

Integração curricular dos saberes locais: relação escola-comunidade local

Verónica Joaquim Sibinde Mpanda *

 <https://orcid.org/0000-0002-3565-8481>

Resumo: Moçambique desenvolveu ao longo do tempo da sua história políticas que orientaram a ação educativa e que foram acompanhadas pelas reformas curriculares. Em 2003, ocorreu a terceira reforma curricular do Ensino Básico focalizado no Currículo Local (CL) e na relação escola-comunidade, com propósito de compreender como a integração da comunidade no ensino e educação das crianças. O tema desenvolvido neste artigo versa sobre a Integração Curricular: Relação Escola - Comunidade Local e tem o objetivo de analisar a integração curricular e participação da comunidade na gestão de estratégias de ensino dos saberes locais, respondendo a questão: Existe uma integração curricular e como é que as escolas asseguram a participação da comunidade na gestão do Currículo Local? Foi um estudo qualitativo, com recurso a técnica de entrevista aos pais e/ou aos encarregados de educação. Os resultados indicam que não há integração dos saberes locais no Currículo Local, pelos seguintes fatores: (i) a falta da definição dos conteúdos locais específicos de cada região; (ii) os conteúdos e as competências definidos no currículo são abrangentes e com maior focalização para educação patriótica e unidade nacional; (iii) a falta de definição da metodologia de envolvimento da comunidade na implementação do Currículo Local (CL); a indicação de que a inserção de novos conteúdos de interesse local, no Programa de Ensino, deverá ser articulado pelo professor, carece de indicação de órgão, com autoridade, para a validação de saberes identificados pelo professor; (iv) os pais não sabem que existe um Currículo Local e portanto, não participam no processo de ensino.

Palavras-chave: Currículo Local; Integração Curricular; Escola; Comunidade Local

Curriculum integration of local knowledge: school-local community relationship

Abstract: Throughout its history, Mozambique has developed policies that guided educational action and have been accompanied by curricular reforms. In 2003, the third curricular reform of Basic Education took place focused on the local curriculum and the school-community relationship, with the purpose of understanding how community is integrated in the learning and education of children. The topic developed in this article is about **Curricular Integration: Relationship between School and Local Community**. It aims to analyze curricular integration and the participation of the local community in appreciating the local knowledge teaching strategies, thus answering the question: Is there an integrated curricular and how do schools ensure community participation in local curriculum implementation? It was a qualitative study, using the technique of interviews made to parents and those responsible for the education of the children. The results indicate that there is no integration of local knowledge in the local curriculum, due to the following factors: (i) the lack of definition of local specific contents of each region; (ii) the contents and competencies defined in the curriculum are very comprehensive and with greater focus on patriotic education and national unity; (iii) lack of well defined methodology of community involvement in

* Doutorada em Inovação Educativa, Especialista em Gestão de Qualidade no Ensino Superior, pela Universidade Católica de Moçambique (UCM), Master en Gestión Integrada Del Conocimiento, El Capital Intelectual Y Los Recursos Humanos, pela Universidade Politécnica de Madrid (CEPADE), Mestre em Administração Pública e Desenvolvimento, com Especialista em Administração Territorial, pelo Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI). Experiência em Ensino e Gestão de Qualidade de Ensino Superior. E-mail: verasibinde@gmail.com

the implementation of the local curriculum; the suggestion that the insertion of new contents of local interest in the Teaching Program must be articulated by the teacher, lacks an authoritative body to validate the knowledge which has identified by the teacher; (iv) the parents do not know that there is a local curriculum and therefore do not participate in the teaching process.

Keywords: Local Curriculum; Integrated Curricular; School; Local Community

Introdução

A Educação em Moçambique foi considerada desde a preparação para a luta armada como uma alavanca decisiva na preparação do capital humano indispensável ao combate à pobreza, à promoção do desenvolvimento socioeconômico e do bem-estar do cidadão. A razão fundamental que norteou o Governo a considerar a comunidade como um dos ângulos de educação. Entende-se que o ensino deve estar em harmonia os usos e costumes e práticas de vivências das comunidades.

A adoção do Currículo Local (CL) para o Ensino Básico, em 2003, foi fundamentada pela necessidade de integração da comunidade no ensino em escolas, isto é, a contribuição dos saberes que a comunidade deveria oferecer às escolas próximas de si e apoiando-as, também, no processo de vinculação. A pesquisa sob tema “Integração do Curricular dos Saberes Locais: Relação Escola-Comunidade Local” e tem o objetivo de analisar a integração dos saberes locais no currículo e a participação da comunidade na gestão de estratégias de ensino e dos saberes locais.

Para o desenvolvimento deste trabalho recorreu-se à pesquisa qualitativa com o guião de entrevista pré elaborada, dirigida à comunidade e à observação do Programa de Ensino Básico (1^o ao 3^o ciclos). O artigo é constituído pela introdução, fundamentação teórica, Metodologia, apresentação e discussão dos resultados e conclusões.

Currículo local, espaço e definição de conteúdos

O conceito mais comum adotado no contexto de educação é o que Basílio (2006) refere como “um conjunto de disciplinas ou um agrupamento de conteúdos que reforça o que deve ser ensinada nas escolas” (p.15). Podemos entender o currículo como sendo uma formulação e compilação de conteúdos ou disciplinas sequencialmente ordenadas em vista à construção de identidades, que pode ser formal, informal e não formal. Em cada um destes tipos de currículo a definição e organização dos conteúdos obedecem critérios estabelecidos pela sociedade e que determinam quem, quando e como tais conteúdos devem ser passados e assimilados.

A Identidade dos povos resulta da combinação gradual dos elementos transmitidos de geração em geração e conservados, mesmo que pressuponha a acomodação da dinâmica do mundo, ao longo do tempo, o que podemos designar de currículo de vida de um povo. O entendimento que existe sobre o currículo local é que deve comportar experiências e vivências comunitárias, por forma a facilitar a integração do indivíduo na sua comunidade, após percorridas etapas de educação. Vale dizer que o Currículo Local é considerado uma experiência nova e inovação para Moçambique. A perspectiva é facilitar a integração da criança aos conteúdos escolares, a partir do seio meio envolvente acompanhado pela comunidade.

INDE (2003) conceitua o currículo local como uma componente do Currículo Nacional correspondente a 20% do total do tempo previsto para a leccionação de cada disciplina. Esta componente é constituída por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes para a integração da criança na sua comunidade.

Os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre instituições educativas e as respectivas comunidades. As matérias propostas para o Currículo Local, devem ser integradas nas diferentes disciplinas curriculares, o que pressupõe uma planificação adequada das lições. (INDE/MINEDH 2015, p.1).

Considera local, “o espaço onde se situa a escola que pode ser alargado até à ZIP, distrito e mesmo província.” (INDE/MINEDH 2015, p.6). A definição dos conteúdos relevantes, a nível local, é feita por todos os intervenientes na educação das crianças, isto é, todos os elementos que fazem parte da comunidade onde se situa a escola: professores, alunos, encarregados de educação, líderes e autoridades locais, representantes das diferentes instituições afins, organizações comunitárias. (INDE/MINEDH 2015, p.6). Segundo o MINEDH a comunidade é parte integrante na definição dos conteúdos relevantes para o ensino, o que pressupõe a definição clara da metodologia que garanta o envolvimento de todos na formulação de conteúdos a considerar relevantes para uma determinada área, ou Zona de Influência Pedagógica (ZIP), distrito e província.

Integração curricular

De acordo INDE (2003) com a Política Nacional de Educação o ensino primário tem um papel importante no processo de socialização das crianças (...), assim torna-se

necessário que o currículo responda às reais necessidades da sociedade (...), para formar um cidadão capaz de se integrar na vida e aplicar os conhecimentos adquiridos em benefício próprio e da sua comunidade. Integração curricular “é uma concepção do currículo, cujo propósito é ajudar os alunos a integrar as suas experiências e promover a integração social e democrática dos jovens.” (Aires 2011, p.224). De acordo com Beane (1997, apud Aires, 2011) a integração curricular envolve quatro aspectos principais:

a) Integração de experiências consiste em recorrer às vivências do indivíduo, sejam pessoais ou sociais, para lidar com novos problemas ou situações, isto é, valorizar esquemas já construídos a partir de experiências de aprendizagens que foram significativas para o indivíduo, integrando a elas novos esquemas de significação e fazendo-as evoluir.

b) Integração social que para além de educação geral baseada num conjunto de disciplinas, que constituem o que os alunos devem saber, diz respeito a uma formação que promova valores relativos ao bem comum de uma sociedade.

c) Integração do conhecimento que reflete os interesses das elites, no qual o jovem é levado a acreditar que o conhecimento importante é aquele que é abstrato e que não lhe diz respeito. Em contrapartida, quando o currículo é organizado em torno de questões pessoais e sociais, são retirados daí conhecimentos que são relevantes para as mesmas e, dessa maneira, são contemplados outros pontos de vista, nos quais estão refletivos interesses de um espectro mais amplo da sociedade.

Integração como concepção curricular é o aspecto que visa demarcar a diferença entre um tipo particular de integração curricular e apresenta as seguintes características: (i) o currículo é organizado à volta de problemas e de questões que são de significado pessoal e social no mundo real; (ii) as experiências de aprendizagem em relação ao centro de organização são planificadas; (iii) o conhecimento é desenvolvido e usado para responder ao centro de organização.

Quando falamos de integração curricular no contexto da inovação do Sistema Nacional de Educação, pressupomos que a definição do currículo local tenha integrado os quatro aspectos referidos pelos autores: a integração das experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como uma concepção curricular. Segundo o currículo deve ser organizado a partir de questões que tenham significado pessoal e social em situações quotidianas; deve valorizar as experiências de aprendizagens que foram significativas, deve promover uma formação que priorize

valores relativos ao bem comum; deve favorecer os conhecimentos relevantes para a sociedade mais ampla e não apenas os interesses das elites e deve estar imbuído de uma concepção de integração (Beane 1997, apud Aires, 2011, p.225).

É definido no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) o Ensino Básico Integrado caracteriza-se por desenvolver no aluno, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem, que compõe o currículo, por forma a proporcionar ao educando um desenvolvimento integral e harmonioso através de maior integração das diferentes matérias (INDE, 2003, p.26).

Após a elaboração do programa do currículo local para a escola, segue-se a fase da integração nos Programas de cada disciplina, que é feita de duas formas: (i) aprofundamento de conteúdos já previstos no programa; (ii) inserção de novos conteúdos de interesse local, no Programa de ensino. Caso haja conteúdos de interesse local que o professor não domine, este, em coordenação com a Direcção Pedagógica e do Conselho de Pais da sua escola, poderá solicitar a colaboração de pais, encarregados de educação ou outros membros da sua comunidade para a sua leccionação (INDE/MINEDH 2015, p.7)

Como forma de facilitação do processo de ensino, na abordagem do Ensino Básico Integrado foram definidos materiais (livro e o guia do professor) e conteúdos das diferentes unidades temáticas. A real integração acontece na escola, através do trabalho do professor, da direcção e dos demais intervenientes, bem como na organização de actividades extracurriculares, que complementam a aprendizagem promovida ao nível da sala de aulas. A escola e o professor deverão fazer um aproveitamento de todas as possibilidades que os meios escolares e circunvizinhos oferecem para uma formação integral do aluno (INDE 2003, p.27).

Escola/Comunidade

A história das humanidades mostrou que o homem criou as instituições responsáveis pela sistematização do saber, estabelecendo níveis e etapas de educação. Surgiram, então, escolas com estruturas diferenciadas de sociedade para sociedade. Em outras sociedades, até não sentiram a necessidade de institucionalizar o saber, pois elas mesmas encarregam-se de organizar os sistemas educativos, por ex: os índios a educação são baseados em códigos de conduta e relações de trabalho estabelecidos na comunidade. A sabedoria é dos mais velhos e o conhecimento é partilhado entre os membros da tribo e o saber é igual e é partilhado entre todos.

Em outras sociedades a escola serve, em parte, para uma educação sistematizada e, por outro, a dominação da classe e manutenção das ideologias políticas. Segundo Barbosa (2001) a escola é uma instituição educativa e social que vem depois da família, cuja função é aumentar o horizonte da criança e do jovem num projeto mais amplo, a partir do que aprenderam no seio familiar.

A família ou a comunidade na educação básica conferem à criança habilidade primários de sobrevivência e reconhecimento social. A introdução da criança na escola, a comunidade cria expectativa que tal criança consiga ler e interpretar os fenômenos numa perspectiva ampliada e que ao mesmo tempo consiga resolver às solicitudes da comunidade que o preparou. A escola só pode ser entendida quando suscita e desenvolve um número de condições físicas, intelectuais e morais confirmadas pela comunidade em particular e pela sociedade em geral.

Entende-se a escola ou o ensino de massas como o lugar de vida, de preparação dos indivíduos para encerrar com determinismo e sucesso o presente e o futuro das suas vidas. Para que isso ocorra é necessário integrar a acção educativa, para além de levar à aquisição dos conhecimentos e de competências e ter como epicentro o educando, como sujeito de valores, atitudes e expectativas e não como objecto do processo educativo, deve também almejar não só integrar o indivíduo numa cultura global, como também deve ajuda-lo a enquadra-se no contexto local. (Machava, 2015, p.57).

A escola para além de se limitar à interpretação dos programas educativos definidos deve ensinar, conteúdos adaptados à realidade local, o que torna escola próxima das comunidades locais e a comunidade parte integrante da vida da escola.

Comunidade Local

Para esboçar o conceito de comunidade recorreremos as ideias referidas pelo Wellman (2001 apud Baptista, 2012, p.41)

As comunidades baseiam-se em sentimentos e tradições que ligam famílias e pessoas da vizinhança umas às outras. Assim as relações das comunidades são consideradas densas, coesas e confinadas a um determinado território, além de serem idealizadas não só pela proximidade dos seus membros, como também pelos benefícios que dela derivam, como as relações interpessoais de sociabilidade, suporte de informação, valores, normas e interesses comuns.

As escolas inseridas nas comunidades assumem as mesmas relações, uma vez que comungam os propósitos e valores partilhados nas e pelas comunidades. As escolas

organizam os conteúdos dentro do marco que caracteriza e permite entender a filosofia e a vivência de uma determinada comunidade.

Numa relação entre escola e comunidade gera um sistema de valores compartilhado, com o propósito de promover relações e interações entre alunos, professores ligando-os aos costumes da comunidade. Uma escola organizada enquanto comunidade é caracterizada por relações sociais de suporte e apoio, não só entre professores, mas também e sobretudo entre alunos e professores, aquém são atribuídos responsabilidades académicas, como sociais. (Baptista, 2012, p.47).

Teoria de sobreposição das esferas de Epstein (2009)

A teoria de sobreposição das esferas, defendida por Joyce Epstein, investigadora norte-americana defende que a escola, a famílias e a comunidades são três esferas a criança se encontra integrada e que a influenciam e que cada esfera atua de acordo com suas especificidades (Epstein, 2009, apud Zenhas, 2006). As três esferas afetam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, pelo que o desenvolvimento de interações entre estes três ângulos, permitirão que os alunos recebam mensagens comuns sobre a importância da escola, das experiências comunitárias, do pensamento criativo, da ajuda mútua e da permanência na escola.

O principal corolário deste modelo é de que os objetivos comuns às três esferas serão mais fácil e eficazmente atingidos se houver colaboração entre escola/família e comunidade, resultado duma sobreposição parcial das esferas de influência (Epstein 2009, apud Zenhas, 2006, p.48). A escola existe num contexto social, cultural, político, econômico, etc. e ela própria é uma realidade social. “Nenhuma ação educativa pode prescindir duma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais” (Freire, 1979, p.61). Neste contexto, assim como a escola presta atenção ao cumprimento de programas emanados pelo governo, também assume o papel de divulgação de atividades e apoio à comunidade.

A relação que se deve estabelecer entre a escola e comunidade deve permitir o alcance dos objetivos comuns, que é a formação integral dos indivíduos, capazes de responder às exigências de si, do mundo e da sua comunidade, uma vez que a comunidade ao entregar a sua criança para educação escolar, espera que a mesma, depois de percorridas várias etapas, seja capaz de responder às necessidades pessoais e da comunidade. A comunidade confere mulher ou homem, o indivíduo que a partir de abstração dos conceitos responda com satisfação às preocupações

Metodologia e apresentação dos resultados

A pesquisa surge da necessidade de uma análise sobre a integração dos saberes locais no currículo e a relação que se estabelece entre a escola e comunidade na implementação do currículo local vista como uma inovação na Política de Educação em Moçambique para o Ensino Básico. O método bibliográfico sustentou a articulação dos conceitos considerados relevantes no estudo e análise e interpretação da primeira dimensão e quanto à abordagem o método qualitativo orientou a formulação do questionário aberto, análise e interpretação das respostas dos informantes.

O estudo decorreu nos Distritos KaMubukana, e KaMavota, Maputo Cidade e Distrito de Marracuene abrangendo três comunidades, selecionadas através da amostragem não probabilística por conveniência, pelo fácil acesso e disponibilidade das pessoas responderam ao guião de entrevista. Foram entrevistados um total de 19 pais e encarregados de educação divididos entre 5 Escolas Primárias. A dispersão ou diversificação das comunidades abrangidas pela pesquisa foi intencional, uma vez que reserva-se à pesquisadora estabelecer os critérios de inclusão.

Foram aplicadas técnicas de entrevista estruturada, com a possibilidade do pai/encarregado de educação, responder sozinho às questões formuladas, ou acompanhada pela pesquisadora. Foi selecionado como critério de inclusão, o/a pai/mãe ou encarregado/a de educação, cujo filho frequente o ensino básico. A identificação dos pais e/ou encarregados de educação foi com base na referência da escola onde o/a filho/a frequenta o ensino básico.

Os participantes na pesquisa foram codificados, por questões éticas, tendo assumido os seguinte códigos: Elemento de Resposta (ER, 1, 2...). Foram selecionadas as respostas completas para a questão colocada. Recorreu-se, também, a análise documental do Plano Curricular do Ensino Básico, com maior focalização nos componentes dos saberes locais privilegiados e os métodos de implementação no Currículo Local na Cidade de Maputo e Distrito de Marracuene.

Responderam à entrevista pais e/ou encarregados de educação tanto do sexo masculino, como do sexo feminino, com maior destaque para o sexo feminino. Quanto ao grau académico, maior parte deles possuem 12^a classe e alguns com o nível superior concluído. Os entrevistados mostraram a compreensão da dinâmica da vida escolar, por referirem que participam em reuniões de abertura do ano letivo escolar, reuniões de turma e quando são convocados pelo/a diretor/a da turma/pedagógico ou da escola para

responder a algum comportamento do seu educando. Foram consideradas duas dimensões e em cada dimensão formuladas indicadores que permitiram a formulação de categorias.

Quadro 1: Dimensões de pesquisa

Dimensões	Indicadores
Integração do Currículo Local	Conteúdos locais presentes no currículo
	Metodologia de ensino dos saberes/conteúdos locais
Relação escola-comunidade	Conhecimento do Currículo Local
	Participação na implementação
	Sugestão

Fonte: Dados de pesquisa

Dimensão: Integração do Currículo Local

a) Conteúdos locais presentes no currículo

Foi analisado, o Plano Curricular do Ensino Básico para a identificação dos saberes locais no currículo. Apresenta-se parte dos elementos que compõe o currículo, constituído por áreas, disciplinas, competências e evidências dos conteúdos definidos como saberes locais e o processo da sua definição.

Tabela 2: Áreas e Disciplinas Curriculares e Respectivas Competências

ÁREAS	DISCIPLINAS	HABILIDADES
Comunicação e Ciências Sociais	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. Manifestar uma atitude positiva em relação às línguas e culturas moçambicanas. Respeitar a diversidade linguística e cultural do país e do mundo.
	Educação Moral e Cívica	Respeitar os valores morais, patrióticos, cívicos e religioso
Actividades Práticas e Tecnológicas	Ofícios	Costurar, cozinhar, bordar, esculpir, fazer jardins e hortas, plantar árvores, construir objetos utilitários, realizar atividades agro-pecuárias e piscatórias.

Fonte: INDE (2003, p.40)

Constata-se na composição do plano curricular a definição de conteúdos sobre saberes/conteúdos locais vinculam nas disciplinas de Línguas Moçambicanas e Ofícios em todos os ciclos. As outras áreas ou disciplinas de Ciências Naturais e Educação Moral

e Cívica, os conteúdos são genéricos e a sua organização pode não respeitar as especificidades de uma determinada comunidade ou região.

Competências e Evidências definida nos ciclos correspondente ao conteúdo local

1º Ciclo (1ª e 2ª classe)

Foram definidas como competências locais neste ciclo a valorização da cultura através da língua, tradições e padrões de comportamento; Manifesta atitudes e orgulho pela pátria moçambicana e unidade nacional. Reconhece os símbolos da pátria, dia da Independência Nacional e dos Heróis Moçambicanos. O que evidencia a apreensão da cultura local é que a criança toma posição correta no içar da Bandeira Nacional e na entoação do Hino Nacional; relaciona a data da independência nacional e do Heróis Moçambicanos, com Samora Machel e Eduardo Mondlane e realiza atividades alusivas à data da Independência Nacional e aos Heróis Moçambicanos. Até ao final do primeiro ciclo os indivíduos são orientados à educação político-ideológica.

2º Ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes)

As competências a serem demonstradas relacionam-se com a valorização da cultura através da língua, tradições e padrões de comportamento; o reconhecimento de fatos e processos históricos de Moçambique, no tempo e espaço, desde as comunidades primitivas até à Independência, e o reconhece símbolos da Pátria, os feriados nacionais e os Heróis Moçambicanos. Os indivíduos deverão demonstrar evidência, como a reconstrução da história e da comunidade onde vive; a reconstrução da história da Luta de Libertação Nacional e o respeito aos símbolos da Pátria, os Órgãos de Soberania, os feriados nacionais e os Heróis Moçambicanos. (INDE/MINED, 2015, p.12).

3º Ciclo (6ª e 7ª classes)

As competências do ciclo são: valoriza a sua cultura através da língua, tradições e padrões de comportamento, reconhece fatos e processos históricos de Moçambique, no tempo e espaço, desde as comunidades primitivas até à Independência, reconhece símbolos da Pátria, os feriados nacionais e os Heróis Moçambicanos e pratica atividades *etnoculturais* (jogos e danças tradicionais. A evidência é que os indivíduos reconstruam a história da comunidade onde vive; a reconstruam a história da Luta de Libertação Nacional; o respeito pelos símbolos da Pátria, os Órgãos de Soberania, os feriados

nacionais e os Heróis Moçambicanos e a prática de jogos e danças tradicionais. (INDE/MINED, 2015, p.13).

A definição das competências não fica claro que competências locais as crianças deverão evidenciar ao final do 1º ao 3º ciclo. Em todos os ciclos o que é considerado “saber local” está mais focalizada para o respeito à história da Libertação Nacional e ao respeito pelos heróis moçambicanos. Segundo Laita (2013) O processo de seleção dos saberes locais no Ensino Básico, foi uma idealização frustrada na maior parte das escolas, devido a metodologia aplicada na elaboração e seleção dos conteúdos: a falta de consulta e envolvimento da comunidade e dos professores na seleção considerados pelas comunidades relevantes para ensino; a falta de cuidado com a comunidade, no que diz respeito à recolha dos saberes locais para garantir a divulgação dos métodos de produção, disseminação e definição dos mesmos; a não identificação da figura que para aprovar e validar os saberes recolhidos nas comunidades.

Perfil de professores para lecionar as disciplinas com conteúdo local

Para o Ensino Primário do 1 Grau (EP1), considerando que o professor é o único a lecionar a totalidade das disciplinas será capacitado em todas as matérias referentes as diferentes disciplinas e, para o Ensino Primário do 2 Grau (EP2) os professores em blocos de disciplinas, uma vez que se pretende que esse nível seja lecionado por 3 ou 4 professores. Combinação das disciplinas por blocos, de acordo com INDE (2003, p. 56)

Bloco 1: Língua Portuguesa e Educação Musical

Bloco 2: Matemática, Ciências Naturais e Educação Física

Bloco 3: língua Inglesa, Ofício, Educação Visual

Bloco 4: Língua Moçambicana, Ciências Sociais, Educação Moral e Cívica, Educação Física.

No EP1, o professor é o único a lecionar a totalidade das disciplinas, portanto deve ser formado e/ou capacitado em todas as matérias. EP2 os professores assumem as disciplinas, conforme a constituição dos blocos de disciplinas. Os professores de EP1 que não tenham domínio em disciplinas identificadas e relevantes para a comunidade, ocuparão espaço reservado para a lecionação destas disciplinas em outras que tenham domínio. A falta de supervisão no ensino de conteúdos locais, porque ao nível central, também não há representação das comunidades, impede o cumprimento do Programa de Ensino do currículo local.

A associação das disciplinas por combinação dos blocos EP2 requer um forte programa de formação de professores. Por exemplo, um bom professor de Português pode não conferir habilidades de ensino de música a este professor. A combinação das disciplinas, pode ser um fator que dificulta a articulação do ensino dos saberes locais.

Laita (2013) refere ainda que o professor é agora obrigado a questionar e investigar no seio da comunidade para preencher o tempo reservado para os conteúdos locais. A leccionação dos conteúdos mais complexos, que não sejam do seu domínio, deverá recorrer a algumas pessoas que detenham as habilidades ou conhecimentos. Somente desta forma que algumas pessoas das comunidades terão a oportunidade de entrar em contacto direto com os alunos na sala de aulas para transmitirem suas habilidades e conhecimentos.

Neste caso, o argumento dos autores ilustram que o processo de elaboração dos conteúdos do Currículo Local as comunidades não foram suficientemente consultadas, e se foram consultadas, faltou a comunicação permanente para que a própria comunidade valorizasse os conteúdos por si selecionados e percebesse a sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Isto vem a corroborar com a perspectiva do Castiano (2005) quando refere que “os conteúdos devem ser deduzidos sempre em conformidade com as aspirações das comunidades, ou seja, devem propor aquilo que consideram ser conteúdos de aprendizagem relevantes para que as crianças aprendam na escola.” (p.73)

Metodologia de ensino dos saberes/conteúdos locais

Nesta categoria foi verificada, também, a metodologia de ensino definida pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano e aplicada em escolas para a facilitação dos saberes locais às crianças.

Após a elaboração do programa do currículo local para a escola, segue-se a fase da integração nos Programas de cada disciplina, que é feita de duas formas: (i) aprofundamento de conteúdos já previstos no programa; (ii) inserção de novos conteúdos de interesse local, no Programa de ensino. Caso haja conteúdos de interesse local que o professor não domine, este, em coordenação com a Direcção Pedagógica e do Conselho de Pais da sua escola, poderá solicitar a colaboração de pais, encarregados de educação ou outros membros da sua comunidade para a sua leccionação (INDE/MINDH 2015, p.7).

O texto revela uma desconexão de processo na formulação da metodologia de elaboração do Programa do currículo local e sua integração na escola e comunidade. O

professor recebe um programa pré estabelecido, e é-lhe dado a autonomia de rever os conteúdos e sugerir a integração de novos, mediante a auscultação de experiências de alunos. O processo deveria ter observado a auscultação dos professores, antes da definição dos conteúdos considerados locais. Trata-se duma experiência que poderá criar vícios de articulação de saberes, por não se saber as dimensões do poder do professor em inserir novos conteúdos no Programa de Ensino e pela dúvida que surge da figura com o poder de validar tal conteúdo identificado.

Segundo Manhiça (2010) revela que existe fraca articulação dos conteúdos/saberes locais definidos no currículo e o processo de ensino-aprendizagem, pelos seguintes fatores: há compreensão deturpada, pelos professores, do significado do conceito do currículo local; regista-se uma falta de envolvimento de outros atores educativos na fase da concepção; predomina a falta de concretização das etapas sugeridas para a implementação da inovação; falta de domínio e compreensão dos conteúdos do currículo local; falta de capacitação ou capacitação sistemática e adequada dos professores; falta de supervisão nos diferentes níveis; falta do material didático; falta de colaboração da comunidade (Manhiça, 2010).

O PCEB recomenda que caso haja conteúdos de interesse local que o professor não domine, este, em coordenação com a Direção Pedagógica e do Conselho de Pais da sua escola, poderá solicitar a colaboração de pais, encarregados de educação ou outros membros da sua comunidade para a sua lecionação (INDE 2003, p.7) a recomendação carece, igualmente, definição dos parâmetros de articulação professor-direção pedagógica/comunidade, do ponto de vista de remuneração, a aquisição do material a ser usado na transmissão dos saberes, por um lado, e por outro lado, que mecanismos sanções recaem sobre o professor que não mostra competências de leccionação ao conteúdos locais.

Segundo Laita (2013) muitos professores ainda não sabem como recolher os conteúdos locais das comunidades por falta de formação específica de professores capazes de recolher, harmonizar ou sistematizar os conteúdos locais em cada ZIP; falta de cuidado com a comunidade, no que respeita à recolha dos saberes locais para garantir a divulgação dos métodos de produção, disseminação e definição dos mesmos; a inquietação a quem de fato cabe o papel de validar os saberes recolhidos nas comunidades (Laita, 2013, p.4).

Há também um aspecto a considerar nesta análise, é o fato de que a comunidade somente é solicitada quando o professor não demonstre domínio em alguns conteúdos locais. Se o professor demonstrar domínio, então dispensa-se a comunidade. A questão que pode surgir é esta: em que momento a escola deverá interagir com a comunidade para a articulação do currículo local? A orientação do MINEDH não é específica na metodologia que a escola deverá aplicar para garantir integração efetiva na implementação do currículo local.

Dimensão: Relação Escola-Comunidade

Nesta dimensão foram consideradas para análise quatro questões: a) conhecimento da existência do currículo local, b) O que sabem sobre o currículo local, c) Como sabe, d) Seu envolvimento na implementação do currículo local, e) Sugestões.

a) Conhecimento do Currículo Local

As comunidades entrevistadas referiram na sua maioria que não conhecem o currículo local. Os informantes referiram que “nunca ouvimos falar do currículo local”. As respostas revelam a falta de conhecimento, por parte da comunidade, sobre o currículo local. Os pais entrevistados referem ainda que acham algo bom, pois as crianças iriam aprender desde cedo, os elementos da cultura local.

Se as escolas introduzissem o Currículo Local como disciplina, seria muito bom. Nossas crianças iriam aprender as nossas tradições e teriam mais respeito com os mais velhos e os professores. (EPCIC1, 2021)

Os pais e encarregados de educação reconhecem a importância do currículo local, revelando que se as escolas o introduzissem no ensino, facilitaria a integração das crianças na vida comunitária após finalizada uma etapa de formação.

b) O que sabe sobre o Currículo Local?

Alguns informantes que afirmaram ter ouvido falar do currículo local, referem que “Currículo Local é o uso de práticas e costumes locais para o auxílio do ensino” (ER1, 2021)
“Inserção de culturas nas escolas, métodos para prevenção de doenças diversas e tem feito com o apoio dos líderes locais” (ER5, 2021)
“Talvez seja o que ao nível local ensinar as crianças nas escolas sobre o passado do bairro” (ER17, 2021)

As informações evidenciam que os três pais que ouviram falar do currículo local conseguem de forma abstrata definir o seu conteúdo. O conteúdo das respostas revela

aproximação ao conceito trazido pelo MINED (2003), no Plano curricular do Ensino Básico, em que afirma currículo como sendo é constituída por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes para a integração da criança na sua comunidade.

c) Como sabe?

Quanto á forma como obtiveram a informação os três pais especificaram lugares diferenciados, um pelas redes sociais, o outro no autocarro e o último por ter participado de um curso:

“Nunca ouvi falar disso” (ER6, 8, 11, 2021)

“Ouvi através de órgãos de comunicação” (ER1, 2, 5, 9, 2021).

“Ouvi falar uma vez no autocarro a viajar para Maxixe” (ER6, 2021)

O pai refere ter participado em um curso, onde foram abordados temáticas sobre o currículo local “Fiz um curso de acção social. ” (ER17, 2021)

Os locais onde os pais referem ter tomado conhecimento sobre a existência de Currículo Local em escolas, são todas distantes de onde seguramente deveriam ter acompanhado, na escola. Enquanto a interação escola-comunidade ficar ao nível de procedimentos de ensino-aprendizagem, todas iniciativas que o MINEDH referentes à integração da comunidade na vida escolar, dificilmente terão eficácia.

As reuniões que decorrem em escolas devem abranger conteúdos sobre os saberes locais e a forma como a comunidade deve participar. As orientações são referidas no PCEB que o processo de recolha de informação junto às comunidades deve ser coordenado pela escola com a participação dos membros da direção e dos professores (INDE, 2003).

d) Envolvimento na implementação do Currículo Local

No que diz respeito ao envolvimento da comunidade na implementação do Currículo Local, uma vez que maior parte dos pais e encarregados de educação referiam nunca terem ouvido falar, e mesmo os que ouviram foi por vias inadequada à metodologia definida pelo MINEDH. A comunidade não se sente envolvida na implementação do currículo local, por falta de informação.

Os pais e encarregados de educação são convocados pela escola, em algumas ocasiões específicas (abertura do ano letivo, reuniões trimestrais para a divulgação do desempenho escolar de seus educandos, ou quando houver algum problema com o/a educando/a). Assim referem os pais:

“Através de reuniões de pais e encarregados de educação. Quando a turma tem problemas, chama-se os pais turma. Por exemplo, na minha turma há uma menina que está se barriga e outras já namoram, envolvemos a todos na resolução desses problemas”. (EPCR1, 2, 5, 12, 17,19, 2021)

e) Sugestões das comunidades

Procurou-se saber que sugestões que possam permitir o envolvimento da comunidade na implementação do Currículo Local e permitir maior envolvimento da comunidade na escola. Alguns informantes referiram que para maior vinculação comunidade-escola, é necessário promover reuniões através de comissão envolvendo a comunidade e a direção da escola, para falar do currículo local.

“Seria grande valia o envolvimento da comunidade na gestão do currículo local, uma vez que neste processo seriam integrados os próprios alunos, professores, pais e encarregados de educação para falar de assuntos inerentes á comunidade” (ER 2, 3, 7, 15, 17, 19, 2021)

“Falar com a Direcção da escola, para a criação de temas que falem sobre o passado do bairro, para o conhecimento das crianças” (ER3, 2021)

“Os encarregados de educação poderiam ir á escola falar com a direcção para envolver a comunidade na criação do Currículo Local, sobre o emprego, porque é difícil arranjar emprego, hoje em dia”(ER 1,4, 72021)

“Deve-se fazer palestras nas escolas e definir estruturas do bairro para difundir a implementação do currículo” (ER17, 2021)

“Deve haver divulgação sobre o currículo local” (ER5,6,15, 2021)

As sugestões convergem em que a escola deverá criar espaços de debate sobre o conteúdo do Currículo Local para fazer compreender a comunidade o seu conteúdo e forma como a comunidade poderá participar, para permitir que os objectivos desta iniciativa sejam alcançados.

Conclusões

Os resultados da análise permitem-nos concluir que foi introduzido pelo Ministério de Educação uma inovação no Currículo do Ensino Básico, o Currículo Local, cujos objetivos privilegiam a integração de conhecimento e social da criança. O Currículo Local não privilegia a integração de experiências que consiste em recorrer às vivências do indivíduo, sejam pessoais ou sociais, para lidar com novos problemas ou situações, integrando a elas novos esquemas de significação e fazendo-as evoluir e não possui conteúdos específicos das regiões Beane (1997), cit por (Aires, 2011).

O Sistema Nacional de Educação está centralizado. Experiências mostram a eficácia na definição e implementação dos saberes locais, num sistema de educação descentralizado, porque a consulta é efetiva e permite a autonomia de desenvolvimento

do currículo. A definição de conteúdos locais deve privilegiar especificidades de cada região e com base nessas experiências a comunidade seleciona o que considera relevante para o ensino. O Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) fez a delimitação regional, apenas para a identificação de línguas moçambicanas de ensino e a ensinar.

O Currículo Local não privilegia, também, a integração como concepção curricular que demarca a diferença entre um tipo particular de integração curricular e apresenta as seguintes características: “(i) o currículo é organizado à volta de problemas e de questões que são de significado pessoal e social no mundo; (ii) as experiências de aprendizagem em relação ao centro de organização são planificadas; (iii) o conhecimento é desenvolvido e usado para responder ao centro de organização” Beane (1997 apud Aires, 2011).

Os conteúdos formulados no Programa de Ensino mostram-se genéricos e abrangentes. Estão mais focalizados em aspectos patrióticos: respeito aos símbolos nacionais, história da luta armada, os heróis moçambicanos, danças e canções tradicionais. A falta de supervisão no ensino de conteúdos locais, impede o cumprimento do Programa de Ensino currículo local. As escolas mostram-se dependentes das diretrizes emanadas pelo MINEDH e muitas vezes desarticuladas das características específicas das comunidades. Não existe relacionamento escola comunidade na implementação do currículo local. Os pais não sabem que existem o currículo e que significado tem no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- Aires, J. A. (2011). *Integração Curricular e Interdisciplinaridade: Sinónimos?* Porto Alegre. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 12 abr. 2022.
- Baptista, S. (2012). *A Relação Escola-Comunidade: Política e Práticas*. Lisboa Portugal: Projecto ESCXEL-Redes de Escolas de Excelência. Disponível em: escxel.com/uploads/1_Relação_Escola_Comunidade.pdf Acesso em: 8 abr. 2022.
- Barbosa, A. G. (2001). *Jovens com Projecto de Vida*. São Paulo: Ed. Paulinas.
- Basílio, G. (2006). *Os Saberes Locais e o Novo Currículo do Ensino Básico*. São Paulo, Brasil: PUC.
- Castiano, P. J. (2005). *Educar Para quê? As Transformações no Sistema de Educação em Moçambique*. Maputo: INDE.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Trad. Moacir Godotti e William Lopes Martins. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra.

INDE (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico. Objectivos, Política, estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE.

INDE/MINEDH (2015). Programa das Disciplinas do 3º ciclo do Currículo Local do Ensino Primário. Maputo: INDE.

Laita, A. V. (2013). *A Fraca Sistematização dos Conteúdos do Currículo Local no Ensino Básico em Moçambique*. Disponível em: www.webartigos.com/artigos/a-fraca-sistematizacao-dos-conteudos-do-curriculo-local-no-ensino-basico-em-mocambique/103831 Acesso em: 2 abr. 2022.

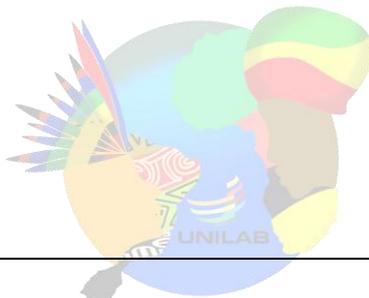
Machava, P. A. (2015). *Educação, Cultura. E Gestão do Currículo Local*. Um estudo de caso. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Católica Portuguesa. Lisboa.

Manhiça. M. P. (2010). *Análise da Implementação do Currículo Local no Currículo do Ensino Básico em Moçambique*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/14709> Acesso em: 22 abr. 2022.

Zenhas, A. (2006). *O Papel do Director de Turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

Recebido em: 22/02/2022

Aceito em: 25/05/2022



Para citar este texto (ABNT): MPANDA, Verónica Joaquim Sibinde. Integração curricular dos saberes locais: relação escola-comunidade local. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.188-205, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Mpanda, Verónica Joaquim Sibinde. (jan./jun. 2022). Integração curricular dos saberes locais: relação escola-comunidade local. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 188-205.