplicado aos 107 professores tentou-se saber se os professores usavam as línguas locais durante as aulas. Onde 62 inquiridos disseram que os professores usam as línguas locais na sua interação com os alunos, 44 professores disseram que os professores não usam línguas locais na sua comunicação com os alunos e 1 professor não respondeu.

O número de professores que disse que os professores usam as línguas locais é ligeiramente superior ao número dos que disseram que não usam, contudo é uma situação muito preocupante conforme o entendimento de Pebimo (1996) aliada ao não aproveitamento das competências e habilidades que os alunos têm antes de entrar na escola, por seu lado, Gaspar e Roldão (2007) acrescentam que nesta situação: “a escola atua ao invés da sua missão social: em vez de integrar exclui, em vez de ensinar abandona, em favor da reprodução de um único grupo social, associado ao padrão cultural da classe média, que assim reproduziria a exclusão e menorização dos restantes” (p.123).

Deste modo, pode-se perceber que existem diferenças de enquadramento na escola entre os alunos provenientes de famílias que falam a língua portuguesa e as provenientes de famílias onde se falam as línguas locais, a maioria, pois, os alunos provenientes dessas famílias devem passar por um período de adaptação à língua portuguesa, o que muita das vezes, até pode chegar a transparecer que os alunos provenientes desses meios não têm a mesma bagagem de conhecimentos com as outras crianças provenientes das classes média e alta, são mais acanhadas e poucos extrovertidas, o que *a priori* pode criar atitudes de aversão à escola.

5.1.3.2. Línguas usadas pelos alunos nas suas comunicações quotidianas no recinto escolar

Dentro do recinto escolar os alunos falam macua, como ilustra a seguinte conversa: Quais são as línguas usadas pelos alunos nas suas comunicações quotidianas no recinto escolar?

Português... (.....) Outros alunos falam macua na escola, falam macua, mas fora porque ali na sala é proibido falar macua. (.....) Porque em caso de ser encontrado a falar macua dentro da sala de aulas há punição (.....) Varrer, tirar lixo (A1).

“Coti, macua e Português. (.....) a mais usada é Macua, mas na sala não. As vezes os professores é que usam para fazer uma piada para fazer os alunos rirem, ter sorriso na turma, só para isso, alegrar as pessoas (A2).

“Como regra usa a língua portuguesa, como sabe a língua portuguesa é a língua da unidade nacional, pode usar uma outra língua mas não é aconselhável, a língua usada é a língua portuguesa no recinto escolar” (D1).

“Sabendo que a escola 25 de Junho está numa urbe a língua mais usada e com prazer é a língua oficial. É o português, é o português. E isso dá mesmo grande força, mesmo passando ai nas ribeirinhas da escola é a língua portuguesa, 2 ou 3 podem usar a língua materna” (D3).

De concluir que na escola “A” os alunos comunicam-se em português e nos intervalos comunica-se em macua e um pequeno grupo em português.

O facto de na EPC “A” a língua de comunicação entre os alunos ser macua deriva do facto de a escola situar-se numa zona suburbana, onde a comunidade ao redor da escola e a maioria dos alunos em casa falarem a língua macua, caso contrário da escola “B”, situada no bairro urbano central.

Mazula (1995) diz que o governo moçambicano que nasceu da assinatura dos Acordos de Lusaca e proclamação da Independência Nacional, implementou algumas políticas culturais que colocaram em causa a formação de uma identidade cultural local, só para citar, nessa altura era proibido falar as línguas moçambicanas dentro do recinto escolar e de outras instituições públicas. Para o caso de escolas, se alguém fosse encontrado a falar qualquer língua materna era sujeito a castigos corporais severos.

5.1.3.3. Métodos seguidos no ensino das línguas locais

Com este indicador pretendia-se saber os procedimentos usados para o ensino das línguas locais. Assim, foi colocada a seguinte questão aos entrevistados: como é feito o ensino das línguas locais na escola? Dos entrevistados obteve-se as seguintes respostas: *“Não estudamos essas línguas. Porque não se fala (.....) os professores não gostam essas línguas”* (A4).

“Na escola não se fala línguas moçambicanas, não permitem, é proibido” (A3).

Este posicionamento da escola face ao uso das línguas nacionais contrasta com o art. 9, do Cap. I da Constituição da República que diz que “O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade”. E no art. 10, do mesmo capítulo que pode se ler “Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial”.

Em 1980, o MEC realizou um seminário intitulado “O Sistema Nacional de Moçambique e a situação multilíngue do país”, findo o qual, divulgou um documento, no qual propunha-se:

a criação de um bilinguismo funcional, o que implicava a separação de funções para as línguas. Caberia à língua portuguesa a função de língua veicular, a nível nacional, com o estatuto de “língua do partido e do governo, da função pública e da administração a todos os níveis, do comércio, da informação e da imprensa, da educação escolar, em suma, como língua de comunicação de um certo nível da vida pública de cada moçambicano (MEC, 1980, p.9).

Por outro lado, às línguas bantus caberia ser Instrumento de comunicação e de expressão na vida privada e familiar, no quotidiano do bairro ou da aldeia, “na escola não é proibido o uso dessas línguas” na transmissão e criação cultural, assim como a nível regional e de base como línguas da informação (rádio, jornal do povo), da formação política e da formação técnica e científica (técnicas básicas, campanhas agrícolas e sanitárias (MEC, 1980).

Segundo INDE/MINED (2003) “A língua de ensino é o português em todo o sistema educativo não obstante o facto de grande maioria das crianças não o falarem à altura de entrada na escola” (p.17). O que impelia à tomada de decisões importantes e urgentes para este órgão gestor da educação com vista a reverter esta situação:

A maior parte dos alunos, quando ingressa na escola, já tem desenvolvida a competência comunicativa básica nas suas línguas maternas/locais. Assim, a utilização das línguas moçambicanas na escola tem, por objetivo, desenvolver as competências que os alunos já possuem para a iniciação à leitura e escrita, desenvolver outras habilidades e assegurar a valorização dos conhecimentos e da cultura que estas línguas veiculam (INDE/MINED, 2003, p.18).

Por sua vez, os pais e encarregados de educação consideram macua a sua língua, que deve ser falada em casa, daí não vêem a necessidade do ensino dessa língua na escola, justificam o ensino do português como a língua de unidade nacional e profissional, motivações do inglês por imperativos profissionais e para facilitar a interação com os outros povos em caso de viagens para o exterior. O posicionamento dos pais e encarregados de educação é resultado de terem crescido e estudado enquanto as políticas culturais não davam primazia às culturas locais, o que teria “formatado” as suas mentes e passarem a encarar essa situação como normal.

5.1.3.4. Normas que estabelecem o uso de determinadas línguas

Com este indicador pretende-se saber que normas estabelecem as línguas que os alunos, professores, direção da escola, corpo técnico administrativo e os demais utentes da escola devem usar para se comunicarem dentro do recinto escolar?

Esta pergunta foi colocada a todos os participantes privilegiados da pesquisa e das respostas obtidas destaca-se: *“Não. Usam mais português porque é a língua mais usada do mundo, (.....). Mas as nossas próprias línguas de Moçambique não usamos, só usamos quando nós estamos na nossa própria propriedade”* (A2).

“Sim, a regra na escola é falar a língua portuguesa, (.....) falam macua na escola por causa do hábito e a cultura (.....). Mas (.....) nem todos sabem falar a língua portuguesa” (P3).

Contudo, esta situação também incomoda aos professores, *“A língua portuguesa, é a recomendada para se comunicar, daí que as línguas nacionais são pouco usadas e acabam desaparecer nas escolas porque o português é por norma, não se incentiva o uso das línguas nacionais”* (Prof1).

Entrev: É normal professores e alunos ou entre alunos conversarem em línguas locais?

(Prof3): *“é normal, mas.... também entre o professor e o aluno! Não é muito frequente mas acontece, mas entre colegas falam.”* Neste pronunciamento do professor, a

valorização da língua portuguesa é uma atitude de hesitação quanto ao uso das línguas locais, leva a entender que o uso das línguas nacionais não é feita de forma natural.

5.1.4. LIGAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE

O envolvimento da comunidade escolar onde há diversificação curricular, configura-se também muito importante na medida em que as decisões escolares afetarão outros espaços da vida dos indivíduos (horários, participação dos pais e encarregados de educação na lecionação das aulas), e deve ter sempre como foco formar a unidade na diversidade (Neves et al., 2004). Sendo a comunidade representada pelos pais e encarregados de educação, profissionais de diversas áreas, líderes locais, médicos tradicionais, congregações religiosas, organizações comunitárias, Organizações não-governamentais, empresas, fábricas MINED (2011). Por seu turno, Isabel Baptista (2005) justifica a necessidade de interação entre a escola e a comunidade afirmando que “cada unidade escolar representa uma unidade humana de perfil único, apresentando-se, desse modo, no espaço socialmente alargado de diálogo entre atores sociais ligados por eixos de identificação e de diferenciação” (p.73).

5.1.4.1. Agentes de ligação entre a escola e a comunidade e as motivações deste contacto

Pretendia-se com este indicador, conhecer quem faz a ligação entre a escola e a comunidade, para o efeito, foi colocada a seguinte pergunta aos entrevistados: Que outras pessoas se dirigem à escola para além de alunos, professores, direção da escola e do corpo técnico administrativo?

Quem visita a escola, são os pais e encarregados de educação, em algumas ocasiões vai lá o presidente do Conselho de Escola, técnicos dos Serviços de Educação, Juventude, Ciência e Tecnologia e técnicos da Direção Provincial de Educação.

“Aparecem visitas (.....) a direção provincial. E os membros da comunidade (.....), bastaria eles virem à escola só serem chamados (.....) como os encarregados de educação (.....) para participar em reuniões e ouvir. Meus pais não vão lá, só meu pai tem o número deles para saber como eu me comporto, se eu vou sempre às aulas, se alguma coisa aconteceu, se eu não me senti bem, ou se há alguma coisa que os

professores não gostaram, falam para o meu pai, para me retificar, eles têm o contacto dele” (A2).

Para este pai e encarregado de educação *“quase a maioria, todos pais e mães e encarregados de educação vão à escola aumentar o nível de estudo (.....) nós aproximamos nas reuniões, vamos à escola para saber se os nossos filhos entram na sala ou não, se comentem indisciplina” (P1).*

“(.....) Há vezes que quando o aluno chega à casa e diz que “hoje eu falei macua na sala de aulas”, há pais que não aceitam que os filhos aprendam a língua macua ficam zangados. O professor me explicou assim, assim, ... ele fica motivado e pergunta se é verdade que na escola fala-se a língua materna e quando chega aqui e o professor explica (.....) (D3).

Já para os professores os pais e encarregados de educação não gostam de ir à escola, mesmo tratando-se de reuniões, muitos pais não comparecem e nem visitam a escola, exceto aquelas senhoras que são alunas na educação de adultos, que são obrigados a ir na escola estudar.

As opiniões dos entrevistados diferem quanto à participação dos diferentes membros da comunidade na vida escolar. Os alunos e os pais e encarregados de educação dizem que os pais e encarregados de educação vão à escola por solicitação ou por iniciativa própria para acompanhar a aprendizagem dos filhos. Um Diretor adjunto pedagógico disse que os pais iam à escola para clarificar algumas dúvidas ligadas às aprendizagens dos filhos. Enquanto os professores entendem que existe um vazio nesta relação, pois os membros da comunidade, incluindo os pais não vão à escola.

A planificação e efetivação de todo o processo de ensino e aprendizagem exige das autoridades educativas uma educação adequada ao contexto, conforme diz Baptista (2005):

as políticas educativas devem ter em conta a questão de proximidade à realidade, sendo necessário perceber que cada unidade escolar representa uma unidade humana de perfil único, apresentando-se desse modo no espaço socialmente alargado de diálogo entre atores sociais ligados por eixos de identificação e de diferenciação (p.73).

Baptista defende a necessidade de proximidade e diálogo entre os seres humanos, apesar da existência de vários traços que os faz diferentes e que os tornam semelhantes. Olha a escola e o meio social onde está inserida como comunidade,

Bauman (2001) diz que na comunidade os indivíduos confiam em todos e esperam de todos colaboração e ajuda, caracteriza-se por existência de um entendimento compartilhado. Partindo desta reflexão pode-se concluir que no entender dos professores e diretores adjunto pedagógicos, a escola e os membros da comunidade onde situa-se a escola não formam uma comunidade.

5.1.4.2. Estratégias usadas pelas escolas para envolvimento das comunidades

No âmbito da ligação entre a escola e a comunidade, procurou-se perceber quais são as diferentes estratégias usadas pelas escolas para o envolvimento da comunidade nas atividades da escola?

Os alunos responderam que os mecanismos usados pela escola para o envolvimento das comunidades é convocar os pais para as reuniões. *“Convocar para ir participar nas reuniões da escola”* (A2).

“Mandar chamar (.....) para ditar notas”. (A3)

As escolas realizam para além das reuniões ordinárias e as reuniões extraordinárias. As reuniões ordinárias normalmente vêm previstas no calendário escolar MEC (2013, 2014). É o caso das reuniões de abertura do ano e das reuniões trimestrais para a divulgação dos resultados.

O envolvimento na planificação e monitoria das atividades são algumas das atividades mencionadas pelos pais e professores.

“(.....) a escola faz reunião e explica como ensina tudo que quer para fazer, matrícula, contribuição e outras coisas (.....) vem fazer palestra para irmos à escola estudar a alfabetização” (P4).

“(.....) quando se faz contribuições, depois das compras a direção chama os pais para mostrar que aquele dinheiro fizemos isto, para poderem vir verificar” (Prof4).

O diretor da escola “A” também se referiu ao envolvimento dos pais e encarregados de educação em concursos de leituras, promovidas no âmbito das Jornadas de leitura para os alunos, tendo afirmado que: *“Neste ano ... no processo de aprender a ler, nós, como escola convocamos os pais para as jornadas de leitura em que os pais participaram e premiamos os melhores alunos. Os pais é que fizeram os júris e disseram que o melhor aluno é aquele aí, o 2º aluno é aquele, quem ocupa do 2º lugar na 2ª classe é aquele,*

assim em diante. Nós só fomos os elementos que pegamos a prenda e entregamos, também convidamos em caso de haver uma infelicidade perto da escola, naquele tempo que coincide o corpo a sair, nós estamos lá, cancelamos algumas aulas e mais outros eventos que nós organizamos” (D1).

Uma importante condição para o bom desenvolvimento de programas de diversificação curricular refere-se ao apoio que a escola oferece à comunidade local. Por vezes, este apoio não surge espontaneamente e terão de ser as escolas a implementar estratégias específicas para comprometer a comunidade local no seu projeto educativo, direcionando, neste caso específico, ao projeto pedagógico da escola.

Algumas dessas condições necessárias, segundo Neves et al. (2004), são: um forte envolvimento da comunidade local (desde as autoridades locais até aos grupos profissionais, as instituições e cidadãos em geral); uma forte implicação das comunidades minoritárias (étnicas, culturais, religiosas, outros.) no caso de se tratar de programas de integração multicultural.

A possibilidade de “ampliar” o espaço escolar e as oportunidades de aprendizagem para os estudantes através de experiências de viagens de estudo, visitas, programas conjuntos com diversas entidades culturais (museus, bibliotecas, jardins botânicos, outros.) e empresas.

Em síntese, a escola envolve os pais e encarregados de educação através da convocação para participar nas reuniões onde apresenta informa sobre as atividades planificadas; aproveitamento pedagógico dos alunos e nas jornadas de leitura.

Neste caso, não podemos falar de envolvimento da comunidade porque o conceito de comunidade, segundo MINED (2011), a comunidade é representada pelos pais e encarregados de educação, profissionais de diversas áreas, líderes locais, médicos tradicionais, congregações religiosas, organizações comunitárias, ONG's, empresas, fábricas. Este conceito é muito abrangente. Contudo, na escola quando se fala de comunidade refere-se aos pais e encarregados de educação, só para compreender as convocatórias para essas reuniões são feitas através de mensagens orais ou escritas entregues aos alunos para entregarem aos pais ou encarregados de educação.

5.1.4.3. Vantagens da participação dos membros da comunidade na vida da escola

Todos os atos de comunicação e interação entre diferentes partes devem gerar benefícios mútuos para ambas as partes, caso contrário cria-se uma situação de dependência ou subordinação. Com este subtema pretendeu-se saber quais são as vantagens da participação dos membros da comunidade na vida da escola?

As respostas apresentadas diversificam quanto às áreas em que há ganhos. Quanto às áreas, os ganhos incidem na área da construção das infraestruturas que incluem salas de aulas e muro de vedação (ainda em projeto) na escola “A” e construção de cantina na escola “B”.

“Ajudam (...) fazer salas” (A1).

“Construção do muro” (A2).

“Ajuda a escola a resolver problemas (.....) a construir salas” (P2).

“A vantagem é muito boa, porque nós na medida que tivermos aqui salas arruinadas, tínhamos salas desfeitas, de pau-a-pique, mas os pais aderiram aquela contribuição conseguiram levantar aquelas salas” (D2).

“Ajudaram na construção de cantina escolar” (D3).

A interação escola e a comunidade, segundo Gaspar e Roldão (2007) traz ganhos significativos para a escola, assim como para a comunidade:

os currículos terão que dar resposta a um leque de alunos culturalmente e socialmente diverso, perante quem a sociedade, através da escola, tem o compromisso e a necessidade de garantir as aprendizagens curriculares que lhes permitam a necessária integração social e sustentem o próprio desenvolvimento dessa mesma sociedade (p.122).

Outras vantagens desta parceria são a proteção que a escola encontra na comunidade, conforme disse o diretor da escola “A”: *“A comunidade sempre protegeu a escola” (D1).*

Por seu turno, o diretor adjunto pedagógico da escola “B” disse que: *“Eles são a matéria-prima para a escola e nós vamos para lá para a matéria-prima não vir a escassear dentro da escola” (D3).* Esta visão da comunidade como fonte de matéria-prima “aluno” ou olhar a escola à semelhança de uma fábrica, que transforma matérias-primas em produtos acabados, tem um grande impacto no modo de pensar e agir, destes atores educativos.

Os professores, por sua vez, não vêem muitos ganhos nessa parceria, e até mesmo receiam a existência dessa parceria. *“(.....) A comunidade só aceita colaborar se tratar-*

se de atividades remunerativas, sem remuneração eles não se envolvem nas atividades da escola, eles distanciam-se muito. A comunidade faz todo o possível para se afastar da escola. As pessoas fazem tudo por dinheiro mesmo para o ensino do currículo local exigem dinheiro (.....) Se existisse um contato entre as partes muita coisa não estaria defeituosa, não existe nenhum contato entre a comunidade e a escola” (Prof2). A comunidade ao exigir ganhos materiais para a realização de qualquer atividade na escola, vislumbra-se dois fatores, por um lado não assumir a escola como uma propriedade da comunidade e por outro lado não assumir-se à dimensão de comunidade.

Este professor reclama a participação centrando-se na colaboração pedagógica entre os pais e encarregados de educação e os professores: “Mesmo em casos de solicitação a resposta não é das melhores. (.....) não participam, aquilo que eu disse se a comunidade participasse mais como pais e encarregados, acho que o rendimento seria outro. Porque “é normal”, por exemplo entra-se as 13 horas e um aluno está a chegar as 15:30 minutos de casa e às vezes pode solicitar o encarregado de educação e não aparecer e, as vezes, você pode pensar que não informou o pai que devia vir à escola, manda o vizinho, mas mesmo assim não vem. (Prof3). Levando em consideração que toda atividade educativa tem como ponto fulcral o processo de ensino e aprendizagem.

5.1.4.4. Estratégias usadas pelas comunidades para o envolvimento das escolas

Tendo em vista compreender como é feita a interação entre a escola e a comunidade perguntou-se: Quais são as diferentes maneiras usadas pelas comunidades para o envolvimento da escola nas suas atividades, isto é, para a escola ir ao encontro da comunidade?

A escola (...) não vai ao encontro da comunidade” (A3).

“(.....) já vinham há muito tempo, (.....) havia essas reuniões no bairro, escolherem pais da escola, haver colaboração professores e a população (P1).

“Não, os alunos é que vão à escola” (P2).

“Hum... Acho que não faz nada, pelo menos aqui onde eu estou nunca vi nada que a escola participe, a não que seja um evento político, se são assuntos de política aí no bairro, aí sim, convidam” (Prof3).

“Ainda não vi uma atividade precisa que pode criar interação entre a escola e a comunidade, fora da escola, lá na comunidade, ainda não vi” (D2).

Não transparece haver um comprometimento da comunidade pelo papel e resultados da escola. A comunidade não vê na escola um instrumento ao seu serviço para o alcance dos seus objetivos. O que pode resultar do facto da escola nas suas atividades não levar muito em consideração os anseios e desejos da comunidade, que podia atingir o seu ponto mais alto no ensino do currículo local.

5.2. ANÁLISE DE UNIDADES DO REGISTO - QUESTIONÁRIO

Após a recolha de dados através inquérito por questionário (anexo 1) foram introduzidos no programa SPSS, programado para o efeito e, através dele fez-se o processamento. Esse processo consistiu em fazer uma análise comparativa dos dados das duas escolas em estudo.

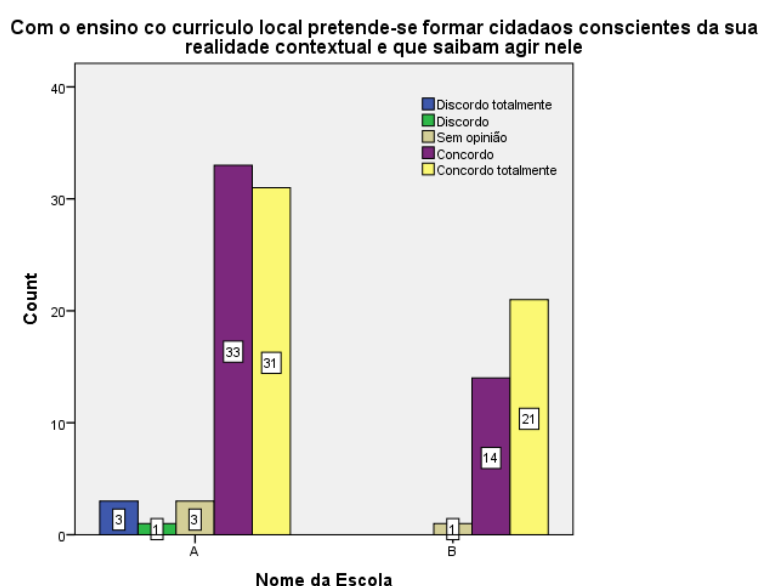
5.2.1. PERCEÇÃO DOS MEMBROS DA COMUNIDADE SOBRE O CURRÍCULO

5.2.1.1. Noções de currículo local

Relacionado com a conceitualização do currículo local foram colocadas questões de respostas múltiplas aos 107 professores inquiridos por questionário, a primeira questão foi: Com o ensino do currículo local pretende-se formar cidadãos conscientes da sua realidade contextual e que saibam agir nele.

Os inquiridos apresentaram as seguintes respostas, conforme a posição de cada um dos inquiridos: 52 disseram que concordam totalmente, 46 disseram que concordam, perfazendo 98 professores que concordaram, 5 discordam e 4 disseram que não tinham nenhuma opinião, olhando para as medidas de tendência central, a moda foi de 4, a média foi de 4,32 e a dispersão das respostas (desvio padrão) igual a 0.897.

Gráfico 5. Objetivo de currículo local 1.



Fonte: Machava, 2015

Fazendo uma leitura geral 91,6% dos professores inquiridos concordaram que com o ensino do currículo local pretende-se formar cidadãos conscientes da sua realidade contextual e que saibam agir nele. Este posicionamento é também defendido por Tuzine (2005); Oliveira (1998); Roldão (2003) e desenvolver nos alunos saberes locais, dotando-os de

conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhe permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e económico na sua comunidade. Também não se verifica grande diferença do posicionamento dos professores nas duas escolas, apesar de na escola “A” existirem 4 professores que não concordam com esse enunciado.

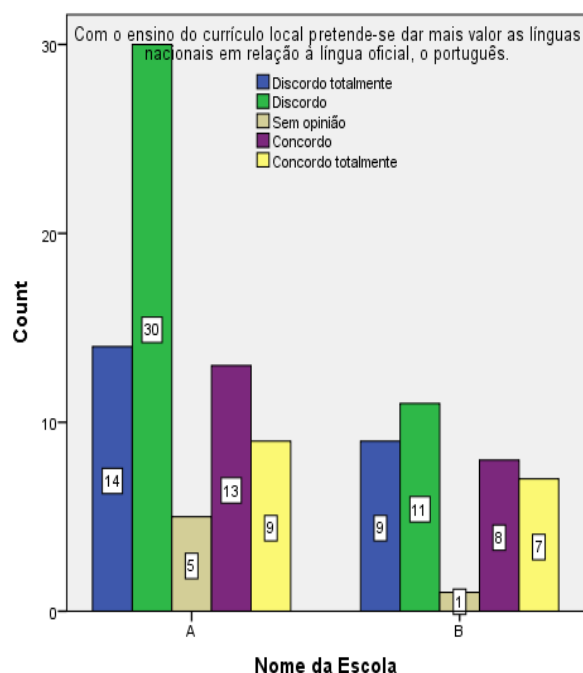
5.2.1.2. Objeto de aprendizagem do currículo local

Uma outra questão ligada à concetualização do currículo local foi: com o ensino do currículo local pretende-se dar mais valor às línguas nacionais em relação à língua oficial, o português.

Dos 107 professores inquiridos, 67 professores discordaram, 34 concordaram e 6 disseram que não tinham nenhuma opinião, olhando para as medidas de tendência central. A moda foi de 2 a mediana de 2 e média de 2.58 e a dispersão das respostas (desvio padrão) igual a 1.339, o que significa que a dispersão das respostas dos inquiridos foi muito grande.

O facto de 62.6% dos professores discordarem mostra que eles conhecem o que se pretende com o ensino do currículo e das línguas locais. O conhecimento da própria cultura seria o ponto de partida para o conhecimento de outras culturas, fator primordial para a criação dum diálogo e tolerância entre várias culturas, nacionais e estrangeiras, aprender a viver juntos – um dos grandes pilares em que se assenta a Pedagogia Social. O educador Paulo Freire (1996) realça a necessidade da educação basear-se no dia-a-dia do aluno, ao dizer que a educação não deve ser uma mera transmissão de conhecimentos, mas criar uma possibilidade do educando construir o seu próprio conhecimento baseado no conhecimento que ele traz do seu dia-a-dia familiar. Esta busca é, muitas das vezes, possível se o ensino for feito com base na língua em que o conhecimento está construído no educando (L1). Veja o gráfico abaixo.

Gráfico 6. Objetivo do currículo local



Fonte: Machava, 2015

Doravante, deixa alguma margem de preocupação a existência de professores que concordam que essa seria a finalidade do ensino do currículo e das línguas locais, pois, esta conceção pode derivar de não ter informações ou formação adequada sobre o currículo local e as suas finalidades.

5.2.1.3. Contributo da escola na aprendizagem da cultura local

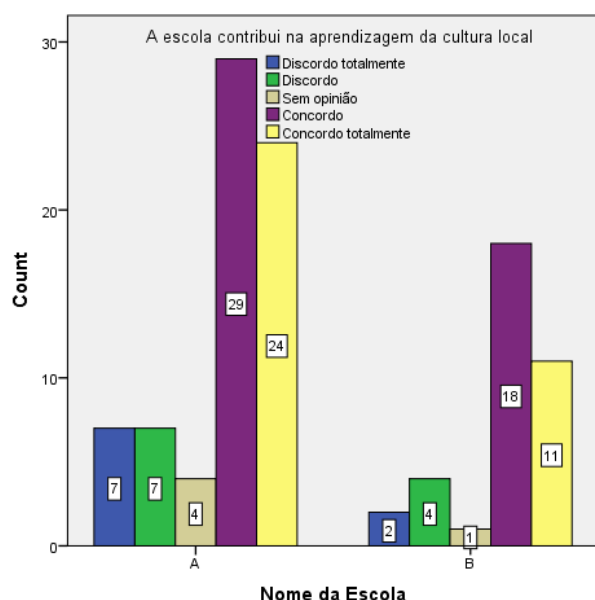
Ao abordar o estudo da cultura local através do inquérito por questionário, tentou se compreender dos 107 professores inquiridos, se a escola contribuía na aprendizagem da cultura local. As respostas apresentadas foram agrupadas em três categorias, onde 86 disseram concordar, e 16 professores disseram que não concordam e 5 professores disseram que não tinham nenhuma opinião. Estes 21 posicionamentos dos professores, na sua maioria da escola “A” é contrário aos objetivos do currículo do ensino básico segundo os quais a educação deve, de acordo com INDE/MINED (2003):

capacitar a criança, o jovem e o adulto para desenvolver valores e atitudes positivas para a sociedade em que vive; dar à criança, ao jovem e ao adulto a oportunidade de apreciar a sua cultura, incluindo a língua, tradições e padrões de comportamento; desenvolver a capacidade de comunicar claramente em língua moçambicana e/ou em língua portuguesa, tanto na escrita como na oralidade (p.20).

Na perceção dos professores a educação não leva ao alcance desses objetivos, em particular, pois, uma vez ciente que as convicções influenciam a maneira de pensar e de agir do indivíduo, esses professores nas suas atividades podem não estar a contribuir

para a aprendizagem da cultura local, bem como não notarem no trabalho dos seus colegas elementos que concorrem para o efeito.

Gráfico 7. Contribuição da escola na aprendizagem da cultura local



Fonte: Machava, 2015

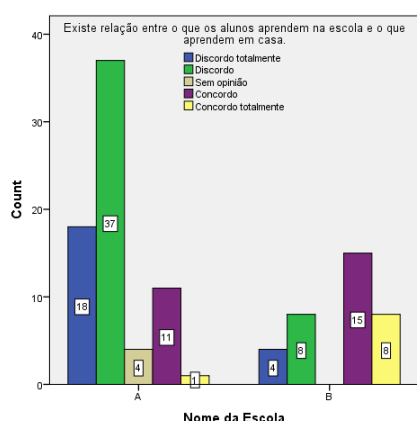
Outro aspeto a destacar é o facto de haver diferenças entre os professores no que diz respeito à contribuição da escola na aprendizagem da cultura local, na escola “A” existem mais professores que discordam e outros sem opinião em relação à escola “B”.

5.2.1.4. Relação entre o que os alunos aprendem na escola e o que aprendem em casa

Com esta questão pretendia-se saber a opinião dos inquiridos, neste caso professores, pois, esta perceção pode traduzir-se na valorização ou não da instância escolar. Como pode-se ler no gráfico abaixo, existe diferença de perceções em relação aos conteúdos ensinados na escola e a vida da comunidade.

Enquanto os professores da escola “A” não encontram relação, os professores da escola “B” encontram relação entre os conteúdos curriculares e a vida dos alunos nas suas casas. Lembrando que a escola “A” localiza-se num bairro suburbano, a escola “B” localiza-se no coração da cidade. Estas diferentes perceções resultam, segundo Freire (1996), do facto de os currículos estarem estruturados de modo a beneficiar as crianças provenientes da classe média e alta.

Gráfico 8. Relação entre o que os alunos aprendem na escola e o que aprendem em casa

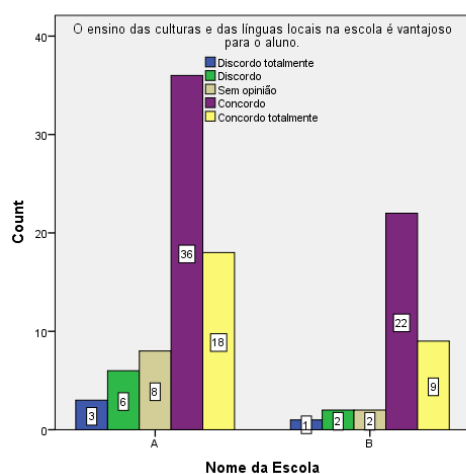


Fonte: Machava, 2015

5.2.1.5. Vantagens do ensino do currículo local para o aluno

Também inquiriu-se, por questionário, se o ensino das culturas e das línguas locais seria vantajoso para os alunos. A colocação deste indicador reveste-se de grande importância à medida que ajuda a compreender o sentimento dos professores em relação aos conteúdos em causa, tendo em conta que as convicções influenciam, em grande medida, o modo de pensar e de agir em muitas situações do dia-a-dia. Em resposta a esta questão, dos 107 professores inquiridos 85 disseram que é vantajoso, 12 professores disseram que não era vantajoso e 10 professores disseram que não sabiam se era vantajoso ou não.

Gráfico 9. Vantagem do ensino das culturas e das línguas locais.



Fonte: Machava, 2015

Fazendo uma leitura geral aos resultados apresentados pode-se perceber que os professores reconhecem ser vantajoso o ensino das culturas e das línguas locais na escola, contudo, não deixa de haver preocupação pela margem de professores que não sabem da importância das aprendizagens locais.

5.2.1.6. Condições para o ensino da cultura local

O alcance dos resultados desejados em qualquer atividade depende, em grande medida, das capacidades de planificar e pôr em prática o respetivo plano, deste modo, tentou-se perceber se nas escolas estavam criadas as condições para o ensino da cultura local. Nas duas escolas os professores responderam que não estão criadas as condições para o ensino da cultura local, conforme o gráfico 10.

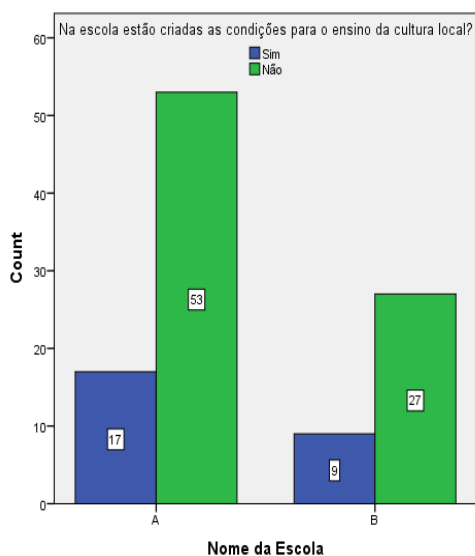


Gráfico 10. Condições para o ensino da cultura local

Olhando para o gráfico as percepções dos professores das duas escolas, quanto a existência de condições para o ensino do currículo local, são iguais, cerca de 75% de professores inquiridos disseram que não estão criadas condições para o ensino do currículo local.

Fonte: Machava, 2015

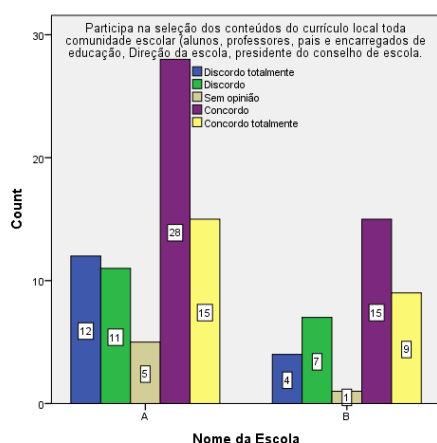
5.2.2. GESTÃO DO CURRÍCULO LOCAL (CL)

5.2.2.1. Seleção dos conteúdos do Currículo local

A recolha de informações foi feita através de inquérito por questionário, como foi dito, tendo o inquérito se cingido no aspeto relativo aos intervenientes no processo.

Conforme o gráfico abaixo, 77 professores inquiridos por questionário concordam da existência de participação dos diversos membros da comunidade escolar, contudo, há professores que discordam, esse posicionamento. Pode ter a seguinte explicação, não conhecerem quem deve ser o integrante e consultado durante o processo de coleta de dados.

Gráfico 11. Participação na seleção dos conteúdos do currículo local

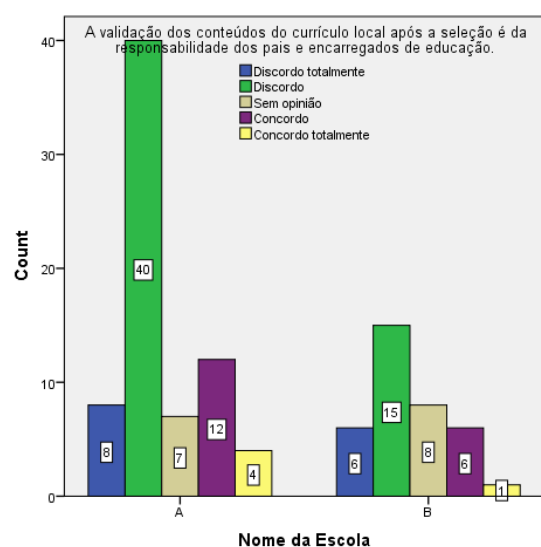


Fonte: Machava, 2015

5.2.2.2. Validação dos conteúdos do currículo local

Outra questão colocada aos inquiridos foi que a validação dos conteúdos do currículo local após a seleção é da responsabilidade dos pais e encarregados de educação. As respostas mostram que os professores discordam que esse processo seja da responsabilidade dos pais e encarregados de educação.

Gráfico 12. Validação dos conteúdos do currículo local



Fonte: Machava, 2015

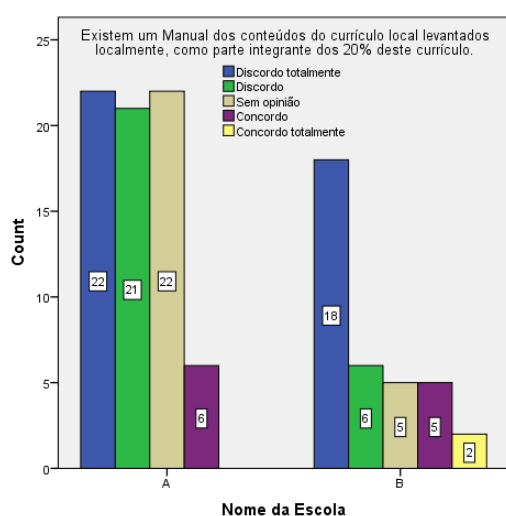
Este posicionamento revela, por um lado, pouco domínio dos procedimentos de validação dos conteúdos do currículo local, apresentados pelo MINED. Por outro lado, pode revelar as discrepâncias entre a teoria e a ação, pois, os professores podem conhecer os procedimentos que devem ser seguidos mas não aplicarem, pelas mesmas razões apresentadas no indicador anterior, o facto de as escolas não disporem

de recursos para o ensino do currículo local.

5.2.2.3. Existência de manuais do currículo local

Tentou-se também saber através de inquérito por questionário se nas duas escolas existiam manuais dos conteúdos do currículo local, levantados localmente como parte integrante dos 20% do currículo local, dos 107 inquiridos, 69 disseram que esses manuais não existiam nas escolas em estudo. 27 Professores disseram que não sabiam se existiam ou não e 11 professores disseram que existiam.

Gráfico 13. Existência de manuais do currículo local



Fonte: Machava, 2015

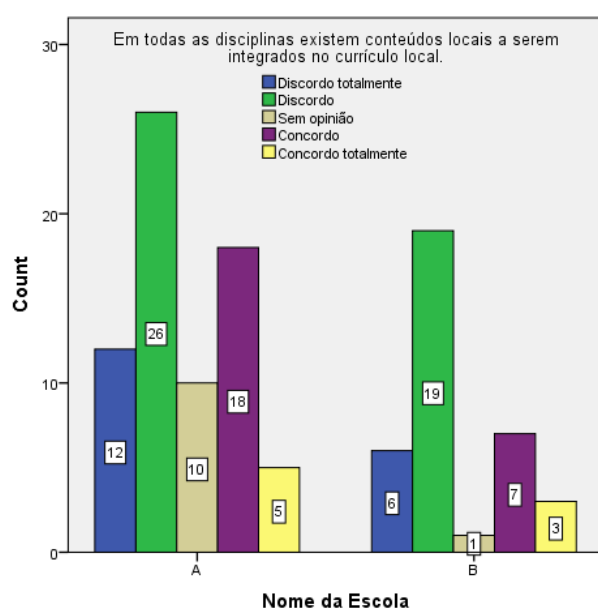
Agregando os números dos que afirmaram que não existem, o que implica também não uso destes, aos dos que não têm opinião, que também leva a mesma interpretação, não uso destes totaliza 96, dum total de 107 inquiridos, aliado ao facto de não ter-se citado o manual nos mecanismos usados para o acesso aos conteúdos do currículo local na escola.

5.2.2.4. Existência de conteúdos do currículo local a serem recolhidos localmente

Uma outra questão colocada a partir do inquérito foi: Em todas as disciplinas existem conteúdos locais a serem integrados no currículo local. Dos 107 inquiridos, 63 professores discordam que existem conteúdos do currículo local a serem integrados em cada disciplina, 11 professores não têm opinião e 33 professores concordaram. Se dos 107 professores inquiridos 74 não concordam com a existência de conteúdos locais que podem ser integrados no currículo local, ou não tem opinião, que significa em primeira análise, que 69,2% dos professores têm dificuldades de identificar ou aceder a conteúdos do currículo local em algumas disciplinas por eles lecionadas, o que é grave uma vez que 20% do currículo a ser lecionado nas escolas deve ser local.

O MINED (2011) orienta que os tempos letivos destinados ao Currículo Local devem ser distribuídos nas planificações, trimestral, quinzenal e diária, caso o justifique, pois, poderá haver casos de aulas que não prevejam a abordagem de conteúdos do currículo local, sendo, por isso, desnecessário reservar tempo para o mesmo. Por outro lado, devido ao nível de aprofundamento do conteúdo, o professor poderá planificar uma aula inteira (45 minutos) apenas para a abordagem de um conteúdo do currículo local.

Gráfico 14. Existência de conteúdos a serem integrados no currículo local



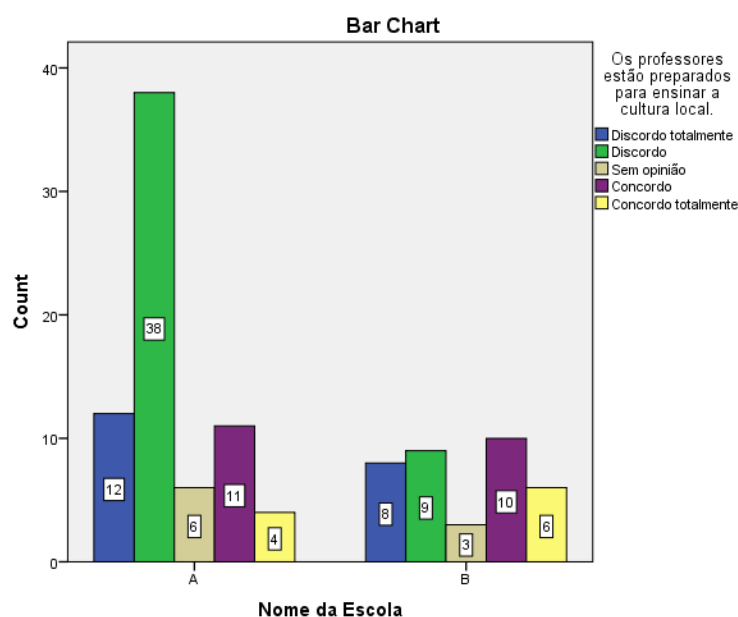
Fonte: Machava, 2015

5.2.2.5. Preparação dos professores para o ensino do currículo local

Uma vez em análise a preparação dos professores para o ensino do currículo local, foi colocada uma pergunta fechada cuja resposta devia ser sim ou não, aos professores inquiridos, a questão consistia em saber se: Os professores têm formação para o ensino do currículo local.

Para o efeito, dos 107 professores inquiridos, 67 disseram que os professores não estão preparados para ensinar o currículo local, 9 disseram que não tinham nenhuma opinião e 31 disseram que os professores estão preparados.

Gráfico 15. Preparação dos professores para ensinar o currículo local



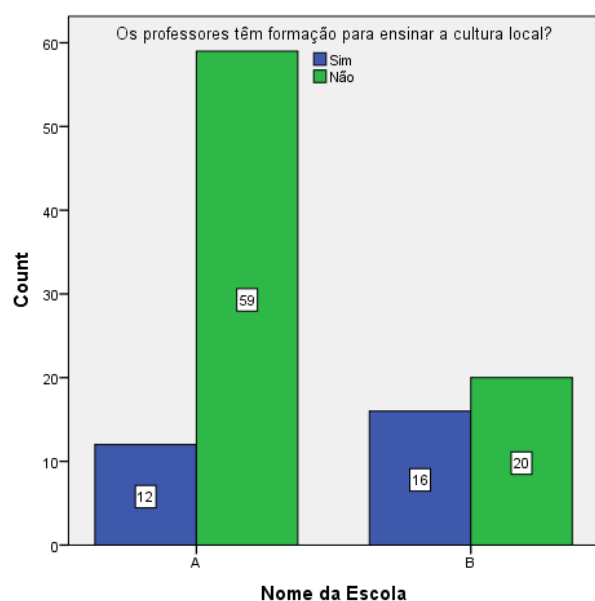
Fonte: Machava, 2015

Nas duas escolas os professores disseram que os professores não estão preparados para ensinar o currículo local. Contudo, existem mais professores a dizer que os professores estão preparados na escola “B” do que na escola “A”. Este posicionamento alicerça ainda a ideia de não existência de condições para o ensino do currículo local na escola.

5.2.2.6. Formação de professores para o ensino do currículo local

Tendo em vista a aprofundar os aspetos ligado a preparação dos professores para o ensino do currículo local colocou-se uma outra questão na qual pretendia-se saber se os professores tem formação adequada para ensinar o currículo local. Dos 71 professores inquiridos na escola “A”, 59 disseram que os professores não têm formação para ensinar o currículo local e 12 disseram que tinham, deste modo pode-se afirmar que na escola “A” os professores não têm formação para ensinar o currículo local. Mesma situação acontece na escola “B” onde dos 36 professores inquiridos 20 disseram que os professores não têm formação e 16 disseram que tinham formação.

Gráfico 16. Formação para o ensino do currículo local



Fonte: Machava, 2015

Estes dados revelam uma situação sombria em que os professores dizem não terem formação, apesar de um pequeno número afirmar que os professores têm formação para ensinar o currículo local. O que, na verdade, influencia de forma significativa todo processo de ensino e aprendizagem. A formação inicial de professores é um processo que deverá visar o fornecimento de bases

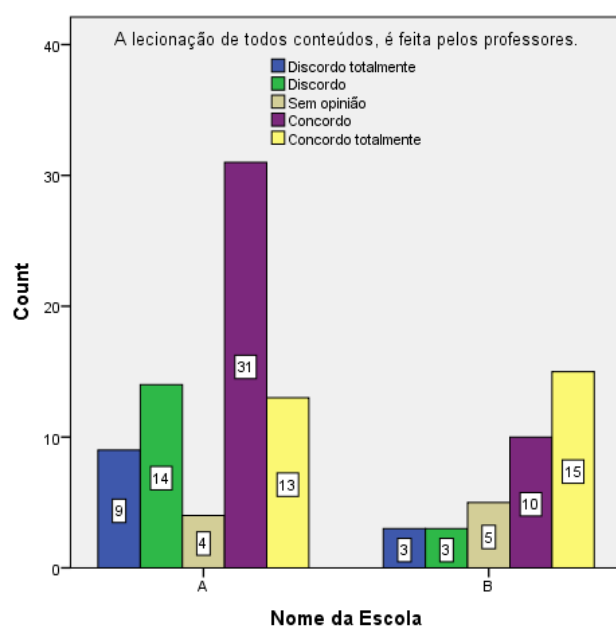
conceituais e metodológicas para o exercício da profissão e garantir a possibilidade do futuro professor continuar a aprendizagem, numa perspectiva de autoformação permanente (INDE/MINED, 2006).

5.2.2.7. Lecionação dos conteúdos do currículo local

A lecionação é o momento central de todo o processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo os conhecimentos são construídos e reconstruídos resultantes do grau de interação e o nível do domínio dos conteúdos abordados, pelas das partes envolvidas.

Para compreender como é feita a lecionação dos conteúdos do currículo local foram inquiridos por questionário 107 professores, onde se pode apurar os seguintes resultados: 69 concordam que a lecionação dos conteúdos do currículo local na escola é feita pelos professores, 30 professores discordam e 9 professores não têm opinião formulada acerca do assunto, isto é, não sabem quem ensina os conteúdos do currículo local, se são ou não professores.

Gráfico 17. Responsáveis pela leção dos conteúdos do currículo local



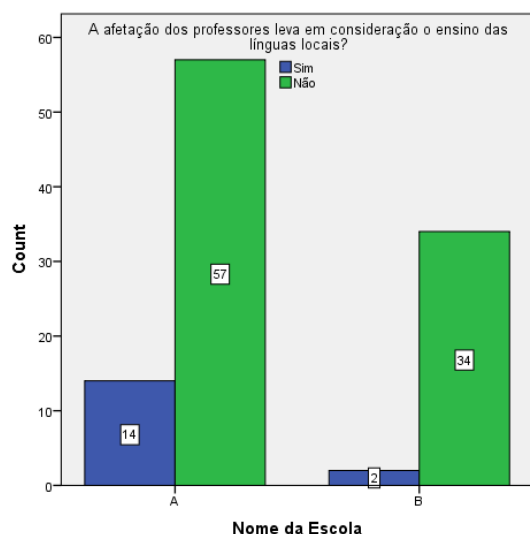
Fonte: Machava, 2015

Apesar dos professores se acharem não preparados para ensinar o currículo local, não disporem de recursos, a leção dos conteúdos do currículo local nas escolas é feita pelos mesmos, conforme ilustram os resultados do inquérito. Entretanto, este resultado não é conclusivo, uma vez existirem cerca de 30 pro

5.2.2.8. Afetação dos professores

O ensino das línguas e em línguas locais supõe antes de mais uma organização administrativa ligada à formação e afetação de professores. Neste contexto, tentou-se perceber se a afetação dos professores nas escolas levava em consideração o ensino do currículo local. Dos 107 professores inquiridos por questionário, 91 responderam que a afetação de professores não levava em consideração o uso das línguas locais durante o ensino, posição contrária foi manifesta por 16 professores na sua maioria pertencentes à escola “A”, como se pode ver no gráfico abaixo.

Gráfico 18. Afetação dos professores



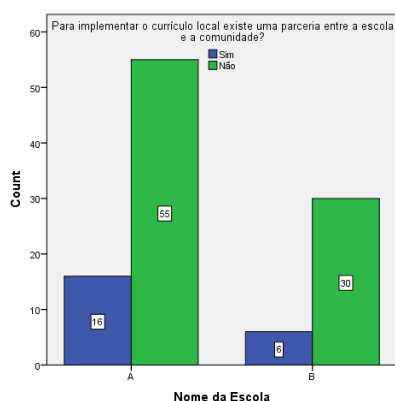
Fonte: Machava, 2015

Pode-se, deste modo, compreender que o MINED para afetar os professores nas escolas não leva em consideração o uso das línguas nacionais como língua de ensino (regimes bilingues) e como auxiliar para a aprendizagem da língua portuguesa.

5.2.2.9. Parceria entre a escola e a comunidade para a implementação do currículo local

A filosofia da implementação do currículo local abre espaço para a participação da comunidade na gestão do mesmo, para o efeito, tentou-se saber se existia uma parceria entre a escola e a comunidade na implementação do currículo local. Os professores inquiridos responderam, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 19. Parceria escola e comunidade para implementação do currículo local



Fonte: Machava, 2015

Conforme ilustra o gráfico nas duas escolas não existe nenhuma parceria entre as escolas e a comunidade, tendo em vista a implementação do currículo local.

O que significa que a escola não contacta a comunidade para colher o que ela gostaria de ensinar na escola. E por outro lado, a comunidade não contacta a escola para ver os seus saberes aprendidos na escola.

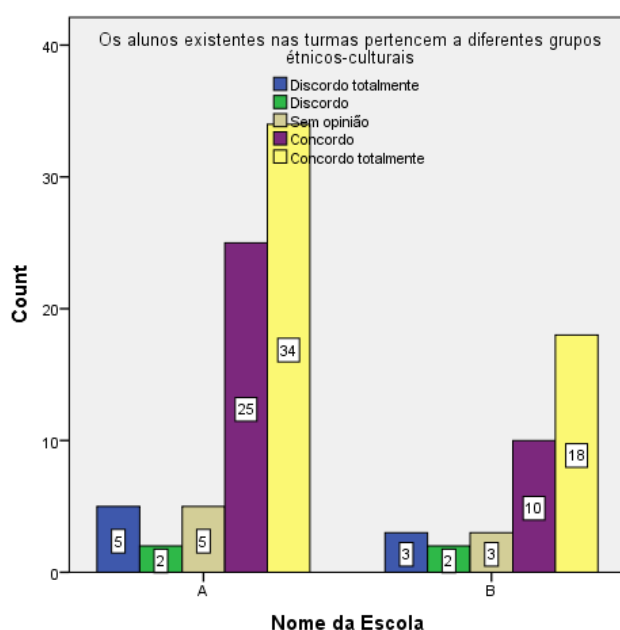
5.2.3. GRUPOS ETNOLINGUÍSTICOS PRESENTES NA ESCOLA

Tentou-se perceber a diversidade etnolinguística e cultural presente na escola, as línguas faladas pelos alunos e professores dentro e fora do recinto escolar, as línguas usadas no processo de ensino e aprendizagem, tomando como âncoras as interações entre alunos e entre alunos e professores e, por fim, identificar as normas que norteiam essas tendências, fazendo uma reflexão sobre a necessidade duma educação que tivesse em conta essa diversidade. Para a recolha de informações recorreu-se às entrevistas, inquéritos e as notas do campo.

5.2.3.1. Línguas faladas na escola

A existência de uma diversidade etnocultural e linguística nas duas escolas foi também sugerida pelos resultados do inquérito por questionário feito aos 107 professores, na questão que se pretendia saber se os alunos existentes nas turmas pertenciam a diferentes grupos etnoculturais. Das respostas dadas, 87 professores confirmaram a existência da diversidade, 12 professores não concordaram com a existência da diversidade e 8 professores disseram que não tinham nenhuma opinião.

Gráfico 20. Existência de alunos de diferentes grupos étnicos

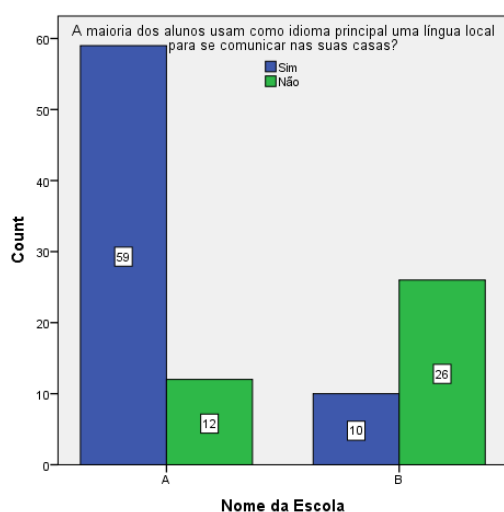


Fonte: Machava, 2015

5.2.3.2. Línguas faladas pelos alunos nas suas casas

Com este indicador procurou-se perceber dos professores inquiridos se os alunos usavam como idioma principal uma língua local para se comunicarem nas suas casas. As respostas dos inquiridos apresentaram posições diferentes dos professores das duas escolas. Na escola “A” dos 61 professores inquiridos 59 disseram que os alunos nas suas casas usam como idioma principal uma língua local e na escola “B” dos 36 professores inquiridos 26 negaram que os alunos usassem um idioma local para se comunicar nas suas casas.

Gráfico 21. Línguas faladas pelos alunos nas suas casas



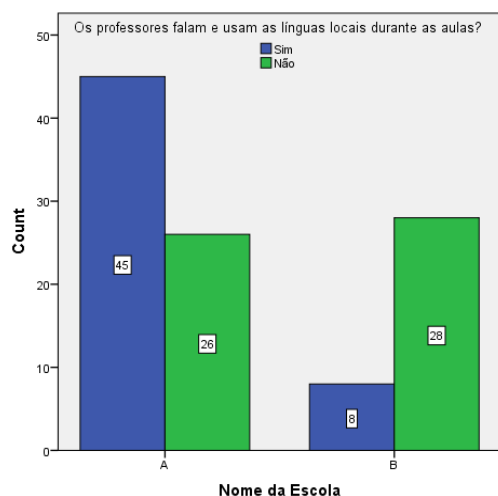
Fonte: Machava, 2015

Estes posicionamentos explicam-se pelo facto de as duas escolas situarem-se em meios socioculturais diferentes. A escola “B” situa-se num meio urbano e como tendência geral em Moçambique nas cidades as pessoas usam mais a língua portuguesa na sua comunicação e, por seu turno, a escola “A” situa-se num meio suburbano e a tendência das pessoas nesses locais é do uso das línguas locais na comunicação.

5.2.3.3. Fala e uso das línguas locais no ensino

O ensino das línguas e em línguas locais supõe o uso destas durante as aulas. Para o efeito, perguntou-se aos professores se falavam e usavam as línguas locais durante as aulas. Dos 71 professores inquiridos na escola “A”, 45 disseram que os professores falam e usam as línguas locais durante as aulas e 26 professores disseram que os professores não falam ou não usam as línguas locais durante as aulas, contradizendo, deste modo, os seus colegas.

Gráfico 22. Fala e uso de línguas locais pelos professores



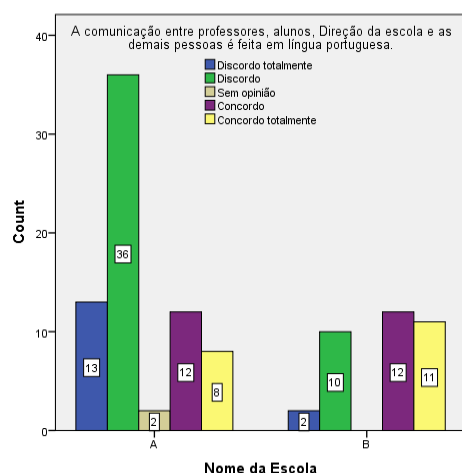
Fonte: Machava, 2015

Na escola “B”, dos 36 professores inquiridos 28 disseram que os professores não falavam e usavam as línguas locais durante as aulas, opinião contrária foi manifestada por 8 professores da mesma escola. Duma forma geral, metade dos professores da escola disse usar e a outra metade não, pode-se concluir que na fala-se e usa-se mais as línguas locais escola “A” em relação à escola “B”, onde somente um terço dos professores disse usar.

5.2.3.4. Língua usada para a comunicação dentro do recinto escolar

Em seguida, tentou-se saber se a comunicação entre professores, alunos, direção da escola e as demais pessoas é feita em língua portuguesa. Os resultados revelam que a maioria dos inquiridos na escola “A” 49 dos 71 negam que a língua mais usada seja a língua portuguesa, pelo contrário, na escola “B” dos 35 inquiridos 23 disseram que a comunicação é feita em língua portuguesa.

Gráfico 23. Língua mais usada na comunicação dos diferentes atores no contexto escolar



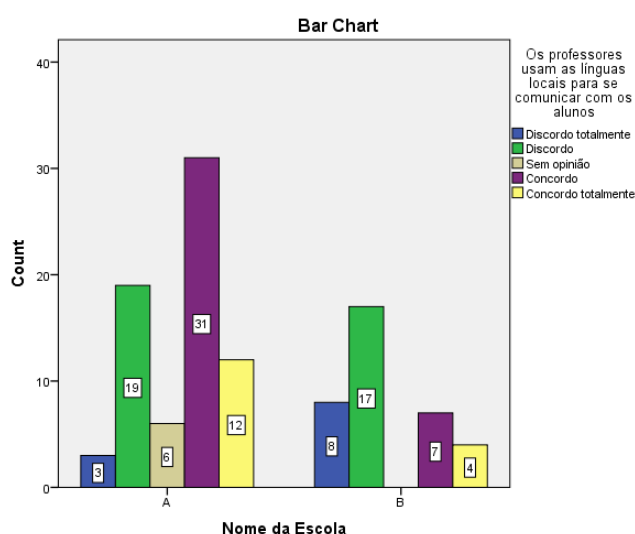
Fonte: Machava, 2015

Deste modo, pode-se afirmar que dentro do recinto escolar, na escola “A”, usa-se mais na comunicação quotidiana, uma língua a língua macua, enquanto na escola “B” usa-se, para o efeito, a língua portuguesa.

5.2.3.5. Uso das línguas locais durante as aulas

Através do inquérito por questionário aplicado aos 107 professores tentou perceber-se se os professores usavam as línguas locais para se comunicarem com os alunos. Os resultados revelam que na escola “A”, 43 dos 61 inquiridos disseram que os professores usam as línguas locais na sua interação com os alunos. Enquanto na escola “B” 25 dos 36 inquiridos disseram que os professores não usam as línguas locais na sua interação com os alunos.

Gráfico 24. Uso de línguas locais pelos professores para se comunicarem com os alunos

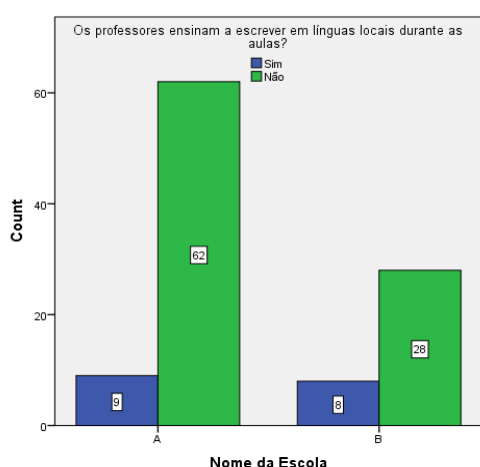


Fonte: Machava, 2015

5.2.3.6. Na escola, os alunos são ensinados a escrever em línguas locais

Procurou se saber dos professores inquiridos se na escola os alunos são ensinados a escrever em línguas locais. As respostas apresentadas pelos professores das duas escolas revelam que os professores não ensinam os alunos a escrever em línguas locais.

Gráfico 25. Ensinar a escrever em línguas locais



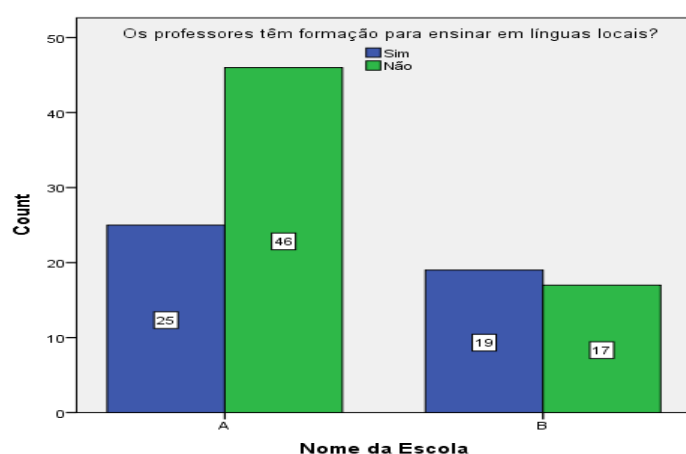
Fonte: Machava, 2015

De concluir que verifica-se mais o uso das línguas locais na comunicação entre os professores e alunos da escola “A” em relação ao mesmo grupo na escola “B”.

5.2.3.7. Formação para ensinar em línguas locais

Pretendia-se com o indicador perceber se os professores têm formação para ensinar em línguas locais. Conforme os dados do gráfico abaixo, a maioria dos professores da escola “A”, 46 disseram que os professores não tinham formação para ensinar em línguas locais e 25 professores contradisseram. Por sua vez, na escola “B” 19 professores disseram que os professores têm formação e 17 discordaram. Contudo é difícil conhecer o sentimento real dos professores quanto a esse aspeto porque o número de professores que aceita terem formação e o número de professores que nega tomar só difere em 2.

Gráfico 26. Formação para ensinar em línguas locais

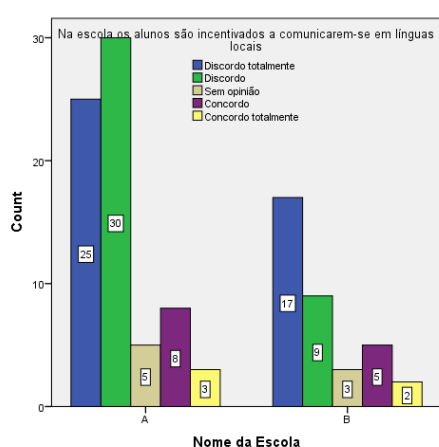


Fonte: Machava, 2015

5.2.3.8. Incentivo de comunicação em línguas locais

E como última questão relacionada ao uso das línguas locais dentro do recinto escolar tentou se perceber se na escola os alunos são incentivados a comunicarem-se em línguas locais. Dos 107 professores inquiridos, 81 disseram que os alunos não são incentivados a comunicarem-se em línguas locais, 8 disseram que não sabiam se incentivavam ou não aos alunos para falarem em línguas locais e 18 disseram que os professores incentivam os alunos à comunicarem-se em línguas locais.

Gráfico 27. Incentivo de comunicação em línguas locais



Olhando para estes resultados, aliados ao facto de um pouco mais que a metade dos professor não usarem as línguas locais para se comunicarem entre eles, ou com os alunos, dentro e fora do recinto escolar, pode-se concluir que, os professores não incentivam aos alunos a falarem as línguas locais.

Fonte: Machava, 2015

5.2.4. LIGAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE

A materialização do projeto curricular do ensino básico em Moçambique exige, para além das condições materiais e humanas, a participação de todos os atores sociais presentes no meio onde se localiza a instituição escola. Esta participação só acontece se a escola assumir ser um instrumento para ajudar a comunidade a alcançar os seus objetivos e, ao mesmo tempo, a comunidade assumir a escola como um meio para o seu desenvolvimento. A materialização desta assunção mostra-se pelo grau de interação existente entre as partes envolvidas na educação dos alunos, por um lado, a escola e, por outro lado, a comunidade.

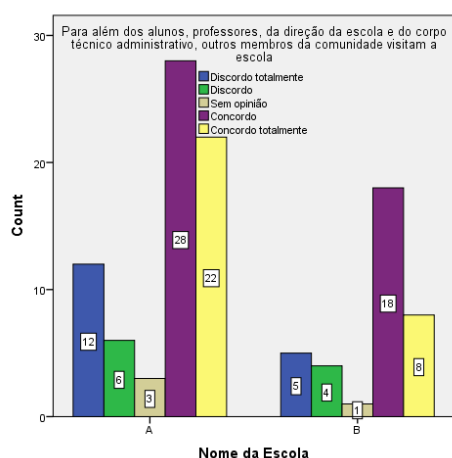
Para tal, fez-se um estudo para apurar o grau de interação entre a escola e a comunidade com vista à materialização do currículo local. Deste modo, tomou como pontos de encontro para a interação o espaço escolar e a comunidade.

5.2.4.1. Utentes da escola

Para o efeito foi colocada a seguinte questão aos 107 professores inquiridos: Para além dos alunos, professores, direção da escola e corpo técnico administrativo, outros membros da comunidade visitam a escola?

Face a esta questão, 76 professores concordam com a afirmação, 29 professores disseram que as escolas não recebem outros utentes para além dos seus utentes quotidianos e ainda 4 professores disseram não saber se a escola recebe ou não outras pessoas.

Gráfico 28. Presença dos membros da comunidade na escola



Apesar dos números mostrarem que a maioria dos professores diz que recebe não deixa de haver preocupação quando um terço dos professores não sentem a presença na escola de outros atores indispensáveis para o alcance dos objetivos da mesma.

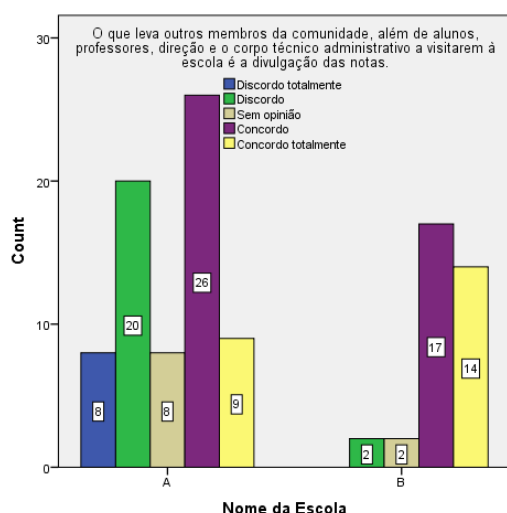
Fonte: Machava, 2015

5.2.4.2. Motivações que levam os diferentes membros da comunidade a irem à escola

Por outro lado, tentou-se perceber se o que levava os demais membros da comunidade escolar a irem a escola seria a divulgação das notas. Dos 107 inquiridos, 66 afirmaram que essa era a motivação que levava os demais membros a irem a escola. Tendo a

destacar que dos 35 professores que responderam ao questionário na escola “B”, 31 disseram que os demais membros iam à escola para participar na publicação das notas.

Gráfico 29. Motivações que levam os diferentes membros da comunidade a irem à escola



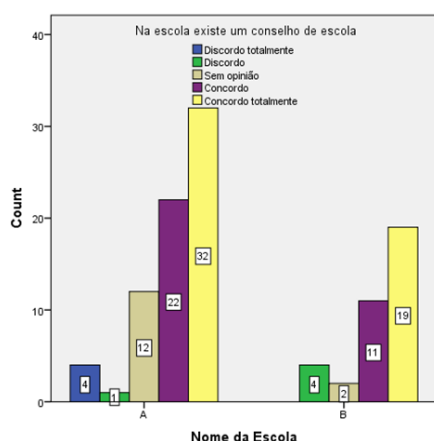
Os dados revelam a possibilidade de existência de diferentes motivos que levam os membros da comunidade a irem à escola “A”, enquanto na escola “B” é quase que consensual que os membros da comunidade vão à escola para participar da divulgação das notas.

Fonte: Machava, 2015

5.2.4.3. Existência do conselho de escola

Também tentou-se saber se na escola existia o conselho de escola. O conselho é, pela legislação o órgão máximo da gestão escolar (MINED, 2011). Tendo, no entanto, sido colocada a seguinte questão: Na escola existe um conselho de escola? Dos 107 professores inquiridos 84 responderam que existia, 14 professores disseram que não sabiam se existe ou não e, por outro lado, 10 professores disseram que não existia conselho de escola.

Gráfico 30. Existência do Conselho de Escola

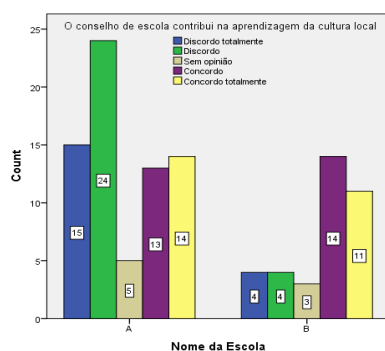


Fonte: Machava, 2015

5.2.4.4. Contributo do Conselho de Escola na aprendizagem da cultura local

A funcionalidade do conselho de escola impele a uma dinâmica de articulação e realização de atividades para a implementação curricular. Daí, foi colocada uma questão na qual queria se saber se o conselho de escola contribuía para a aprendizagem da cultura local. Como resultados, na escola “A”. 39 Inquiridos disseram que o conselho de escola não contribui para a aprendizagem da cultura local, 27 professores tiveram posição contrária e 5 professores não têm nenhuma opinião. Por seu turno, na escola “B” dos 36 professores inquiridos 25 disseram que a escola contribui para a aprendizagem da cultura local, 8 professores disseram que a escola não contribuía para a aprendizagem da cultura local e três disseram não ter opinião.

Gráfico 31. Contributo da escola na aprendizagem da cultura local



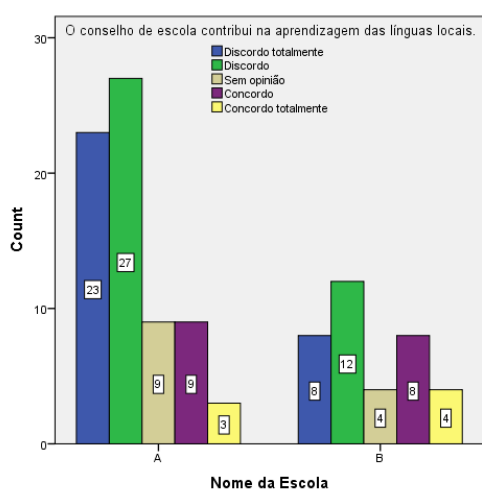
Fonte: Machava, 2015

Nesta questão há a destacar que existe uma diferença de perceção quanto ao contributo do conselho de escola na aprendizagem da cultura local nos professores das duas escolas, enquanto na escola “A” considera-se não contribuir, na escola “B” considera-se contribuir.

5.2.4.5. Contributo do Conselho de Escola na aprendizagem das línguas locais

Pretendia-se com este indicador compreender se o conselho de escola, órgão máximo de gestão escolar (MINED, 2011), contribui na aprendizagem das línguas locais. Os professores das duas escolas disseram que o conselho de escola não contribuía na aprendizagem das línguas locais.

Gráfico 32. Contributo do Conselho de Escola na aprendizagem das línguas locais



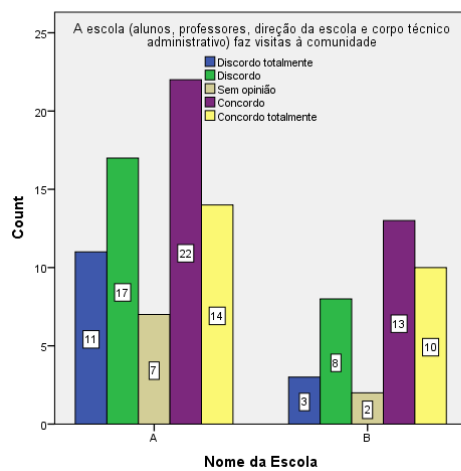
Fonte: Machava, 2015

Conforme ilustram os dados do gráfico, no entender dos professores, o mais alto órgão da gestão da gestão escolar (CE) não apresenta nenhuma contribuição para a aprendizagem do currículo local dentro do contexto escolar. Este posicionamento é unânime nos professores das duas instituições escolares onde decorreu a pesquisa empírica.

5.2.4.6. Visitas à comunidade

No âmbito da ligação escola e comunidade tentou-se perceber se a escola (alunos, professores, direção da escola e o corpo técnico administrativo) faziam visitas à comunidade. Dos 107 professores inquiridos 69 disseram que fazia-se visitas, 39 disseram que não se fazia visitas e 9 professores disseram não saber se faziam-se ou não. Considerando que os professores que disseram não saber se realiza-se visitas ou não, significa que eles, em particular, não fazem visitas à comunidade.

Gráfico 33. A escola faz visitas à comunidade



Fonte: Machava, 2015

Deste modo, pode-se juntar a eles os professores que disseram que não se realizavam visitas, totalizando 48. No comuto geral, pode-se afirmar que metade dos professores diz haver visitas e metade diz que não se faz visitas à comunidade. Estas tendências acontecem nas duas escolas com maior incidência na escola “A”.

5.3. ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental consistiu na leitura das planificações anuais, trimestrais, quinzenais e alguns planos de aulas do ensino básico nas duas escolas. Tendo-se constatado que nas planificações anuais, trimestrais, quinzenais e planos de aulas não constam os conteúdos do currículo local.

Por outro lado, fez-se uma análise do plano curricular de formação de professores que entrou em vigor no ano de 2007, três anos após a introdução do novo currículo do ensino básico, este currículo não prevê a formação de professores em gestão do currículo local, como pode se ver no Plano de Estudos em anexo.

O Plano Anual de aulas consiste, segundo MINED (2001), numa atividade feita por um grupo de professores da mesma disciplina ou área fazer uma análise geral dos conteúdos a serem lecionados ao longo de todo ano. Esta atividade passa por ver os conteúdos propostos, podendo aprová-los ou retirar do programa de forma devidamente fundamentada, incluindo a inclusão de novos conteúdos. Duma forma geral esta atividade deve ser feita ao nível da Zona de Influência Pedagógica (ZIP).

A planificação trimestral, por sua vez, envolve a previsão de lecionação dos conteúdos durante 13 ou 14 semanas, conforme prevê o MINED (2011). Onde planifica-se os conteúdos e a administração das avaliações.

De 15 em 15 dias um grupo de professores da mesma disciplina, bloco ou classe, pertencente a mesma Zona de Influência Pedagógica, se reúne para definir e aclarar os conteúdos a serem lecionados nas duas semanas subsequentes.

A planificação de aulas é o momento que o professor prevê os conteúdos, que vai lecionar na aula a seguir, as metodologias a usar e as técnicas para avaliar o nível de assimilação dos conteúdos por parte dos alunos.

As atividades de planificação são geralmente feitas nos sábados para permitir que os professores possam se encontrar, sem pôr em causa as aulas.

Na escola foram encontrados vários planos trimestrais e quinzenais, contudo, feitos ao nível da escola, a maioria deles assinados por um único professor, o que não está certo, conforme recomenda o plano estratégico 2006-2011. De acordo com este plano, a planificação de aulas de uma determinada classe ou disciplina deve ser feita por um grupo de professores que lecionam a mesma classe ou disciplina ao nível da Zona de Influência Pedagógica (ZIP). Neste caso que não existe a planificação ao nível da ZIP, devia se garantir que a planificação de aulas, pelo menos, fosse feita por um grupo de

professores da escola. De sublinhar ainda que estes planos não apresentam nenhuma observação feita quer pelo professor que elaborou, quer pela comissão pedagógica, ou ainda por qualquer outra entidade envolvida no processo.

CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados consiste na triangulação dos resultados obtidos a partir das três técnicas usadas na coleta de dados, nomeadamente: inquérito por entrevista, inquérito por questionário e análise documental.

6.1. Percepção dos membros da comunidade escolar sobre o ensino do currículo local

Para entender o que é currículo local recorreu-se à colocação de questões ligadas à definição do currículo local, como também tentou-se saber do seu objeto de estudo. A maioria dos participantes privilegiados da pesquisa, alunos, pais e encarregados de educação, professores, diretor de escola e diretores adjunto pedagógicos, entrevistados ao longo da pesquisa teve dificuldades de conceituar o currículo local.

Esta situação abrange todos os alunos, todos os pais e encarregados de educação e uma parte dos professores.

Por outro lado, existe uma grande dispersão nos aspetos apresentados pelos professores, diretor, diretores adjunto pedagógicos e o que foi dito pelo presidente do Conselho de Escola, onde destacaram aspetos como: usar uma língua local para auxiliar a compreensão da língua oficial, ligação escola e comunidade, metodologia de ensino, aprender a fazer objetos usados localmente, de entre outras respostas. Existe uma tendência de definir o currículo local como se correspondesse à disciplina de ofícios, pois, é nela que se centram as habilidades do saber fazer.

Por um lado, existem conteúdos para a aprendizagem de leitura e escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas como os conteúdos da aprendizagem básica (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento do país, melhorar a qualidade da sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar a aprender (MINED/INDE, 2003).

Dos diferentes entendimentos sobre o que é currículo local, Roldão (2004) denomina-o projeto curricular da escola e define-o como sendo um plano curricular devidamente elaborado pela escola de acordo com o contexto social da área em que trabalha, mas garantido o cumprimento do currículo nacional. Tuzine (2005) define currículo local

como sendo “um conjunto de conteúdos ou matérias que versam sobre diversos aspetos da vida local” (p.18). Os dois autores conceituam o currículo local como um conjunto de conteúdos que abordam a vida local do meio onde está inserida a escola. Roldão (2004) vai um pouco além ao apresentar a relação de dependência do currículo local em relação ao currículo nacional, definido para todos ao nível de cada país, ideia também sustentada pelo Ministério de Educação de Moçambique (INDE/MINED, 2003), ao afirmar que o currículo local é um complemento do currículo oficial, nacional, que incorpora matéria diversa da vida ou de interesse da comunidade local, nas diferentes disciplinas do plano de estudos, corresponde a 20% do tempo letivo total (Castiano, Gurro e Ngoenha, 2014).

A conceituação do currículo recorrendo ao uso das línguas locais no ensino, não é que esteja errada mas há aqui um aspeto a destacar: o currículo do ensino básico apresentar como duas inovações separadas, o uso das línguas locais e o ensino do currículo local.

Nas escolas em estudo, em particular na escola “A”, a língua local (macua), é tida como importante na escola, há medida que auxilia aprendizagem da língua portuguesa. O facto das línguas locais serem tidas como importantes simplesmente pelo seu uso como recurso para o ensino da língua portuguesa, não é adequado, há medida que essas línguas podiam também servir de veículo para a transmissão dos saberes científicos e locais. Como observa a UNICEF (1996), a maior parte dos países africanos caracteriza-se por multiplicidade das suas raízes culturais e linguísticas e o facto de nos países colonizados como os da África subsaariana, a língua das potências colonizadoras ser o modelo educativo sobrepuseram-se às línguas locais. Urge assim, a necessidade de uma educação que tenha em conta a comunidade de pertença, ensinada não só em língua oficial mas também em línguas locais.

Na língua, a comunidade guarda o seu acervo cultural e é o mecanismo mais usado para o homem interagir dia-a-dia. E em segundo lugar o facto do currículo do ensino básico moçambicano colocar em duas áreas distintas, por um lado as línguas locais e por outro lado o currículo local, pese saber que as línguas locais são parte integrante do currículo local, para este grupo de participantes devia estar bem clara esta separação pelo facto de trabalharem as duas vertentes de forma separada no seu quotidiano laboral.

Duma forma geral, os dados permitem concluir que os alunos e os pais encarregados de educação não conhecem a designação currículo local. Contudo, conhecem o termo cultura local. Pela parte dos outros participantes como é o caso de professores e diretores de escolas, a maioria conhecem as designações, bem como a importância.

Ainda relacionado com o conceito de currículo local foi colocada uma questão a 107 professores inquiridos pelo questionário, a primeira questão foi: Com o ensino do currículo local pretende-se formar cidadãos conscientes da sua realidade contextual e que saibam agir nele. Aqui 98 professores concordaram com essa afirmação, 5 discordam e 4 disseram que não tinham nenhuma opinião. Fazendo uma leitura geral 91,6% dos professores inquiridos concordaram que com o ensino do currículo local pretende-se formar cidadãos conscientes da sua realidade contextual e que saibam agir nele. Este posicionamento é também defendido por Tuzine (2005); Oliveira (1998); Roldão (2003) e Freire (2008). Considera-se como principal objetivo do Currículo Local desenvolver nos alunos saberes locais, dotando-os de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhe permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e económica na sua comunidade. Também não se verificam grandes diferenças dos posicionamentos dos professores nas duas escolas, apesar de na escola “A” existirem 4 professores que não concordam com esse enunciado.

Em seguida, tentou-se perceber dos inquiridos por entrevistada qual era o objeto da aprendizagem da cultura local. Todos entrevistados apresentaram, embora de forma muito dispersa respostas que mostram o conhecimento dos conteúdos do currículo local ensinados na escola, onde se destaca: aprender danças e cânticos tradicionais, aprender a produzir alguns utensílios de uso local, aprender as línguas locais; aprender mecanismos de prevenção de certas doenças endémicas, conhecer os recursos existentes na região, conhecer as lideranças locais, a cultura, aprender os ritos de iniciação, isto é, devem ter uma aprendizagem conforme a realidade local, disse um dos entrevistados.

Ligado à questão anterior, os inquiridos por questionário responderam a seguinte questão: com o ensino do currículo local pretende-se dar mais valor às línguas nacionais em relação à língua oficial, o português. Dos 107 professores inquiridos, 67 professores discordaram que o ensino das línguas locais pretende dar mais primazia as línguas locais em detrimento da língua portuguesa. 34 Professores concordaram e 6

disseram que não tinham nenhuma opinião. Olhando para as medidas de tendência central. A moda foi de 2, a mediana de 2 e a média de 2.58 e a dispersão das respostas (desvio padrão) igual a 1.339, o que significa que a dispersão das respostas dos inquiridos foi muito grande. Esta tendência dos resultados resulta do facto dos professores não terem conhecimentos sólidos sobre o que se pretende com o currículo local.

O facto de 62.6% dos professores discordarem mostra que eles conhecem o que se pretende, na verdade, com o ensino do currículo e das línguas locais. Contudo, esta dispersão vem aliar-se às dificuldades apresentadas pelos entrevistados na conceituação do currículo local e na apresentação do seu objeto de estudo.

Deste modo, pode-se afirmar que tanto nos inquiridos por entrevista, assim como os professores inquiridos por questionário não apresentam consenso quanto ao objeto do estudo do currículo local, para além de em alguns casos não constituir a verdade, é o caso de 34 professores inquiridos por questionário que disseram que com o ensino do currículo local pretendia-se dar mais valor às línguas nacionais em detrimento da língua oficial, portuguesa. Doravante, deixa alguma margem de preocupação a existência de professores que concordam que essa seria a finalidade do ensino tanto do currículo assim como das línguas locais, pois, esta conceção pode derivar de não ter informações ou formação adequada sobre o currículo local e as suas finalidades.

Olhando para o objeto do estudo do currículo local, o educador Paulo Freire (1996) realça a necessidade da educação basear-se no dia-a-dia do aluno, ao dizer que a educação não deve ser uma mera transmissão de conhecimentos, mas criar uma possibilidade do educando construir o seu próprio conhecimento baseado com o conhecimento que ele traz do seu dia-a-dia familiar. Esta busca é muitas das vezes possível se o ensino ser feito com base na língua em que o conhecimento está construído no educando (L1).

6.2. Gestão do currículo do ensino básico, com enfoque nos 20% do currículo local.

A Lecionação dos conteúdos do currículo local tem dois grandes momentos que o precedem nomeadamente: a seleção e a integração. Para o efeito, tentou se saber como era feita a seleção dos conteúdos do currículo local. Das respostas dadas pelos

diferentes participantes neste processo, há a destacar que os alunos, pais e encarregados de educação e dois dos quatro professores entrevistados não sabem que na escola existe um processo de seleção dos conteúdos do currículo local. As respostas dadas pelos restantes membros entrevistados não mencionaram os alunos como membros integrantes das comissões de seleção dos conteúdos do currículo local, bem como não fazem referência à comunidade como a fonte dos saberes locais que devem ser selecionados.

Por outro lado, dos 107 professores inquiridos por questionário, onde dizia-se que no processo de seleção dos conteúdos do currículo local participa toda a comunidade escolar (alunos, professores, pais e encarregados de educação, direção da escola e o presidente do conselho de escola), as respostas apresentadas ilustram que 77 professores concordaram com a afirmação enquanto 40 professores fazem parte dos que não concordam e dos que não têm opinião.

Na Escola Primária Completa de Muegane e Escola Primária Completa 25 de Junho, em estudo, não foram encontrados relatórios, atas, planificações ou qualquer outro documento que faça menção a seleção dos conteúdos do currículo local.

Os resultados acima referidos revelam que tanto os entrevistados, assim como os inquiridos não têm muita clareza sobre quem participa ou deve participar no processo de seleção dos conteúdos. Esta falta de clareza, de pessoas que deviam estar envolvidos no processo, em particular os professores, levanta muita suspeita sobre a realização deste processo e o seu sucesso.

para que haja sucesso nesta ação educativa envolve-se a participação de professores, os alunos, os pais e encarregados de educação e outros membros da comunidade devem ter claro os seus papéis na escola, principalmente o papel relativo à determinação das necessidades de aprendizagem e garantia da sua abordagem no processo de ensino-aprendizagem (MINED, 2011, p.12).

Fazendo uma análise aos procedimentos seguidos na seleção dos conteúdos do currículo local nas duas escolas e os procedimentos propostos pelo MINED, pode-se chegar às seguintes conclusões: todos os intervenientes não têm a comunidade como a fonte primária de coleta de informações, os alunos não são citados como parte integrante do processo de seleção o que fere até certo ponto o espírito do currículo local, pois, no Currículo Local, cabe ao aluno o papel ativo e criativo na identificação de problemas existentes na comunidade e formas de resolução e a aplicação prática dos

conhecimentos adquiridos, para o combate à pobreza individual, familiar e social. Pacheco (1996) acrescenta ainda que para o currículo ser local deve ter espaço para a participação dos alunos e dos professores, o que significa que devem estar presentes desde a identificação dos conteúdos de aprendizagem até à sua assimilação e aplicação dos conhecimentos na resolução de problemas concretos da vida.

Seguindo o raciocínio de Pacheco não podemos falar de Currículo local na escola uma vez os alunos, pais e encarregados incluindo alguns professores não saberem da existência do processo de seleção dos conteúdos para o mesmo. Esta falta de informação resulta do facto de esta matéria não ser objeto de discussão em planificações, reuniões e somente aparecer em alguns momentos em forma de informação, passada pelos gestores das escolas aos professores.

A integração é a atividade que vem a seguir à seleção dos conteúdos do Currículo Local, consiste numa atividade técnica de agrupar os conteúdos selecionados em áreas (Comunicação e ciências sociais; Matemática e ciências naturais e atividades práticas e tecnológicas) e estruturação conforme os níveis de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Para se apurar quem são os participantes neste processo colocou-se a seguinte questão aos inquiridos por entrevista: a quem compete a integração dos conteúdos do currículo local após a seleção? Das várias respostas apresentadas, pode-se resumir que no entender dos entrevistados a integração dos conteúdos curriculares é da responsabilidade das direções das escolas, do conselho pedagógico, alguns membros de conselhos das escolas, diretor da escola, líderes religiosos e outros membros da ligação escola e comunidade.

Dos 107 professores inquiridos, 54 concordam que essa atividade é feita pelos professores com o apoio dos técnicos dos Serviços de Educação Juventude Ciência e Tecnologia ou dos Serviços de Educação Distritais de Juventude Ciência e Tecnologia, 42 não concordam e 11 não têm nenhuma opinião, o que significa que não sabem a quem compete esse papel.

Somando o número dos professores que não concordam com número de professores que disseram não terem nenhuma opinião é uma unidade de diferença com os que concordam que a integração dos conteúdos do currículo local é feito pelos professores com o apoio dos técnicos dos SEJCT/ SDEJCT.

Relacionado ao processo de integração, não existe nessas instituições documentos que evidenciam a existência deste processo.

Fazendo uma análise geral olhando para as respostas obtidas nos inquéritos por entrevistas e as obtidas por inquéritos por questionário, pode-se afirmar que a maioria dos entrevistados sabem de quem é o papel de integração dos conteúdos no currículo e metade dos inquiridos por questionário também participantes da pesquisa não sabem a quem compete a integração dos conteúdos locais após a recolha junto à comunidade. Há várias vozes a apontar para os pais e encarregados de educação e conselho de escola. Os que apontam esta responsabilidade para estas comissões podem não ter clareza do tipo de atividades desenvolvidas durante o processo de integração, daí que não percebem a necessidade de algumas habilidades específicas.

A maioria dos participantes não sabe a quem compete essa responsabilidade, o que antes de mais significa não estarem envolvidos. Segundo MINED (2011), essa atividade é da responsabilidade dos professores com o apoio dos técnicos dos Serviços de Educação, Juventude, Ciência e Tecnologia ou dos Serviços Distritais de Educação, Juventude, Ciência e Tecnologia.

Tentou-se perceber a partir de inquérito por entrevistas como é que os professores têm acesso aos conteúdos dos currículos locais, das respostas apresentadas pelos entrevistados importa destacar: participar em seminários, relatos orais de deliberações das reuniões do conselho de escola, contudo, não existe nada escrito.

Também tentou-se saber através de inquérito por questionário se nas duas escolas existiam manuais dos conteúdos do currículo local, levantados localmente como parte integrante dos 20% do currículo local. Dos 107 inquiridos, 69 disseram que nas escolas não existiam manuais resultantes da compilação dos conteúdos do currículo local. 27 Professores disseram que não sabiam se existiam ou não manuais nas suas escolas e somente 11 professores disseram que existiam manuais nas suas escolas. Agregando os números dos que afirmaram que não existiam manuais, o que significa que também não usam esses manuais caso existam, aos dos que não têm opinião, que também leva a mesma interpretação, não uso desses totaliza 96 professores dos que ora não usam ora não sabem se existem ou não, dum total de 107 inquiridos.

Confrontando com o facto de nenhuma entrevista ter feito referência a manuais de conteúdos de currículo local durante a planificação das aulas e da análise documental

não ter sido encontrado este tipo de manual, pode-se concluir que nas duas escolas não existem manuais ou brochuras resultantes de compilação dos conteúdos do currículo local.

No que tange a conteúdos do CL, nas duas escolas em estudo, pode - se concluir que não existem mecanismos institucionalizados para a seleção, integração e lecionação dos conteúdos do currículo local. Daí não existirem na escola brochuras ou manuais do currículo local. De acordo com Roldão (2004), o currículo local ou projeto 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.

Oficialmente pode-se afirmar que nas escolas em estudo não existe o currículo local, pois, a existência deste tipo de currículo demonstrar-se-ia por documentos institucionais que justificassem essa prática.

Roldão (1999) afirma que “diferenciar é estabelecer diferentes vias - mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida” (p.53). Esta última concepção de diferenciação curricular não é facilmente apropriada por quem trabalha com o currículo, dada a predominância da ideia de diferenciação curricular como disponibilização de vias alternativas de estudo, umas mais prestigiadas socialmente do que outras. Neste caso, a diferenciação curricular, pressupõe um tratamento diferenciado do currículo conforme as características do grupo, de forma geral, e de cada aluno de forma particular, tendo em conta as diferenças que eles apresentam em aspetos como: (ritmos de aprendizagem, interesses, expectativas, género, idade, língua, raça, nível social, religião, região de origem, filiação partidária,) outros autores como Corson (1998), e muitos outros, enfatizam certas dimensões da diversidade que já são bastante visíveis nos alunos, é o caso de etnicidade, classe, raça, género ou língua.

Sendo a diferenciação curricular uma expressão de respeito às diferenças, como diz Banks (1994), a educação intercultural obriga a um processo de reforma escolar global e educação básica para todos os estudantes, promove o conhecimento e a interação da diversidade cultural, rejeita qualquer forma de discriminação e afirma o pluralismo (étnico, racial, linguístico, religioso, económico e de género, entre outros). Para afirmar que as escolas em causa não apresentam esta reforma, que seria uma tentativa de dar

resposta a esta diversificação dos públicos escolares, trazendo para o seu interior propostas curriculares mais abrangentes.

Ao apresentar o currículo local como parte integrante do currículo nacional tinha-se em vista o alcance de alguns objetivos, que não se alcançam pela simples presença da proposta no currículo, mas sim, deve resultar da sua materialização no contexto escolar. Seguindo o conceito de currículo local apresentado por Roldão (2004) na concetualização do currículo, permite-se afirmar que nas escolas em estudo não existe currículo local. Contudo, pelas práticas quotidianas existe um currículo local que consiste em o professor usar exemplos concretos do meio, mandar aos alunos fazerem uma esteira, uma panela de barro ou qualquer outro objeto o que o MINED designa por currículo por aprofundamento.

Os professores têm algumas informações sobre o currículo local que adquirem nos seminários de capacitação, apresentados pelas direções das escolas ou ainda ditadas pelo presidente do Conselho de Escola. Também os diferentes intervenientes do processo de ensino e aprendizagem ao nível escolar não são unânimes nos procedimentos a seguir para a seleção do currículo local, havendo professores que consideram que o currículo local já vem integrado no core curriculum do ensino básico; por outro lado, há também professores que dizem que não existe o ensino do Currículo Local nas escolas onde trabalham e ainda outros que consideram a seleção dos conteúdos da responsabilidade da direção ou conselho da escola. Esta falta de unanimidade na seleção é extensiva a outros procedimentos ligados a gestão do currículo local, nomeadamente: integração, validação, divulgação e a lecionação do Currículo Local.

A lecionação é o culminar de todo processo organizativo educacional, nesse encontro interativo entre alunos e professores, conhecimentos são construídos e reconstruídos conforme o objeto de estudo e as partes envolvidas no processo.

Para o efeito, tentou-se saber dos entrevistados quem leciona os conteúdos do Currículo Local na escola, os alunos e professores afirmaram que essa atividade é feita pelos professores, em casos extremos pode - se solicitar a ajuda dos membros da comunidade, não para ir ensinar mas para ajudar a ultrapassar alguma dificuldade específica, o que dificilmente acontece.

Dos 107 professores inquiridos por questionário, 74 concordam que a leção dos conteúdos do currículo local na escola é feita pelos professores, sendo que 26 professores discordam e 7 professores não têm opinião formulada acerca do assunto, isto é, não sabem se quem ensina os conteúdos do currículo local são ou não são os professores, o que deixa subentender que eles não ensinam o currículo local.

Aliado a este posicionamento, os dados do inquérito por entrevista também revelaram os mesmos resultados. A leção dos conteúdos do currículo local é feita pelos professores, recorrendo – se aos membros da comunidade caso o professor tenha dificuldades.

Para a leção de qualquer conteúdo, exige-se para além de conhecimentos profundos na área que pretende lecionar, uma formação específica no que concerne as metodologias de ensino. Apresentado pelo INDE/MINED (2003), como uma das estratégias para o sucesso do PCEB, “a formação inicial pretende-se fornecer ao futuro professor bases conceptuais e metodológicas para o exercício correto e eficaz da missão docente e, simultaneamente, assegurar a possibilidade de continuar a sua aprendizagem uma perspectiva de autoformação permanente” (p.52).

Em seguida, houve necessidade de perceber: Até que ponto os professores estão preparados para ensinar o Currículo Local?

Todos alunos e pais e encarregados entrevistados disseram que os professores estão preparados para ensinar o currículo local. Este posicionalmente, antes de tudo, revela uma confiança que as famílias depositam na figura do professor. Posicionamento também partilhado pelos professores e diretores ao dizer que os professores estão preparados, apesar da mobilidade do pessoal docente. Pode-se ter docentes preparados, passado tempo, alguns docentes são transferidos e para a substituição os Serviços de Educação, Juventude Ciência e Tecnologia enviam à escola docentes sem formação para o ensino do currículo local.

Ao invocar o facto de os novos professores ao chegarem nas escolas, quer transferidos de outras escolas, quer provenientes dos centros de formação de professores não saberem ensinar o Currículo Local, significa que a formação de professores não confere conhecimentos nem habilidades para o ensino do Currículo Local, estas adquirem-se numa aprendizagem em local de trabalho.

Que os professores estão preparados para o ensino do currículo local também foi dito pela maioria dos professores inquiridos por questionário, apesar de haver também um grande grupo de professores que disse que os professores não têm preparação para ensinar o currículo local.

Duma forma geral, apesar de não haver manuais do ensino do currículo local nas escolas e o facto de os professores não se beneficiarem de uma formação específica para o efeito, existe o ensino do currículo local nas escolas. Esta é feita de forma funcional, através de recurso há exemplos locais durante o processo de ensino e aprendizagem.

6.3. Grupos etnolinguísticos presentes nas escolas

Sendo a língua um dos veículos centrais para a transmissão dos saberes o uso de signos que permitem o aluno perceber e interagir durante as aulas é de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem. Para tal, tentou-se perceber se os alunos usavam um idioma local para se comunicar nas suas casas. Dos 71 inquiridos na escola “A”, 59 disseram que os alunos usavam a língua emakhuwa como língua principal de comunicação nas suas casas. Enquanto na escola “B”, dos 36 professores inquiridos, 26 negaram que os alunos usassem uma língua local para se comunicarem nas suas casas.

Por seu turno, tentou-se saber quais eram as línguas faladas pelos alunos nas escolas. Deste modo, tentou-se saber dos entrevistados quais são as línguas faladas pelos diferentes alunos presentes na escola. Das respostas dadas pode-se afirmar que as línguas mais faladas pelos alunos dentro do escolar diferem de escola para escola. Alunos, professores e pais e encarregados de educação disseram que falavam as seguintes línguas: macua, coti, chuabo, changana e português com maior destaque para macua. Posição também sustentada pela maioria dos professores inquiridos por questionário. A maioria dos inquiridos por entrevistas e por questionário afirmaram que na escola “A” os alunos comunicam-se em língua local durante os intervalos e na escola “B” os alunos usam a língua portuguesa.

Os resultados dos inquéritos por entrevista e por questionário são unânimes e revelam que na escola “A” os alunos entram na escola com o domínio da uma língua “materna” diferente do português e servem-se desta para se comunicar dentro do contexto

escolar, contudo, encontram na escola um ambiente que lhes exige o uso de uma outra língua, o português. Como diz INDE/MINED (2003):

a maior parte dos alunos, quando ingressa na escola, já tem desenvolvida a competência comunicativa básica nas suas línguas maternas/loais. Assim, a utilização das línguas moçambicanas na escola tem, por objetivo, desenvolver as competências que os alunos já possuem para a iniciação à leitura e escrita, desenvolver outras habilidades e assegurar a valorização dos conhecimentos e da cultura que estas línguas veiculam (p.37).

A língua é um dos fatores que exerce maior influência no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade, na medida em que a maior parte dos alunos moçambicanos, que entra na escola pela primeira vez, fala uma língua materna diferente da língua de ensino, veja a tabela 2, na p.45.

Este facto faz com que muitas das competências e habilidades, sobretudo a competência comunicativa, adquirida pelas crianças, antes de entrarem na escola, não seja aproveitada (Pebimo, 1996).

Gaspar e Roldão (2007) acrescentam que nesta situação “a escola atua ao invés da sua missão social: em vez de integrar exclui, em vez de ensinar abandona, em favor da reprodução de um único grupo social, associado ao padrão cultural da classe média, que assim reproduziria a exclusão e minorização dos restantes” (p.123).

Deste modo, pode-se perceber que existe diferenças de enquadramento na escola entre os alunos provenientes de famílias que falam a língua portuguesa e os provenientes de famílias onde se falam as línguas locais, que representam a maioria. Pois, os alunos provenientes de famílias onde usam uma língua local nas suas interações quotidianas devem passar por um período de adaptação à língua portuguesa. Como também coincide com o facto de muitas das crianças que usam as línguas maternas em casa são as mais carenciadas em relação às que usam a língua portuguesa em casa, por esta funcionar como um símbolo de poder e de cultura, as crianças provenientes de famílias carenciadas enfrentam dificuldades de enquadramento. O que muitas das vezes até pode chegar a transparecer que os alunos provenientes desses meios não têm a mesma bagagem de conhecimentos com as outras crianças provenientes das classes sociais média e alta, por parecerem mais acanhadas e poucos extrovertidas, o que *a priori* pode criar atitudes de aversão a escola.

Enquanto na escola “B” verifica-se uma situação contrária à da escola “A”, pois, nela, a maioria dos alunos ingressam na escola enquanto já sabem falar a língua portuguesa.

A UNESCO (cit. por Schwartzman, 1985) apresenta algumas recomendações para a salvaguarda da cultura tradicional e popular, apresentando os seguintes objetivos:

Fomentar a diversidade linguística, respeitando a língua materna, em todos os níveis da educação, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do pluralismo desde a mais jovem idade;

Promover por meio da educação, a tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes;

Incorporar ao processo educativo, tanto quanto necessário, métodos pedagógicos tradicionais, com o fim de preservar e otimizar os métodos culturalmente adequados para a comunicação e a transmissão do saber; respeitar e proteger os sistemas de conhecimentos tradicionais, especialmente os das populações autóctones; reconhecer a contribuição dos conhecimentos tradicionais para a proteção ambiental e a gestão dos recursos naturais e favorecer as sinergias entre a ciência moderna e os conhecimentos locais. A UNESCO (2001) na Declaração Universal sobre a diversidade Cultural, art. 3, constata ainda que a diversidade cultural é uma das fontes de desenvolvimento, entendido não só como crescimento económico, mas, também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral, e espiritual satisfatório” (p.16).

A introdução das línguas locais na escola não encontra um bom acolhimento no seio de alguns pais e encarregados de educação e professores por acharem que elas vêm disputar espaço com a língua portuguesa, no sentido de deixarem de falar a língua portuguesa e passarem a falar somente línguas locais, “ficarem atrasados”²².

²² Mazula (1995) diz que o governo moçambicano que nasceu da assinatura dos Acordos de Lusaka e proclamação da independência Nacional, implementou algumas políticas culturais que colocaram em causa a formação de uma identidade cultural local, só para citar nessa altura era proibido falar as línguas moçambicanas dentro do recinto escolar e de outras instituições públicas. Para o caso de escolas, se alguém fosse encontrado a falar qualquer língua materna era sujeito a castigos corporais severos.

A cidade de Nampula apresenta vários grupos etnocultural e linguísticos, a destacar os emakhuwa, coti, elomwe, echuwabo e outras, para além dos falantes da língua portuguesa INE (2007, p.14).

Esta diversidade etnocultural e linguística está patente nas duas escolas. Esta diversidade foi também sugerida pelos resultados do inquérito por questionário apresentados aos 107 professores, onde se colocou uma pergunta na qual pretendia saber se os alunos existentes nas turmas pertenciam a diferentes grupos etnoculturais. Das respostas dadas, 86 professores confirmaram a existência da diversidade, 12 professores não concordaram com a existência da diversidade e 9 professores disseram que não tinham nenhuma opinião.

Em seguida, para se fazer uma análise das línguas usadas pelos alunos nas suas comunicações, tentou - se saber quais são as línguas usadas pelos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Todos alunos entrevistados apontaram para português e inglês. Esta referência resulta do facto de no 3º ciclo do ensino básico os alunos além de português aprenderem também a língua inglesa, conforme recomenda o plano curricular do ensino básico (MINED, 2011). Por seu turno, os professores disseram que se usa o português e o macua.

O número de professores que disse que os professores usam as línguas locais é ligeiramente superior ao número dos que disseram que não usam, contudo é uma situação muito preocupante conforme o entendimento de Pebimo (2001) alia o não uso da L1 ao não aproveitamento das competências e habilidades que os alunos têm antes de entrar na escola. Por seu lado, Gaspar e Roldão (2007) acrescentam que nesta situação: “a escola atua ao invés da sua missão social: em vez de integrar exclui, em vez de ensinar abandona, em favor da reprodução de um único grupo social, associado ao padrão cultural da classe média, que assim reproduziria a exclusão e minorização dos restantes” (p.123).

Deste modo, pode - se perceber que na escola existe diferenças de enquadramento entre os alunos provenientes de famílias que falam a língua portuguesa e as provenientes de famílias onde se falam as línguas locais.

Esta desvantagem para os alunos que não comunicam-se em língua portuguesa nas suas casas é pelo facto de os alunos provenientes dessas famílias terem que passar por um período de adaptação à língua portuguesa, logo após, a sua entrada à escola.

O que muita das vezes até pode chegar a transparecer que os alunos provenientes desses meios não têm a mesma bagagem de conhecimentos com as outras crianças provenientes das classes média e alta são mais acanhadas e pouco extrovertidas, o que *a priori* pode criar atitudes de aversão a escola.

6.4. Ligação escola/comunidade

Baptista (2005) explica a necessidade de interação entre a escola e a comunidade afirmando que “cada unidade escolar representa uma unidade humana de perfil único, apresentando-se, desse modo, no espaço socialmente alargado de diálogo entre atores sociais ligados por eixos de identificação e de diferenciação” (p.73). Os resultados escolares resultam em grande medida das relações entre os que enviam os filhos à escola e a escola que deve agir de modo a responder às expectativas de quem lhes confiou o papel de educar.

Ao longo da pesquisa constatou-se que o mecanismo mais usado para a interação entre a escola e a comunidade são as reuniões.

Para os professores, os pais e encarregados de educação, não gostam de ir à escola, mesmo tratando-se de reuniões, muitos pais não comparecem e nem visitam à escola, exceto aquelas senhoras que são alunas na educação de adultos.

Para o efeito foi colocada a seguinte questão aos 107 professores inquiridos: Para além dos utentes quotidianos alunos, professores, direção da escola e corpo técnico administrativo, outros membros da comunidade visitam a escola? Em resposta, 76 professores concordam que existem outras pessoas que visitam às escolas. Um número de 29 professores disse que as escolas não recebem outros utentes para além dos seus utentes quotidianos e ainda 4 professores disseram não saber se a escola recebe ou não outras pessoas. Os últimos 4 professores podem juntar-se ao grupo dos que afirmaram não receberem uma vez mostrar que para o caso deles não recebem outras pessoas vindas de fora da escola.

Os dados do inquérito revelam a existência de diferentes motivos que levam os membros da comunidade a irem à escola “A”, enquanto na escola “B” é quase que consensual que os membros da comunidade vão à escola para participar da divulgação das notas. Posicionamento que é apoiado com os resultados das entrevistas que mostram que os pais e encarregados vão à escola por solicitação.

A planificação e efetivação de todo o processo de ensino e aprendizagem exige das autoridades educativas uma educação adequada ao contexto, conforme diz Baptista (2005):

as políticas educativas devem ter em conta a questão de proximidade à realidade, sendo necessário perceber que cada unidade escolar representa uma unidade humana de perfil único, apresentando-se desse modo no espaço socialmente alargado de diálogo entre atores sociais ligados por eixos de identificação e de diferenciação (p.73).

Baptista defende a necessidade de proximidade e diálogo entre os seres humanos, apesar da existência de vários traços que os faz diferentes e que os tornam semelhantes. Olha a escola e o meio social onde está inserida como comunidade, Bauman (2001) diz que na comunidade os indivíduos confiam em todos e esperam de todos colaboração e ajuda, caracteriza-se por existência de um entendimento compartilhado. Partindo desta reflexão pode-se concluir que no entender dos professores e diretores adjunto pedagógicos, a escola e os membros da comunidade onde situa-se a escola não formam uma comunidade.

Também tentou-se perceber a ligação escola/comunidade através do papel do conselho de escola, uma vez a funcionalidade do conselho de escola impele a uma dinâmica de articulação e realização de atividades para a implementação curricular. Nas duas escolas existem conselhos de escola, contudo, funcionam de forma deficiente, no que concerne a envolvimento e participação dos membros da comunidade na escola, sendo os conselhos representados nos encontros “exclusivamente” pelo respetivo presidente.

No que tange a este órgão na aprendizagem da cultura local, há a destacar que existem diferenças de perceção nos professores das duas escolas. Enquanto na escola “A” considera-se não contribuir, na escola “B” considera-se contribuir. Duma forma geral, os professores das duas escolas disseram que o conselho de escola não contribuía na aprendizagem das línguas locais.

Deste modo, pode-se juntar a eles os professores que disseram que não se realizavam visitas, totalizando 48. No comuto geral, pode-se afirmar que metade dos professores diz haver visitas e metade diz que não se faz visitas à comunidade. Estas tendências acontece nas duas escolas com maior incidência na escola “A”.

Analisando os depoimentos dos entrevistados pode concluir-se que não existe iniciativas da comunidade para promover interação com as escolas. Olhando também para os diferentes posicionamentos, dos professores, em particular, sobre a interação

escola-comunidade, à luz do conceito de comunidade apresentado por Azevedo (2009):

um processo, não é produto, é abertura, não é fechamento, abertura ao local e ao global, é sujeito, não é objeto, é alteridade, não é mesmidade, é autonomia, não é dependência, é sujeito, não é objeto, é caldo de criação contínua de cidade e de cidadania, é mobilização de recursos próprios, não é espera passiva, é integração, não é exclusão, é relação, não é indiferença, é proximidade, não é alheamento, é cooperação, é rede, não é imposição, é conflito de interesses, não é definição de uma ordem à partida, é entreajuda, é direito e é dever (p.21).

Este entendimento de comunidade como comprometimento, interação, integração inconsciente e incondicional também é feito por Marshal Gordon (1994), ao afirmar que o fenômeno comunitário integra um conjunto de ideias associadas ao conceito de comunidade: Alto grau de intimidade pessoal; relações sociais efetivamente alicerçadas; compromisso moral; coesão social e continuidade no tempo. O sentimento de pertença ao tecido social com fortes laços e elevado grau de afetividade entre os membros supõe, por um lado, a obtenção de apoio social e, por outro lado, a disposição de recursos com os quais se pode minimizar os efeitos de situações de *stress* ao longo das suas vidas. Olhando para o raciocínio dos dois autores pode-se concluir que nessas escolas não existe comunidades educativas. Pois, para além da comunidade se abrir ou fazer-se uma abertura ao local e ao global, faz todo possível para se afastar da escola. Não transparece haver um comprometimento da comunidade pelo papel e resultados da escola. A comunidade não vê ou não encontra, na escola, um instrumento ao seu serviço para o alcance dos seus objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois da discussão dos resultados da pesquisa, apresentamos algumas considerações finais, baseadas nos resultados, tanto na componente teórica como do trabalho de campo.

No domínio da socialização, a escola tornou-se praticamente a única instituição por onde todos os indivíduos passam e a única onde têm contato com todos os outros grupos sociais e culturais. Esta característica comporta, para além de um potencial formativo relevante, um mundo de oportunidades para desenvolver competências sociais e cognitivas mais complexas, pela reflexão sobre e com diferentes padrões culturais em presença.

Segundo Gonçalves e Silva (2000), os multiculturalistas fizeram da instituição escolar o seu campo privilegiado de atuação porque “a transmissão de conhecimentos nas sociedades modernas conta com o poderoso suporte dos sistemas educacionais (sistemas esses que consomem grande parte da vida dos indivíduos) e, a educação, qualquer que seja ela, está integralmente centrada na cultura” (p.16).

A escola é uma instituição cultural, sendo assim, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como dois polos independentes, ao contrário, constituem uma teia tecida no quotidiano, com fios e nós profundamente articulados. A partir daí temos o germe de uma nova estruturação tanto da instituição escolar em si, que se vê convidada a repensar as suas práticas pedagógicas, o seu currículo, a relação docente discente e a própria formação docente.

Assim sendo, sem deixar de aceitar os princípios de cidadania universal, os moçambicanos precisam afirmar uma identidade própria, quer dizer, algumas características que podem ajudar a identificar o moçambicano no seio da grande família africana e de toda a família humana no global, reconhecendo o autoconhecimento como ponto de partida para o conhecimento, compreensão e interação com o outro, reconhece-se o papel incontornável da escola para o efeito.

Roldão (2000) concebe o currículo como um conjunto de aprendizagens que se julgam necessárias, presentes num programa orientador sempre necessário como definidor do que é comum, mas assente numa gestão mais local, mais centrada nas escolas. Este conceito deixa transparecer a posição de Roldão de apoio as políticas curriculares

centradas na escola. Por outro lado, esta maneira de conceber o currículo enquadra-se na mesma visão do Ministério de Educação de Moçambique em relação ao Ensino Básico, uma vez que o programa de ensino deste nível apresenta uma margem de 20% por disciplina para os saberes locais, cabendo às comunidades locais proporem os conteúdos em cada escola. O que pressupõe uma escola mais autónoma e mais responsável pelos resultados alcançados.

Na verdade, ao preocupar-nos com o papel da escola na construção da identidade cultural moçambicana fazemo-lo pela convicção e pelo papel que esta desempenhou ao longo da história, ora funcionando como veículo na manutenção, ora na mudança ou ainda na tentativa de busca de equilíbrio entre as partes. É através dos currículos que a educação planifica a sua ação educativa, e é o principal instrumento através do qual se pode transmitir a cultura.

Ao afirmar que o currículo é o principal meio para a transmissão dos conteúdos, não quer ignorar o papel da equipa de planificadores e do professor na sala de aulas, mas o pensar acerca destes planificadores curriculares no âmbito escolar depende da teoria curricular vigente no âmbito da elaboração e da implementação curricular, podendo ser os currículos abertos ou fechados.

Durante o processo de inquirição e observação constatou-se que os alunos das duas escolas pertencem a diferentes grupos etnolinguísticos como: *macua*, *coti*, *português*, *changana* e *maconde*. Contudo, a maioria são macuas, a seguir os coti. De sublinhar que existe muita semelhança entre as línguas macua e coti, de modo que entre eles conseguem se comunicar cada um falando a sua língua.

A maioria dos alunos que frequentam a escola “A” chega à escola sem saber falar a língua portuguesa e na escola são condicionados a aprender conteúdos escolares usando esta nova língua. Daí que, a maioria dos alunos comunica-se em língua macua dentro do recinto escolar. Enquanto, na escola “B” a maioria dos alunos fala a língua portuguesa nas suas casas, e é a mesma usada na escola. Falam português dentro do recinto escola, salvo alguns casos de alunos novos, que no início do ano comunicavam-se sempre em língua macua ou outras línguas moçambicanas de origem bantu e ao longo do ano adaptam-se ao novo contexto.

O ensino do currículo local é uma realidade nova em Moçambique, tendo tido a sua introdução no ano letivo 2004. Contudo, as escolas estudadas, na planificação do processo de ensino e aprendizagem não enquadram o ensino do currículo local.

Uma das apostas do Ministério da Educação para o sucesso do currículo local, assim como dum ensino que tenha em conta as línguas locais é a formação inicial e a formação em exercício dos professores.

Os vários intervenientes gestores do currículo de entre professores e diretores adjunto pedagógicos e até diretor de escola não têm claro o que é currículo local, o que os levam, em algum momento a confundir com a disciplina de ofícios e, em outros momentos, com a disciplina de moral cívica e ainda é conceituado como se tratasse exclusivamente do uso das línguas locais.

A filosofia da implementação do currículo local no que concerne aos mecanismos a seguir na seleção, integração e lecionação dos conteúdos não é conhecida pela maioria dos intervenientes neste processo, nomeadamente a comunidade que deve ser a fonte dos conteúdos a serem lecionadas na escola e auxiliar o professor na lecionação dos mesmos, quando solicitada; os alunos, que para além de aprenderem, devem apresentar conteúdos do seu interesse para serem enquadrados no currículo local; os professores, a quem cabe o papel de levantamento dos conteúdos junto às comunidades, elaboração de brochuras/ manuais do currículo local a ser implementado ao nível da Zona de Influência Pedagógica, planificação e lecionação das aulas. No ato da lecionação o professor pode fazê-lo pessoalmente ou solicitar coordenar a presença de um membro da comunidade para ensinar.

Os conteúdos de formação inicial de professores e da formação em exercício, não conferem uma preparação sólida para os professores lidarem com o currículo local, em todas as fases da sua implementação. Só de lembrar o exemplo do professor que dizia que os pais e encarregados de educação não colaboraram, não aceitam vir à escola ensinar. Disse que certo dia estava a falar das plantas, sua importância e queria solicitar um médico tradicional para ensinar aos alunos as plantas que podem ser usadas para a cura de certas doenças mas os médicos tradicionais não aceitam querer dinheiro. Este exemplo revela que acima do conhecimento dos conteúdos do currículo local os professores não conhecem as finalidades da própria escola, por exemplo este professor

não sabe que a função da escola em relação as doenças é preventiva, que pode ser feita seguindo os cuidados de alimentação, higiene, exercícios físicos e mais e não de uso de qualquer planta para a cura, cabendo esta as instituições de saúde.

Um outro momento, na gestão do currículo local é a decisão final sobre os conteúdos a serem lecionados nas escolas, também conhecido por validação, este momento é quase ignorado por todos entrevistados.

As escolas ou ainda, as ZIPs onde funcionam as escolas em estudo não dispõem de brochuras de conteúdos do currículo local. A planificação de aulas previstas a serem feitas ao nível das ZIPs são feitas de forma isolada por cada professor ao nível das escolas.

Os mecanismos de formação inicial e em exercício parecem não conferirem os conhecimentos e habilidades necessárias tanto para o ensino do currículo local, bem como para o uso das línguas moçambicanas.

Os alunos das duas escolas pertencem a diferentes grupos etnolinguísticos, com maior destaque para os macuas. Em segundo lugar os coti sendo os restantes em números menores, onde se pode destacar os falantes de português, maconde, lomue, machuabo e changana.

A maioria dos alunos nas classes iniciais na escola “A” não sabem falar a língua portuguesa. Contudo o uso das línguas locais na comunicação entre os alunos configura-se como proibido e objeto de sanções, como já tinha acontecido no passado, conforme relatos de Mazula (1995) citados ao longo do trabalho. **O que contraria os objetivos do presente currículo do ensino básico que prevê um ensino bilingue.**

A língua de comunicação usada pelos alunos durante os intervalos é macua, mantendo-se em algum momento calados dentro de sala de aulas por terem dificuldades de se expressarem em português e temerem represálias em caso do uso de línguas locais.

Deste modo, a escola acaba por ensinar um conhecimento distante da realidade social. Nesta conceção, chega-se, de facto, a erguer muros para que a realidade social não entre na escola; criam-se regras diferentes das vigentes na sociedade, enfim, substitui-se a realidade social pela realidade escolar (Bock, 1999).

Os dados sugerem que existe um certo preconceito sobre o uso de línguas locais nos alunos, bem como nos pais e encarregados de educação. Todos entendem que as línguas locais devem ser de uso restrito, isto é, devem ser usadas nas casas e é lá onde se deve restringir a sua aprendizagem. Este sentimento resulta dum passado histórico, um momento, em que as legislações educativas proibiam. Em 1990, mudou a Constituição da República de Moçambique a qual confere de entre vários direitos o direito à manifestação cultural, reafirmado na Constituição de 2004. “O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade”. (CR, 2004, cap. I, art. 9).

A lei 6/92 de 6 de Maio de 1992 mudou a legislação educativa em relação as línguas. Contudo, não mudou a mentalidade dos professores incluindo a de diretores de escolas que disseram que o uso das línguas locais dentro do recinto escolar bem como de qualquer instituição pública para além de não ser aconselhável é proibido.

O direito de expressão cultural é também defendido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) 1948, artigo 27 “todo o homem tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade e de fruir das artes” Por sua vez a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) apela para que em cada país se ensine dois ou três idiomas nacionais (Delors, 1996).

Os alunos ao chegarem à escola deparam-se com uma cultura diferente daquela que têm e, por sua vez, a escola, em nome da educação, combate a cultura da comunidade de proveniência do aluno. Neste processo, alguns professores mostraram ter consciência do problema da não valorização da cultura dos alunos, em detrimento da vinculada pela escola.

As escolas recorrem à sua colaboração com a comunidade, representada somente pelos pais e encarregados de educação para buscar apoio na resolução de problemas que as apoquentam. Os pais e encarregados de educação só vão à escola mediante convocações de reuniões, geralmente levadas pelos alunos. Essas reuniões têm em regra como agenda a informação sobre o aproveitamento pedagógico. Segundo Baptista (2005), o maior desafio prende-se com a solidariedade social, com o objetivo de colocar o desenvolvimento humano no coração do desenvolvimento social, é aí

quando a proximidade educativa torna-se hospitalidade, que cria e fortalece um ambiente educativo, chegando a transcender as fronteiras das relações humanas interpessoais para criar uma comunidade educativa que toma a peito a convergência das intervenções educativas. Deste modo, os pais e encarregados de educação e a comunidade em geral devem assumir a escola como sua propriedade, um instrumento para ajudar a comunidade a alcançar os seus objetivos.

Os professores das duas escolas vêm um certo abandono dos pais e encarregados de educação, uma vez não existir entre as partes uma relação pedagógica saudável, pois, a expectativa dos professores é que os pais e encarregados de educação fossem à escola regularmente se informarem e interagirem com os professores sobre as dificuldades, progressos e tudo relacionado com os seus educandos. Contudo, os pais e encarregados de educação não colaboram na aprendizagem dos filhos, mesmo quando solicitados para resolver algum problema que envolve os seus educandos não aparecem, tendo afirmado ainda que a maioria dos pais que vão à escola são aqueles, cujos filhos têm um bom aproveitamento escolar.

Por outro lado, constatou-se que a tentativa de interação entre a escola e a comunidade é feita somente do lado da escola, solicitando os pais e encarregados de educação para a escola, o inverso não acontece.

Existe uma diferença entre o currículo prescrito, o currículo percebido pelos professores e o currículo aprendido pelos alunos. O currículo prescrito defende uma educação contextualizada que tem o meio onde se situa a escola como o ponto de partida para a aprendizagem dos alunos, daí a disponibilização de 20% do total dos tempos letivos para o ensino do currículo local. Alguns professores entendem que o currículo local já vem enquadrado no do currículo nacional, daí não existir a necessidade de fazer levantamento dos conteúdos do currículo local, outros entendem que o currículo local é a aprendizagem de atividades práticas como fazer alguns objetos, o que se enquadra na disciplina de ofícios, neste currículo não é ensinado alegando-se falta de meios e a não existência de relação entre a escola e a comunidade, dificulta ainda mais a materialização deste currículo.

Atendendo à relevância do tema, espera-se que este estudo venha a contribuir para o incremento da ciência uma vez não haver em Moçambique estudos que abordam da mesma forma o fenómeno em estudo, e neste contexto em particular. Para a

divulgação da investigação vai-se recorrer à apresentação em seminários, debates radiofónicos e televisivos, bem como rever alguns capítulos e transformá-los em artigos.

Reconhece-se que o presente estudo padece de algumas limitações inerentes a um estudo de caso e outras, relacionadas com: os instrumentos de recolha de dados usados. No entender do pesquisador podia-se ter usado instrumentos sistemáticos de observação o que no nosso entender teria facilitado uma maior confrontação das informações recolhidas a partir dos diferentes instrumentos e o dia-a-dia da escola.

Ao terminar quero desafiar-me para a realização de outras pesquisas abordando temas relacionados com este, como: novo currículo do ensino básico e a formação de professores; relação entre as políticas curriculares e o processo de ensino e aprendizagem e por fim, Ensino bilingue realidade ou utopia?

A cultura é partilhada pelas pessoas enquanto membros dos grupos ou comunidades. Ela é aprendida ou condicionada socialmente pelos fatores biológicos, geográficos e históricos, une pessoas, está expressada em normas e valores, também é intermediária no sistema da personalidade pelos atores sociais.

Desta forma, a aceitação da diversidade cultural deve ser encarrada como um direito, visto representar um meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral, e espiritual satisfatório.

O desafio com que se deparam as instituições de ensino formal, nos seus diversos graus, é redimensionar as suas propostas educativas procurando questionar o trabalho que, comumente, vêm realizando, de homogeneização de ritmos e estratégias, independentemente da origem social, cultural, da idade e das experiências vividas por seus alunos e alunas.

Como afirma Canen (1999), a sensibilização para a diversidade cultural e para o desafio a estereótipos e preconceitos relacionados com o género, raça, classe social, padrões culturais e outros, constitui ponto de partida para o pensamento intercultural em educação. O currículo local tem em vista aproveitar, respeitar e valorizar a sabedoria resultante das experiências culturais locais das crianças, buscando aproveitar os conhecimentos, a forma de expressão, de calcular, os saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos.

A harmonização das propostas curriculares para responder o multiculturalismo deve se refletir também nos programas de formação de professores, de modo que estes estejam à altura das exigências dos currículos interculturais, bem como para um melhor enquadramento em sociedades e escolas multiculturais.

Por sua vez, as propostas curriculares interculturais e o modo de atuar dos docentes vai abrir espaço para uma maior aproximação entre as escolas e as comunidades de pertença. Ampliando, deste modo, o espaço escolar e as oportunidades de aprendizagem para os estudantes através de experiências de viagens de estudo, visitas, programas conjuntos com diversas entidades culturais (museus, bibliotecas, jardins botânicos, outros.) e empresas. Esta perspectiva educacional de articulação entre as aprendizagens formais, não formais e informais é denominada Pedagogia social. A Pedagogia Social deve constituir, pois, uma ponte privilegiada entre as diferentes formas de educação em diferentes momentos e diferentes espaços de vida e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação um guia prático e crítico*. Porto: ASA editores.
- Alarcão, I. (2001). *Formação reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo: Cortez.
- Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de S. Paulo Comissão de Direitos Humanos Comentários a direitoshumanos@usp.br. Dudh 1948, 10 de Dezembro. Consultado a 03 de abril de 2014.
- Almeida, L. S. e Freire, T. (2003). *Metodologias da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Antunes, A. e Padilha, P. R. (2010). *Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas*. S. Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Appolinário, F. (2006). *Metodologias de ciências. Filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Thomson.
- Araújo, M. R. (2010). *Não sei se me vejo como uma pedagoga. Para mim o termo é demasiado*. *A Página da Educação*. N.º 190, série II, Porto. Outono.
- Assumpção, R. (org.). (2009). *Educação popular na perspectiva freiriana*. S. Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Azevedo, J. (2004). *A Educação como política pública*. (3ª ed.). Campinas/ São Paulo: Autores Associados.
- Azevedo, J. (2009). *A Educação de Todos e ao Longo de Toda a Vida e a Regulação Sociocomunitária da Educação*. *Cadernos de Pedagogia Social*. Ano III. nº 3, 9-34. Lisboa: UCP Editora.
- Azevedo, J. C. (2007). *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina.
- Ba ka Khossa (2011). *Cidadania às línguas africanas: conversa com Ungulani Ba Ka Khosa*. Disponível em: http://www.berlinda.org/BERLINDA.ORG/Pessoas/Eintrage/2011/8/3_Cidadania_as_linguas_africanas_conversa_com_Ungulani_Ba_Ka_Khosa.html. Recuperado a 2 de Junho de 2013.

- Bagnol, B. & Cabral, Z. (1998). *Estudo sobre o Estatuto do Professor do Ensino Primário em Moçambique*. Maputo: MINED
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Baptista, I. (2008). Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de Ação. *Educação e Solidariedade Social. Cadernos de Pedagogia Social*. Ano II. 7-30. Lisboa: UCP Editora.
- Baptista, I. (2009). Apresentação. *Cadernos de Pedagogia Social*. Ano III. nº 3, 5. Lisboa: UCP Editora.
- Barbosa, A. G. (1999). *Jovens do Futuro*. Lisboa: Paulus.
- Barbosa, A. G. (2001). *Jovens com projeto de vida*. S. Paulo: Paulinas.
- Barbosa, A. G. (2007). *O valor da gratuidade na educação dos jovens*. Lisboa: UCP Editora.
- Barbosa, P. M. (1971). *Coordenadas da educação permanente*. Publicações Europa-América. Edição 4066/1594.
- Barroso, J. (2003). A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In N. Ferreira & Carapeto (org.). *Formação continuada e gestão da educação*. 117-143. São Paulo: Cortez.
- Bauman, Z. (2001). *Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade: A busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bizarro, R. (2006). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural: Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores.
- Bock, A.M.B; Furtado, O. & Teixeira, M. L.T. (1999). *Psicologias: Uma Introdução ao estudo de Psicologia*. (13ª ed.). S. Paulo: Saraiva.
- Boland, T. & Letschert, J. (1995). *Primary prospectts – Developments in Primary Education in some European Countries*. The Netherlands: SLO.
- Brandão, C. R. (1982). *Educação popular*. S. Paulo: Brasiliense.

- Brandão, C. R. (1993). *O que é educação*. (28ª ed.). S. Paulo: Brasiliense, http://www.faibi.com.br/downloads/ped/sintese_ideias.pdf. Recuperado a 23 de Maio de 2013.
- Bruner, J. S. (1971). *O processo de educação*. (2ª ed.). (Col. Cultura, Sociedade, Educação 4.). São Paulo: Nacional.
- Buber, M. (1987). *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspetiva.
- Burgues, Robert G. (2001). *A Pesquisa de Terreno: Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Cabanas, J. M. Q (1991). La educación más allá de la escuela. Cit. V. G. Hoz. (coord.). *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp, 15-62.
- Cabanas, J. M. Q (1997). *Antecedentes históricos de la educación social*. Madrid: Dykinson.
- Cabrito, B., & Canário, R. (org.). (2008). Educação e formação de adultos: mutação e convergências. Educação. Lisboa; *Cadernos de Pesquisa*. S. Paulo: Fundação Carlos Chagas. N.ºs 42/54-62.
- Canário, R. (2008). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canastra, F. A. C. (2007). *O perfil formativo-profissional do educador social*. Tese de Doutoramento. Universidade Aberta.
- Candau, M. (org.). (1997). *Magistério – Construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Candau, V. M. (2008). A diferença está no chão da escola In: *Anais IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Candau, V. M. (2009a). *Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença*. GECEC. Departamento de Educação, PUC-Rio/CNPq. (relatório final da pesquisa).
- Candau, V. M. (2009b). Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo; V. M. Candau. (org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação.

- Caride, J. A. (2004): No hay educación no formal. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, Octubre diciembre, 6–8.
- Casa-Nova, M. (2002). *Etnicidade, Género e Escolaridade: Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Castiano, J. (2005). *As transformações no sistema de educação em Moçambique*. Maputo: Instituto do Desenvolvimento da Educação.
- Castiano, J. (2013). *Os Saberes Locais na Academia – Condições e possibilidades da sua legitimação*. Maputo: Universidade Pedagógica/ Centro de Estudos Moçambicanos e Etnociências.
- Castiano, J.; Gurro, M. e Ngoenha, S. (2014). *Barómetros da Educação II*. Maputo.
- Cipire, F. (1992). *A Educação tradicional em Moçambique*. Maputo: EMEDIL.
- Cirino, S. D.; Souza Jr. E. J.; Lopes, M. G.; Bessa-Oliveira, M. & Horta. R. G. (2005). A análise do comportamento em manuais de psicologia da personalidade. Em H. J. Guilardi & N. C. de Aguirre. *Sobre comportamento e cognição*. Vol. 15: Expondo á variabilidade. (p. 443-452). Santo André: ESETec.
- Ciscato, E. (1987). *Ao serviço deste Homem – Apontamentos de Iniciação Cultural*. Maputo: Paulinas
- Ciscato, E. (2012). *Introdução à cultura da área Makhuwa Lomwe*. Porto: Clássica Artes Gráficas.
- Commonwelth Secretariat (1993). *Melhores escolas – Materiais de Apoio para Diretores de Escolas*. Módulo 1: Autodesenvolvimento para Gestores Educacionais. London.
- Correia, M. F. B., Lima, A. P. B. & Araújo, C. R. (2001). *As contribuições da psicologia cognitiva e a atuação do psicólogo no contexto escolar*. Psicologia: reflexão e crítica.
- Cosme, A. (2000). Aprendemos uns com os outros, mediados pela nossa relação com o mundo. *A Página da Educação*. Série II. Nº 190, 12-19.
- Costa, M. V. et al. (1999). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DPEA editora.

- Cunha, L. A. (1991). *Educação, estado e democracia no Brasil*. S. Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Cunningham, w. F. (1975). *Introdução à educação - Problemas fundamentais, finalidades e técnicas*. (2ª ed.). Porto Alegre: Globo. (Obra originalmente publicada em 1957).
- Damião, J. D. (2001). *Rumo Novo - Revista Católica de Inculturação e Reflexão Pastoral*. nº 32 (Dando a atenção à cultura e as mudanças culturais), pp. 22-29.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. S. Paulo: Cortez.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. S. Paulo: Nacional.
- Dias H. N. (2006). *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: Em direção a uma prática linguística-escolar libertadora*. Maputo: Texto Editores.
- Dias, H. N. (2010). *Diversidade cultural e educação em Moçambique*. São Carlos. n.4. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4eitem=4> elang=pt>. Recuperado á 06 de agosto de 2013.
- Diaz, A. S. (2006). *Uma aproximação à pedagogia-educação social*. In Revista Lusófona de Documentos.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Maputo: Plural Editores.
- Doll, W.E. (1997). *Currículo: Uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Durkheim, É. (1978). *Educação e Sociologia*. (11ª ed.). São Paulo: Melhoramentos.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogia social: fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- Fernando, D. (1996). *A Organização social na sociedade tradicional*. Brochura 2. Maputo: Ministério da Administração Estatal.
- Ferreira, N. (org.). (2003). *Formação continuada e gestão da educação*. S. Paulo: Cortez.
- Fleuri, M. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago, Nº 23. 16-35.

- Fontoura, M. (2006). *Do projeto educativo de escola aos projetos curriculares – fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: Para uma organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: Para uma organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Forquim, J. C. (1993). *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- François, Laprantine (2003). *Aprender antropologia*. (13^a ed.). S. Paulo: Brasiliense.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (34^a ed.). S. Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2000). *Educação e formação humana: (A1) juste neoconservador e alternativa democrática*. p. 135-193. In: *Educação e a crise do capitalismo real*. S. Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. & Gutiérrez, F. orgs. (1993). *Educação comunitária e economia popular*. S. Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (1995). *Pedagogia da práxis*. S. Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2007). *Educar para um outro mundo possível*. S. Paulo, Publisher Brasil.
- Gadotti, M. (2012). Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum, p. 10-32 em *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1.
- Gadotti, M. (s.a). *Pensamento pedagógico brasileiro*. S. Paulo: Ática.
- Gamboa, S. S. A (1999). Pesquisa na Construção da Universidade: compromisso com a aldeia num mundo globalizado. Cit. por Lombardi, J. C. (org.). *Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados,
- Gatti, B. A. (2000). *A Construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: plano.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença

Gaspar, M. e Roldão M.C. (2011). *Elementos de desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Geertz, F. (1989). *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro.

Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp.

Gohn, M. G. (2006). *Educação não-formal na pedagogia social*. An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social Março. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sciarttext>, Recuperado à 12 de maio de 2012.

Golias, M. (1993). *Sistemas de ensino em Moçambique, passado e presente*. Maputo: Editora Escolar.

Goméz, M. B. (1999). *Educação moçambicana – História de um processo: 1962-1985*. Maputo: Livraria Universitária.

Gonçalves, L. A. e Silva, P. B. (2000). *Movimento negro e educação*. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/movimento-negro-e-educa%C3%A7%C3%A3o-petronilha-e-luiz-gon%C3%A7alves.pdf>. Recuperado ao 25 de abril de 2014.

Graciani, M. S. (2005). *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. (5ª ed.). São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire. Coleção Prospectiva. v. 4.

Graciani, M. S. (2011). *A Educação social libertadora é a base da ação política: Pedagogia dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.

Guembe, E. P. (Ed.). (2000). Iniciação Tradicional Africana - Pedagogia e experiência. *Rumo Novo - Revista Católica de Inculturação e Reflexão Psoral*. agosto. pp. 26-36.

Gwembe, E. P. (Ed.) (2001). O Diálogo entre as Culturas. *Rumo Novo - Revista Católica de Inculturação e Reflexão Pastoral*. abril. pp. 26-27.

Horton, P. & Hunt, C. (1983). *Sociologia*. São Paulo: McGraw- Hill.

<http://apedc.livreforum.com/t12-conceito-de-comunidade>. Consultado ao 20 de dezembro de 2012.

http://www.portaldogoverno.gov.mz/noticias/news_folder_sociedad_cultu/fevereiro2008/notes_sc_099_fev_08/ [Consultado em 09/02/2012].

INE (2010). *III Recenseamento geral da população e habitação 2007. Resultados definitivos – Nacionais*. Maputo: INE.

INE (2010). *III Recenseamento geral da população e habitação 2007. Resultados definitivos – Província de Nampula*. Maputo: INE.

Jussa, I. (2000). Tradição e Modernidade – Cultura, modernidade e identidade cultural. *Rumo Novo - Revista Católica de Inculturação e Reflexão Pastoral*. Ano X. nº 29, 40-48.

Kramer, S. (1982). Privação cultural e educação compensatória: Uma análise crítica. *Caderno de Pesquisa*. 54-62. São Paulo.

Kramer, S. (1997). *Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica in Educação e Sociedade*. Ano XVIII, nº 60, dezembro.

Laplantine, F. (2003). *Aprender Antropologia*. S. Paulo: Brasiliense

Leite, O. & Duarte, J. (2007). *Aprender a ler o mundo. Adaptação do método de Paulo Freire*.

Libânio, J. C. (1990). *Democratização da Escola Pública*. S. Paulo: Loyola.

Libânio, J. C. (2007). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* S. Paulo: Cortez.

Linton, R. (2000). *O Homem: Uma introdução à antropologia*. (12ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Lopes, A. C. (1999). *Conhecimento escolar: ciência e quotidiano*. Rio de Janeiro: Eduerj. LTC

Luckesi. C. (2012). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez.

Machado, F. L. (2002). *Contrastes e Continuidades — Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

Malheiros, J. M. (org.). (2007). *Imigração Brasileira em Portugal*, Lisboa: ACIME/Observatório da Imigração.

Malheiros. J. (2011). *Promoção da interculturalidade e da integração de proximidade: Manual para Técnicas/os*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).

- Marconi & Lakatos (2011). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas.
- Marques, R. & Roldão, M. C. (1999). *Reorganização e gestão do curricular no ensino básico – Reflexão participativa*. Porto: Porto Editora.
- Martinez, F. L. (1989). *O Povo Macua e a sua cultura- Análise dos valores culturais do povo Macua no ciclo vital. Mauá, Moçambique 1971-1985*. (2ª ed.). Maputo: Paulinas.
- Martinez, F. L. (2009). *Antropologia Cultural: Guia para o Estudo*. (6ª ed). Maputo. Paulinas.
- Mazula; B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985 (Em busca de fundamentos filosóficos - antropológicos)*. Edições Afrontamento.
- MEC (2006). *Plano Estratégico da Educação e Cultura*. Maputo: MEC.
- MEC (2009). *Agenda do Professor 2010*. Maputo: MEC.
- Mello, G. N. (1982). *Magistério de 1º grau. Da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez.
- Mello, M. T. (1999). *Programas oficiais para formação dos professores da educação básica*. Educ. Soc., dez. Vol.20, nº 68, p.4560. ISSN 01017330.
- Mialliaret, G. (2001). *Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- MINED (1998). *Plano de estudo do curso de formação de professores do primeiro grau do ensino básico: curso de 7ª+2+1*. Maputo: MINED/Projeto OSSUWELA.
- MINED (2003). *Plano curricular do ensino básico: Objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: MINED/INDE.
- MINED (2004). *Relatórios sobre as capacitações nacionais e provinciais do CRESCER*. Maputo: MINED.
- MINED (2006). *Plano curricular de formação de professores para o ensino primário*. Maputo: MINED/INDE.
- MINED (2006). *Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2011. Fazer da Escola um polo de desenvolvimento consolidando a moçambicanidade*. Maputo: MINED.
- MINED (2010). *Agenda do Professor 2010*. Maputo: MINED.

- MINED (2011). *Manual de Apoio ao Professor: Sugestões para abordagem do currículo local. (Uma alternativa para a redução da vulnerabilidade)*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.
- MINED (2011). *Plano Estratégico da Educação e Cultura 2011-2016*. Maputo: MINED.
- MINED (2012). *Agenda do Professor 2012*. Maputo: MINED.
- MINED (2013). *Agenda do Professor 2013*. Maputo: MINED.
- MINED (2013). *Guião do Professor 2013*. Maputo: MINED.
- MINED (2014). *Agenda do Professor 2014*. Maputo: MINED.
- MINED (2014). *Guião do Professor 2014*. Maputo: MINED.
- Mondlane, E. (1976). *Lutar por Moçambique*. (2ª ed.). Portugal: Livraria Sá da Costa Editora.
- Morais, A. & Neves, I. (2007). *Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista*, Lisboa.
- Neto, F. (2002). *Psicologia Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neves, A. et al. (2001). *Flexibility in curriculum, Citizenship and Communication Flexibilidade Curricular e Comunicação*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da educação Básica.
- Neves, A. et al. (2004). *Flexibilidade Curricular, Cidadania e Comunicação*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Ngoenha, S. E. (2000). *Estatuto e Axiologia da Educação*. Maputo. Livraria universitária: Universidade Eduardo Mondlane.
- Nhamposse, A. A. (2014). *Oferta formativa e necessidades de alfabetização dos educandos*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa.
- Nogueira, A. S. (2001). Comunidades da nova era no Planalto Central - utopia, ideologia e reafirmação da ordem. *Tempo Social; Rev. Social. USP*, S. Paulo, 13(1): 159-184.
- Nóvoa, A. (1995). *O passado e o presente dos professores. Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf, Recuperado em 20 de Maio de 2014.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto editora.

Pacheco, J. *Políticas curriculares – modelos*. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10208/1/Políticas%20curriculares%20decis%C3%A3o%20recentralizada.pdf>- Recuperado a 16 de abril de 2014.

Padilha, P. R. (2004). *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/Instituto.

Perrenoud, P. (1986). *Das diferenças culturais às desigualdades escolares num sistema indiferenciado*. Perrenoud (org.). (Atas do Colóquio realizado na Universidade de Genebra, 25-90. Coimbra: Almedina.

Piletti, C. (1986). *Didática Geral*. (6ª ed.). S. Paulo: Ática.

PNUD (1998). *Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano de Moçambique*. Maputo.

Portal do Governo de Moçambique – *informações gerais sobre Moçambique*. <http://www.portaldogoverno.gov.mz/Mozambique>, Recuperado no dia 24 de Novembro de 2013.

Quintana Cabanas, J. M. (1988). *Pedagogia Social*. Madrid: Dickinson.

Ramos, N. (Org.). (2008). *Saúde, migração e interculturalidade*. Paraíba: Universitária/UFPB.

Rede Osuwela, MINED (2002). *Ciclo de formação em Gestão escolar*. Maputo; Rio de Janeiro: DPeA editora.

Revista Diálogos (2012). *Pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico*. Brasília, v.18, n.1.

Roldão, M. (1996). *A educação básica numa perspectiva de formação ao longo da vida*. *Inovação*, 9, 205-217. Ministério da Educação Departamento da Educação Básica; *Gestão curricular fundamentos e práticas*. Disponível em: <http://eec.dgidec.min->

edu.pt/documentos/publicacoes_gestao_curricular.pdf. Recuperado à 11 de Agosto de 2013.

Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de Currículos*. Portugal: Edições Cosme.

Roldão, M. C. (coord.). (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo: que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa

Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular – fundamentos e práticas*. pp. 43-55. Lx: ME-DEB.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Saviani, D. (2007). *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. (17ª ed.). Disponível em: [http://books.google.com.br/books?hl=ptRelr=eid=mDH8rfuIJV_ECeoi=fnde_pg=P\(A1\)1edq=valores+-+dermeval+savianieots](http://books.google.com.br/books?hl=ptRelr=eid=mDH8rfuIJV_ECeoi=fnde_pg=P(A1)1edq=valores+-+dermeval+savianieots) consultado à 7 de Janeiro de 2013.

Shaffer, D. W. & Serlin, R. C. (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, vol. 33, nº 9, pp. 14-25.

Silva, C. (2013). *Kulimando saberes. Viagens pela Pedagogia, Didáctica, Comunicação, Antropologia Cultural, Filosofia, Espiritualidade, Língua e Literatura*. Maputo: Alcance.

Sprinthall, N. et al. (1997). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Portugal: McGrawHill.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governar*. São Paulo: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire.

Tonnies, F. & Miranda, O. (org.) (1995). *Para ler Comunidade e Sociedade*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Trilla, J. & Ghanem, E. (2008). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. S. Paulo: Summus.

Triola, M. (2005). *Introdução à estatística*. (9ª ed.). Rio de Janeiro.

Tuzine A. (2005). *Novo Currículo o que é?* Maputo: MEC.

UEM (1999). *História de Moçambique no Auge do Colonialismo 1930 – 1961*. Maputo: Livraria Universitária

UNESCO (1998). *Conferência Intergovernamental sobre políticas culturais para o desenvolvimento*. Estocolmo: Unesco.

UNESCO, (1978). *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais*. Paris: Unesco.

UNESCO. *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos. Satisfação das Necessidades de Aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1990-98.

Vieira, J. (2010). *Metodologia de pesquisa científica na prática*. Curitiba: Editora Fael.

Weber, M. (1973). Comunidade e sociedade como estruturas de socialização. Cit.: Fernandes, F. (Org.). (1973). *Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação*. S. Paulo: Editora Nacional e Editora da USP. Disponível em: www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/.../6132; Consultado ao 09 de Fevereiro de 2012.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Asa.

Legislações

Lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983, Sistema Nacional de Educação.

Lei nº 6/92 de 6 de Maio de 1992, Sistema Nacional de Educação (revisto).

Constituição da República de Moçambique. (1990). Maputo: República de Moçambique.

Constituição da República de Moçambique. (2004). Maputo: República de Moçambique.

APÊNDICES

Apêndice 1. Questionário para Professores do Ensino Básico

No âmbito de elaboração do trabalho do Doutoramento em Pedagogia Social, elaborou-se um questionário para a recolha de informações. O questionário foi dirigido há professores do ensino básico.

Questionário de identificação

Nome da Escola _____

Nome do(a) inquirido(a): _____ (caso queira que se faça menção no trabalho)

Sexo do(a) inquirido(a): _____

Idade do(a) inquirido(a): _____

Área urbana ou rural _____

Anos de trabalho como Diretor/professor ou técnico dos SDEJT _____

Ocupação do inquirido _____

Disciplina que leciona _____; Classe (s) _____

1. Em cada espaço dos retângulos horizontais abaixo, coloque uma cruz só naquela que lhe parece mais correta.

Questões	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
Perceção sobre o ensino do currículo local					
Com o ensino do currículo local pretende-se formar cidadãos conscientes da sua realidade contextual e que saibam agir nele.					
Com o ensino do currículo local pretende-se dar mais valor as línguas nacionais em relação à língua oficial, o português.					
A escola contribui na aprendizagem da cultura local					
Existe relação entre o que os alunos aprendem na escola e o que aprendem em casa.					
O ensino das culturas e das línguas locais na escola é vantajoso para o aluno.					
Questões	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente

Seleção dos conteúdos do currículo local					
Participa na seleção dos conteúdos do currículo local toda comunidade escolar (alunos, professores, pais e encarregados de educação, Direção da escola, presidente do Conselho de Escola.					
Integração dos conteúdos do currículo local					
Participa no processo de integração dos conteúdos do currículo local professores com o apoio dos técnicos dos SDEJCT.					
A validação dos conteúdos do currículo local após a seleção é da responsabilidade dos pais e encarregados de educação.					
Existem um Manual dos conteúdos do currículo local levantados localmente, como parte integrante dos 20% deste currículo.					
Em todas as disciplinas existem conteúdos locais a serem integrados no currículo local.					
Lecionação dos conteúdos do currículo local.					
A lecionação de todos conteúdos é feita pelos professores.					
A lecionação dos conteúdos do currículo local é feita pelos professores					
A lecionação dos conteúdos do currículo local é feita por técnicos dos SDJCT					
Os professores estão preparados para ensinar a cultura local.					
Grupos étnicos-culturais					
Os alunos existentes nas turmas pertencem a diferentes grupos étnicos-culturais					
A comunicação entre professores,					

alunos, Direção da escola e as demais pessoas é feita em língua portuguesa.					
Os professores usam as línguas locais para se comunicar com os alunos					
Questões	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
Alunos, professores, direção da escola, pessoas técnico administrativo podem usar diferentes línguas dentro do recinto escolar					
Nas turmas onde existem mais que um grupo etnolinguístico, a escolha da língua local para o ensino é feita baseando-se no grupo majoritário na sala de aulas					
Nas escolas onde existem mais que um grupo etnolinguístico o ensino das línguas locais é feito com todas línguas dos grupos etnolinguístico existente nas turmas					
Na escola os alunos são ensinados a falar as línguas locais					
Na escola os alunos são ensinados a escrever em línguas Locais					
Na escola os alunos são ensinados a ler em línguas locais					
Na escola os alunos são incentivados a comunicarem-se em línguas locais					
Ligação escola e comunidade					
Para além dos alunos, professores, da direção da escola e do corpo técnico administrativo, outros membros da comunidade visitam a escola					
O que leva outros membros da comunidade, além de alunos,					

professores, direção e o corpo técnico administrativo a visitarem à escola é a divulgação das notas.					
A escola envolve a comunidade nas suas atividades.					
A escola para envolver a comunidade nas suas atividades usa como estratégia a planificação conjunta.					
São estratégias usadas pelas escolas para envolver a comunidade na execução das atividades planificadas.					
Questões	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
São estratégias usadas pelas escolas envolver a comunidade na monitoria das atividades desenvolvidas pela escola.					
Conselho de Escola					
Na escola existe um Conselho de Escola					
São membros do Conselho de Escola: todos membros da comunidade escolar (pais e encarregados de educação, direção da escola, alunos, professores, líderes comunitários, presidente do Conselho de Escola e outras pessoas de reconhecido mérito na comunidade)					
O Conselho de Escola contribui na aprendizagem da cultura local					
O Conselho de Escola contribui na aprendizagem das línguas locais.					
Participação dos membros da escola na vida da comunidade					
A escola (alunos, professores, direção da escola e corpo técnico administrativo) faz visitas à comunidade					

2. Nas afirmações que se seguem assinala no sim se concordar e no não caso não concorde.

2.1. Os professores têm formação para ensinar as línguas locais?

Sim ☐

Não ☐

2.2. Os professores têm formação para ensinar a cultura local?

Sim ☐

Não ☐

2.3. Os professores falam e usam as línguas locais durante as aulas?

Sim ☐

Não ☐

2.4. Os professores usam as línguas locais durante as aulas?

Sim ☐

Não ☐

2.5. Os professores ensinam a escrever em línguas locais durante as aulas?

Sim ☐

Não ☐

2.6. A afetação dos professores leva em consideração o ensino das línguas locais?

Sim ☐

Não ☐

2.7. A maioria dos alunos usam como idioma principal uma língua local para se comunicar nas suas casas?

Sim ☐

Não ☐

2.8. Na escola existe livros para o ensino das línguas locais?

Sim ☐

Não ☐

2.9. A seleção dos conteúdos do currículo local é de responsabilidade exclusiva da direção da escola?

Sim ☐

Não ☐

2.10. Nas aulas, os professores é que ensinam todos conteúdos, incluindo os do currículo local?

Sim ☐

Não ☐

2.11. Na escola estão criadas as condições para o ensino da cultura local?

Sim ☐

Não ☐

2.12. Para implementar o currículo local existe uma parceria entre a escola e a comunidade?

Sim ☐

Não ☐

3. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre estas perguntas.

Muito obrigado pela colaboração!

Apêndice 2. Guião de entrevista

No âmbito de elaboração do trabalho do Doutoramento em Pedagogia Social, elaborou-se um guião de entrevistas para a recolha de dados. As entrevistas foram dirigidas a professores, pais e encarregados de educação, presidentes de Conselho de Escolas, diretores pedagógicos e diretores de escolas.

Município de Nampula

Escola: _____

Nome do entrevistado(a) _____ (caso queira que se faça menção no trabalho)

Sexo do entrevistado(a): _____

Idade do entrevistado(a): _____

Localização da escola: _____

Anos de experiência: _____

Ocupação do entrevistado(a): _____

Disciplina que leciona (se for professor) _____; Classe (s) _____

1. Perceção sobre a aprendizagem da cultura local

1.1. O que entende por currículo local?

1.2. Qual é a importância do ensino do currículo local?

1.3. Que problemas se pretendem resolver com o currículo local?

1.4. Duma forma sintética, o que é que os alunos aprendem na escola sobre a cultura local?

1.5. Quais são as culturas locais que os alunos aprendem aqui na escola?

1.6. Qual é a relação existente entre o que os alunos aprendem em casa e o que aprendem nas escolas?

1.7. Qual é o contributo do Conselho de Escola na aprendizagem da cultura local?

2. Seleção dos conteúdos do currículo local

2.1. Como é feita a seleção dos conteúdos para o currículo local?

2.2. Quem são as pessoas intervenientes nesse processo de seleção?

2.3. Qual é a importância da participação dos diferentes intervenientes no processo de seleção dos conteúdos do currículo local?

3. Integração dos conteúdos do currículo local

- 3.1. Após a seleção, como é feita a integração dos conteúdos do currículo local no currículo prescrito pelo Ministério?
- 3.2. Quem participa no processo de integração dos conteúdos do currículo local?
- 3.3. A quem compete a validação dos conteúdos do currículo local?
- 3.4. Quais são os mecanismos usados para ter acesso aos conteúdos da cultura local para a planificação das aulas?

4. Lecionação dos conteúdos do currículo local

- 4.1. Como é feita a lecionação dos conteúdos do currículo local na escola?
- 4.2. Até que ponto os professores estão preparados para ensinar o currículo local?

5. Grupos etnolinguísticos

- 5.1. Quais são as línguas moçambicanas faladas pelos diferentes alunos existentes na escola?
- 5.2. Quais são as línguas usadas pelos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem?
- 5.3. Quais são as línguas usadas pelos alunos nas suas comunicações quotidianas no recinto escolar?
- 5.4. Como é que é feito o ensino das línguas locais?
- 5.5. Qual é a avaliação que faz dos manuais usados para o ensino e aprendizagem das línguas locais.
- 5.6. Até que ponto os alunos ao concluírem a 7ª classe são capazes de falar e escrever em línguas locais?
- 5.7. Que normas estabelecem as línguas que os alunos, professores, direção da escola, corpo técnico administrativo e os demais utentes da escola devem usar para se comunicação dentro do recinto escolar?
- 5.8. Como foi feita a escolha das línguas locais para serem ensinadas na escola?

6. Ligação escola e comunidade

- 6.1. Que outras pessoas se dirigem à escola além de alunos, professores, direção da escola e do corpo técnico administrativo?
- 6.2. Quais são as motivações que têm levado outros membros da comunidade a irem à escola?

- 6.3. Quais são as diferentes estratégias usadas pelas escolas para o envolvimento da comunidade nas atividades da escola?
- 6.4. Quais são as vantagens da participação dos membros da comunidade na vida da escola?
- 6.5. Quais são as diferentes estratégias usadas pelas comunidades para o envolvimento da escola nas suas atividades?
- 6.6. Quais são as vantagens da participação da escola na vida da comunidade?
- 6.7. Qual é a sua opinião sobre o ensino da cultura local na escola?
7. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre estas perguntas.

Muito obrigado pela colaboração!

Apêndice 3. Transcrição das entrevistas

Subcategoria	Perguntas/Respostas
Categoria: PERCEÇÃO DOS MEMBROS DA COMUNIDADE SOBRE O CURRÍCULO E O SEU ENSINO	
Subcategorias	O que entende por currículo local?
	“Não sei, já ouvi falar as vezes mas na televisão, mas não me lembro de o que é.” A1;
	“Currículo local! Eu ainda não sei.” A2;
	“Não, nunca ouvi.” A4;
	“CL! Epá não entendo muito porque não estudei até lá.” P1
	“CL, entendo que ... posso dizer em poucas palavras é ensino. P2;
	“CL é a matéria que elaborada com base aos meios disponíveis na zona onde se localiza a escola. Prof1;
	“Currículo local é o modo de ensinar coisas de uma determinada região, como forma de adaptação na região.” Prof2;
	“Por CL, por exemplo, entendo que é estudar aquilo que é da determinada zona onde a pessoa está a trabalhar. Prof3;
	“CL é ter comunicação com comunidades, (.....) a nossa língua é português (...) se alguém não perceber (.....) a explicação, posso aplicar uma língua (.....) local que eles possam entender.” Prof4;
	“(.....) esse currículo local veio praticamente incentivar o aluno, levar ao aluno até ao posto de saber fazer (.....) pode funcionar apenas em 25% das aulas, sim, em 25% de cada aula devia estar inserido lá o currículo local (.....) D2;
	“Bem, o CL tem a ver com a ligação das atividades da escola com a comunidade, ligação (.....) entre a comunidade e a direção da escola.” D3
	Qual é a importância do currículo local?
	“É bom! (.....) aprendem muitas coisas da vida local.” P1;
	Aprendem muita coisa, o respeito (....), muita coisa.” P2;
	A importância é de nos deixar com algum conhecimento local. ” P3;
	“Facilita que os alunos residentes da mesma região tenha uma aprendizagem conforme a realidade local, antes os conteúdos tratados eram de fora do país ou do mundo lá fora.” Prof1
	Perguntas/Respostas
	Qual é a importância do currículo local?
	“Ajuda as crianças a conhecer o que temos na região e qual é a importância e facilitar a aprendizagem dos alunos no que tem dificuldades de compreender em língua portuguesa. Prof2;
	“(.....) onde eu trabalho não tem muita coisa por se explorar, nem! Mas (.....) se fosse num sitio onde existe alguns recursos minerais ou o quê, é importante o aluno saber os recursos que tem nem! Para poder explorar aqueles recursos e criar a sua autossustentência (.....)” Prof3;
	“A importância desse currículo local talvez é para fazer entender, fazer perceber (.....) suponhamos (.....) aquelas pessoas que não falam bem português (.....) pode explicar bem usando a língua local, (.....) aplicando a língua materna deles.” Prof4
	“A importância do currículo local é os alunos conhecer o seu meio ambiente aquilo que é o seu redor, como se sabe conhecer, conhecer deve-se conhecer do mais perto para próximo para o mais o mais longe. ” Com o CL pretende-se aprimorar, assessorar, ajudar as crianças na sua própria vida real, (.....) exemplos, (.....) fazer uma esteira, (....) um banco, (.....)” D1. “Quando o aluno não conhece a peneira em português, (.....) o professor pode recorrer a língua do próprio aluno, também a falta de não saber fazer, o problema de alunos terem informações decoradas e não saber usar na vida.” D2
	“Inserir algumas culturas, de modo a inserir o aluno dentro da escola da comunidade saber que a língua local contribui na compreensão de alguma matéria dentro e fora da sala de aulas e a melhor compreensão de alguns conteúdos que o professor tem levado a cabo essa cultura local.” D3.

	Duma forma sintética, o que é que os alunos aprendem na escola sobre a cultura local? “Sim já ouvi falar. Mas não sei o que é.” A1 “Só o que aprendemos é coiso, a coiso, hem... coiso, aquelas danças e os cânticos que coiso..., aqui em moçambique fazem..., como por exemplo mapiko, unhangá é o que nós aprendemos lá. Sobre isso, depois de cantar, nós tiramos as nossas próprias conclusões para cantar.” A2 “Fazer esteiras, panela de barro e outras coisas.” A3 “Não sei.” A4 “As crianças aprendem respeito, ler e respeitar os próprios pais que vivem com eles em casa e os próprios vizinhos.” P1 “Aprendem muita coisa, o respeito para saber muita coisa.” P2 “Duma forma geral os alunos aprendem numa cultura local, os alunos aprendem a ter o modo de falar, expressão, como se expressão com outras pessoas, seja menor de idade ou maior de idade e a maneira de vestir hum.... quase isso.” P3 “Aprendem o respeito pelos mais velhos.” P4 “Os alunos aprendem a liderança da zona e aborda-se sobre os ritos de iniciação.” “Facilita que os alunos residentes da mesma região tenha uma aprendizagem conforme a realidade local, antes os conteúdos tratados eram de fora do país ou do mundo lá fora.” Prof1 “Modo de vestir” Prof2 “Fora (....) dos recursos existentes na própria zona, também há a cultura, a maneira de viver naquela zona, (.....) os modos de construir as casas, a alimentação e os pratos típicos da região, as roupas e a maneira de vestir.” Prof3 “Música tradicional (.....) uma dança, msophe” Prof4 “Aquilo que constitui a realidade, (.....) o que é o régulo, quando é que foi fundada a escola, como é que aparece o nome duma escola, como é que aparece o nome duma cidade, como é que aparece o nome dum rio, quer dizer que a partir da estrutura governamental, conhecer o nome da estrutura local do bairro, nome do governador, nome do presidente do município.” D1 “Sobre a cultura local aprendem estas coisas de artes, como fazer isto ou como fazer aquilo, por exemplo panela de barro, peneira, cadeira e outras coisas. D2 “A (.....) língua materna.” D3
	Contributo do conselho de escola Qual é o contributo do conselho na aprendizagem da cultura local? “Sim já ouvi falar. Mas não sei o que é.” A1 “O que aprendemos (...) são as danças e os cânticos (.....) que em moçambique fazem, como por exemplo mapiko, unhangá (.....) é o que nós aprendemos (.....) cantar, nos tiramos as nossas próprias conclusões.” A2 “É de ensinar os alunos para não apanhar doenças como malária, sida, cólera” A4 “É de apoiar a educação dos alunos, onde os pais vão falar dos problemas das escolas.” P1 “O CE é para os pais não deixarem tudo para o professor, mas também o filho, o aluno lá em casa deve saber ler e escrever.” P2 “O CE tem de aconselhar um aluno, há várias formas de aconselhamento, por exemplo aconselhar um aluno ao respeito em casa, o respeito aos amigos.” P4 “O CE ajuda é composto pelas pessoas mais velhas da instituição aconselha os alunos sobre o CL.” Prof1 “Na minha escola não vejo muito contributo acerca do líder da escola, porque nem sempre ele aparece, se aparece é para criticar e condenar os funcionários, diz que ouviu na comunidade que vocês bebem muito, ouvi na comunidade que vocês atrasam muito, ouvi na comunidade que vocês faltam muito,, ele só vem para zangar para os professores. Nunca ouvi que ele aconselhou os alunos. ” Prof2 “Geralmente o CE tem-se envolvido a comunidade, tem uns representantes da comunidade, para mais esta parte da cultura local. O presidente do conselho não ajuda muito porque não vem na escola.” Prof3

	“O CE tem de aconselhar um aluno, há várias formas de aconselhamento, por exemplo aconselhar um aluno ao respeito em casa, o respeito aos amigos. (.....) o presidente do CE é o senhor diretor (.....) da escola.” Prof4 “A... contributo é positivo, é com base no conselho de escola se conhece alguns dados históricos, são os pais e encarregados de educação que conhecem a realidade da escola, conhecem a realidade da zona, os dados históricos, conhecem os costumes da escola e da área, nos pensamos na elaboração do currículo local o CE deve ser a alavanca para a elaboração dos CL.” D1 “Tem um grande contributo na medida que, (.....) sendo o presidente do CE um pai que está inserido na própria comunidade existe certos casos que ele nos ajuda a resolver, nos quando temos um conflito ou alguma coisa a resolver com os pais, muitas das vezes quem pode enfrentar ou resolver é o próprio presidente do CE que tem-se notabilizado muito em alguns casos, e nós tivemos casos por exemplo de alguns encarregados que deitavam lixo ali atrás, no mor muche, tem um lugar onde os pais vinham e deitavam lixo. Temos alguma mãe que entorna água em algumas salas (.....), nós falamos com o presidente (.....) para intervir e aquele caso nunca mais se repetiu.” D2 “O CE como mãe da escola, o CE contribui muito mais na conservação de certo comportamento regular, quer dizer, como dizia, há cultura local que pode vir a contribuir para ensino e aprendizagem e os membros do conselho de escola e os encarregados de educação que explicam que esta cultura podemos utilizar na escola mas esta não. O CE corrige alguns erros salientes negativos para a sua correção.” D3
Categoria: GESTÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO COM ENFOQUE NOS 20% DO CL	
Subcategorias	Como é feita a seleção dos conteúdos do CL?
Seleção dos conteúdos do currículo local	“Sim! Porque a comunidade lá fora há aqueles que não estudaram por isso temos que acolher para poder-nos educar para podermos nos entender melhor.” P1
	“Fazendo-se uma planificação, e isto é feito pelo professor.” P2
	“Recolhem através de avaliações que fazem, podem ser escritas ou orais, fazem essas avaliações aos alunos.” P3
	“Escolher? Não vem de Maputo? Se se escolhe devem ser os professores.” P4
	“Para a seleção do currículo local, faz-se consulta à população nos bairros e depois envia-se à Maputo, só que quando volta (.....) o currículo nacional, as vezes muitas coisas já não estão bem, daí que os professores reúnem-se em classes, cada professor cria uma ideia e no fim decide-se o que ensinar.” Prof1
	“Não se ensina a cultura local na escola” Prof2
	“Geralmente tem como já havia dito nem! Tem um representante da comunidade sempre no CE, e lá dentro do CE sempre que é delimitam, dão o seu contributo de maneiras como é a vivência naquela zona. Como se deve vestir, como se deve comportar, também aquela cadeira de educação moral. (.....) depois vem informar (.....) numa reunião (.....) não tem nada escrito” Prof3

	Prof4: Seleção de! Entrev: Seleção dos conteúdos. Como é feita a seleção dos conteúdos para o currículo local? Prof4: De uma aula? Entrev: De forma geral, até chegarem a ser dados numa aula? Prof4: Não estou a perceber, acho que não sei isso. Entrev: Para dar aulas há normalmente 20% da aula que deve ser o CL e esses conteúdos, do currículo local, quem faz a escolha, onde é nós apanhamos para podermos planificar e dar aulas? Prof4: O conteúdo ou o material? Entrev: Se vou planificar, tenho que ter os manuais que têm os conteúdos que quero ensinar, uma parte vem dos 80% do currículo. Para além desse material do currículo que vem do ministério, tem uma outra parte do currículo local que levam e juntam com os outros conteúdos. A escola tem esse currículo local? Prof4: Hem ... ele esse currículo ... algum momento pode algum momento nós temos porque...., porque digo isso porque, a aula de a aula de o quê? Entrev: Em todas as aulas têm 20% que é para o currículo local e então, eu tenho aquele currículo da escola que equivale a 80% e eu devia pegar as partes e juntá-las. Agora ficamos sem saber se a professora tem ou não tem esse material. Como planificou, por exemplo, as aulas que deu hoje? Posso ver o seu material? Prof4: Material! Suponhamos que nós conseguimos trazer material e a escola também tem material por ali, aquilo que vem aí no programa nós como professores podemos trazer também um material de casa para pôr naquele conteúdo, naquele currículo, naquele programa que você vai dar. As pequenas notas de seminário, não é grande coisa, não pode compreender, são meus rascunhos a escola só tem o programa e todos usamos.”
	“A seleção é a partir das turmas, como sabe para além do conselho de escola existe os conselhos de turmas, nos reunidos, pai de turma e propõem os temas para mais tarde serem integrados selecionados no CL.” D1 “Sim, a seleção dos conteúdos para o CL, praticamente tem-se feito a partir do conselho de escola, deve existir lá alguns membros da escola e algum grupo a representar a comunidade, a direção da escola e o conselho pedagógico e alguns daqueles fazedores da arte, artistas, aqueles que nós dissemos e daí fizemos uma primeira lista de atividades e daí são selecionadas aquelas que nós achamos que estas podem fazer parte do CL, sim, sim.” D2 Quem são as pessoas intervenientes nesse processo de seleção? “São os professores e os pais.” P1 “É o professor.” P2 “Professores” P3 “São os professores.” P4 “Toda sociedade dá a sua contribuição. Junta-se as informações na construção do currículo (.....) nacional, (.....) o currículo nacional (....) já tem o currículo local.” Prof1 “Não tenho nada a dizer mais, isso não existe na escola.” Prof2 “No CE tem sido geralmente a direção da escola, não só o diretor, a direção toda, um representante da comunidade e alguns professores, também indicados.” Prof3 “Pai da turma mais a estrutura local, mais a estrutura local e pessoas influentes devem ser consultadas.” D1 “É aquilo que disse, faz parte um grupo a representar a comunidade, a direção da escola e o conselho pedagógico e alguns fazedores da arte.” D2 “Membros do CE, que depois desta reunião programa-se mais um dia para chamar os pais e encarregados de educação para difundir o que foi planificado para a sua implementação, depois de se convocar uma assembleia extraordinária e isto é muito mais no termo do trimestre, naquela fase que é a fase de divulgação dos resultados, como é a fase que muitos pais aparecem, aproveita-se esse momento” essa fase, como é essa fase eles têm muita ansia, então é nessa fase que nos aproveitamos os pais para podermos informar acerca do CL e damos informação ligada ao CE. Isso acontece no fim do primeiro e no fim do segundo semestre, o comportamento certo para entrar no exame, agente informa quando o CE reúne, reúne 3 vezes por ano, mas também pode se reunir

	extraordinariamente. Extraordinariamente pode se reunir.” D3.
Integração dos conteúdos do currículo local no currículo prescrito pelo Ministério	Quem participa no processo de integração dos conteúdos do currículo local?
	“Processo de integração dos conteúdos do currículo local é feito no nível superior. (podendo se subentender Ministério da educação.)” Prof1
	“Não existe.” Prof2
	“É o Conselho de escola.” Prof3
	“Nesse processo participa o gestor da escola, alguns líderes religiosos e outros membros da ligação escola comunidade.” D1
	“Direção da escola, conselho pedagógico e alguns membros do conselho da escola.” D2
	“CE e direção da escola e depois informa-se a assembleia comunitária” D3
	A quem compete a validação dos conteúdos do currículo local “Quando a retorno da informação depois de colhida e enviada a capital, alguns deles não tem a ver com a realidade local, o que cria algum embaraço nos professores.” Prof1
	“Não existe.” Prof2
	“Compete aos professores, eles ensinam e escolhem o que ensinar.” Prof3
	“Compete a direção provincial de educação, nós, depois de fazer todo trabalho submetemos a DPE, lá mesmo na direção há uma equipa também trabalha pelo cl, valida e adiciona ao currículo nacional” D1
	“O que se faz é depois de selecionar informar a população o que se vai ensinar. Mas agora é difícil ensinar o currículo local por causa de falta de recursos económicos.” D2
	“CE e direção da escola.” D3
	Quais são os mecanismos usados para ter acesso aos conteúdos da cultura local para a planificação das aulas?
	“São os livros do professor e do aluno.” Prof1
	“Não existe ensino do currículo local.” Prof2
	“Participar nos seminários que explicam como abordar o currículo local.” Prof3
	“O que se faz é depois de selecionar informar a população o que se vai ensinar. Mas agora é difícil ensinar o currículo local por causa de falta de recursos económicos.” D1
	“Quando a direção da escola e CE reúnem, depois reúnem com os professores (.....) e explicam que na assembleia que tivemos o assunto foi este, este, daí eles acatam e levam para a sala de aulas para a sua apresentação (.....) os professores recebem esses conteúdos (.....) falados (.....) não temos esses conteúdos escritos no papel (.....) é oralmente.” D3
	Quem leciona os conteúdos do CL na escola?
	“Quem ensina? Him.... são os professores.” A1
	“Só nos levam para ir ver desafios que tem em outras escolas, mas vir uma pessoa para ensinar não, uma palestra aqui não. Ensinar são os professores” A2
	“São os professores.” A3
	São os nossos professores.” A4
	“Compete aos professores, caso haja algum problema solicita-se alguns membros do CE comunidade para vir dizer algo. Ao longo dos 19 anos de experiência (.....) tive algum caso, estava a dar aulas numa escola no distrito de Mecuburi onde não consegui resolver um problema, tive que solicitar a ajuda do líder comunitário e veio resolver.” Prof1
	Até que ponto os professores estão preparados para ensinar currículo local na escola
	“Sim, sim estão preparados.” A1
	“Sim. Os professores estão preparados!” A2
	“Estão preparados” A3
	“Estão preparados sabem ensinar.” A4
	“Estão sim, porque eles foram formados para isso.” P1
	“Não sei mas, um professor pode chegar lá na escola e o aluno ser mais inteligente que o professor.” P2
	“Podem estar, mas podem não estar.” P3

	"Podem sim, ele é que é responsável, é o direito dele." P4
	"Estão preparados porque o currículo é concebido na base e depois enviado a capital. Quando tem o programa o professor prepara e dá aulas, é necessário algum esforço porque o CL é dinâmico. É preciso procurar sempre algum incentivo local para ajudar." Prof1
	"A formação dos professores" Prof2
	"Bom... acho que.... estão bem preparados, talvez posso dizer isso por causa dessas capacitações que têm existido. São capacitados, para além da formação que já tem de professorado. Tem essas capacitações que são contínuas (....) porque esse currículo local (.....) foi introduzido há pouco tempo, não é da muito tempo, já requer duma capacitação sobre como introduzir na aula...." Prof3
	"Formação! Não, não temos." Prof4
	"Como sabe os professores não são estáticos, são dinâmicos, os professores são transferidos, aliás podem aparecer professores que vem de escolas que já tinham implementado o CL. Há caso em que os professores não sabem ensinar o cl. Também há vezes que recorremos aos pais para ensinar aos alunos, por exemplo, como se faz uma esteira, e outras coisas, mas os pais pedem algum valor e dizem que se os professores recebem, então, também devem nos dar algum subsídio para isso há casos que ficamos limitados, mas nas condições em que os próprios professores estão preparados pode tentar minimizar." D1
	"Os professores preparados para dar o CL estão só que não podem dar como deve ser, porque os professores só podem dar na prática, os professores podem preparar uma aula por exemplo, panela de barro, todos sabemos como é que se faz desde a preparação até sair a panela de barro, assim, um professor pode preparar a sua aula e vir dar, panela de barro é isto, é aquilo, assim, assim, oralmente. Mas o CL (.....), exige prática, nós temos que trazer o barro antes de ser preparado, preparar, todo aquele processo de limpeza, preparar o barro até chegar a panela de barro, quem pode fazer isso é o próprio técnico, o próprio oleiro ou oleira que pode fazer isso. Os professores estão preparados para dar aulas sobre o ensino do currículo local, aprenderam na sua formação o currículo local, o uso de línguas maternas, o que chama-se ensino bilingue, isso aí tem a ver com o plano curricular." D2
	Todos professores falam as línguas locais, todos professores são de línguas maternas só usam o português por ser a língua obrigatória. Para além de que também no PEA o uso das línguas maternas não é proibido." D3
Categoria: GRUPOS ETNOLINGÜÍSTICO PRESENTES NA ESCOLA	
Línguas faladas na escola	Quais são as línguas faladas pelos diferentes alunos existentes na escola?
	"Fala-se macua, outros falam coti, machangana, machuabo." A1
	"São português, macua e coti." A2
	"Português e macua." A3
	"Português." A4
	"Língua portuguesa e macua" P1
	"Língua portuguesa." P2
	"São várias como cultura macua, maconde, tchuabo" P3
	"As línguas, as línguas dos alunos são várias, porque moçambique é vasto e...." P4
	"Estou a falar da zona onde se localiza a escola macua coti e português com destaque para macua e coti." Prof1
	"Aqui em Nampula, cada distrito tem macua dele como se diz, exemplo, Angoche fala-se... sei lá é coti, também na ilha, o que se recomenda é que se fale a que é universal que é macua. (.....) tem relação, se eu falar macua com uma pessoa de qualquer outro grupo ele percebe, eu também percebo. Outros falam português." Prof3
	"Línguas? Macua é a língua macua." Prof4
	"Há são tantas, mas como a EPC de Muegane tem cerca de 5000 estudantes e cerca de 150, são alunos provenientes de todas as regiões do país, mas as línguas mais faladas pode ser macua, pode ser coti, pode ser maconde, português, alguma percentagem pode ser changana mas muito reduzido. Mas eu dizia na EPC de Muegane fala-se todas as línguas do país, estão lá 5000

	crianças.” D1
	“Praticamente é um pouco difícil trabalhar numa comunidade onde existe esta diversidade cultural, então, como costuma se dizer, tem a sua maneira de pensar, a sua maneira de ser. Sim, nós podemos encontrar grupos um pouco mais acelerados, um grupo que não tem medo dos adultos, encontrar um grupo que respeita tanto, quando estes grupos todos são misturados numa certa comunidade aí há uma certa confusão.” D2
	“A língua mãe é macua e falar de macua tem as suas várias ramificações que é coti, que aqui na escola 25 de Junho é português, macua, coti, hem...tem chuabo, tem outras línguas usadas maternas, macua e lomue.” D3
	Quais são as línguas usadas pelos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem?
	“Português.” A1
	“Coiso, nós, nos ensinam nas aulas de inglês e português, só são essas.” A2
	“Aprendemos português, inglês e francês.” A3
	“Aprendemos português.” A4
	“Língua portuguesa, inglês e francês. Mas no ensino primário é a língua portuguesa.” P1
	“Língua portuguesa. No ensino superior pode encontrar inglês e francês.” P2
	“Português” P3
	“As línguas são várias, existe português, inglês e francês.” P4
	“No processo de ensino e aprendizagem, a primeira língua é a língua portuguesa que é a língua oficial, pode se usar as outras para esclarecer dúvidas.” Prof1
	“Na minha turma, tenho alunos que falam macua de Angoche e de macua de Moma, os que falam português são muito poucos, numa média de 10 não chegam. Na sala de aulas usa-se português, mas como alternativa usa-se as línguas locais para ajudar a perceber melhor o dialeto de Angoche os alunos falam macua e entre eles na escola assim como em casa falam língua macua. Mesmo quando o professor estiver a explicar alguma coisa no quadro os alunos falam entre eles em língua macua em voz baixa para o professor não perceber. O prof exige falar em português” Prof2
	“Aqui como é Nampula é português e quando vê que um aluno tem dificuldade de entender português, então usamos a língua local, macua. Mas por exemplo eu não sei falar macua, mas arranjo uma maneira explicar, tento falar, mas por vezes os alunos dizem “Senhora professora não é isso, é assim”. Prof3
	“Português.” Prof4
	“Aí depende já dos níveis, mas as línguas, é a língua portuguesa, é a língua portuguesa, também pode-se recorrer a língua local, macua. Há caso de outros professores, porque nós temos compatriotas de outras províncias, temos professores de Maputo, naturais da beira, mas sempre usamos a língua local, para caso do nosso professores que não sabe falar a língua local recorreremos a alunos, aqueles que já compreenderam a língua portuguesa e conhecem a língua local para transmitirem aos seus colegas.” D1
	“Aqui, embora não tenhamos oficialmente estatística, usa-se duas línguas, português e macua, mas não de forma oficial, porque se fosse de forma oficial podia ser um ensino bilingue mas nós não estamos preparados ou não estamos contemplados neste ensino bilingue. Mas há vezes que somos obrigados a recorrer a língua local, o macua para levar o aluno a aprender.” D2
	“É a língua oficial, fora do CL é a língua oficial, mas esta língua oficial é subsidiada pela língua macua. É a língua macua que muito mais reforça a compreensão dos conteúdos.” D3

	Quais são as línguas usadas pelos alunos nas suas comunicações quotidianas no recinto escolar? “Português. Porque do uso exclusivo de português na escola? Outros alunos falam macua na escola, falam macua, mas fora porque ali na sala é proibido falar macua. Em caso de ser encontrado a falar macua dentro da sala de aulas o que acontece? Há punição. Como é feita essa punição? Varrer, tirar lixo. Porque a norma diz que na escola só pode se falar..... Português.” A1
	“Coti, macua e Português. Mas qual é a mais usada? Macua Alguma vez alguém intervir em língua local? Não. As vezes os professores é que usam para fazer uma piada para fazer os alunos rirem, ter sorriso na turma, só para isso, alegrar as pessoas.” A2
	“Português. Há alguns que falam macua.” A3
	“Português e inglês.” A4
	“Língua portuguesa.” P1
	“Língua portuguesa.” P2
	“Eles usam macua e português” P3
	“As línguas....., eh.... as línguas de.... há línguas dos alunos de várias províncias de moçambique e há macuas de outras províncias, há outros alunos que se misturam, mas saem de outras zonas, mas há várias zonas com diferentes línguas.” P4
	“Eles comunicam-se mais em língua macua.” Prof1
	“Na escola não se ensina as línguas locais, na escola como em casa os alunos falam em língua macua.” Prof2
	“Tem sido português e macua, só que na sala fala-se português, só por vezes quando fala-se um nome que não se percebe, pergunta-se como se diz.... e o aluno que percebeu já diz é isto. No intervalo falam português e macua.” Prof3
	“Como regra usa a língua portuguesa, como sabe a língua portuguesa é a língua da unidade nacional, pode usar uma outra língua mas não é aconselhável, a língua usada é a língua portuguesa no recinto escolar.” D1
	“Nas suas comunicações quotidianas usam o português como língua oficial e tem o macua e coti como línguas locais e aquelas suas línguas naturais da terra, os de Angoche tem a sua linguagem, os de Moma também.” D2
	“Sabendo que a escola 25 de Junho está numa urbe a língua mais usada e com prazer é a língua oficial. É o português, é o português. E isso dá mesmo grande força, mesmo passando aí nas ribeirinhas da escola é a língua portuguesa, 2 ou 3 podem usar a língua materna.” D3
	“Como é feito o ensino das línguas locais na escola?”
	“Não, essas línguas não são ensinadas na escola, porque essas línguas são línguas tradicionais.” A1
	“Não, com os professores é só o português, só o caso em que o professor e o aluno já se conhecem e já se acostumaram lá no bairro, aqueles professores da zona para qualquer pessoa não falam. Só para o caso que já tem esse hábito de se falarem em macua.” A2
	“Na escola não se fala línguas moçambicanas. Não permitem, é proibido.” A3
	“Não estudamos essas línguas. Porque não se fala (.....) os professores, não gostam essas línguas.” A4
	Essas línguas usamos em casa, na escola usamos a língua portuguesa, se aprendemos mais línguas são aquelas que eu acabei de dizer que é inglês, português que é oficial, francês, macua é a nossa língua. Na escola não se ensina em línguas locais, a regra é de ensinar somente em língua portuguesa.” P1
	“Não, são poucas vezes que os professores tentam se expressar em línguas da nossa cultura, o que é ensinado na escola é português. (....) Porque é uma língua

	profissional, uma língua que cada um de nós deve aprender para nos facilitar algo amanhã.” P3
	“Em algumas escolas usam-se mas, nos ainda não temos turmas específicas para usar, só usamos como meio da comunicação.” Prof1
	“Na escola não se ensina as línguas locais.” Prof2
	“Geralmente, dizer que há um tempo em que se dá uma língua local, não, só durante a aula, como eu já disse, por exemplo, como se chama isto? Como eu não percebo macua o aluno que percebeu já diz ... em português chama-se” Prof3
	Não, não está a se ensinar como uma língua mas como um meio para fazer entender o português.” Prof4
	“A nossa escola infelizmente não está contemplada para o ensino bilingue, para já a única língua autorizada é a língua portuguesa e não as outras línguas moçambicanas, não tem, a única língua ensinada é a língua portuguesa.” D1
	“Não existe como tal, não existe o ensino das línguas locais, seria ensino bilingue.” D2
	“Bem, o ensino no entanto não existe, uma aula de língua materna não existe só aquilo que disse anteriormente, o professor pode usar uma língua qualquer para subsidiar a compreensão de quaisquer conteúdos na sala de aulas. Mas não obrigamos ao professor para ensinar em língua materna ou comunicar com os alunos fora da sala de aulas em língua materna, só que como língua que ajuda para a compreensão de alguns factos o professor usa, mesmo a direção usa.” D3
	Qual é a avaliação que faz dos manuais usados para o ensino e aprendizagem das línguas locais.
	“Existem manuais em pequenas quantidades, mas só são usados em escolas específicas onde usam-se as línguas locais. Alguma vez viu esses manuais, tendo em conta os seus 19 anos de experiência docente?
	Escritos em macua? Acho que não existe.” Prof1
	“Na minha escola não existe nenhum manual do currículo local, se existe ainda não vi, mas tenho certeza que não existe.” Prof2
	Geralmente, eu nunca vi nenhum livro com línguas locais para o ensino nem! Ancho que nós nunca tivemos. Vir um manual em macua, não existe, só vir no meio de um texto, talvez em língua changana, mas tem sido, está a ver, quando está a fazer danças tradicionais, não sei lá o quê, essas danças tem sido em línguas locais, mas para dizer um texto em macua, um texto em changana, eu nunca vi. Prof3
	“Já dizia que não se ensina as línguas locais, assim, não tem manuais.Sim, sim não tem manuais.” Prof4
	“Não tem manuais de línguas locais, não se ensinam.” D1
	“Já não existem.” D2
	“A avaliação que eu dou em percentagem é de 99% porque a aprendizagem dessas línguas facilita a compreensão, um facto escondido, com a língua materna o aluno compreende mais fácil. Por isso dou 99%. Mas manuais feitos para o ensino das línguas locais não existem, só alguns <i>workshops</i> que temos tidos contribuem para a aprendizagem da cultura local.” D3
Aquisição de habilidades de comunicação oral e escrita línguas locais	Até que ponto os alunos ao concluírem a 7ª classe são capazes de falar e escrever em línguas locais?
	“Chegam a 7ª sem saberem porque na escola não aprendem essas línguas.” Prof1
	“Eles não sabem, porque a escola não ensina.” Prof2
	“É difícil porque geralmente, nós estudamos em português, língua local mesmo para usar escrever, eu ainda pelo menos não vi e eles já tem dificuldades de escrever português e para passar para macua já fica difícil, o próprio currículo não ajuda, nem para falar em português, não ajuda.” Prof3
	“Não sabem.” Prof4
	“Infelizmente não existem existe a aprendizagem das línguas locais, a única língua nacional usada é a língua portuguesa. Com exceção a língua que pode ser ensinada a partir da 6ª classe é a língua inglesa, mas que não é local também, não é local, é o currículo nacional, sim

Normas que estabelecem o uso de determinadas línguas	Sr. Diretor disse infelizmente não se ensina as línguas locais. Porque disse infelizmente? Porque há escola que ensinam mas carece de material, carece de formação, mesmo nos docentes só falamos não sabemos escrever em línguas locais é muito complicado” D1
	“É difícil, um aluno que termina a 7ª classe a falar! Até que falar pode porque já fala, mas escrever acredito que não. Falar pode porque aprendeu em casa mas escrever não.” D2
	“Nada, com certeza aí há muita dúvida, há muita porquê? Porque o programa que nos temos o uso das línguas locais é um subsídio. E até nos programas de ensino não aparece que até ao terminar o ensino primário deve saber ler e escrever em línguas locais, mas sim é um subsídio que cada aluno pode falar e escrever a língua materna, mas alguns podem falar e escrever em línguas maternas, mas não é tanto. Então os alunos não aprendem as línguas locais na escola? Todos alunos aprendem as línguas locais, por exemplo existem alguns alunos que início do ano falam sempre a língua do Maputo, mas hoje já é difícil ouvir a falarem essa língua do Maputo porque já falam as línguas locais com os colegas. Mas ao passar de um tempo conseguem falar a língua coti. Por exemplo temos alguns que saíam lá de planalto de moeda, falavam só maconde, mas quando chegaram nesta escola com a influência de outros que falam a língua portuguesa já conseguem falar a língua portuguesa. E ainda outros que há 3 anos não falam macua, agora falam macua perfeitamente, até não se diferenciam com os outros.” D3
	Que normas estabelecem as línguas que os alunos, professores, direção da escola, corpo técnico administrativo e os demais utentes da escola devem usar para se comunicação dentro do recinto escolar? “Porque a norma diz que na escola só pode se falar português.” A1
	“Não. Usam mais português porque é a língua mais usada do mundo, português, inglês, que são de outros países, mas português e inglês são do nosso país. Mas as nossas próprias línguas de moçambique não usamos, só usamos quando nós estamos na nossa própria propriedade.” A2
	“A regra é de falar português.” A3
	“A regra é de falar português.” A4
	“Existe sim regras, porque eles não podem falar línguas diferentes lá na escola, podem sim vir a falar línguas diferentes cá fora e não lá na escola dentro da escola, lá só pode existir uma única língua que é a língua portuguesa.” P1
	“Não existe, só a língua portuguesa, as pessoas só podem entender quando os outros falam, exemplo encontra-se um aluno da 12ª classe que não sabe falar o inglês. Os alunos podem falar macua, coti, changana e outras línguas tradicionais na escola? Não, é proibido.” P2
	“Sim, a regra na escola é falar a língua portuguesa. Porque apesar de não ser justo os alunos falam macua na escola? É por causa do hábito e a cultura. Mas todos alunos sabem falar a língua portuguesa? Não, nem todos sabem falar essa língua.” P3
	“Por lei é aquela língua é a língua portuguesa. Qual é a sua opinião sobre o ensino de línguas estrangeiras e não das moçambicanas. Eu penso que as línguas estrangeiras ajudam a se comunicar com as pessoas de outros países e se ir lá não ter problemas. Isso é para também, também quando deslocado de um país para o outros países para ele não sofrer de ouvir, sofrer, por exemplo ir aos Estados Unidos de América, já aprendeu a língua de lá. Porque saiu daqui saiu daqui mesmo a estudar, saiu daqui mesmo a estudar e aprender aquela língua é normal. Exemplo u dia dizer, o senhor é abrangido para ir na américa, os donos do país, por exemplo se for américa e já sabe falar inglês eles chegar lá, ele não sofre, já aprendeu, por exemplo vai estudar francês, mesmo ele deslocar-se a França, ele não sofre porque já aprendeu a língua, aqui mesmo, estudou aqui mesmo, já sabe falar a língua local.” P4
	“A língua portuguesa é a recomendada para se comunicar, daí que as línguas nacionais são pouco usadas e acabam desaparecer nas escolas porque o

	português é por norma, não se incentiva o uso das línguas nacionais.” Prof1 “A regra é português. Quem estabeleceu essa regra? Foi o ministério. Que ministério. Ministério da educação.” Prof2 “Geralmente é mais português, língua local falam também, o macua, mas mais o português porque o português é universal. É normal professores e alunos ou entre alunos conversarem em línguas locais? É normal, mas também entre professor e aluno não é muito frequente mas acontece, mas entre colegas falam.” Prof3 “Só língua portuguesa. Para além de 6ª e 7ª classes que também têm inglês.” Prof4 “A norma é a língua portuguesa.” D1 “Normas existe, nós temos um regulamento interno e uma das cláusulas ‘e de que dentro do recinto escolar, todos devem falar o português.” D2
	“A norma que existe é que o certo, a escola é uma instituição do estado e o objetivo principal é de se falar a língua oficial, a língua portuguesa. Mas tb não se proíbe a língua materna, mas a norma que existe é de que o professor e os alunos devem falar sempre a língua portuguesa, mas não ficar isento de falar a língua materna, acho que não há grande norma aqui. Mas encoraja-se os alunos a usarem as línguas maternas? Encoraja-se. Até ele por vezes pode trazer uma dúvida na sala de aulas de língua materna e o professor traduzir em língua portuguesa, o aluno pode trazer uma dúvida de casa, até pode trazer uma expressão de lá de língua materna e o professor explicar em língua portuguesa para a melhor compreensão desse fato. Os professores falam com os alunos em línguas locais o que tira o medo, ele fica como se estivesse lá na aldeia e estivesse com o pai.” D3 “Não se ensina línguas nacionais. Mas durante as aulas, as vezes usam o macua para explicar algo que o aluno não compreende em língua portuguesa. Sim, porque aqui na cidade fala-se macua.” Prof1 “Por exemplo aqui fala-se macua, não vamos falar coti de Moma, vamos falar macua da cidade.” Prof2 “Não ensinamos. Mas durante as aulas, as vezes usam o macua para explicar algo que o aluno não compreende em língua portuguesa. Sim, porque somos macuas, é a nossa língua.” Prof4 “Não existe ensino das línguas locais, quando se usam não é uma regra.” D1 “Busca-se a língua da maioria, neste caso o macua.” D2 “Não existe ensino das línguas locais. Mas durante as aulas, as vezes usam o macua para explicar algo que o aluno não compreende em língua portuguesa. Sim, usa-se. Porque aqui na cidade a maioria da população usa essas línguas nas suas casas. D3
Categoria: LIGAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE	
Subcategoria: Agentes de ligação entre e a escola e a comunidade	Que outras pessoas se dirigem à escola além de alunos, professores, direção da escola e do corpo técnico administrativo? “São os professores, os alunos, os diretores da escola mais a direção também. Diretor. Fora destes ninguém mais vem à escola? Aparecem visitas Quem são esses que vem visitar à escola? A direção vem fazer visita. Direção de o quê? Direção provincial. E os membros da comunidade não vem fazer visita? Sim, bastaria eles virem à escola só serem chamados. Serem chamados como os encarregados de educação.” A1 “Para além de professores e alunos e trabalhadores da escola! São os que já falei da igreja, da mesquita ou coiso, posso dizer também diretores de outras escolas. E os pais e encarregados de educação tem ido à escola? Sim. Outros pais e encarregados de educação vem na escola, vem por motivo de saber da educação dos filhos ou para uma contribuição da escola e só isso. Os pais que vão à escola para saber da educação dos filhos são muitos?

	Sim. São muitos. Os seus pais já foram à escola este ano? Meus pais não vão lá, só meu pai coiso tem o número deles para saber como eu me comporto, se eu vou sempre às aulas, se alguma coisa aconteceu, se eu não me senti bem, ou se há alguma coisa que os professores não gostaram e falam para o meu para o meu pai, para meu paime retificar, os professores têm o contacto deles.” A2
	“Alguns estrangeiros chegam lá, alguns tentam vir lá explicar e aprender aquela língua deles. Os líderes comunitários e encarregados de educação tem ido à escola? Sim.” A3
	Outras pessoas que vão à escola são os meus amigos. Os líderes comunitários e encarregados de educação tem ido à escola? Todas as pessoas não vão à escola. E os seus pais? Só gostam de nos mandar chamar quando haver algum problema lá na escola.” A4
	“Quase a maioria todos pais e mães e encarregados de educação vão à escola aumentar o nível de estudo. Eles só vão lá com o objetivo de aumentar o nível não como pais e encarregados de educação? Sim, ter conhecimentos, no meu caso, eu só estudei até 4ª classe, se estivesse na escola ia lá aumentar o nível conhecer mais coisas que eu não conheço. (Nos aproximamos nas reuniões, vamos na escola para saber se os nossos filhos entram na sala ou não, se comentem indisciplina.)” P1
	“Os encarregados.” P2
	“Os pais, quando forem convocados para ir ouvir o aproveitamento dos alunos. Ou quando o filho cometeu indisciplina. Assim, quando um encarregado é chamado se pergunta. Hê o que aconteceu na escola até ser chamado. Se nesse caso os pais não foram chamados para ouvir o aproveitamento dos alunos, não vão às escolas? Não, não vão.” P3
	“Na escola há sempre pessoas, mesmo não só as crianças, mesmo nós os pais vamos para lá, para continuarmos, para pelo menos amanhã enfrentar outras coisas, porque há outros analfabetos muitos que não estudaram e podem dizer que eu já sou velho e não estudei, dá estudar, pelo menos saber escrever o seu nome.” P4
	“Pais e encarregados de educação elíderescomunitários.” Prof1
	“Algumas vezes, mas raramente aparece o presidente do CE, assim como o coordenador da ZIP. O presidente do CE só vêm se tiver informação para os professores. Membros da direção da cidade e direção provincial aparecem para fazer a supervisão, assistir aulas ou supervisionar as pastas, para apurar o nível da organização das pastas para ver qual é a dificuldade da escola ou o que a escola necessita. Nunca vi..., eles só aparece para supervisionar as pastas.” Prof2
	“As vezes encarregados, as vezes tem existido algumas visitas, como por exemplo aquela colega que dizia vou graduar amanhã aqui tem um projeto de aprender a ler e a escrever para as crianças da 2ª e 3ª classes, então visitam muito a direção provincial e a direção da cidade, as vezes vão para assistir aulas, as vezes vão para controlar. Para os pais encarregados de educação como tem sido? Como já disse anteriormente para os pais e encarregados de educação eles não tem ido à escola frequentemente, são pouco, mas alguns vão, mas por exemplo, no universo de uma turma pode conhecer 2 encarregados interessas, no universo de 50, 60, 70 alunos que o professor pode ter numa sala de aulas pode aparecer 2 encarregados e, esses encarregados que são participativos os filhos são mais desenvolvidos.” Prof3
	“Outras pessoas saindo donde? Para ir trabalhar ou... Saindo da comunidade. Pais e encarregados da educação para informar caso o seu filho não aparecer

	durante 2 ou 3 dias tendo algo para dizer aconteceu isto, aquilo. Não só a direção, vêm outras instituições mesmo MINED. Aparece a direção provincial, direção da cidade, mas muito muito são pais encarregados de educação.” Prof4
Motivação para a ligação entre a escola e a comunidade	“Aparecem, como instituição pública, aparecem os encarregados de educação, aparecessem a sociedade, aparecem os técnicos, aparecem visitas, aparece pessoal do ministério.” D1
	“Pais e encarregados de educação, pais e encarregados de educação, há vários níveis que se tem dirigido à escola para vários fins que se tem dirigido à escola.” D2
	“O CE é um componente, o CE tem o presidente, tem adjunto, tem alguns assessorados, mas não são estes sós que chegam à escola para saber o que se passa na escola, pais e encarregados de educação não são vedados de saber o que se passa na escola, devem passar na escola para saber da situação real da escola.” D3
	“Reunião, resultados, eles só aparecem por causa dessas situações. A1
	“É só para vir visitar, ver a escola, como a escola é do estado, vem ver a escola, falam connosco, perguntar como é que estamos e também fazer coiso umas perguntas que nós sabemos e outras que nos não sabemos e nos respondemos o que sabemos e o que não sabemos não respondemos e assim eles vão.” A2
	“Não sei, mas foram chamados, também para ir fazer o conselho de notas e ajudar resolver alguns problemas de escola.” A3
	“Vão para resolver problemas.” A4
	“Estudar.” P1
	“Para saber o que faz o filho, o que faz o aluno, para saber se o aluno comporta-se bem. O que a escola faz para fazer com que mais pessoas vão à escola? Avisa que se o encarregado não ir à escola o seu filho não vai saber nada, não vai estudar, não vai aprender.” P2
	“Ir ouvir o aproveitamento.” P3
	“Há vezes que os pais vão para a escola porque disseram para cada aluno trazer o seu encarregado ai pode ir escutar e ouvir a ordem que chegou da escola, para já nós falar a nós que somos os pais e encarregados de educação. Quando os pais não são chamados? Quando os pais não são chamados! Há mesmo pais que vão lá estudar para saber escrever, para saber escrever o seu nome, para não ficar assim. Ontem havia alfabetização mas agora não estuda a alfabetização, mas pelo menos daquele tempo, estudavam para hoje conhecer, afinal isto faz isto, isto, nós pais ou encarregados de educação, temos que ir á escola aprender. Governo antigo não queria que nós fôssemos à escola, mas governo de hoje já quer, um pai pode estudar, uma mãe pode estudar, mesmo um velho, uma velha, pode estudar já para abrir a vista, e dizer afinal há isto, já há muito tempo nos deixavam sem saber escrever, hoje já temos visão.” P4
	“A maioria vem à escola para estudar alfabetização. Como encarregados vem saber como é que os filhos aprendem, o comportamento dos filhos e se informar sobre o aproveitamento, porque trimestralmente existe um momento do anúncio dos resultados.” Prof1
	“Algumas vezes, mas raramente aparece, presidente do CE, coordenador da ZIP,.... informação para os professores; membros da direção da cidade e direção provincial, aparecem para fazer a supervisão, assistir aulas ou supervisionar as pastas para apurar o nível da organização das pastas, para ver qual é a dificuldade da escola ou o que a escola necessita nunca vi, eles só aparece para supervisionar as pastas.” Prof2
	“Saber das notas, mais ai onde eu estou tem essa dificuldade.” Prof3
	“Vem mais justificar as faltas dos filhos, tem pais que chegam, vem ver como é que estão a dar as aulas, alguns pais chegam para vir ver como é que estão as crianças.” Prof4
	“Quando falamos do pessoal do ministério é de controlar e assessorar, quando... todo pessoal do ministério, estamos a falar da DPE, serviços da cidade, é de controlar e assessorar.

	Os pais estão lá, os alunos estão lá os seus filhos, a comunidade está sempre na escola, por exemplo agora vamos começar com a matrícula da 1ª classe para 2015, hão-se aparecersemprelá pessoas, não só, um público, um lugar da aprendizagem. Os encarregados, tem filhos, como encarregados direitos, como sabe a velocidade dos direitos é igual a velocidade dos deveres, se ele deixa lá um filho deve saber o que produz, há casos no ano passado de 2012, nos pedimos uma contribuição financeira, cada pai e encarregado tirava 50 meticais, com este valor, conseguimos contruir 9 salas de aulas, os pais gostaram, só que 2011 e 2012 deixamos, 2013 não mexemos, e 2014 também deixamos os pais a repousarem, as 9 salas são resultado da contribuição dos pais e encarregados de educação.” D1
	“Alguns vem tratar questões ligadas aos seus educandos, outros vem pedir salas para preparar as suas aulas. Sim, sim. Existe aqueles encarregados que vem se informar sobre o desenvolvimento dos seus alunos, saber se participa, não participa, o aproveitamento pedagógico do próprio educando. Há também aqueles que vem para transferências, em caso de transferência, saídas e entradas, e temos aqueles outros que vem praticamente para informar sobre questões de saúde, quando o seu educando estiver doente, existe aqueles encarregados que vem na escola informar ao professor, diretor de turma que tenho uma criança doente. Sim, sim.” D2 “As motivações que eles têm é há vezes que quando o aluno chega a casa e diz que “hoje eu falei macua na sala de aulas”, há pais que não aceitam que os filhos aprendam a língua macua ficam zangados. Se ele diz hoje falei a língua materna, o professor me explicou assim, assim... ele fica motivado, ele fica com motivo lá e pergunta se é verdade que na escola fala-se a língua materna e quando chega aqui e o professor explica que a língua materna está dentro do currículo local, esta língua materna contribui assim, assim, para o seu filho compreender melhor a matéria, esta, esta, também o pai fica que afinal na escola fala-se a língua materna. Não é como naquele tempo do colono que era proibido e tinha uma moeda e quem fala-se a língua local recebiam moeda e no fim todos eram submetidos a uma represália, agora não.” D3 Quais são as diferentes estratégias usadas pelas escolas para o envolvimento da comunidade nas atividades da escola? “Não vamos à comunidade.” A1 “Convocar para ir participar nas reuniões da escola.” A2 “Mandar chamar. Manda chamar a quem? Chamar os encarregados. Para o quê? Para ditar notas.” A3 “Por exemplo, eu estudei nem! Há muito tempo se agarravam para a pessoa ir à escola, aquelas pessoas de lá fora, enquanto hoje, nós que estudamos um pouco exigimos nossos filhos também para ir à escola para aprenderem, para nos ajudarem o amanhã e se ajudarem eles próprios os donos.” P1 “Him, him, não sei.” P2 “Não sei.” P3 “As atividades de escola é de ensinar os alunos, a escola faz reunião e explica como ensina tudo que quer para fazer, matrícula, contribuição e outras coisas.” P4 “A escola não envolve a comunidade nas atividades da escola a comunidade só aceita colaborar se tratar-se de atividades remunerativas, sem remuneração eles não se envolvem nas atividades da escola, eles distanciam-se muito. O que a comunidade faz para envolver a escola? A comunidade faz todo possível para se afastar da escola. As pessoas fazem tudo por dinheiro, por exemplo, na reunião da abertura do ano aquelas senhoras que dançam tufu estão na escola, negaram de dançar porque a escola não tinha dinheiro para pagar. Se existisse um contacto entre as partes muita coisa está defeituosa, não existe nenhum contacto entre a comunidade e a escola.” Prof2
	“Tem solicitado quando há, por exemplo um evento nem! Solicitam os encarregados de educação, esse dia, alguns participam, outros não. Quer dizer, mesmo em casos de solicitação a resposta não é das melhores.” Prof3 “Sim, muitas vezes, suponhamos atraso das crianças, porque muitas vezes as crianças atrasam muito e então, na concentração participam poucos alunos e

	reúnem, chama os pais e encarregados de educação para poderem chamar atenção aos filhos para chegarem cedo à escola. Há pais que aparecem para vir ouvir a divulgação dos resultados, das notas. Também quando se faz contribuições, depois das compras a direção chama os pais para mostrar que aquele dinheiro fizemos isto, para poderem vir verificar.” Prof4
	“Na escola, é um centro de relações sociais, nós sempre criamos um ambiente amistoso com os pais, facilitamos, temos que criar um clima amistoso, clima amigável com os pais e encarregados de educação, no sentido deles confiarem na direção da escola, no sentido de confiar no corpo técnico e no sentido de confiar no corpo docente.” D1
	“Aqui, quando eu cheguei, uma das estratégias que se usou para envolver a comunidade na escola era de contribuição em 60 mt, essa contribuição ajudou bastante na construção daquele bloco de salas. Sim.” D2
	Quais são as vantagens da participação dos membros da comunidade na vida da escola?
	“As estratégias muito mais é de as estratégias muito mais, é aquilo que eu disse reúnem-se numa assembleia e eles vêm afinal a escola já está a ensinar o CL e reúnem essa estratégia e até há encarregados que podem vir assistir aulas dessa língua materna, dessa língua local, para ver como é que o professor usa as línguas maternas para explicar os conteúdos, muitos pais fazem isso, porque eles pensam que o filho está a mentir quando diz que na escola fala-se a língua materna. E quando ele chega e vê o professor a traduzir um conteúdo, um tema que é difícil a compreensão do aluno e precisa usar essa língua materna, os pais ficam ansiosos, sim, ficam ansiosos e daí desaparecem.” D3
	“Que problemas ajudam a resolver? Hum... fazer salas.” A1
	“Convocar para ir participar nas reuniões da escola. A3
	“Ajuda a fazer contribuições para a construção.” A4
	“Por exemplo, eu estudei nem! Há muito tempo se agarravam para a pessoa ir à escola, aquelas pessoas de lá fora, enquanto hoje, nós que estudamos um pouco exigimos nossos filhos também para ir à escola para aprenderem, para nos ajudarem o amanhã e se ajudarem eles próprios os donos.” P1
	“Him, him, não sei.” P2
	“Não sei.” P3
	“As atividades de escola é de ensinar os alunos, a escola faz reunião e explica como ensina tudo que quer para fazer, matrícula, contribuição e outras coisas.” P4
	“Anúncio dos resultados trimestrais dos alunos.” Prof1
	“A escola não envolve a comunidade nas atividades da escola a comunidade só aceita colaborar se tratar-se de atividades remunerativas, sem remuneração eles não se envolvem nas atividades da escola, eles distanciam-se muito. O que a comunidade faz para envolver a escola? As pessoas fazem tudo por dinheiro, por exemplo, na reunião da abertura do ano aquelas senhoras que dançam tufu estão na escola, negaram de dançar porque a escola não tinha dinheiro para pagar.” Prof2
	“Tem solicitado quando há, por exemplo um evento nem! Solicitam os encarregados de educação, esse dia, alguns participam, outros não. Quer dizer, mesmo em casos de solicitação a resposta não é das melhores.” Prof3
	“Sim, muitas vezes, suponhamos atraso das crianças, porque muitas vezes as crianças atrasam muito e então, na concentração participam poucos alunos e reúnem, chama os pais e encarregados de educação para poderem chamar atenção aos filhos para chegarem cedo à escola. Há pais que aparecem para vir ouvir a divulgação dos resultados, das notas. Também quando se faz contribuições, depois das compras a direção chama os pais para mostrar que aquele dinheiro fizemos isto, para poderem vir verificar.” Prof4
	Quais são as vantagens da participação das comunidades na vida da escola
	“Ajudam a resolver problemas. Que problemas ajudam a resolver? Hum fazer salas.” A1
	“Fazer contribuições de moedas para a construção do muro.” A2
	“Fazer contribuições de moedas para a construção do muro.” A3

	“Ajuda a fazer contribuições para a construção. A escola vai à comunidade? Isto é, a direção da escola, alunos, professores têm vindo cá na comunidade ao encontro da comunidade? Não.” A4
	“Ajuda a escola para fazer salas, cantinas e outras coisas.” P1
	“Ajuda a escola a resolver problemas.” P2
	“Para todos poderem falar sobre as coisas boas e as coisas más que acontecem na comunidade. As coisas más é porque há alguns alunos que têm hábito de consumir álcool e outros alunos que estando na escola como cá na comunidade se encontram para estudar, criam grupos de estudo.” P3
	“Ajuda na escola aquelas coisas que a escola não têm.” P4
	“Ajuda no desenvolvimento da escola, a construção de salas, no plantio de árvores e higiene.” Prof1
	“Se existisse um contacto entre as partes muita coisa está defeituosa, não existe nenhum contacto entre a comunidade e a escola.” Prof2
	“É importante. Só que prontos, não participam, aquilo que eu disse se a comunidade participasse mais como pai encarregado, acho que o rendimento seria outro. Porque “é normal”, por exemplo entra-se as 13 horas e um aluno está a chegar as 15:30 minutos de casa e as vezes pode solicitar o encarregado de educação e não aparecer e as vezes você pode pensar que não informou o pai que devia vir à escola, manda o vizinho, mas mesmo assim não vem. Não estão interessados. Se participassem prontos, acho que a implementação do currículo seria razoável. Prof3
	“Existem, existem. Porque as vezes os pais encarregados, por vezes a escola, há vezes que dizem que há isto, aquilo de carteira, há compra de carteiras, sei lá até quanto, que valor que eles entregam os seus filhos e pagam. Prof4
	“A comunidade sempre protegeu a escola, é verdade que também dentro da comunidade existem pessoas de má-fé, mas também é verdade que a comunidade gostou da escola, a comunidade viu o valor da escola, porque a comunidade viu que tantos dirigentes, tantos professores, todos enfermeiros provém duma escola, a sociedade atual sabe que estar perto duma escola é estar próximo dum grande valor, sabem dizer. Existe uma grande interação entre a escola e a comunidade. Mas também não deixa de destacar a existência de pessoas de má-fé que não querem que a escola se desenvolva e a existência da escola numa determinada área.” D1
	“A vantagem é muito boa, porque nós na medida que tivermos aqui salas arruinadas, tínhamos salas desfeitas, de pau-a-pique, mas os pais aderiram aquela contribuição conseguiram levantar aquelas salas.” D2
	“A vantagem é de correção de certos aspetos negativos. A vantagem é que a vida da escola chega lá na comunidade e eles trazem um assunto que nós compreendemos que é um erro e a direção pode se corrigir.” D3
	Quais são as diferentes maneiras usadas pelas comunidades para o envolvimento da escola nas suas atividades, isto é, para a escola vir ao encontro da comunidade?
	“Porque há outras pessoas que saem do Maputo ou saem em outros países, vem aqui eles não sabem falar a dialeto daqui, a língua daqui se encontra nós, nós também não sabe falar a língua dele, sim, a outros que não sabem falar português, para se entender melhor, se fosse que se ensinava escola seria muito fácil um pouco aprender. Porque quando ele sai da escola para cá fica mal porque anda na escola, fica nas ruas e ouve pessoas a falarem outra língua que ele não percebe, como é que ele fica?” A1
	“Não sei” A2
	“Não sei. Como é que fazemos para amostrar este entendimento com a escola? A escola vai à comunidade? Isto é, a direção da escola, alunos, professores têm vindo cá na comunidade ao encontro da comunidade? Não.” A3
	“O que fazer é não entendermos. Como é que fazemos para amostrar este entendimento com a escola? Nos aproximamos nas reuniões, vamos na escola para saber se os nossos filhos entram na sala ou não, se comentem indisciplina. A escola vai à comunidade? Isto é, a direção da escola, alunos, professores têm vindo cá na comunidade ao encontro da comunidade?”

	Não. Aquilo tem sido um encontro, uma reunião. Aonde? Pode ser na sede do bairro, pode ser na escola... Mas têm acontecido encontros na sede do bairro? Sim têm acontecido mas já vinham há muito tempo, agora não sei se acontece ou não. Havia essas reuniões, escolherem pais da escola, haver colaboração professores e a população. P1 “Não sei. A escola vai à comunidade? Isto é, a direção da escola, alunos, professores têm vindo cá na comunidade ao encontro da comunidade? Não, os alunos ‘e que vão à escola.” P2 “A escola vem à comunidade?A escola vem à comunidade, quando a escola vem à comunidade é para nos convidar nós que estamos tapados para abrir os olhos para ter os conhecimentos. Eles vem fazer palestra para irmos à escola estudar, fazem, eles convidam. Quando vem com aquelas palestras, é para cada um que sabe, cada um que viu, com para a alfabetização.” P4 “A comunidade faz todo possível para se afastar da escola.” Prof2 “Hum... Acho que não faz nada, pelo menos aqui onde eu estou nunca vi nada que a escola participe, a não que seja um evento político, se são assuntos de política aí no bairro, aí sim, convidam.” Prof3 “Para ela, não só a comunidade participar da vida da escola, mas também a escola participar da vida da comunidade.A nossa escola está num, 25 de junho por vezes as crianças, são crianças, as vezes podem lançar pedrinhas para as casas vizinhas, as vezes podem lançar papéis, as vezes aqueles vizinhos começam a murmurar, murmurar, e as vezes até chegar na escola e diz como é que é as crianças fazem isto, lançam papéis aque na minha casa, eu já passei isto, 3, 4 vezes e aqui na minha casa, essas pedrinhas saem mesmo daqui da escola, então é que daí a comunidade vem falar com o diretor da escola para resolver.” Prof4
	“Neste ano foi no processo de aprender a ler, nós, como escola convocamos os pais para as jornadas de leitura em que os pais participaram e premiamos os melhores alunos. Os pais é que fizeram os júris e disseram que o melhor aluno é aquele aí, o 2º aluno ‘e aquele, quem ocupa do 2º lugar na segunda é aquele. Nós só fomos os elementos que pegamos a prenda e entregamos, também convidamos em caso de haver um infelicidade perto da escola, naquele tempo que coincide o corpo a sair, nos estamos lá, cancelamos algumas aulas e mais outros eventos que nós organizamos.” D1 “Aqui, automaticamente não estou a ver uma coisa que a comunidade faz para envolver a escola.Há uma interação, assim, entre a escola e a comunidade?Ainda não vi uma atividade precisa que pode criar interação entre a escola e a comunidade, fora da escola, lá na comunidade, ainda não vi.” D2 “Da escola para a comunidade? É o que eu dizia antes, a escola está inserida num meio social, ela não pode estar isenta da comunidade. Há um feedback entre a direção da escola com a comunidade porque não há escola sem comunidade e não há comunidade sem a escola. Eles são a matéria-prima para a escola e nós vamos para lá para a matéria-prima não vir a escassear dentro da escola.” D3 Quais são as vantagens da participação da escola na vida da comunidade? “Porque sem a população a escola nunca vai ser escola e sem escola população nunca vai ser nada, deve haver coordenação. E o que se ganha com essa coordenação? A escola ganha apoio da população e ajuda da comunidade e ela faz as crianças aprender.” P1 “Nunca vi pessoas da escola vir aqui no bairro.” P2 “É bom, porque quando os alunos ficam doentes na escola, mandam chamar encarregado e se for grave a escola leva o aluno para o hospital, depois chama os encarregados de educação. E pode ser má se os professores faltam na escola, são mal visto pela comunidade e a comunidade não gosta.” P3 “Poucas vezes, tem-se aproveitado datas festivas ou dia do meio ambiente em que a escola vai a comunidade fazer limpeza no hospital, posto administrativo e

	por vezes a limpeza do bairro onde se localiza a escola” Prof1
	“Sim. Acho que haveria, porque se fosse assim, acho que haveria uma interação entre a escola e a comunidade, e iria melhorar e o beneficiado seria o aluno na sua aprendizagem.” Prof3
	“Não restam dúvidas que uma das vantagens é a escola estar dentro do próprio povo, é escola servir o seu plano na área académica e na área social, a escola como eu dizia é um centro de preparação e de formação humana.” D1
	“A escola, assim, como escola não estou a ver.” D2
	Qual é a sua opinião sobre o ensino da cultura local na escola? “A minha opinião! Línguas locais! Também devem ser aprendidas na escola. Qual é a vantagem? Porque há outras pessoas que saem do Maputo ou saem em outros países, vem aqui eles não sabem falar a dialeto daqui, a língua daqui se encontra nós, nós também não sabe falar a língua dele, sim, a outros que não sabem falar português, para se entender melhor, se fosse que se ensinava escola seria muito fácil um pouco aprender. Porque quando ele sai da escola para cá fica mal porque anda na escola, fica nas ruas e ouve pessoas a falarem outra língua que ele não percebe, como é que ele fica?” A1
	“Não sei, talvez seria bom não só estudarmos coisas dos outros povos, também aprender coisas do nosso povo.” A2
	“O ensino da cultura local é um dos itens preponderantes no processo de ensino e aprendizagem porque o currículo local facilita a compreensão de certos conteúdos inerentes ao processo. É deste CL que o professor usa para uma melhor compreensão e difundir melhor a sua atividade, por isso o CL veio para ficar.” A3
	“É bom. É bom porque? É bom porque vamos aprender a conhecer os outros.” A4
	“Com isso vem desde a cultura local dos nossos antepassados temos que implementar, por isso que a cultura vai ser difícil acabar.” P1
	“Faz silêncio (não respondeu)” P2
	“Na minha opinião, eu acho que..., eu acho que é positiva, porque as pessoas podem estudar e não saberem como viver na comunidade, ou também podem já não acatar a educação dos pais só porque está a estudar numa escola superior ou outra.” P3
	“É por isso que nós já abrimos os olhos, porque se não fosse a escola, podíamos ficar sem saber nada, por isso que eu agradeço aos professores e a direção da escola, os diretores de todas as escolas pelo esforço que eles fazem para nós, nós encarregados, também estamos a agradecer a eles, eles vem e trazem os seus conselhos, desejar mais força para que eles vem, continuem.” P4
	O ensino do cl é posto em práticas mas não com muita força porque os estudos feitos quando são enviados para conceber os currículos, os manuais trazem conteúdos diferentes dos que foram propostos pela comunidade.” Prof1
	“Sou da opinião de que se na minha escola existisse o currículo local estaríamos muito bem e o nosso aproveitamento pedagógico ia subir, e subir duma forma boa não de uma forma fantasma e os alunos teriam um aproveitamento verdadeiro e real porque eles usam as línguas locais na sua comunicação e melhoraria o aproveitamento e os professores iriam ficar satisfeito. Se existisse, na minha escola iríamos agradecermos muito. A introdução do currículo local é boa, mas a escola devia criar condições para esse currículo fosse aprendido por todos alunos, arranjar material, dinheiro e formar os professores sobre o currículo local e línguas locais.” Prof2
	“Eu acho que é boa, a iniciativa é boa de ensinar o currículo local porque mesmo eu se sair daqui para beira para viver numa comunidade eu tenho de me ambientar naquele círculo onde eu vou viver, se chego lá e fico indiferente vou acabar por sobrar até, acho que é importante, conhecer a cultura daquela zona e não chegar num sítio em que não conhece a cultura nem nada, senão amanhã vai fazer algo que talvez é insulto para aquela comunidade enquanto não sabes.” Prof3
	“Ensino de línguas locais e de culturas locais, é pena que não está no programa, dizer que podemos ensinar isto ou sei lá o quê as línguas, o que eu gostaria é

	que viesse mesmo nos manuais línguas locais, para as crianças poderem saber, não só saber português mas também saber a sua língua local, a escrever, não só saber falar mas também escrever, porque nós também não só devemos falar mas escrever corretamente, saber mesmo nos livros, manuais, sabermos que isto escreve-se assim.” Prof4
	“A minha opinião é positiva, o aluno começa a aprender acerca da sua própria realidade, onde o aluno vive, onde o aluno nasceu e onde o aluno vai crescer, e assim será o alcance para adquirir a cultura dos outros povos do mundo inteiro.” D1
	“O ensino da CL na escola é muito bom, é muito bom, digo isso porque posso dizer que estamos anos despistar, dissemos que isso era no antigamente, antiguidade, mas existe aspetos da cultura local, da comunidade que podem ajudar muito no desenvolvimento da própria escola.” D2
	“O ensino da cultura local ‘e um dos itens preponderantes no processo de ensino e aprendizagem porque o currículo local facilita a compreensão de certos conteúdos inerentes ao processo. É deste CL que o professor usa para uma melhor compreensão e difundir melhor a sua atividade, por isso o CL veio para ficar.” D3
	Gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre estas perguntas?
	“Este estudo contribua para melhoria do ensino do CL no ensino básico e quem sabe se um dia o CL se torne objeto de estudo mesmo nas universidades.” Prof1
	“Acho que tudo já disse, nem! Para a melhor implementação desse currículo local, acho que todos ganharíamos, mas como não participam é lamentável, cada vez estamos a descarecer, se formos a ver, antes estávamos em tempo de guerra, não eramos independentes mas as pessoas até 2ª classe sabiam ler e escrever, mas agora já não, não há guerra e as condições de vida são melhores que as anteriores, as que tínhamos no passado, mas a qualidade está a decrescer. O que queria dizer ao afirmar que a qualidade está a descender. É o que eu disse antes, quando eu disse naquele tempo que não eramos independentes o que acontecia? As pessoas estudavam até a 2ª, 5ª classe e sabiam escrever e ler muito bem, trabalhavam muito bem, agora a pessoa até concluir a 7ª classe, 10ª classe, ao ler, lê com dificuldades, mesmo na faculdade as pessoas lê com dificuldade, há gente que lê com dificuldade mesmo.” Prof3
	“Bem, neste momento estou mesmo agradecido e também ‘e desta forma mesmo como o doutor Machava nos trouxe sobre o CL e ajuda a direção da escola e a comunidade em geral a compreender que afinal de contas o currículo local, a língua materna é o veículo de compreensão de certos conteúdos e o professor deve usar melhor este CL para melhor alcance dos seus objetivos. Muito obrigado.” D3

Anexos

Plano de Estudos

Nº	DISCIPLINAS	Duração	Carga horária semanal		Nº DE SEMANAS por Semestre		Nº total de aulas - Curso			
			Semestre		1º Sem.	2º Sem.	1º Sem	2º Sem	Total	
			1º	2º						
1	Psicopedagogia	Anual	3	4	20	20	60	80	140	
2	Introdução à Metodologia de Pesquisa-ação e TIC's	Semestral	3	0	20	0	60	0	60	
3	Organização e Gestão Escolar	Semestral	3	0	20	0	60	0	60	
4	Metodologias de Ensino de Educação Moral e Cívica	Semestral	2	0	20	0	40	0	40	
5	Técnicas de Expressão em Línguas	Anual	2	2	20	20	40	40	80	
6	Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa	Anual	2	4	20	20	40	80	120	
7	Metodologias de Ensino de Ciências Sociais	Anual	3	3	20	20	60	60	120	
8	Metodologias de Ensino de Educação Física	Anual	2	3	20	20	40	60	100	
9	Metodologias de Ensino de Educação Musical	Anual	2	3	20	20	40	60	100	
10	Metodologias de Ensino de Matemática	Anual	3	6	20	20	60	120	180	
11	Metodologias de Ensino de Educação Visual	Anual	2	2	20	20	40	40	80	
12	Metodologias de Ensino de Ciências Naturais	Anual	3	3	20	20	60	60	120	
13	Línguas Bantu de Moçambique e Metodologia de Educação Bilingue	Anual	2	2	20	20	40	40	80	
14	Noções Básicas de Construção, Manutenção e Produção Escolar	Anual	2	2	20	20	40	40	80	
15	Metodologia de Ensino de Ofícios	Anual	2	2	20	20	40	40	80	
TOTAL			36	36	20	20	720	720	1.440	

**Exmo Senhor Director dos Serviços de Educação Ciência e
Tecnologia - Cidade de Nampula**



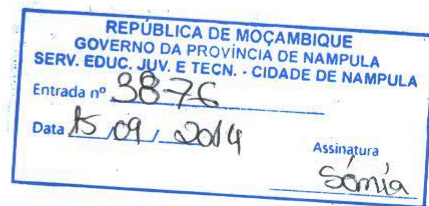
Paulino Albino Machava, Solteiro, com NUIT: 103494575, filho de Albino Machava e de Maria da Luz Massingue, nascido aos 22 de Junho de 1976, natural de Canhavano, distrito de Chibuto, província de Gaza, residente no bairro de Napipini na cidade de Nampula, titular do B.I. nº 030100740790B, emitido em 10/12/2010, pelo Arquivo de identificação civil de Nampula, docente e estudante nos programas de doutoramento da Universidade Católica do Porto – Faculdade de Psicologia, em colaboração com a UCM - Faculdade de Educação e comunicação, estando neste momento a desenvolver a pesquisa, com o tema “Cultura e gestão local do currículo - um estudo de caso” e tendo como objetivo central “analisar como é que a gestão local do currículo se configura no seu processo de contextualização cultural no ensino básico” e desejando colher informações para o estudo junto dos intervenientes diretos deste processo nas comunidades escolares, concretamente na Escola Primária Completa 25 de Junho e Escola Primária Completa de Muegane, **Vem mui respeitosamente requerer a V. Excia se digne autorizar a colecta de dados junto dessas instituições. Pelo que:**

Pede Deferimento

Nampula, Setembro de 2014

Paulino Albino Machava

Paulino Albino Machava



Exmo Senhor Director dos Serviços de Educação Ciência e
Tecnologia - Cidade de Nampula



Paulino Albino Machava, Solteiro, com NUIT: 103494575, filho de Albino Machava e de Maria da Luz Massingue, nascido aos 22 de Junho de 1976, natural de Canhavano, distrito de Chibuto, província de Gaza, residente no bairro de Napipini na cidade de Nampula, titular do B.I. nº 030100740790B, emitido em 10/12/2010, pelo Arquivo de identificação civil de Nampula, docente e estudante nos programas de doutoramento da Universidade Católica do Porto – Faculdade de Psicologia, em colaboração com a UCM - Faculdade de Educação e comunicação, estando neste momento a desenvolver a pesquisa, com o tema “Cultura e gestão local do currículo - um estudo de caso” e tendo como objetivo central “analisar como é que a gestão local do currículo se configura no seu processo de contextualização cultural no ensino básico” e desejando colher informações para o estudo junto dos intervenientes diretos deste processo nas comunidades escolares, concretamente na Escola Primária Completa 25 de Junho e Escola Primária Completa de Muegane, **Vem mui respeitosamente requerer a V. Excia se digne autorizar a colecta de dados junto dessas instituições. Pelo que:**

Pede Deferimento

Nampula, Setembro de 2014

Paulino Albino Machava

Paulino Albino Machava

*Autorizo a efectuar
a pesquisa junto das escolas.
NPL 16/09/2014
Assente em 16/09/2014
JAP*

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE	
GOVERNO DA PROVÍNCIA DE NAMPULA	
SERV. EDUC. JUV. E TECN. - CIDADE DE NAMPULA	
Entrada nº	3876
Data	15.09.2014
Assinatura	Sonia

Exmo Senhor Director dos Serviços de Educação Ciência e
Tecnologia - Cidade de Nampula



Paulino Albino Machava, Solteiro, com NUIT: 103494575, filho de Albino Machava e de Maria da Luz Massingue, nascido aos 22 de Junho de 1976, natural de Canhavano, distrito de Chibuto, província de Gaza, residente no bairro de Napipini na cidade de Nampula, titular do B.I. nº 030100740790B, emitido em 10/12/2010, pelo Arquivo de identificação civil de Nampula, docente e estudante nos programas de doutoramento da Universidade Católica do Porto – Faculdade de Psicologia, em colaboração com a UCM - Faculdade de Educação e comunicação, estando neste momento a desenvolver a pesquisa, com o tema "Cultura e gestão local do currículo - um estudo de caso" e tendo como objetivo central "analisar como é que a gestão local do currículo se configura no seu processo de contextualização cultural no ensino básico" e desejando colher informações para o estudo junto dos intervenientes diretos deste processo nas comunidades escolares, concretamente na Escola Primária Completa 25 de Junho e Escola Primária Completa de Muegane, **Vem mui respeitosamente requerer a V. Excia se digne autorizar a colecta de dados junto dessas instituições. Pelo que:**

Pede Deferimento

Nampula, Setembro de 2014

Paulino Albino Machava

Paulino Albino Machava

*Autoretor da pesquisa do
estudante nesta
EPC 25 de Junho*



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE	
GOVERNO DA PROVÍNCIA DE NAMPULA	
SERV. EDUC. JUV. E TECN. - CIDADE DE NAMPULA	
Entrada nº	3876
Data	15.09.2014
Assinatura	Sonia