

EduP-02



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DE UM
CURRÍCULO LOCAL NO ENSINO BÁSICO**

Dissertação

OLGA JUDITE JAMISSE

Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de
Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional

Maputo, Agosto de 2004.

Nomes dos supervisores

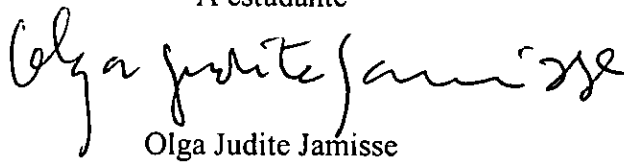
Supervisora: Dra Joke Voogt (Universidade de Twente).

Co-Supervisor: dr Viriato Chevane (Universidade Eduardo Mondlane).

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro por minha honra que este trabalho de dissertação de Mestrado nunca foi apresentado, na sua essência, para a obtenção de outro qualquer grau, e que constitui resultado da minha investigação pessoal, estando no texto e na bibliografia as fontes utilizadas.

A estudante



Olga Judite Jamisse

Maputo, aos 18 de Agosto de 2004

Agradecimentos

Quero muito agradecer aos meus supervisores, Dr^a Joke Voogt e dr Viriato Chevane, pelo aconselhamento metodológico e apoio no percurso de toda a pesquisa.

Agradeço ao Dom Dinis Segulane pelo valiosíssimo encorajamento ao longo deste processo de formação.

Considerações especiais vão para a minha família, meu esposo e filhos, pela compreensão demonstrada durante os momentos que exigiam à minha pessoa um maior empenho.

Aos directores das escolas, professores e alunos envolvidos na recolha de dados, cumpre-me exprimir os meus sentimentos de reconhecimento e gratidão.

Muitos outros deram a sua contribuição para que este estudo atingisse esta forma final. A todos eles endereço um franco “Muito Obrigado”.

Olga J. Jamisse

Lista de figuras	Página
Figura 1: modelo de relações entre os componentes curriculares.....	6
Figura 2: o processo de desenvolvimento curricular.....	14
Figura 3: as principais fases por observar no desenvolvimento de um currículo de acordo com a teoria deliberativa.....	17

Lista de tabelas

Tabela 1: análise dos elementos curriculares nos currículos locais das escolas-piloto.....	7
Tabela 2: representações do currículo.....	12
Tabela 3: tipo de hipóteses para o início do desenvolvimento curricular.....	15
Tabela 4: etapas observadas no procedimento de recolha de dados.....	26
Tabela 5: actividades desenvolvidas durante os workshops.....	28
Tabela 6: frequência comparativa de respostas sobre a praticabilidade da 1 ^a etapa do instrumento.....	35
Tabela 7: frequência comparativa de respostas sobre a praticabilidade da 2 ^a etapa do instrumento.....	36
Tabela 8: frequência comparativa de respostas sobre a praticabilidade da 3 ^a etapa do instrumento.....	37
Tabela 9: frequência comparativa de respostas sobre a praticabilidade da 4 ^a etapa do instrumento.....	38
Tabela 10: frequência comparativa de respostas sobre a praticabilidade da 5 ^a etapa do instrumento.....	39
Tabela 11: frequência comparativa de respostas sobre a praticabilidade da 6 ^a etapa do instrumento.....	40

Índice

Conteúdo	Página
1 Origem do estudo.....	1
1.1 Características dos currículos desenhados desde 1983.....	1
1.2 Conceito de currículo local.....	3
1.3 Antecedentes.....	6
1.4 Pergunta de investigação.....	8
1.5 Organização do relatório.....	8
2 Revisão da Literatura.....	9
2.1 Conceito de currículo.....	9
2.2 Desenvolvimento curricular.....	14
2.3 O professor e o desenvolvimento curricular.....	20
3 Metodologia.....	22
3.1 Opções metodológicas.....	22
3.2 Amostra.....	24
3.3 Técnicas de recolha de dados.....	24
3.4 Procedimentos de recolha de dados.....	26
4 Resultados.....	31
4.1 Resultados da 1ª etapa: estudo preliminar.....	31
4.1.1 Estratégias traçadas pelo INDE na concepção do currículo local.....	31
4.1.2 Percepção dos professores acerca da implementação das estratégias traçadas pelo INDE.....	32
4.2 Resultados da 2ª etapa: identificação dos elementos curriculares.....	33

4.3	Resultados da 3ª etapa: análise dos currículos desenhados pelas seis escolas-piloto.....	33
4.4	Concepção do protótipo do instrumento com estratégias para a elaboração do currículo local.....	33
4.5	Resultados da 5ª etapa: discussão do protótipo nos workshops.....	33
4.6	Resultados da 6ª etapa: implementação e testagem do protótipo.....	34
4.7	Considerações finais.....	41
5	Conclusões e recomendações.....	42
5.1	Conclusões.....	42
5.2	Recomendações.....	44
5.3	Sugestões para as futuras investigações.....	45
5.4	Limitação do estudo.....	46
	Bibliografia.....	47
	Anexos.....	53

Resumo

A componente currículo local no novo plano curricular do ensino básico oferece aos professores uma oportunidade de elaborar o currículo local de acordo com as necessidades reais de cada comunidade onde a escola está inserida. Face à falta de experiência profissional do professor na elaboração de um currículo, desenvolveu-se o presente estudo com objectivo de conceber um instrumento com estratégias que poderão ser usados pelos professores na elaboração dos seus currículos locais.

Para adequar a investigação ao objectivo do estudo, procurou-se captar os principais paradigmas e elementos curriculares que podem orientar a elaboração de um currículo local. Implementou-se como estratégia de investigação o múltiplo estudo de caso, de natureza exploratória. Por parecerem técnicas mais adequadas para o alcance do objectivo pré-estabelecido, constituiu prioridade a análise de literatura relacionada com o desenvolvimento curricular, as entrevistas semi-estruturadas, os grupo de discussão nos *workshops*, a observação e os questionários.

Os dados obtidos permitiram identificar os domínios de referencia que podem ser considerados genéricos na elaboração de um currículo local. Demostram ainda que as abordagens linear e deliberativa são potencialmente eficazes no processo da elaboração de um currículo local, por constituírem estratégias que permitem elucidar o professor sobre a importância da lógica e da deliberação no processo da elaboração de um currículo local.

Deste modo, emerge a necessidade de fomentar simulações de elaboração do currículo local nos seminários dos professores em exercício, assim como no quadro da formação inicial dos professores.

1 Origem do Estudo

O capítulo apresenta a origem do estudo e está estruturado da seguinte forma: 1.1 Características dos currículos desenhados desde 1983; 1.2 Conceito de currículo local; 1.3 Antecedentes; 1.4 Pergunta de investigação; 1.5 Organização do relatório.

1.1 Características dos currículos desenhados desde 1983

A partir de 1983, o Ministério de Educação (MINED) rompeu com os esquemas educacionais de inspiração colonial e burguesa, com o objectivo de formar um homem novo, livre da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista. Assim, na concretização deste objectivo, o MINED criou e implementou o Sistema Nacional de Educação (SNE). Este sistema introduziu, de uma forma gradual, novos currículos para todo o sistema educacional, em substituição dos antigos currículos, que consistiam no ensino de “adaptação”, com a finalidade de civilizar o indígena (decreto lei nº 238 de 16/05/1930).

O novo sistema educacional foi concebido como um sistema perspectivo e visava escolarizar todo o cidadão moçambicano e formar quadros qualificados para tomarem parte nas transformações previstas para o desenvolvimento do país. Nesta perspectiva, foram desenhados currículos ambiciosos, com programas de ensino bastante vastos para todos os subsistemas educacionais, desde o primário até ao superior, na tentativa de responder os imperativos da época (RPM, 1985:15-16).

Os currículos do Ensino Primário desenhados aquando da introdução do SNE são prescritivos e ostentam um carácter de lei. Apresentam um quadro de objectivos, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação desajustados às exigências da nova realidade. Ademais, são currículos que estimulam abstracções inadequadas à situação de uma aprendizagem real (os programas não reconhecem suficientemente os saberes prévios dos alunos, tendem a promover a aprendizagem através da repetição e da memorização); não asseguram o equilíbrio entre o saber e o saber fazer e ainda são inflexíveis em acomodar

as diferentes exigências e interesses de cada comunidade onde as escolas estão inseridas (INDE, 1996; Linha *et al.*,2000; MINED,1998; Palme,1992).

As características já apresentadas tornam os currículos do ensino primário irrelevantes. O desenquadramento dos currículo foi agravado pelas transformações económicas e políticas que se operaram no país a partir da década 80, que culminaram com a passagem da economia planificada para uma economia do mercado e, ao nível político, o término do monopartidarismo e o início do multipartidarismo. Esta situação foi agudizada por outros factores subjacentes, tais como: a introdução do SNE a todos os níveis de ensino não acompanhada por novos materiais de aprendizagem, a falta de uma formação inicial e contínua de professores, a aplicação inadequada dos modelos de ensino-aprendizagem, a título de exemplo, o uso de métodos de ensino que não favorecem uma participação activa dos alunos e a ausência de uma avaliação formativa permanente.

Dado o desajuste dos currículos anteriormente referido, tornou-se necessária a elaboração de um novo plano curricular para o ensino primário. Para isso, o MINED no seu plano estratégico (1999-2003) incumbiu ao Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE) a condução do processo de transformação curricular. O INDE, numa abordagem deliberativa, iniciou e dirigiu a organização de fóruns nacionais de consulta à sociedade civil, com o objectivo de buscar consenso sobre o perfil do graduado do Ensino Básico (MINED, 1998). Das contribuições colhidas dessas consultas, salientou-se a necessidade de desenvolver um currículo integrado, que permitisse dotar o aprendente de habilidades, conhecimentos e valores de uma forma articulada tendo em conta aspectos locais, nacionais e mundiais (INDE, 1998).

Com a nova perspectiva curricular, o INDE tenciona dar resposta às inquietações da sociedade civil, assentando a transformação curricular do ensino básico no grande objectivo de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da comunidade e do país, conforme as necessidades e potencialidades locais (INDE, 2001). Neste âmbito, o novo plano curricular orienta os programas de ensino de acordo com os seguintes princípios: (i) concepção da escola como agente de

transformação; (ii) reconhecimento da necessidade da formação integral da personalidade; (iii) exigência de programas flexíveis e adequados à realidade; (iv) predomínio dos aspectos relativos ao desenvolvimento das capacidades de análise, síntese; e (v) o estímulo da criatividade (INDE 2000). Deste modo, e por forma a centrar o novo plano curricular sobre o aprendente, foram incluídas muitas inovações, nomeadamente: os ciclos de aprendizagem, o ensino básico integrado, o currículo local, a promoção semi-automática, as línguas nacionais e inglesa, os ofícios e a educação moral e cívica (INDE, 1999). O presente estudo concentra-se numa dessas inovações, o *currículo local*. Para uma explicação mais aprofundada sobre as outras inovações, recomenda-se a consulta do plano curricular do Ensino Básico (INDE, 1999).

1.2 Conceito de currículo local

O currículo local é um termo relativamente recente no vocabulário dos professores em Moçambique. Contudo Maleu *et al.* (1990) afirma que a tomada de decisão baseada no sítio (currículo local) não é uma nova ideia, mas sim uma forma corrente que emerge periodicamente quando a educação pública se encontra desajustada à realidade vigente.

O conceito do currículo local é apresentado na literatura em dois sentidos. No sentido amplo, pode ser concebido como um processo de tomada de decisão, composto por actividades de planificação, implementação, avaliação, envolvendo todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem. E no sentido restrito o currículo local é visto como uma série de decisões autónomas para implementar os produtos de um currículo já feito (Sabar, 1987 citado por Lewy, 1991). Partindo da diferenciação mencionada, vários autores definem o currículo local de acordo com as suas perspectivas imediatas. Para Harrison *et al.* (1989), o currículo local é uma nova arena que dá a oportunidade para a tomada de decisões próximas à realidade da escola. Furumar *et al.* (1973) considera currículo local como sendo um programa desenvolvido pelas escolas em colaboração com todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem. INDE (2001) refere o currículo local como sendo uma componente do currículo nacional, que aprofunda os conteúdos centralmente definidos ou define novos conteúdos, visando o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e práticas relevantes de e para a

comunidade. Uma análise das três definições sugere não existir nenhuma diferença entre elas. Porque o presente estudo encontra as suas bases no novo plano curricular do ensino básico, tomar-se-á em consideração a definição do INDE, segundo a qual currículo local é aquele que se desenvolve na escola, onde o currículo ideal é transformado e reorganizado de modo a adequá-lo à realidade da escola, articulando as opções dos professores, as necessidades dos alunos e da comunidade onde a escola está inserida. Esta abordagem tem como objectivo dotar o aprendiz de certas habilidades que lhe permitirão enquadrar-se na sua comunidade como um membro activo (INDE, 1999).

O currículo local deve ser elaborado na escola, com o envolvimento dos professores, dos alunos e da comunidade. Porque o professor é o moderador do processo de ensino-aprendizagem, é-lhe atribuída a responsabilidade de orientar o processo da elaboração deste currículo. Para a concretização do processo, o INDE confia ao professor a recolha dos temas de interesse local junto aos alunos, aos professores, à comunidade, seguida do enquadramento destes nas várias disciplinas do currículo centralmente definido e, por último, a elaboração de uma brochura do currículo local. Entretanto, os professores do ensino básico não possuem nenhum conhecimento de como elaborar o currículo local, o que torna pertinente desenvolver um estudo que recomende estratégias por observar na elaboração do currículo local.

O processo da concepção do novo plano curricular do ensino básico culminou em 1999 e em 2002 foi experimentado em 28 escolas – piloto escolhidas em todo o país; isto significa que, supostamente, cada escola-piloto elaboraria o seu currículo local. O INDE, por reconhecer a falta de experiência dos professores no processo da elaboração do currículo local e para homogeneizar o processo, elaborou uma brochura orientadora e forneceu às escolas – piloto. A referida brochura mostra essencialmente aos professores os passos por observar num projecto de investigação, a sistematização dos conteúdos recolhidos junto à comunidade e o seu enquadramento em diferentes áreas temáticas do currículo centralmente definido. Contudo, não mostra, as etapas a serem observadas pelos professores na elaboração dos seus currículos locais. Como exemplo, a brochura não ilustra: (i) como a escola deve organizar-se na elaboração do seu currículo local, (ii)

não elucida sobre a abordagem que os professores devem seguir na busca dos conteúdos no seio das comunidades, (iii) não providencia fundamentação que apoie o professor na selecção de um determinado conteúdo cuja a incorporação no currículo local se julgue necessária, (iv) na sequência dos conteúdos, (v) na definição dos objectivos específicos dos conteúdos seleccionados na comunidade, (vi) na definição de estratégias de ensino do conteúdo local em concordância com as estratégias de ensino definidas a nível central e (vii) finalmente na definição de estratégias de avaliação do conteúdo seleccionado a nível local.

Concordando com os autores Eash (1974) citado por Lewy (1991), Goodlad *et al.* (1979) citado por Ribeiro (1999), Posner e Rudnitsky (1999), Taba (1962) citado por Oliver e Boyd (1997) e Tleyer (1950) citado por Marsh e Willis (1999), que apesar de alguma variedade na terminologia, quanto à indicação dos componentes considerados essenciais na elaboração de um currículo, são unânimes ao identificarem cinco principais componentes que devem estar explícitos na elaboração de um currículo, nomeadamente: a justificação, os objectivos, os conteúdos, as estratégias de aprendizagem e a avaliação. Estas componentes devem ser abordadas numa forma equilibrada dado o seu relacionamento biunívoco (como mostra a figura 1) e devem funcionar como subsistemas de um mesmo sistema. Assim, o privilégio de algumas componentes e não de outras afecta na estrutura do sistema e as decisões feitas fora do contexto das relações recíprocas fazem com que deixem de se referenciar a um todo coerente.

Uma outra apreciação é feita por Tyler (1950) citado por Oliver e Boyd (1977), que defende que a identificação completa dos componentes reveste-se de grande importância na planificação dum currículo, uma vez que constitui um princípio organizacional, que permite indicar com exactidão as espécies das componentes que fazem parte da organização.

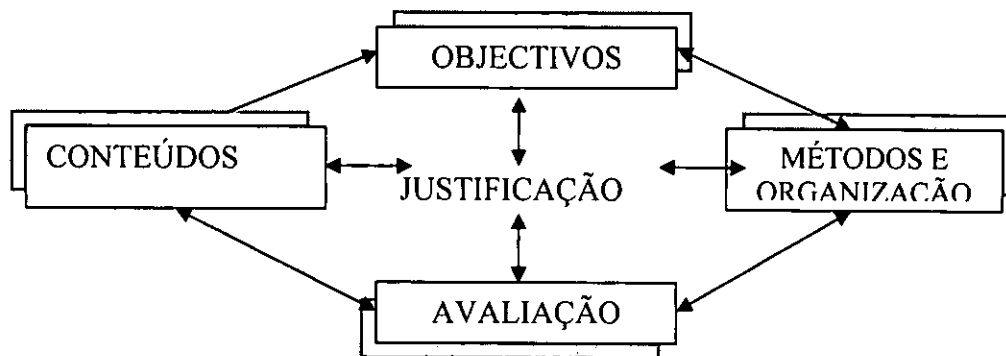


Figura 1: modelo de relações entre os componentes curriculares.

Fonte: Ribeiro (1999).

Corroborando com as ideias dos autores anteriormente mencionados, a brochura do INDE devia mostrar de uma forma exaustiva os elementos e os procedimentos essenciais que orientam a elaboração de um currículo. Embora se reconheça que o currículo local é uma componente do currículo centralmente definido, em que muitos elementos curriculares já estão reflectidos no currículo central, existem alguns elementos curriculares que são indispensáveis na elaboração dum currículo ou mesmo de um plano instrucional. Por exemplo, Mager (1975), defende a tese de que um professor trabalha totalmente no vazio se não souber o que deseja que os seus alunos sejam capazes de fazer no final do processo de ensino- aprendizagem, e, é difícil ter uma base segura na escolha das estratégias de ensino, assim como avaliar com eficácia um determinado conteúdo.

1.3 Antecedentes

O presente estudo visa buscar estratégias para ajudar o professor do ensino básico na elaboração de um currículo local. Nesta perspectiva, foram escolhidas seis escolas-piloto (quatro da província de Maputo e duas da cidade de Maputo) para constituírem o objecto de estudo, nomeadamente: Escola Primária do primeiro grau da Massaca-1; Escola Primária completa do Jardim; Escola Primária do segundo grau da Massaca-2; Escola Primária Unidade-H, Escola Primária de Chibutine e Escola Primária A luta Continua. A escolha das escolas-piloto foi na base de numa amostragem por conviniência (proximidade e fácil acesso).

Por forma a inteirar-se da necessidade do presente estudo, foi feito um levantamento na literatura dos principais elementos curriculares que serviram de base para a análise preliminar aos currículos locais desenhados pelas seis escolas-piloto.

A análise visava verificar a constância dos 10 principais elementos curriculares recomendados pela literatura em qualquer currículo. Desta análise verificou-se que todas as escolas-piloto continham apenas o conteúdo e os restantes elementos estão representados de uma forma implícita, facto que torna os currículos grelhas de integração dos temas recolhidos na comunidade, como se pode observar na tabela 1.

Tabela 1: análise dos elementos curriculares nos seis currículos locais das escolas-piloto da Província de Maputo

Componentes do Currículo	Massaca-1	Massaca-2	Esc.P.Jardim	Unidade-H	Aluta Continua	Chibututuine
Filosofia curricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fundamentação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objectivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conteúdos	●	●	●	●	●	●
Estratégias de Ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Papel do Professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actores Envolvidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Carga horária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Legenda: -não consta; ●-consta.

Face aos resultados da análise preliminar, entende-se como problema a ausência de um instrumento que oriente os professores numa perspectiva curricular na elaboração dos seus currículos locais. Assim, é pertinente conceber um estudo que vise identificar estratégias que ajudem o professor a conhecer e usar as etapas básicas por observar na elaboração dum currículo, bem como, a saber estabelecer uma ligação entre o currículo local e o currículo centralmente definido. Nesta perspectiva, constitui o objectivo do estudo elaborar um instrumento com estratégias que podem ser usados pelos professores na elaboração dos seus currículos locais.

1.4 Pergunta de investigação

Para atingir este objectivo anteriormente traçado elaborou-se a seguinte pergunta de investigação:

Que elementos curriculares é que podem ser considerados essenciais na elaboração dum currículo local?

A resposta a esta questão poderá contribuir para a concepção dum instrumento com estratégias para a elaboração dum currículo local.

1.5 Organização do relatório

No capítulo 2 faz-se a revisão da literatura, discute-se o conceito de currículo, apresentam-se e discutem-se as várias abordagens do desenvolvimento curricular e faz-se uma análise do papel do professor no desenvolvimento curricular. O capítulo 3 apresenta a metodologia. O capítulo 4 apresenta os resultados e a análise de dados e, por fim, no capítulo 5 apresentam-se as conclusões e as recomendações.

2 Revisão da Literatura

Como foi referido no capítulo anterior, o objectivo do estudo é o de conceber um instrumento com estratégias genéricas para a elaboração de um currículo local. Para alcançar o objectivo três campos de estudo fundem-se dentro desta investigação: 2.1 o conceito de currículo, 2.2 o desenvolvimento curricular e 2.3 o papel do professores no desenvolvimento do currículo. Estes campos irão ser explorados dentro deste capítulo.

2.1 Conceito de currículo

Etimologicamente, a palavra currículo provém do étimo latino *currere* que significa *caminho, jornada*, ou seja, percurso a seguir (Marsh e Willis, 1999; Pacheco, 2001).

O conceito de currículo é polissémico e controverso, visto que vários autores apresentam diversas definições do mesmo.

Phenix (1958), citado por Ribeiro (1999), define currículo como um modelo organizado do programa educacional da escola que descreve a matéria, o método e a ordem do ensino (*o quê, o como e o quando*). Esse modelo engloba como elementos do currículo os objectivos, os conteúdos, os métodos e os meios de ensino. Esta definição, em certa medida, é semelhante à apresentada por Goodlod (1979), Taba (1983) e Tyler (1949), citados por Pacheco (2001), que consideram o currículo numa perspectiva linear como um plano de estudo, ou um programa, estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades.

Para Dewey (1959) citado por Marsh e Willis (1999), Sacristan (2000) e Zabalza (2001), embora referindo o currículo como plano ou programa, apresentam-no como um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar e com um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação. Esta visão assemelha-se ao posicionamento de Grundy (1987) citado por Sacristan (2000), que aborda o currículo não como um conceito, mas uma construção cultural. Para este autor não se trata de um conceito abstracto que tenha algum tipo de

existência fora e previamente à experiência humana, é, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. É assim que Roldão (1999) considera ser o currículo um nome novo para práticas velhas, persistindo na comunidade de professores uma representação do currículo como um conjunto de conhecimentos, e, para o público em geral, o essencial do currículo é o que os alunos aprendem.

Uma outra abordagem sobre a definição de currículo está patente em Pacheco (2001), que procura esclarecer o carácter polissémico do conceito, tomando como ponto de partida o étimo latino da palavra- *currere*, apontando-lhe duas principais ideias: a de sequência ordenada e a de totalidade de estudos. Apoiando-se nestas ideias, o termo currículo pode ser entendido como um projecto que procura cumprir propósitos rigidamente definidos, que se justificam por experiências educativas em geral e por experiências de aprendizagem em particular. Alguns autores críticos a esta linha afirmam que não existe ainda um acordo generalizado sobre o conceito da palavra currículo. Estes autores preferem situar o conceito de currículo na variedade conceptual do termo propondo duas definições, formal e informal. Na definição formal, o currículo é visto como um plano, organizado na base de objectivos e a sua implementação é baseada no cumprimento das intenções previstas. Enquanto que na definição informal, o currículo é visto como um processo, como um plano bastante flexível que se refere ao conjunto das experiências educativas vivenciadas pela comunidade escolar (Brocardo, 2001).

De acordo com o postulado mencionado na definição informal, o novo plano curricular do ensino básico procura enquadrar a ideia de adaptação global do currículo ao contexto em que ele será desenvolvido com a incorporação do currículo local como uma nova componente. A integração desta componente tem por objectivo dar à escola a oportunidade de elaborar um currículo dentro das condições concretas, que vão ao encontro das necessidades dos alunos e da comunidade onde a escola está inserida. Deste modo, chega-se à ideia de construir o currículo como práxis: *Conceber o currículo como uma práxis significa que muitos tipos de acções intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um*

mundo de interações culturais e sociais... o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto... (Grundy, 1987, citado por Sacristàn, 2000).

Das várias abordagens apresentadas em volta do conceito do currículo pode-se perceber o carácter polissémico do conceito, o que torna difícil apresentar uma definição de consenso. Contudo, vários autores na definição do currículo convergem no entender do currículo como um “*plano de aprendizagem*”, desenvolvido em diferentes contextos.

Nesta secção foi constatada a diversidade de pontos de vista em relação ao conceito do currículo, tendo sido identificadas duas perspectivas. A perspectiva tradicionalista que segue os princípios básicos de Tyler entende o currículo como uma técnica nas mãos dos especialistas ou como um produto que é decidido a nível macro e depois colocado nas mãos dos professores. A outra perspectiva é a dos emperistas conceptuais que defendem que o currículo é decidido numa relação entre os especialistas curriculares e todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, dever-se-á aceitar a deliberação prática como um aspecto central do desenvolvimento curricular (Pacheco,2001).

De acordo com a natureza do estudo, que incide na busca de estratégias para a elaboração de um currículo local, parece contundente o estudo ser orientado pelo conceito de currículo apresentado na perspectiva dos emperistas conceptuais, segundo a qual o currículo deve ser desenvolvido numa acção deliberativa, com uma participação equilibrada entre os especialistas curriculares e todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem (os alunos, os professores e a comunidade).

Níveis e contextos de decisão curricular

O currículo como processo contínuo de decisão, constitui uma construção que ocorre em diversos contextos; o que corresponde a diferentes fases da sua concretização. Os autores Marsh e Willis (1999), Pacheco (2001) e Ribeiro (1999) convergem na existência de três níveis na planificação do currículo, nomeadamente: o macro, o meso e o micro, embora

Pacheco, na referência dos mesmos níveis use uma outra terminologia, considerando o nível político-administrativo, o de gestão e o de realização.

No nível macro ou político-administrativo, o termo currículo refere-se a um plano que contempla a construção de currículos para um dado sistema de ensino, elaborado por uma equipa de especialistas. No nível meso ou de gestão designa a planificação de programas criados ao nível de escolas com a participação dos professores no processo. Finalmente o nível micro ou de realização constitui o plano instrucional concreto, em que o professor sumariza os objectivos, os conteúdos, os métodos e formas de avaliação do currículo para uma prática específica na sala de aulas.

Neste processo de decisão curricular surgem as fases do desenvolvimento do currículo, caracterizadas por vários autores. Goodlad *et al.*, (1979) citado por Van der Akker (1999) e Sacristán (2000) apresentam uma tipologia curricular assente em seis níveis, como se pode observar na tabela 2.

Tabela 2: representações do currículo

Currículo ideal	Reflecte as suposições originais, visões e intenções (a filosofia) trazidas de cima para baixo dentro de um documento.
Currículo formal	Reflecte documentos concretos tais como: os materiais dos aprendentes e guias dos professores (visão prescrita).
Currículo percebido	Representa o currículo como é interpretado pelos seus usuários (pelo professor).
Currículo operacional	Reflecte o actual processo instrucional (currículo em acção).
Currículo experiencial	Reflecte o currículo vivenciado pelos alunos
Currículo atingido	Representa os resultados da aprendizagem dos estudantes.

Fonte: Van der Akker (1999)

Esta apresentação do currículo por diversos níveis possui os seus problemas. Por exemplo, a literatura revela que a decomposição do currículo em níveis remete ao problema da linearidade. De facto, fica a ideia de que o currículo correcto é o desenhado a nível macro e apresentado aos professores. Estes por serem agentes activos na concretização dos conteúdos traduzem o currículo para os seus alunos. Obviamente, o

professor não tem autonomia de intervir dentro do conteúdo do currículo além de cumprir simplesmente com as disposições traçadas a nível central. Uma outra abordagem controversa é a discutida por Pacheco (2001), que considera o currículo não sendo de domínio exclusivo da administração central, mas como uma construção múltipla com decisões por parte da administração central, das escolas, dos professores, dos encarregados de educação, visto tratar se de um processo.

Concordando com Pacheco, a escola deve possuir uma autonomia no desenvolvimento curricular, condição que o novo plano curricular do ensino básico confere às escolas, ao incluir o currículo local como uma componente que deve ser elaborada pelo professor na escola, num sistema horizontal de comunicação com todos os intervenientes.

Perante a diversidade dos níveis e das tipologias em que se pode desenvolver e apresentar o currículo, o presente estudo encontra o seu enquadramento na referida classificação dos níveis e tipologias, descrita pelos autores Goodlad *et al.*, (1979), Pacheco (2001), Marsh e Willis (1999) e Ribeiro (1999). Segundo estes, o desenvolvimento do currículo começa pela proposta formal, genericamente denominada currículo ideal. O currículo ideal ou prescrito ou formal é resultado de uma decisão tomada a nível macro. É neste nível que é definida a normatividade curricular baseada na especificação das experiências educativas destinadas a todos os alunos de um dado nível de escolaridade.

Após o nível macro, o currículo é decidido no contexto de gestão, ou seja, ao nível meso. A este nível, de acordo com Grundy (1987) citado por Pacheco (2001), o currículo é uma prática em que todos quantos nele participam são considerados sujeitos, que desempenham um papel activo e interdependente. Finalmente no contexto da realização ou nível micro, distingue-se a fase do currículo operacional (Goodlad *et al.*, 1979), implementado pelo professor individualmente, através de um plano de ensino.

Os três níveis aqui apresentados fizeram-se representar na elaboração do plano curricular do ensino básico. Este plano foi concebido ao nível macro, definindo-se a normatividade curricular do plano. O mesmo transporta consigo componentes a serem desenvolvidos ao

nível de gestão ou meso, exemplificando o currículo local. Neste nível, com o currículo local a escola tem a autonomia de participar activamente no desenvolvimento do seu currículo, o que Sacristàn (2000) considera como sendo:

a elaboração de um projecto educativo, atender às necessidades de uma comunidade..., realizar actividades culturais adequadas ao contexto de cada escola, organizar de modo mais eficiente os recursos, aglutinar pais, alunos e professores num estilo compartilhado de educação.

Porém o que se observa, como foi referenciado é a falta de experiência dos professores para a persecução da componente. Para melhorar o desempenho dos professores neste processo, o estudo propõe conceber um instrumento orientador, com a finalidade de este garantir que os professores realizem as intenções da política educativa traçadas a nível macro.

2.2 Desenvolvimento curricular

É difícil definir o conceito de desenvolvimento de currículo, porque a palavra currículo tem uma variedade de significados. A literatura apresenta diversas abordagens sobre o desenvolvimento curricular, umas extremistas e outras moderadas. Assim, Ribeiro (1999) define o desenvolvimento curricular em dois sentidos. No sentido lato, considera o desenvolvimento curricular como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a fundamentação ou justificação, o planeamento (concepção e elaboração), a implementação e a avaliação. Neste processo contínuo os momentos são circularmente interdependentes, conforme se visualiza na figura 2.

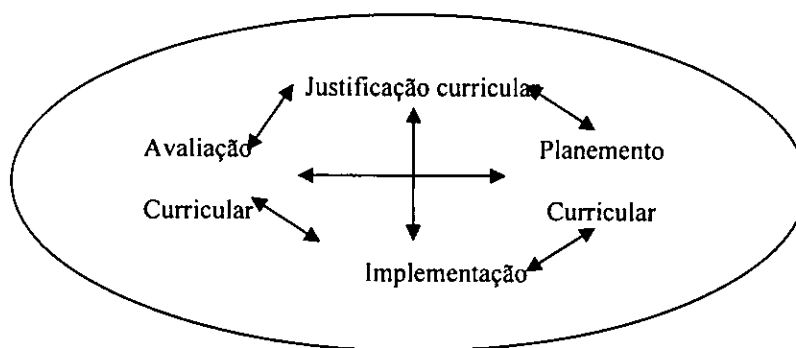


Figura 2: o processo de desenvolvimento curricular

Fonte: Ribeiro (1999)

No sentido restrito, o desenvolvimento curricular é identificado com a construção (desenvolvimento) do plano curricular, considerando que esta construção engloba o contexto, a justificação e as condições da sua execução. O mesmo autor apresenta quatro hipóteses, que a partir delas se pode iniciar o desenvolvimento curricular, conforme se visualiza na tabela 3. A primeira hipótese apresentada na tabela é a utilizada para o início deste trabalho. Assim, o ponto de partida do presente estudo foi a análise da brochura orientadora elaborada pelo INDE, para ajudar os professores na elaboração dos seus currículos locais. As constatações encontradas ajudam a clarificar as linhas orientadoras para a concepção dum instrumento com estratégias de como elaborar um currículo local.

Tabela 3: tipo de hipóteses para o início do desenvolvimento curricular

1ª hipótese	Partindo de uma fundamentação orientadora, constrói-se um plano curricular, analisa-se a sua execução e avalia-se a sua eficácia para o definir melhor ou aperfeiçoar;
2ª hipótese	Partindo da concepção e elaboração do currículo, procede-se à sua implementação, avalia-se a sua execução e clarifica-se a sua justificação e linhas orientadoras;
3ª hipótese	Tomando como ponto de partida a análise de um currículo implementado, procede-se à avaliação, esclarece-se os princípios orientadores e o contexto justificativo, aperfeiçoar-se ou modifica-se o plano curricular;
4ª hipótese	Começando por avaliar o currículo em execução, explicitam-se as suas linhas orientadoras, introduzem-se inovações no plano curricular e analisam-se as suas condições de implementação.

Bacchus (1990) citado por Laan (2000) indica duas abordagens vulgarmente conhecidas no desenvolvimento do currículo. A primeira abordagem é de uma visão lógica de planificação do currículo, dentro da qual os desenvolvedores são vistos como seleccionadores de experiências correctas que irão ajudar os alunos a enfrentar os desafios reais das suas sociedades. Na mesma visão, os autores Goodlad *et al.* (1979), citados por Van den Akker (1999), Taba (1962) citado por Kessels (2000) e Tyler (1950) citado por Marsh e Willis (1999) defendem que o desenvolvimento curricular deve obedecer as etapas hierárquicas, rígidas e uma planificação feita na base dos objectivos, tendo em conta os propósitos pré-estabelecidos. Os mesmos autores apontam a

linearidade como meio de adequar o planificado e evitar que situações fora da lógica possam perturbar o processo.

A segunda abordagem surge do modelo consensual que dá ênfase à continuidade e à ordenação no processo de desenvolvimento do currículo. Dentro deste modelo assume-se que o currículo expressa os conhecimentos e as ideias que por consenso são de grande valia para a sociedade. A mesma opinião é comungada pelos autores Walker (1971) citado por Marsh e Willis (1999) e Kessels (1993) citado por Visscher-Voerman (1999), que privilegiam uma abordagem comunicativa ou deliberativa.

Os defensores desta perspectiva consideram que o desenvolvimento curricular deve ter em conta os problemas concretos e, a partir destes, gerar-se soluções na base de uma ponderação comum dos intervenientes. O exemplo claro do paradigma é a abordagem deliberativa de Walker (1971), que identifica três principais fases por observar no desenvolvimento dum currículo: a plataforma de ideias, a deliberação e a concepção do currículo. O esquema da fig 3 proposto por Walker (1971) citado por Marsh e Willis (1999) ilustra as principais fases por observar no desenvolvimento de um currículo.

A primeira fase (plataforma de ideias) é tida como aquela que conduz os intervenientes a expressar-se, discutir e argumentar em torno das suas crenças, ideias, teorias, objectivos e procedimentos potenciais no desenvolvimento do currículo. Uma vez reunidos os elementos da plataforma, segue a fase da deliberação. É na deliberação que o grupo alcança o consenso acerca dos elementos básicos do currículo por desenvolver. Na de concepção, que constitui a terceira fase no desenvolvimento do currículo, o conteúdo é especificado e as estratégias instrucionais são definidas. Este autor considera o consenso entre os intervenientes como sendo a chave do desenvolvimento do currículo, pois nele especifica-se o que os intervenientes querem que seja feito e a comunicação funciona como um factor legitimizante do processo (ver a fig 3).

Ainda no mesmo aspecto de desenvolvimento curricular, Plomp (1992) e Romiszowsk (1981) citados por Van de Akker (2002) consideram o processo de desenvolvimento

curricular uma actividade muito complexa, pois inclui a identificação do problema, análise do contexto, das necessidades e a concepção do que Goodlad (1979) citado por Ribeiro (1999) considera aspectos substantivos do currículo como a definição dos objectivos, conteúdos, experiências, organização e avaliação.

Em concordância com a posição dos autores, que consideram o desenvolvimento do currículo uma actividade complexa, é fundamental o desenvolvimento de um instrumento com estratégias que possa ajudar o professor no desenvolvimento de uma actividade tão complexa como a elaboração de um currículo local.

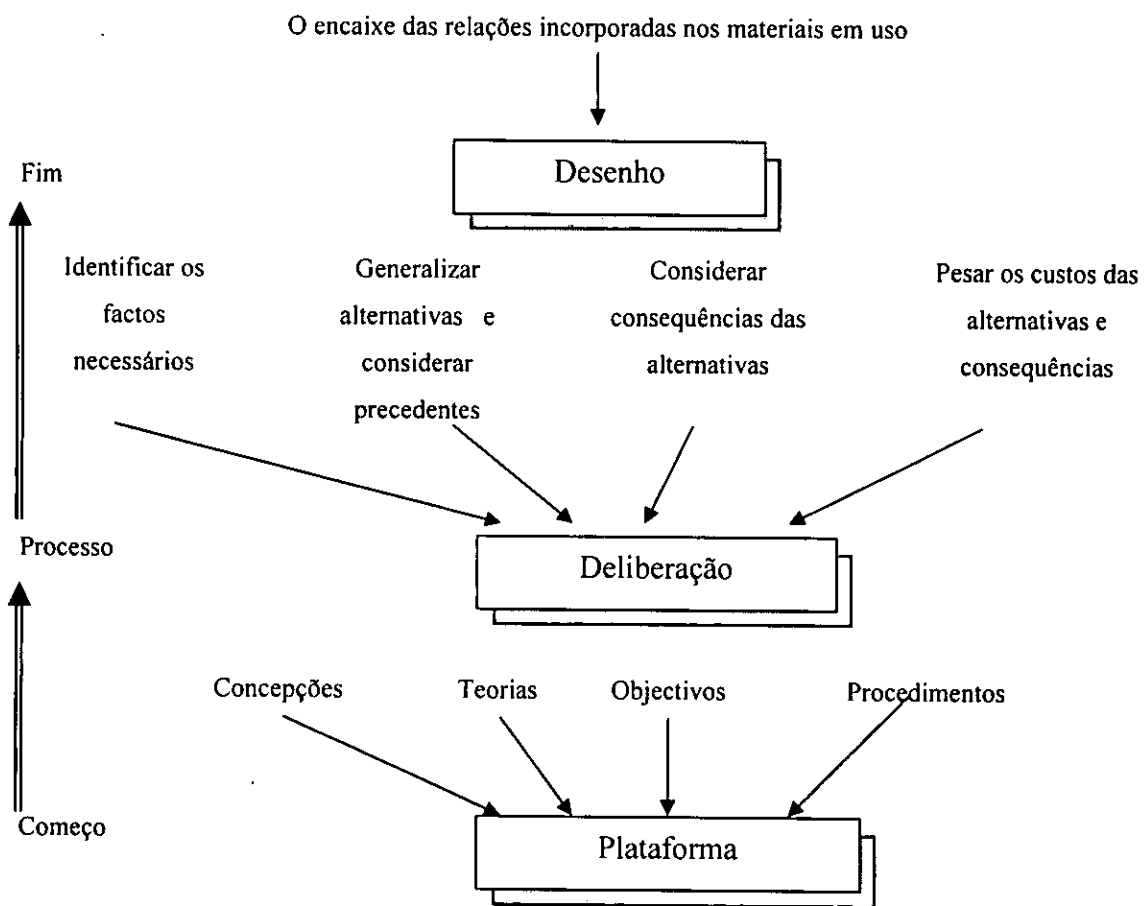


Figura 3: as principais fases por observar no desenvolvimento de um currículo de acordo com a teoria deliberativa

Fonte: Marsh e Willis (1999)

Partindo da experiência como professora, a posição defendida pelos autores Goodlad *et al.* (1979), Taba (1962) e Tyler (1950), acima descrita, aproxima-se à metodologia adoptada para o desenvolvimento dos currículos dos vários subsistemas de ensino em Moçambique. Os currículos são planificados com base nos objectivos e os programas de ensino dão as indicações necessárias sobre os modelos de abordagem dos conteúdos e definem as actividades práticas a propor aos alunos. Deste modo, o desenvolvimento curricular é visto como um processo de elaboração de um produto envolvendo especialistas no assunto. Aliada a este tipo de desenvolvimento curricular coexiste uma organização de escola decidida ao nível do Ministério, que inclui a determinação dos tempos lectivos, a composição e a dimensão das turmas, a avaliação dos resultados focalizada mais na avaliação sumativa do que na avaliação formativa, uma forma de liderança caracterizada pela informação e cumprimento das normas e, finalmente, o papel que se espera do professor é o de transmissor de conhecimentos. Estas características do desenvolvimento curricular, segundo Howson (1979) citado por Brocardo (2001), são tidas como do sistema de escola centralizado.

O desenvolvimento do currículo do ensino básico até então detinha um carácter centralizado em que a sua elaboração excluía o professor cabendo-lhe apenas o papel de executor do programa feito ao nível superior. A reformulação deste plano curricular iniciada em 1996, por forma a minimizar as inquietações da sociedade, propõe o currículo local como uma das suas componentes. A ideia no desenvolvimento desta componente é quebrar com o centralismo curricular e passar para um método prático e simples no qual vários autores com diversos pontos de vista são reunidos. Assim, as decisões curriculares são na generalidade tomadas ao nível da escola envolvendo todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, as escolas passam a ter uma autonomia de decisão e de gestão do *do quê; do como e do quando* do processo de ensino-aprendizagem (Roldão, 1999 citado por Bocardo, 2001).

O novo plano curricular está a perspectivar a integração e articulação dos três tipos de desenvolvimento curricular, referidos por Howson (1979) citado por Brocardo (2001): o

_desenvolvimento curricular em grande escala, o desenvolvimento local e o desenvolvimento individual. De facto a intenção é reconhecer que o desenvolvimento curricular a nível macro não pode dar resposta à diversidade e complexidade de situações que existem na prática em todo o país. Este tipo de desenvolvimento tem uma importância primordial, porque reflecte as prioridades educativas de todo o país. Mas, deve considerar relevantes os desenvolvimentos curriculares locais e individuais que correspondem a cada um dos contextos reais.

De acordo com a descrição feita em volta das abordagens, pode-se concluir que qualquer uma delas, sem apoio da outra, dificilmente pode permitir o desenvolvimento de um currículo. Schwab (1983), citado por Ribeiro (1999) considera valioso o recurso a diversas abordagens na concepção do currículo, porque oferecem ferramentas que de uma forma combinada permitem um apoio múltiplo entre os modelos.

Corroborando com a ideia de Schwab, o estudo vai combinar os paradigmas instrumental e comunicativo. A interação entre estas abordagens ajudará na interpretação de vários procedimentos que serão adoptados na concepção do instrumento com estratégias para a elaboração dum currículo local. Como se referiu, a concepção do instrumento tem como ponto de partida a análise preliminar efectuada à brochura orientadora elaborada pelo INDE. Da análise constatou-se a falta de alguns elementos-chave para a elaboração dum currículo local. Para superar as constatações, o presente trabalho pretende apresentar um instrumento com estratégias de como elaborar um currículo local.

A concretização do processo da elaboração do instrumento vai obedecer em primeiro plano o paradigma instrumental, para elucidar o professor sobre a lógica e a linearidade, como meio de evitar que situações fora da lógica possam perturbar o processo. Esta abordagem enfatiza a pré-especificação e uma absoluta padronização no processo de desenho de um currículo. Em simultâneo será observado o paradigma comunicativo (que combina a teoria crítica e prática). Esta abordagem postula a deliberação como um elemento chave no desenvolvimento dum currículo. Assim, o instrumento será concebido

de modo a ilustrar como envolver os intervenientes na plataforma de ideias, na deliberação e como atingir a fase de concepção, ou seja, de elaboração do currículo local.

A literatura defende que o professor é o principal protagonista do desenvolvimento do currículo e o aproveitamento escolar depende do seu desempenho. Fullan (1991) argumenta que a implementação efectiva de uma inovação depende da compreensão, da mudança das crenças dos professores e do seu envolvimento na concepção da inovação. Guskey (1986) citado por Laan (2000) indica, entretanto, que a mudança de atitude frequentemente resulta quando os professores usam uma nova prática e vêem os seus estudantes beneficiados. De acordo com as ideias do Fullan e de Guskey, há uma necessidade de elucidar o grau do envolvimento do professor nas várias perspectivas de interpretação do currículo.

2.3 O professor e o desenvolvimento curricular

O papel do professor no desenvolvimento do currículo pode ser encarado de acordo com várias perspectivas de interpretação do currículo. Quando o currículo é visto como um produto decidido ao nível macro e colocado nas mãos dos professores, de acordo com um modelo linear, pressupõe-se que o professor não tem espaço de participar na decisão daquilo que se pretende que o seu aluno aprenda. Neste contexto, o professor ocupa o que Roldão (1999) chama de nível elementar de execução do plano, com níveis bastante restritos de gestão curricular.

A mesma apreciação é feita por Sacristan (2000) citando Tanner e Tanner (1980), que considera que o professor nesta perspectiva curricular desempenha um papel de imitação, no qual se espera que tenha habilidades de executar tarefas que seguem determinados padrões, concebendo o professor como executor de algo planeado fora da sua esfera de actuação. Pelo facto, Apple (1997) citado por Roldão (1999), sublinha:

Com crescente utilização de sistemas curriculares pré-empacotados (...), quase não se exige nenhuma interacção entre os professores. Se quase tudo é racionalizado antes da execução, então o contacto entre os professores sobre as questões

curriculares é minimizado (...), os professores tornam-se indivíduos desligados, separados tanto dos colegas como da verdadeira essência do seu trabalho.

Uma outra perspectiva contrária à anterior é aquela que encara o currículo como um processo de acção e reflexão. Nesta, no processo de desenvolvimento curricular reconhece-se aos alunos e aos professores a liberdade de negociar e determinar os conteúdos curriculares. Segundo esta orientação, o currículo não é dos especialistas nem dos professores individualmente, mas de todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, dando propostas de maior autonomia, onde o professor desempenha um papel activo. Aqui existe a ideia de que o currículo é concebido como um projecto que se estrutura e se ajusta de acordo com as necessidades e situações reais.

De acordo com Taba (1962), citado por Roldão (1999) o professor nesta perspectiva assume dois papéis muito importantes, que se subdividem em duas grandes etapas: a concepção e a implementação do currículo. A primeira etapa corresponde à análise da situação, definição dos objectivos, selecção dos conteúdos, das estratégias de aprendizagem e de avaliação e na segunda etapa implementa-se o planificado. É no quadro destas etapas que Taba, na sua análise, admite que o professor não seja envolvido na concepção do currículo a nível macro. Todavia, reconduz a análise a um nível meso, no qual admite que o professor assume um papel prático e de reflexão sobre o currículo tornando-se o arquitecto e o investigador prático.

De facto, é nesta perspectiva que se enquadra o novo plano curricular do Ensino Básico, em que o professor não tem um papel preponderante no acto da concepção do currículo a nível macro, todavia, encontra espaço para desempenhar o papel de arquitecto e de moderador na componente-curriculo local. Assim, pode-se mencionar teoricamente os papéis do professor, numa linha contínua que vai desde o papel passivo de mero executor até ao de profissional crítico, que utiliza o conhecimento e a autonomia para propor soluções originais diante a cada situação educativa (sacristan, 2000).

3 Metodologia

Neste capítulo discute-se: 3.1 Opções metodológicas, 3.2 Amostra, 3.3 Técnicas de recolha de dados e 3.4 Procedimentos de recolha de dados.

O objectivo deste estudo é conceber um instrumento com estratégias para a elaboração de um currículo local. O instrumento é uma inovação que tem em vista reforçar os procedimentos recomendados pela brochura orientadora elaborada pelo INDE com o propósito de ajudar o professor do ensino básico na elaboração dos seus currículos locais.

Os procedimentos actualmente observados pelos professores na elaboração dos seus currículos locais simplesmente os orientam na busca dos conteúdos nas comunidades e a sua integração nas diversas unidades temáticas das disciplinas do currículo nacional. Neste contexto, o propósito fundamental deste trabalho é o de elaborar um instrumento que habilite o professor com um conhecimento geral de todas as etapas consideradas essenciais na elaboração de um currículo local. Assim, o estudo foi orientado por uma questão de Investigação: *Que elementos curriculares é que podem ser considerados essenciais na elaboração de um currículo local?* Pela natureza da questão apresentada e o propósito do estudo, optou-se por uma abordagem de investigação qualitativa e exploratória, associada a uma estratégia de múltiplo estudo de caso, envolvendo na amostra seis escolas-piloto da cidade de Maputo e Província.

3.1 Opções metodológicas

O estudo insere-se no paradigma de Shulman (1986) citado por Arco (1998), que aponta a análise qualitativa e interpretativa como sendo a mais adequada na compreensão dos processos. A opção por uma análise qualitativa que possibilitasse uma melhor compreensão não limitou o recurso a procedimentos quantitativos que contribuíram para uma melhor compreensão do problema. Assim, utilizou-se uma estratégia integrada de

investigação, assente na conjugação articulada de métodos de natureza qualitativa com métodos de natureza quantitativa.

Como refere Pacheco (1994) citado por Arco (1998):

As abordagens qualitativas e quantitativas não são dicotómicas, pois apesar da radicalidade de posições defendidas em torno de diferenças entre os diversos paradigmas, podem proporcionar uma base de investigação que permite ao investigador assumir um procedimento caracterizado pela dedução, verificação, enumeração e objectividade.

Yin (1994) propõe a análise de três aspectos que devem orientar na escolha da metodologia de investigação: o tipo de questões de estudo; o grau de controle que o investigador tem sobre os acontecimentos; situar-se ou não em acontecimentos que ocorrem no momento de estudo. Assim, as questões de estudo devem ser “como”, “porquê”, “quem”, “o quê”, “quantos” ou “quando”. Analisando o primeiro aspecto e relacionando-o com a questão de investigação que orienta o presente estudo, torna-se pertinente optar por uma metodologia de múltiplo estudo de caso.

Uma outra visão mais técnica do estudo de caso é a que Yin (1994) apresenta, ao considerá-lo um método de investigação que permite um estudo holístico de um acontecimento ou fenómeno contemporâneo dentro do contexto real, empregando múltiplas fontes de evidência. Observa ainda que o estudo de caso pode ser simples ou múltiplo. Na caracterização de Yin, o estudo de caso não é uma técnica específica por si só, mas uma estratégia de pesquisa que permite o uso de métodos qualitativos e/ ou quantitativos, para explorar ou descrever e/ou explicar aquelas situações em que as intervenções não possuem resultados claros e específicos.

De acordo com a natureza do alvo de estudo, que é o que Yin (1994) chama de múltiplo estudo de caso e Stake (1994) citado por Brocardo (2001) chama de estudo de caso agregado, quando um conjunto de casos é visto como permitir perceber melhor determinados fenómenos, concretamente, as seis escolas- piloto da cidade e Província de Maputo constituíram um conjunto de casos. Há que salientar que, inicialmente, o alvo do

estudo eram seis escolas-piloto, mas por se ter constatado na fase preliminar que existiam elementos comuns em todas as seis escolas, optou-se por testar o protótipo do instrumento com estratégias para a elaboração do currículo local em apenas duas escolas (Escola Primária do Jardim e a Escola Primária de Massaca-1).

3.2 Amostra

De acordo com os autores Miles e Huberman (1994), na investigação qualitativa, os investigadores trabalham com pequenas amostras, diferentemente da investigação de natureza quantitativa, em que os investigadores usam largas amostras com o objectivo de obter uma grande significância na estatística. O presente estudo é essencialmente de natureza qualitativa. A selecção dos respondentes não foi conduzida por uma necessidade de se obter representatividade, por isso, achou-se mais prático trabalhar profundamente com uma pequena amostra. A selecção dos respondentes foi feita obedecendo a técnica de amostra por conveniência.

Frink (1996) citado por Madzima (1999) define amostra por conveniência como sendo a selecção de um grupo de indivíduos que são de fácil disponibilidade. Esta técnica foi usada para seleccionar 12 professores, 3 técnicos do INDE, para as entrevistas semi-estruturadas, e 2 escolas para a implementação do protótipo do instrumento com estratégias para a elaboração de um currículo.

3.3 Técnicas de recolha de dados

A necessidade de fiabilidade da informação levou à selecção de diferentes técnicas de recolha de dados que possam permitir cruzar a informação recolhida, se bem que algumas técnicas tenham sido ajustadas para acomodá-las à realidade. Para verificar a sua validade, estas técnicas foram experimentadas em outros contextos. De uma forma sumária estão abaixo apresentadas as técnicas utilizadas na recolha de dados.

Análise de literatura relacionada com o desenvolvimento do currículo

Yin (1994) defende a tese de que a revisão da literatura é uma fonte de recolha de dados que deve ser usada em todo o tipo de estudo de caso. Partindo deste pressuposto, foi feita uma análise da literatura relacionada com o desenvolvimento do currículo, com o propósito de fazer um levantamento dos vários elementos considerados essenciais na elaboração de um currículo. Essa informação foi útil para proceder à análise dos currículos elaborados pelas seis escolas-piloto (alvo de estudo).

Entrevista semi-estruturada

A entrevista é uma técnica eficaz de obter respostas mais desenvolvidas de uma forma individual, as quais não podem ser dadas cabalmente num questionário. Assim, o presente estudo recorreu também a esta técnica. Nesta entrevista, foram respondentes doze professores das turmas de experimentação das seis escolas-piloto (alvo de estudo) e três técnicos do INDE.

Grupo de discussão nos workshops

Esta técnica foi usada para recolher diferentes opiniões e argumentos durante os debates nos *workshops*. Foram realizados dois *workshops* em duas escolas, nomeadamente, Escola Primária do Jardim e Escola Primária de Massca-1. Os *workshops* tinham como objectivo apresentar o protótipo e recolher sugestões relevantes para o seu melhoramento.

Observação

A observação foi usada por constituir uma técnica que dá uma imagem real e melhora a compreensão dos factos. Durante os debates nos *workshops* a investigadora observava como os participantes analisavam cada etapa que constitui o protótipo do instrumento com estratégias para a elaboração do currículo local, com o propósito de verificar o grau de percepção dos usuários. A mesma técnica também foi aplicada na etapa de experimentação do protótipo.

Questionário

Esta técnica foi seleccionada devido à sua maior capacidade de colher grandes quantidades de dados de muitos respondentes em curto tempo. O questionário destinou-se

aos membros do comité do currículo local das duas escolas de testagem. Após três dias de implementação do protótipo do instrumento, a investigadora forneceu a cada membro do comité do currículo um questionário constituído por seis etapas com um universo de sete perguntas (ver o anexo 5). As perguntas possuíam uma pontuação na escala de Likert, com o objectivo de obter informação que avaliasse formativamente o protótipo do instrumento com estratégias genéricas para a elaboração de um currículo local. A taxa do retorno foi de 100%, pois este foi preenchido na presença da investigadora.

3.4 Procedimentos de recolha de dados

O procedimento de recolha de dados observado no estudo baseou-se em metodologias qualitativas e exploratórias. O processo decorreu em 7 etapas como se pode observar na tabela 4.

Tabela 4: etapas observadas no procedimento de recolha de dados

Ordenamento	Etapas
1ª	Estudo preliminar
2ª	Identificação dos elementos curriculares
3ª	Análise dos currículos desenhados pelas seis escolas-piloto
4ª	Concepção do protótipo do instrumento com estratégias para a elaboração do currículo local
5ª	Realização dos <i>workshops</i>
6ª	Implementação e testagem do protótipo
7ª	Elaboração do currículo local da 3ª classe nas escolas de testagem

Descrição das etapas

Primeira etapa: estudo preliminar – consistiu na pesquisa bibliográfica, no conhecer o grupo alvo, os procedimentos observados por estes na elaboração do currículo local, estratégias traçadas pelo INDE para a elaboração do currículo local, recolha de currículos desenhados pelas seis escolas-piloto (alvo de estudo). Foi determinante nesta fase a técnica de entrevista semi-estruturada. A mesma foi administrada de uma forma separada, nos locais de trabalho dos respondentes. Duas questões constituíram o guião das

entrevistas aos técnicos do INDE (ver anexo 2) para os professores foram preparadas quatro questões (ver anexo 3). Estas entrevistas tiveram a duração de trinta minutos cada e foram registadas em áudio.

Segunda etapa: identificação dos elementos curriculares – nesta fase, fez-se o levantamento, na literatura, dos elementos curriculares considerados essenciais para o desenvolvimento de um currículo (ver o anexo 1). Em seguida, foram submetidos a os técnicos do INDE na qualidade de “*experts*” por forma a melhorá-los.

Terceira etapa: análise dos currículos desenhados pelas seis escolas-piloto que constituem objecto deste estudo.

Quarta etapa: concepção do protótipo do instrumento – esta etapa correu depois de uma profunda revisão da literatura e uma análise exaustiva à brochura orientadora elaborada pelo INDE, com a intenção de identificar estratégias que podem ser consideradas genéricas para a elaboração do currículo local. A contínua avaliação formativa do protótipo do instrumento com estratégias, feita com base em discussões com os colegas, permitiu avançar para um produto a ser testado junto aos utilizadores.

Quinta etapa: realização dos *workshops* – nesta fase já se tinha o protótipo ideal do instrumento com estratégias para a elaboração do currículo local. O mesmo foi submetido a uma avaliação formativa através da realização dos *workshops* na Escola Primária do Jardim e na Escola Primária da Massaca-1. De forma concreta, esta foi uma fase de pré-testagem em que a investigadora, após a apresentação do protótipo em cada escola, organizava os participantes em grupos de discussão e um posterior debate. Destes debates colheu-se sugestões relevantes para melhorar a concepção do instrumento. A tabela 5 comporta de uma forma sumária as actividades observadas nos *workshops* e as técnicas para a avaliação formativa.

Sexta etapa: implementação e testagem do protótipo – nesta etapa verificou-se a praticabilidade do protótipo do instrumento com estratégias para a elaboração do currículo local.

No início do mês de Fevereiro de 2004, num período em que as escolas se preparavam para a elaboração dos seus currículos locais, a investigadora, para observar a praticabilidade do instrumento no contexto real, juntou-se às escolas de testagem. Na primeira fase integrou-se junto às direcções das escolas com o objectivo de participar na formação e preparação dos comités dos currículos. Finda a primeira etapa, passou a fazer parte dos comités criados nas escolas para a elaboração do currículo local da 3ª classe. Nesta fase, fez um acompanhamento integral de todas as actividades desenvolvidas pelos comités na elaboração dos seus currículos, de acordo com as estratégias previstas no instrumento. Para a observância da praticabilidade do instrumento foram indicadores: o número de vezes de pedido de esclarecimento por parte dos membros do comité do currículo, o número de evidências de falhas no currículo local elaborado pelo comité.

Tabela 5: actividades desenvolvidas durante os *workshops*

<i>Workshop</i>	Escola	Participantes	Actividades desenvolvidas	Técnicas usadas para avaliação formativa	Tempo de duração dos <i>workshops</i>
1º	Escola Primária de Massaca-1	18 professores	Apresentação do instrumento; Formação de grupos de discussão; Debate.	Observação; Debate; Questionário	três horas
2º	Escola Primária do Jardim	66 professores	Apresentação do instrumento; Formação de grupos de discussão; Debate.	Observação; Debate; Questionário	três horas

Sétima etapa: elaboração do currículo local da 3ª classe.

O processo da elaboração dos currículos da 3ª classe nas escolas de testagem observou as seguintes actividades :

1ª actividade: Os comités reuniram-se de uma forma separada com todos os grupos de intervenientes (os alunos, os professores e a comunidade) na recolha de conteúdos considerados importantes para as respectivas comunidades. Durante os encontros usaram a tabela 4, pag 68, proposta no instrumento para o registo das ideias iniciais colocadas pelos grupos. Os mesmos ajudavam os grupos a encontrar consenso e a seleccionar os conteúdos que de facto são praticáveis na escola.

2ª actividade: Os comités reuniram-se em conselho para a selecção dos conteúdos considerados praticáveis de acordo com o contexto. Um membro do comité passava no quadro todos os temas indicados pelos três grupos de intervenientes. Foi usado o método de pontuação para a selecção dos temas. Após a selecção, os comités identificavam os conteúdos por leccionar dentro de cada tema, de acordo com o nível dos aprendentes.

3ª actividade: Definiram os objectivos de cada conteúdo e seleccionaram as estratégias de ensino. Na definição dos objectivos, os membros dos comités procuravam entender, em primeiro lugar, o que são objectivos específicos, em que consiste a categorização dos objectivos. Por fim, registaram no quadro os conteúdos seleccionados e a partir destes definiram os objectivos específicos para cada conteúdo.

4ª actividade: Na definição das estratégias de ensino, em primeiro lugar, fez-se a análise da disponibilidade dos recursos (materiais, humanos e financeiros), e das estratégias previstas nas unidades temáticas em que o conteúdo do currículo local seria integrado. Em alguns conteúdos os comités foram unânimes em continuar com a estratégia prevista na unidade temática e para outros conteúdos seleccionaram outras estratégias.

5ª actividade: Enquadraram os conteúdos do currículo local nas diversas unidades temáticas das disciplinas do currículo centralmente definido e indicaram os momentos da leccionação dos conteúdos do currículo local.

6ª actividade: Nesta fase, os comités redigiram no quadro os objectivos específicos de cada conteúdo; seguidamente seleccionaram as estratégias de avaliação dos conteúdos do

currículo local de acordo com os objectivos pré-traçados. Findas as actividades, os comités dos currículos das duas escolas obtiveram o currículo local da 3ª classe (ver o anexo 4) como um produto da implementação do protótipo do instrumento com estratégias para a elaboração do currículo local. Foi nesta etapa que a investigadora administrou um questionário a cada membro do comité com o objectivo de saber em detalhe a praticabilidade do instrumento.

4 Resultados

O capítulo está estruturado da seguinte maneira: 4.1 Resultados do estudo preliminar 4.1.1 Estratégias traçadas pelo INDE na concepção do currículo local, 4.1.2 Percepção dos professores acerca da implementação das estratégias traçadas pelo INDE, 4.2 Resultados da identificação dos elementos curriculares, 4.3 Resultados da análise dos currículos desenhados pelas seis escola-piloto, 4.4 Resultados da concepção do protótipo do instrumento com estratégias para a elaboração do currículo local, 4.5 Resultado da discussão do protótipo nos workshops, e o 4.6 Resultados da implementação e testagem do protótipo.

Constitui objectivo do estudo conceber um instrumento com estratégias para a elaboração dum currículo local. O estudo foi orientado pela seguinte questão de investigação: *Que elementos curriculares é que podem ser considerados essenciais na elaboração de um currículo local?* Por forma a responder a questão levantada, recorreu-se ao estudo de caso exploratório como estratégia de investigação.

4.1 Resultados da 1ª etapa: estudo preliminar

4.1.1 Estratégias traçadas pelo INDE na concepção do currículo local

O INDE, por reconhecer a falta de experiência dos professores do ensino básico no processo da elaboração do currículo local, procurou desenhar algumas estratégias, como forma de preparar e enquadrar o professor na nova realidade. Da entrevista semi-estruturada feita aos 3 técnicos do INDE, constatou-se que a estratégia traçada para a preparação dos professores para a elaboração do currículo local consistiu na organização de um *workshop* que durou 15 dias. Os técnicos do INDE, em conjunto com os professores das escolas de experimentação da região sul, fizeram simulações de aulas como forma de demonstrar a utilização dos 80% do currículo centralmente planificado e os 20% do currículo local. Os professores foram capacitados na recolha dos conteúdos do currículo local e na integração dos mesmos nas disciplinas do currículo nacional, que

pode ser através do aprofundamento ou alargamento, sem contudo capacitá-los em todas as etapas por observar na elaboração do currículo local.

4.1.2 Percepção dos professores acerca da implementação das estratégias traçadas pelo INDE.

Muitos professores se mostraram muito preocupados com a fraca percepção na implementação das estratégias para a elaboração do currículo local, ao afirmarem:

Será que todos os temas recolhidos na comunidade devem ser leccionados? Se é assim não vamos cumprir com os programas.

Os professores foram preparados simplesmente nas estratégias de recolha dos conteúdos no seio da comunidade e sua integração nas disciplinas do currículo nacional. Pelo facto, enfrentaram dificuldades relativas à falta de experiência na selecção dos conteúdos recolhidos na comunidade, no sequenciamento dos mesmos, na definição dos objectivos específicos, das estratégias de ensino e de avaliação. Estas dificuldades culminaram com a produção de grelhas de temas colhidos nas comunidades.

De acordo com Posner e Rudunitsky (1994) e Diamond (1998), para desenvolver um currículo eficiente requer-se uma planificação cuidadosa, expressando claramente os cinco principais componentes dum currículo, nomeadamente: a justificação, os objectivos, os conteúdos, as estratégias de ensino e avaliação.

O INDE, na definição das estratégias para a elaboração do currículo local, deu prioridade à estratégia de como obter o conteúdo e integrá-lo nas várias unidades temáticas das disciplinas do currículo nacional. Assim, tornou-se pertinente conceber um instrumento com estratégias que ilustra ao professor todas as etapas de como elaborar um currículo local. Este foi apresentado em dois *workshops* para uma avaliação formativa.

4.2 Resultados da 2ª etapa: identificação dos elementos curriculares

Foram identificados dez elementos curriculares (ver anexo 1) considerados essenciais no desenvolvimento de um currículo. Mas, porque o currículo local é uma componente do currículo nacional em que esses elementos já estão reflectidos, para o desenvolvimento do protótipo do instrumento com estratégias para a elaboração de um currículo local foram seleccionados quatro elementos curriculares (os objectivos, os conteúdos, as estratégias de ensino e a avaliação) mencionados pela literatura como sendo indispensável a sua constância no desenvolvimento de qualquer plano curricular.

4.3 Resultados da terceira etapa: análise dos currículos desenhados pelas seis escolas –piloto.

Na análise efectuada aos currículos desenhados pelas seis escolas- piloto, constatou-se a ausência de nove elementos curriculares, como se pode observar na tabela 1 pag. 7.

4.4 Resultados da quarta etapa: Concepção do protótipo do instrumento com estratégias genéricos para a elaboração de um currículo local.

Nesta etapa foi concebido um protótipo do instrumento com estratégias para a elaboração de um currículo local, (ver o anexo 6).

4.5 Resultados da quinta etapa: discussão do protótipo nos *workshops*

Como foi já referido, o *workshop* decorreu em duas escolas, nomeadamente, Escola Primária do Jardim, e Escola Primária de Massaca-1. O propósito do mesmo era o de apresentar o protótipo do instrumento com estratégias para a elaboração do currículo local e colher junto aos professores mais elementos para o seu melhoramento.

Os participantes do *workshop* nas duas escolas foram unânimes em considerar o instrumento um guião explicativo e detalhado sobre como elaborar um currículo local.

Contudo, na Escola Primária do Jardim existiu uma divergência no seio dos participantes sobre a constância de algumas etapas sugeridas no instrumento, nomeadamente, a etapa referente à definição dos objectivos específicos para os conteúdos do currículo local, assim como a etapa da definição das estratégias de ensino dos conteúdos do currículo local. Uns defendiam a irrelevância das etapas no instrumento, argumentando que os objectivos e as estratégias estariam já reflectidos nas unidades temáticas e em que seria integrado o conteúdo do currículo local, ao passo que os outros concordavam com a sugestão da constância das etapas no instrumento. Por fim, chegou-se ao consenso que a constância das etapas no instrumento era relevante, para ajudar o comité na elaboração dos currículos.

Os participantes mencionaram também algumas etapas que consideraram omissas no instrumento, a título de exemplo: a etapa de representação do fluxograma do programa do currículo local e a etapa de apresentação do esboço do programa do currículo local de uma determinada classe ao colectivo de professores da escola. Todas as sugestões mencionadas pelos participantes dos *workshops* constituíram “inputs” para melhorar o instrumento. No final de cada *workshop* uma impressão final dos participantes acerca do instrumento foi obtida através das seguintes perguntas: (i) o que acha do instrumento em debate no *workshop*?, (ii) como é que o instrumento pode ser melhorado? Quase todos os participantes foram unânimes em afirmar que o instrumento pode ajudar a vencer muitos problemas, encarados na elaboração do currículo local no ano transacto.

4.6 Resultados da sexta etapa: implementação e testagem do protótipo.

O protótipo do instrumento foi implementado em duas escolas-piloto e obteve-se como resultado dois currículos locais da 3ª classe (ver o anexo 4). Nesta etapa a investigadora administrou um questionário (ver o anexo 5) a cada membro do comité com o objectivo de recolher dados sobre a praticabilidade de cada etapa que constitui o instrumento. A apresentação dos resultados do questionário administrado aos membros do comité obedece a seguinte estrutura: primeiro, expõem-se tabelas de frequência das respostas do questionário. As variáveis consideradas nas tabelas são as etapas constantes do protótipo,

englobando itens de diversa natureza. A tabela de cada etapa refere de uma forma comparada os resultados de cada comité. A avaliação dos itens obedece a uma escala de 1 até 5, de acordo com as equivalências qualitativas, conforme a descrição abaixo apresentada.

1ª Etapa - Criação do comité do currículo na escola/Zip

Tabela 6: frequência comparativa de respostas da Escola P. do Jardim e da Escola P. de Massaca-1 sobre a praticabilidade da 1ª etapa do instrumento

Itens ↓	Escola P. Jardim Nº de respondentes: 11 Valores de avaliação ↓					Escola P. Massaca-1 Nº de respondentes:7 Valores de avaliação ↓				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. O instrumento ajuda na formação do comité				5	6				1	6
2. O instrumento apresenta uma definição clara do comité			1	2	8			1	1	5
3. Está clara a explicação de como formar um comité				2	9			1	1	5
4. O instrumento mostra claramente como é que o comité deve proceder nos encontros com os grupos de intervenientes				3	8				1	6
5. O instrumento propõe um questionário adequado para uma avaliação formativa da criação do comité			2	4	5				2	5
6. Os conteúdos desta etapa estão apresentados numa linguagem compreensível			2	4	5			1		6

Descrição qualitativa da escala usada na pontuação: 1- pouco; 2- razoável; 3- suficiente; 4- bom; 5- Mb.

A tabela de frequência desta etapa mostra uma avaliação em que a maioria dos respondentes concentrou a sua classificação na pontuação 4 (Bom) e 5 (Muito Bom), embora alguns respondentes tenham optado pela pontuação 3 (suficiente). Por isso pode-se considerar que os procedimentos por observar nesta etapa estão apresentados de uma

forma clara e compreensível, facto que leva a concluir que há um alto grau de aceitação dos utilizadores em relação à 1ª etapa.

2ª Etapa - Selecção dos conteúdos para o currículo local

Tabela 7: frequência comparativa de respostas da Escola P. do Jardim e da Escola P. de Massaca-1 sobre a praticabilidade da 2ª etapa do instrumento

Itens ↓	Escola P. Jardim Nº de respondentes: 11 Valores de avaliação ↓					Escola P. Massaca-1 Nº de respondentes: 7 Valores de avaliação ↓				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. O instrumento mostra de uma forma clara as actividades por observar na selecção dos conteúdos				6	5				2	5
2. O instrumento na sua tabela 7 mostra vários critérios que podem ser observados na selecção dos conteúdos	1			2	6			2	3	2
3. O instrumento explica como sequenciar os conteúdos seleccionados			1	5	5		1	2	2	2
4. O instrumento na sua tabela 8 mostra modelos de como sequenciar os conteúdos			1	8	2			1	3	3
5. O instrumento propõe um questionário adequado para uma avaliação formativa da criação do comité	1		1	5	4			2	1	4
6. Os conteúdos desta etapa estão apresentados numa linguagem compreensível			2	3	6				2	5

Descrição qualitativa da escala usada na pontuação: 1- pouco; 2- razoável; 3- suficiente; 4- bom; 5-Mb.

Considerando os dois casos, mostra-se uma predominância na pontuação que varia entre 4 e 5, embora nos itens 2, 3, 4 e 5 se verifique disparidade nos pontos atribuídos pelas escolas. Na maioria dos itens, os membros dos comités registaram uma pontuação considerada de Bom (4) e muito Bom (5). Isto demonstra que as recomendações no instrumento se apresentam de forma compreensível; por isso, a etapa de selecção dos conteúdos pode ser considerada praticável no seio dos respondentes.

3ª Etapa - Definição dos objectivos específicos para os conteúdos do currículo local.

Tabela 8: frequência comparativa de respostas da Escola P. do Jardim e da Escola P. de Massaca-1 sobre a praticabilidade da 3ª etapa do instrumento

Itens ↓	Escola P. Jardim Nº de respondentes: 11 Valores de avaliação ↓					Escola P. Massaca-1 Nº de respondentes: 7 Valores de avaliação ↓				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. O instrumento ajuda a clarificar a definição dos objectivos específicos				2	9				2	5
2. Torna claro como elaborar um objectivo específico.			1	2	8				4	3
3. Distingue o tipo de verbos aconselháveis na deificação dos objectivos específicos		1		2	8	1		1		5
4. Mostra claramente como categorizar os objectivos definidos.				6	5				3	4
5. Está bem explicada a necessidade de deificação dos objectivos específicos para o currículo local.				4	7			1	1	5
6. O instrumento propõe um questionário adequado para uma avaliação formativa da etapa da definição dos objectivos específicos.			2	6	3				2	5
7. Os conteúdos desta etapa estão apresentados numa linguagem compreensível.			1	5	5					7

Descrição qualitativa da escala usada na pontuação: 1- pouco; 2- razoável; 3- suficiente; 4- bom; 5-Mb.

A tabela ilustra, com a excepção dos itens 2 e 6, uma coincidência dos membros dos comités na atribuição da sua pontuação em valores máximos para os itens 1,3,4,5 e 7. Enquanto no item 2, a escola da Massaca-1 concentra a sua classificação no ponto 4 da escala de avaliação, a escola do Jardim concentra a sua pontuação no ponto 4 para os itens 4 e 6. Estes resultados demonstram que a Escola do Jardim é mais positiva na aceitação da etapa do que a Escola da Massaca-1, em que alguns respondentes chegam a classificar o item 3 de ajudar muito pouco. Todavia, a maioria dos respondentes

concentram a sua pontuação nos valores 4 (bom) e 5 (MB), o que leva a concluir que a etapa de definição dos objectivos específicos para os conteúdos do currículo local está explicada de uma forma compreensível

4ª Etapa - Definição das estratégias de ensino dos conteúdos do currículo local.

Tabela 9: frequência comparativa de respostas da Escola P. do Jardim e da Escola P. de Massaca-1 sobre a praticabilidade da 4ª etapa do instrumento

Itens ↓	Escola P. Jardim. Nº de respondentes: 11 Valores de avaliação ↓					Escola P. Massaca-1 Nº de respondentes: 7 Valores de avaliação ↓				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Está bem explicada a necessidade da definição das estratégias de ensino para o conteúdo do currículo local.			1	3	7			1	3	3
2. Os passos mencionados na tabela 12 podem permitir a selecção das estratégias de ensino para o conteúdo do currículo local.				8	3				6	1
3. Os modelos de estratégias de ensino sugeridos no instrumento podem ajudar o comité na selecção das estratégias de ensino.				7	4				2	5
4. O instrumento propõe um questionário adequado para uma avaliação formativa da etapa de definição das estratégias de ensino.			1	3	7			2	2	3
5. Os conteúdos desta etapa estão apresentados numa linguagem compreensível			1	2	8				1	6

Descrição qualitativa da escala usada na pontuação: 1- pouco; 2- razoável; 3- suficiente; 4- bom; 5- Mb.

A avaliação da 4ª etapa tem frequências superiores nos valores máximos em todos os itens, embora nos itens 1, 4 e 5 se registre em ambas as escolas uma percentagem de respondentes que assinalaram o valor 3. Porém, tal pontuação revela-se insignificante quando relacionada com o número de respondentes que atribuíram os valores 4 e 5. A

maior frequência de respondentes nos dois últimos valores da escala revela a aceitação da praticabilidade da etapa pelos utilizadores. Entretanto a grande dispersão de frequências, que não se verificou nas etapas anteriores, indica a necessidade de revisão e melhoramento da etapa nos itens avaliados.

5ª Etapa - Estratégias de enquadramento dos conteúdos do currículo local nas disciplinas do currículo nacional

Tabela 10: frequência comparativa de respostas da Escola P. do Jardim e da Escola P. de Massaca-1 sobre a praticabilidade da 5ª etapa do instrumento

Itens ↓	Escola P. Jardim Nº de respondentes: 11 Valores de avaliação ↓					Escola P. Massaca-1 Nº de respondentes: 7 Valores de avaliação ↓				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Está bem explicada a necessidade do enquadramento dos conteúdos do currículo local nas disciplinas do currículo nacional				3	8				1	6
2. Estão claros os procedimentos apresentados na tabela 13 sobre como enquadrar os conteúdos do currículo local nas disciplinas do currículo nacional				4	7				2	5
3. O instrumento propõe um questionário adequado para uma avaliação formativa da etapa de estratégias de enquadramento de conteúdos do currículo local.				6	5			1	3	3
4. Os conteúdos desta etapa estão apresentados numa linguagem compreensível			1	4	6				1	6

Descrição qualitativa da escala usada na pontuação: 1- pouco; 2- razoável; 3- suficiente; 4- bom; 5-Mb. Avaliação da 5ª etapa demonstra uma frequência nos valores máximos em todos os itens, embora alguns respondentes assinalaram o valor três. Estes resultados revelam que os respondentes na sua maioria aceitam com as estratégias recomendadas no instrumento. Pois esta é uma etapa crucial que permite uma ligação entre os conteúdos do currículo local com os conteúdos do currículo nacional.

**6ª Etapa -Definição das estratégias de avaliação de acordo com as estratégias
planificadas ao nível do currículo nacional.**

Tabela 11: frequência comparativa de respostas da Escola P. do Jardim e da Escola P. de Massaca-1
sobre a praticabilidade da 6ª etapa do instrumento

Itens ↓	Escola P. Jardim Nº de respondentes: 11 Valores de avaliação ↓					Escola P. Massaca-1 Nº de respondentes: 7 Valores de avaliação ↓				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. O instrumento sugere procedimentos adequados para a selecção das estratégias de avaliação				7	4		1		1	5
2. Está bem explicada a distinção da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa			1	3	7			1	3	3
3. As actividades apresentadas na tabela 13 permitem uma selecção clara das estratégias de avaliação.			1	5	5			2	1	4
4. Os modelos de avaliação são claros, adequados e praticáveis			1	4	6				1	6
5. Os conteúdos desta etapa estão apresentados numa linguagem compreensível.			1	4	6				1	6
6. O instrumento propõe um questionário adequado para uma avaliação formativa da etapa				6	5			1	3	3
7. O instrumento está bem estruturado com as seis partes.		1	1	4	5				3	4

Descrição qualitativa da escala usada na pontuação: 1- pouco; 2- razoável; 3- suficiente; 4- bom; 5- Mb.

De acordo com a tabela, os resultados revelam uma frequência diversificada na atribuição dos valores aos itens da etapa. Por outro lado, há uma tendência de os respondentes atribuírem pontuação aos valores máximos de 4 (Bom) e 5 (Muito Bom). A existência de frequências na pontuação 2 e 3 nos vários itens em ambas as escolas leva a concluir que há alguns aspectos por melhorar na etapa.

4.7 Considerações finais

Os resultados da testagem do protótipo do instrumento com estratégias para a elaboração dum currículo local mostram que o instrumento é praticável. Isto é sustentado pela predominância da pontuação 4 (Bom) e 5 (Muito Bom) em todas as etapas avaliadas do instrumento e, por outro lado, pelas observações dos respondentes que se citam em seguida:

este instrumento ajuda na compreensão e definição dos objectivos, o professor ganha uma visão geral de como tratar este e aquele conteúdo.

o instrumento mostra claramente as etapas que devem ser seguidas e que o Ministério adoptasse um instrumento como este, diria que de facto em Moçambique existe o currículo local na prática, uma vez que beneficiou a escola na elaboração do currículo local, a classificação que dou 'e de muito bom.

gostei muito do instrumento pude aprender muita coisa e em particular a elaboração do currículo local. E na base deste instrumento eu como docente já sou capaz de fazer o currículo local.

A predominância da pontuação correspondente a Bom e Muito Bom nas várias etapas representadas nas tabelas de frequência, pode se dever ao facto de o instrumento com estratégias para a elaboração do currículo local constituir uma nova realidade no trabalho dos professores. Deste modo, os professores tiveram uma limitação de estabelecer uma comparação entre diferentes instrumentos e pelo facto, consideraram o presente instrumento como melhor na orientação das suas actividades de elaboração do currículo local, ao invés da brochura fornecida pelo INDE.

Por outro a formulação das perguntas do questionário pode parecer tendenciosa, colocando-se a hipótese de ter influenciado o posicionamento dos respondentes. Contudo a apresentação de pontuação que varia de 1 a 5 em cada etapa possibilitou aos respondentes a escolha de uma resposta em várias. Todavia, o resultado geral do estudo está patente no anexo 6.

5 Conclusões e Recomendações

O capítulo apresenta as ideias finais da investigação. A primeira secção, 5.1, ilustra a conclusão, a segunda, 5.2, as recomendações, a terceira, 5.3, as sugestões para as futuras investigações e a quarta, 5.4 as limitações do estudo.

5.1 Conclusões

Com a implementação do novo plano curricular do Ensino Básico, os professores foram introduzidos numa nova tarefa, a de desenvolver o currículo local. De acordo com os resultados de investigação, muitos professores não possuem nenhuma experiência na elaboração de um currículo. Pelo facto, foi difícil os professores desenvolverem os seus currículos locais. E ficou evidente a necessidade de um instrumento suportivo para o desenvolvimento do currículo local.

A concepção do instrumento com estratégias para a elaboração de um currículo local teve como base uma questão geral de investigação: *Que elementos curriculares é que podem ser considerados essenciais na elaboração dum currículo local?*

Os resultados da investigação mostram que um instrumento suportivo para a elaboração de um currículo local deve possuir estratégias capazes de desenvolver no professor procedimentos profissionais que lhe conferem um saber fazer. As mesmas estratégias devem permitir que o professor aja em várias situações de acordo com o contexto. Com base nesta evidência foi concebido um instrumento caracterizado essencialmente por aquilo que Ribeiro (1999) citando Goodlad (1979) chama de aspectos substantivos e técnicos profissionais (ver anexo 6). Os aspectos substantivos dizem respeito aos elementos curriculares cuja constância se considera fundamental em qualquer processo de desenvolvimento de um currículo, como é o caso dos objectivos, conteúdos, estratégia e avaliação. Enquanto que os aspectos técnicos profissionais relacionam-se com as operações, metodologias no processo de elaboração. Assim, estão explícitos no instrumento todos os procedimentos de como obter o conteúdo, definir os objectivos

específicos, as estratégias de ensino e de avaliação. Estes aspectos de natureza substantivo foram combinados aos aspectos técnicos profissionais em que o instrumento mostra todo o processo de operações e metodologias por observar na elaboração de um currículo local.

De acordo com alguns autores como Eash (1974) citado por Lewy (1971) e Tleyer (1950) citado por Marsh e Willis (1999), qualquer que seja o modelo adoptado na elaboração de um currículo os objectivos, os conteúdos, as estratégias de aprendizagem e a avaliação constituem elementos curriculares que devem estar explícitos, influenciando-se mutuamente. A constância destes elementos representa o núcleo substancial de um currículo, decidindo sobre *o porque, o que e o como* do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o instrumento ilustra os principais elementos curriculares e como usá-los na elaboração do currículo local (ver anexo 6).

Na implementação e testagem do protótipo do instrumento com estratégias para a elaboração do currículo local ficou evidente a sua praticabilidade no seio do grupo alvo, pelo facto de este grupo ter: (i) elaborado o currículo local da 3ª classe sem enfrentar muitas dificuldades na observância dos procedimentos recomendados pelo instrumento; (ii) a classificação de Bom e MBom atribuída aos vários itens de avaliação da praticabilidade de cada etapa que faz parte do instrumento; (iii) o controle da praticabilidade do instrumento que consistiu na contagem do número de vezes de pedido de esclarecimento sobre os procedimentos recomendados no instrumento durante a pré-testagem nos *workshops*, assim como durante a implementação; (iv) algumas observações dos respondentes que se cita em seguida:

O instrumento mostra claramente as etapas que devem ser seguidas e que o Ministério adoptasse um instrumento como este, diria que de facto em Moçambique existe o currículo local na prática, uma vez que beneficiou a escola na elaboração do currículo local, a classificação que dou é de muito bom.

Através das características que o instrumento apresenta, espera-se que o professor tenha uma aprendizagem de como as actividades do desenvolvimento do currículo são inter-

relacionadas, e possa satisfazer algumas necessidades dentro da arena do desenvolvimento do currículo, caminhando para a elaboração de melhores *currícula* locais. É de realçar que o instrumento é um conjunto simples de estratégias para facilitar a elaboração do currículo local e o seu sucesso não depende do próprio instrumento, mas da aplicação adequada do mesmo. Por isso, o impacto do novo instrumento depende das atitudes dos utilizadores.

5.2 Recomendações

A pesquisa sugere as seguintes recomendações:

1. Antes de qualquer implementação do instrumento com estratégias genéricas para a elaboração do currículo local, é necessário que seja feita uma explicação clara acerca das intenções do instrumento, a linearidade das etapas e as estratégias que podem ser encontradas no contexto geral do instrumento.
2. A apresentação do instrumento poderá ser feita dentro de um programa comparado, por exemplo, a um *workshop* e ou a um seminário, em que os professores recebem uma instrução com base nas etapas que constituem o instrumento. Os membros participantes dos *workshops* devem beneficiar de uma oportunidade ampla para implementar as etapas recomendadas no instrumento durante o *workshop*, por exemplo, organizar os participantes em grupos fazendo simulações para a elaboração do currículo local, observando as etapas recomendadas no instrumento. Depois que a aprendizagem tivesse sido edificada, tornar-se-ia fácil explorar o instrumento no processo da elaboração do currículo local, embora os resultados deste estudo indiquem que o instrumento tem um potencial para ser usado como uma ferramenta de aprendizagem no processo da elaboração do currículo local. É necessário adaptá-lo ao contexto local de cada escola.
3. O INDE deverá desenhar novos programas para os Institutos Médios Pedagógicos introduzindo uma nova disciplina relacionada com os

procedimentos de desenvolvimento curricular, com o propósito de capacitar os professores em formação de estratégias de como elaborar um currículo local.

4. Para os professores em exercício recomenda-se a sua capacitação em estratégias de como elaborar o currículo local, que pode ser atingida através de:
 - a. Capacitação de facilitadores ao nível das províncias, com objectivo destes disseminar os conhecimentos ao nível dos distritos e das zip;
 - b. As zip devem assumir um papel prático (organizar seminários com as escolas da zip) no processo da disseminação das estratégias de como elaborar um currículo local.

5.3 Sugestões para as futuras investigações

Nesta investigação apenas algumas estratégias básicas foram referidas acerca de como elaborar um currículo local, por isso sugere-se que se leve avante este estudo. O presente estudo, ao introduzir diferentes elementos para um melhor conhecimento dos procedimentos na elaboração do currículo local, deixou a descoberta novos campos de investigação relacionados com esta temática. Com efeito, durante o percurso investigativo, rapidamente se percebeu que algumas ideias para uma investigação posterior podem ser sugeridas:

- De acordo com o postulado no novo plano curricular do ensino básico, todos os professores são chamados a elaborar o currículo local da sua escola. Partindo deste antecedente, a investigação pode ser conduzida para verificar a praticabilidade do instrumento com estratégias para a elaboração do currículo local no seio do grupo alvo.
- Uma outra questão que seria pertinente investigar está relacionada com a deliberação; neste estudo existem indicações sobre como os professores devem elaborar o currículo local orientados pela teoria deliberativa. Entretanto, poderá

ser objecto de dúvida se os professores realmente serão capazes de respeitar a teoria, trabalhando em colaboração com todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

- A investigação poderá ser conduzida no seio dos professores, auscultando em paralelo os professores que preferem elaborar o currículo local em colaboração com todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem e os que preferem permanecer na metodologia tradicional, trabalhando individualmente. Os resultados desta investigação poderão construir uma visão geral de como os professores estão a preparar os seus currículos locais.

5.4 Limitações do estudo

Neste estudo, apesar de se ter conseguido abordar estratégias relacionadas com a elaboração do currículo local, sentiu-se que muitos dos problemas levantados pelos professores ao longo da investigação foram tratados de uma forma superficial, o que merecia maior aprofundamento e análise. Na verdade, falhou devido à não abrangência das questões formuladas logo no início da investigação. É notório que os professores na sua maioria não possuem nenhuma formação psico-pedagógica e durante a capacitação que tiveram para a implementação do novo plano curricular, parece que o tempo não foi suficiente para abordar com mais ênfase o procedimento de elaboração dum currículo local.

BIBLIOGRAFIA

- Arco, J.M.P. (1998). *Concepções de aluno-futuro professor do curso do 2º ciclo do Ensino Básico sobre prática pedagógica III realizada em escola do 1º ciclo do Ensino Básico*. Algarve: Universidade de Algarve.
- Alonso, L. G. (1994). *A construção do currículo na escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Brocardo, J. (2001). *As investigações na aula de Matemática: Um projecto curricular no 8º Ano*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva-Publicações Lda.
- Bonnet, J. A. (2001). *Ehtos Local e Currículo Oficial. A educação Autóctone Tradicional Macua e o Ensino Básico em Moçambique*. São Paulo: Universidade Católica.
- Capesse, J.A. (2001). *O resgate do saber das comunidades locais para a melhoria da qualidade de Ensino de Ciências Naturais do 1º grau do nível primário em Mocambique*. São Paulo: Universidade Católica.
- CERI, (1979). *School Based Curriculum Development*. Paris: S. Ed
- Diamond, R.M. (1998). *A practical Guide*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Fullan, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Continuum.
- Furumar et al. (1973). *Site Based Decision Making : Its potential for enhancing learner outcomes*. [on-line]. Disponível: www.sede.org/change/issues/issues/issues14.html (2003/20/3).

Giveleque, H.; Uanieque, J.; Murrepula, P. (2000). *Microprojectos – Uma estratégia de Desenvolvimento*. Marrere- Nampula: SDI do CFR de Marrere.

Griffiths, Van den Akker J. *et al.* (1999). *Design Approaches and Tools in Education and Training*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Harrison et al. (1989). *Site Based Decision Making : Its potential for enhancing learner outcomes*. [on-line]. Disponível: www.sede.org/change/issues/issues/issues14.html (2003/20/3).

INDE, (1996). *Plano Estratégico: Transformação Curricular do Ensino Primário*. Maputo: INDE.

INDE, (2001). *III Fórum Nacional de consulta à sociedade sobre o processo de transformação curricular*. Maputo: INDE.

INDE, (2000). *Projecto de Transformação Curricular do Ensino Básico: Relatório de percurso*. Maputo: INDE.

INDE, (2001). *Currículo Local-Estratégias de Implemento*. Maputo: INDE

INDE/MINED (1999). *Plano curricular do Ensino Básico*. Maputo: INDE/MINED.

INDE, (2001). *Programa do Ensino Básico 3º ciclo*. Maputo: INDE.

Kelley, A. V. (1989). *The Curriculum Theory and Practice*. London: Paul Chapman.

Kessels, J. (2000). A relational Approach to curriculum design, J. Van den Akker, R.M.

- Branch, K. Gustafson, N. Nieveen and T.Plomp (eds.), *Design approaches and tools in education and training*. London: Kluwer academic Publishers.
- Lewy, A, (1991). *The International Enciclopedia of Curriculum*. Tel Aviv: Tel Aviv University.
- Libâno, J.C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lenn, P.D. (1993). *Active Learning: A parent's Guide to Helping Your Marke Grade in School*. New York: Penguin group.
- Linha, C. et al. (2000). *A Escola Primária Moçambicana: O caso da Província de Nampula*. Maputo: INDE.
- Maleu et al. (1990). *Site Based Decision Making : Its potential for enhancing learner outcomes*. [on-line]. Disponível: www.sede.org/change/issues/issues/issues14.html (2003/20/3).
- MINED, (1998). *Plano Estratégico de Educação – 1999-2003 “ Combater a exclusão, renovar a escola”*. Maputo: MINED.
- Moonen, J. (1996). Prototyping as a design method, in T. Plomp and D. P. Ely (eds.), *International Encyclopedia of educational technology*. Cambridge: Pergamon.
- Marsh, C.; Willis, G. (1999). *Curriculum: Alternative Approaches, ongoing Issues*. United States: Debra. Stollen Stollenwerk.

- Martins, Z. (S. A). *Aproveitamento Escolar no Sistema Nacional de Educação: contribuições para um estudo das disparidades regionais e de sexo com referência ao Ensino Primário*. Maputo: Editora Escolar.
- Mager, R. F. (1975). *Como Definir objectivos Pedagógicos*. Lisboa: Carreira & Carreira Lda.
- Miles, M.; Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Rabecca Holland.
- Madzima, P. (1999). *Exploring the potentials of computer supported curriculum development in Zimbabwean teacher training colleges*. Enschede: University of Twente.
- Negri, B. *et al.* (1998). *Empowering communities Participatory Techniques for community- based programme development*. Nairobi: Center for communication programs.
- Oliver and Boyd (1977). *The Curriculum: Context; Design; Development*. Nairobi: the Kenya Institute of Education.
- Palme, M. (1992). *O significado da escola: Desistência e Repetência na Escola Primária Moçambicana*. Estocolm: Gotab.
- Pacheco, J. A (2001). *Curriculo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Posner, G.J.; Rudnitsky, A. N. (1997). *Course Design: A Guide to curriculum development for teachers*. New York: Longman.
- Posner, G.J. (1994). *Analizing The Curriculum*. United States: Library of Congress.
- Plomp, T.; Januário, F. (2002). *Textos de Apoio: Metodologia de investigação*. Maputo: UEM.

Quintas H. L. M. (1998). *Desenvolvimento profissional de alunos em formação inicial através da reflexão sobre prática pedagógica*. Algarve: Universidade de Algarve.

RPM, (1985). *Sistema Nacional de Educação*. Maputo: INLD.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão curricular: perspectivas e prática em Análise*. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, A C. (1999): *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editor.

Rea-Dickins, P.; Germaine, K. (1992). *Evaluation*. New York: Oxford University.

Sacristan, J. G. (2000). *O currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática*. Porto Alegre: Editora Artes Médicos Sul Ltda.

Srinivason, L. (1992). *Options for educators: A monograph for decision makers on participatory strategies*. New York: Apact Communications Development Service Product.

Severino, A J. (2002). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortejo Editor.

Sarubbi, M. I. R. (1984). *Curriculum: Objectivos; Contenidos; Unidades*. Buenos Aires, Stella.

Universidade Del Vale (S.A). *Comité de Currículo*. [on- line]. Disponível: <http://cd.ed.gov.hk/kla-guide/gs-html/english/ch/ch-content.erne> (2003/10/1).

Visscher-Voerman, I.; Plomp, T. (1996). Design Approches in Training and education. In T. Plomp and D. Ely (eds.), *International encyclopedia of educational technology*, Cambridge: Pergamon.

Vithal, R; Jansen, J. (2001). *Designing Your First Research Proposal*. Cape Town: Credo Communications.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Clifornia: Diane Foster.

Zabalza, M. A (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Asa Editora.

ANEXOS

Anexo 1: Principais elementos curriculares

Componente	Porque da escolha da componente para análise
Filosofia para a introdução do currículo.	Em todo o currículo educacional esta subjacente uma filosofia que orienta os objectivos educacionais do sistema a nível macro, meso e micro.
Fundamentação ou justificação	De acordo com Posner e Rudnitsky (1994) para desenvolver um currículo é preciso explicitar na fundamentação o problema que se pretende resolver, a audiência a que se dirige, o valor do conteúdo para com a audiência e para a sociedade.
Objectivos	A definição dos objectivos é uma questão pertinente na elaboração de uma determinada actividade de aprendizagem. Para desenvolver um currículo eficiente requer-se uma planificação cuidadosa, expressando claramente os objectivos, pois são estes que comunicam os propósitos da instrução a todos os intervenientes e servem de indicadores de sucesso ou de insucesso no processo de ensino-aprendizagem (Diamond, 1998).
Conteúdos	De acordo com Tyler (1950) citado por Marsh e Willis (1999), um currículo para que seja coerente é preciso que os conteúdos estejam organizados de acordo com os objectivos pré-estabelecidos.
Estratégias de ensino	O sucesso de qualquer plano curricular está associada à elaboração de estratégias adequadas para a sua implementação (INDE, 1999).
O papel do professor	O professor é o mediador entre a proposta incorporizada no currículo e a concretização, sendo assim é importante clarificar os níveis de acção do professor (Roldão, 1999)
Carga horária	Perícia na alocação do tempo é importante para garantir a realização das actividades planificadas no currículo.
Recursos	Uma previa identificação dos recursos que possam facilitar o atendimento dos objectivos seleccionados é uma questão vital para garantir o sucesso de ensino-aprendizagem (Diamond, 1998).
Avaliação	Avaliação é um instrumento de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem, através do qual se pode determinar o grau de cumprimento dos objectivos pré-estabelecidos (Tyler, 1950) citado por Marsh e Willis (1999).
Actores envolvidos na concepção do currículo	O envolvimento de muitas sensibilidades e o uso da abordagem deliberativa e consensual garante o sucesso de um projecto curricular (Walker, 1971) citado por Marsh e Willis (1999).

Anexo 2: Guião de entrevistas semi-estruturadas para os técnicos do INDE .

1ª Questão: quais foram as estratégias concebidas pelo INDE para a elaboração do currículo local?

2ª Questão: o que é que foi feito pelo INDE para enquadrar os professores das escolas de experimentação nas actividades de elaboração do currículo local?

Anexo 3: Guião de entrevistas semi-estruturadas para os professores das escolas de experimentação.

1ª Questão: que tipo de procedimentos foram observados pelos professores na elaboração do currículo local?

2ª Questão: o currículo local é uma experiência nova em Moçambique, que tipo de preparação os professores tiveram para elaborar o currículo local?

3ª Questão: no meio deste processo de elaboração do currículo local que tipo de dificuldades a equipe de professores enfrentou?

4ª Questão: qual é a apreciação que os professores têm sobre o processo da elaboração do currículo local?

Anexo 4: Currículo local da 3ª Classe

Introdução

A educação é um pré-requisito para o desenvolvimento do indivíduo e da nação. A escola tem um papel fundamental na preparação do homem para o desempenho efectivo das suas funções.

O currículo local tem como objectivo fundamental a formação de cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família e da comunidade, tendo em conta as necessidades e potencialidades locais (INDE, 2001).

Neste contexto o programa do currículo local da 3ª classe da Escola Primária de Massaca-1 foi desenhado de uma forma a que os alunos apliquem os conhecimentos e as experiências da sua vida diária, de modo a prepararem-se para a vida.

O programa inclui diversos temas que foram seleccionados tendo em conta a sua relevância no contexto comunitário. Assim, realça as actividades práticas que poderão permitir a integração plena da criança na sua comunidade. O mesmo é constituído por oito partes:

1. Introdução;
2. Temas;
3. Conteúdos;
4. Critério de selecção dos conteúdos;
5. Critério de sequenciamento dos conteúdos;
6. Estratégias de ensino dos conteúdos do currículo local;
7. Estratégias de enquadramento dos conteúdos do currículo local nas diversas disciplinas do currículo centralmente definido;
8. Estratégias de avaliação do currículo local.

Classe	Tema	Conteúdo	Critérios de selecção dos conteúdos	Critérios de sequenciamento dos conteúdos	Objectivos específicos	Estratégias de ensino	Estratégias de enquadramento	Estratégias de avaliação
3ª	Fazer esteiras	Tecelagem	C. de adequação às experiências e capacidades dos alunos; C. de durabilidade	Lógico; Psicológico; Aspiral; Heterogenia e não equidistante	Os alunos devem ser capazes de: Identificar os materiais para fazer esteiras; Montar o estrado; Tecer as esteiras.	1º as crianças trazem o material; 2º arranjar um membro da comunidade para explicar numa aula pratica como podem fazer a esteira.	Disciplina-ofícios; Unidade temática-têxtil Conteúdo-técnicas de tecelagem; Página-376; Momento de leccionação-antes do conteúdo do currículo nacional.	Testagem de habilidades com um trabalho prático.
	Práticas agrícolas	Prática da agricultura na comunidade de Massaca	C. de adequação às experiências e capacidades dos alunos; C. de durabilidade; C. de Transferibilidade	Lógico; Psicológico; Aspiral; Heterogénea e não equidistante	Os alunos devem ser capazes de: Conhecer as épocas da prática das diversas culturas na comunidade; Seleccionar as sementes; Preparar o solo;	Uso do modelo de estratégia operativa.	Disciplina-Ofícios; Unidade temática-agropecuária; Conteúdo-operações de condução de culturas agrícolas e sementeiras; Página-378; Momento de leccionação-antes do conteúdo do currículo nacional.	Testagem de habilidades com um trabalho prático.

					Saber lançar a semente; Cuidar da horta.			
	Sapataria	Noções de sapataria	C. de Transferibilidade	Lógico; Psicológico; Aspiral; Heterogénea e não equidistante	Os alunos devem ser capazes de: Fazer concertos no calçado; Fazer calçado com material local.	Convidar um membro da comunidade para dar noções sobre o concerto do calçado e fabrico do calçado com material local.	Disciplina-Educação visual; Unidade temática-recorte e picotagem; Conteúdo-técnicas de recorte, picotagem, colagem e dobragem.; Página: 409; Momento de leccionação-depois do conteúdo do currículo nacional.	Testagem de habilidades com um trabalho prático.
	Valores morais	Regras de cortesia	C. de durabilidade; C. de Transferibilidade; C.de Convencionalidade e de consenso.	Lógico; Psicológico; Aspiral; Herogenia e não equidistante	Os alunos devem ser capazes de: Saber cumprimentar dentro das regras da comunidade de Massaca; Conhecer os princípios morais da comunidade.	Dialogo	Disciplina-Português; Unidade temática-Família; Conteúdo- regras de convivência na família; Página: 22 Momento de leccionação-Depois do conteúdo do currículo nacional.	Dramatização

		Regras de Higiene	C. de durabilidade; C. de Transferibilidade; C.de Convencionalidade e de consenso.	Lógico; Psicológico; Aspiral; Heterogénea e não equidistante	Os alunos devem ser capazes de: Conhecer as regras de higiene de acordo com a realidade da Massaca.	Dialogo	Disciplina-Português; Unidade temática-corpo humano; Conteúdo-situações de diálogo criadas na sala de aulas; Página: 15 Momento de leccionação-antes do conteúdo do currículo nacional.	Dramatização
	Danças tradicionais	Macuaela	C. de durabilidade; C. de Transferibilidade; C.de Convencionalidade e de consenso.	Lógico; Psicológico; Aspiral; Heterogénea e não equidistante	Interpretar as canções de Macuaela; Dançar Macuaela.	Convidar um membro da comunidade para ensinar a dança	Disciplina-educação musical; Unidade temática-educação rítmica; Conteúdo-movimentos corporais; Página: 214; Momento de leccionação: depois do conteúdo do currículo nacional.	

Anexo 5: Questionário para os membros dos comités dos currículos nas escolas de testagem

Estimado membro do comité pede-se a sua colaboração preenchendo o questionário sobre a praticabilidade do instrumento com estratégias genéricas para a elaboração de um currículo local. Apela-se a sua objectividade e idoneidade. Solicita-se que marque (x) no quadro referente a pontuação que atribui ao item, escala de 1 a 5.

1- pouco 2- razoável 3- suficiente 4- bom 5- muito bom

Etapas de elaboração de um currículo local	Pontuação				
	1	2	3	4	5
1ª Etapa- Criação do comité					
1. O instrumento ajuda na formação do comité?					
2. Mostra todos os procedimentos por observar na formação do comité?					
3. O instrumento apresenta uma definição clara do comité?					
4. As funções do comité estão apresentadas de uma forma clara?					
5. Está clara a explicação de como formar um comité?					
6. O instrumento mostra claramente como é que o comité deve proceder nos encontros com os grupos de intervenientes?					
7. O instrumento propõe um questionário adequado para uma avaliação formativa à etapa de criação do comité?					
8. Os conteúdos desta etapa estão apresentados numa linguagem compreensível?					
2ª Etapa- Selecção dos conteúdos					
1. A tabela 6 mostra de uma forma clara as actividades por observar na selecção dos conteúdos?					
2. A tabela 7 mostra claramente os vários critérios por observar na selecção dos conteúdos?					
3. O instrumento explica como sequenciar os conteúdos seleccionados?					
4. A tabela 8 mostra de uma forma clara os modelos adequados de como sequenciar os conteúdos?					
5. O instrumento propõe um questionário adequado para uma avaliação formativa à etapa de selecção dos conteúdos ?					
6. Os conteúdos desta etapa estão apresentados numa linguagem compreensível?					
3ª Etapa- Definição dos objectivos específicos para os conteúdos do currículo local					
1. O instrumento torna claro como definir um objectivo específico?					
2. Distingue de uma forma clara o tipo de verbos aconselháveis na definição dos objectivos específicos?					
3. Está bem especificada a necessidade de definição dos objectivos específicos para os conteúdos do currículo local?					
4. Os conteúdos desta etapa estão apresentados numa linguagem compreensível?					
5. O instrumento propõe um questionário adequado para uma avaliação formativa à etapa de definição dos objectivos específicos ?					
6. O instrumento mostra claramente como categorizar os objectivos definidos?					
4ª Etapa- Definição das estratégias de ensino dos conteúdos do currículo local					
1. Está bem explicada a necessidade de definição das estratégias de ensino para o conteúdo do currículo local?					

Anexo 6 : Estratégias para a elaboração dum currículo local

Na elaboração dum currículo local sugere-se a observância de seis principais etapas. A figura 1 representa uma visualização simplificada do processo de desenvolvimento de um currículo local.

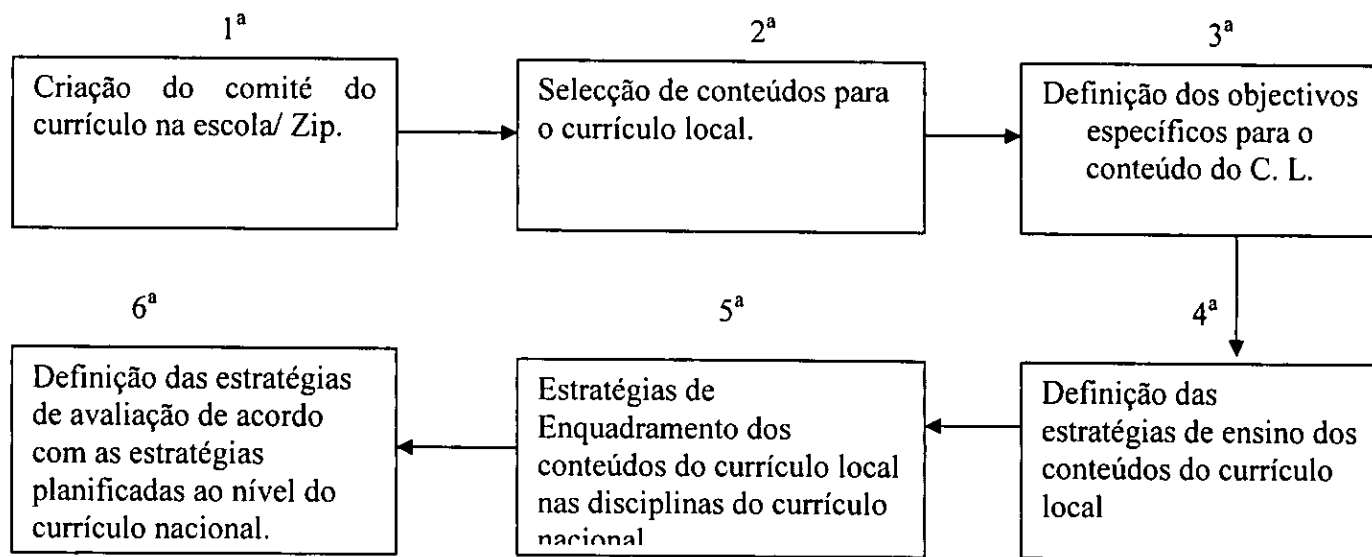
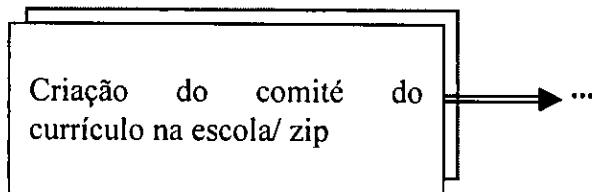


Fig 1 Disposição das principais etapas para a elaboração dum currículo local

1. Caracterização das etapas representadas na figura 1.

1.1

1ª Etapa



1.1.2 Conceito do comité do currículo

Para o presente estudo adopta-se a definição da Universidade Del Valle (La Paz-Bolívia); segundo esta, o comité do currículo é um grupo de representantes dos intervenientes eleitos para coordenar o processo da elaboração do currículo.

1.1.3 Constituição do comité

De acordo com a literatura, a composição numérica do comité é variável. Vários autores determinam o número da constituição do comité de acordo com a representatividade dessa comunidade de trabalho. Mas, de facto, o número ideal é aquele que permite trabalhar e estabelecer uma maior interacção entre os membros do grupo. Partindo destas ideias a constituição do comité em termos numéricos poderá ser determinada pelas escolas/zip de acordo com a sua realidade.

1.1.4 Funções do comité

Entende-se por funções do comité todas as tarefas a serem executadas por este grupo. A tabela 1 apresenta algumas funções do comité; reconhece-se que esta lista não é exaustiva. A escola /zip pode acrescentar mais funções de acordo com a realidade contextual.

Tabela 1: funções do comité do currículo

Funções do comité	
1ª	Estudar as facilidades de encontro com os grupos (alunos; professores e a comunidade);
2ª	Reunir-se com os grupos de intervenientes (alunos; professores e a comunidade);
3ª	Sistematizar os conteúdos recolhidos nos encontros com os três grupos;
4ª	Elaborar o esboço do currículo local;
5ª	Estudar e propor iniciativas de como concretizar a aprendizagem de alguns conteúdos seleccionados para o currículo local;
6ª	Fazer o levantamento das dificuldades encaradas pelos professores ao ministrar os conteúdos do currículo local e propor soluções;
7ª	Rever o currículo local sempre que necessário.

1.1.5 Criação do comité do currículo

O processo da elaboração de um currículo é complexo, carece essencialmente de um trabalho de equipa, onde a elaboração das decisões deve ser feita de uma forma participativa (Schwab, 1970 citado por Visscher- Voerman 1999). De acordo com a ideia, a criação do comité do currículo na escola/ Zip deve envolver os alunos, os professores, o director da escola e a comunidade onde a escola está inserida. O envolvimento da

comunidade constitui uma fonte pela qual se pode obter uma variedade de habilidades que podem enriquecer o currículo, ajudando deste modo a escola a integrar-se totalmente na vida da comunidade (Bryk *et al.* 1990 citado por Marsh e Willis, 1999).

Autores como Dynan (1980) e Dunn (1986) citados por Marsh e Willis, (1999), sublinham a participação dos alunos na planificação do currículo como sendo um aspecto importante. Estes constituem os clientes da escola, com certas expectativas e o direito de negociar o que eles querem aprender, embora a participação dos alunos nos currículos transatos nunca mereceu uma consideração relevante. Por fim o envolvimento do director da escola constitui um procedimento básico, pois o director é o líder político na escola que providencia o suporte psicológico e material no processo da planificação curricular; estabelece o elo de ligação entre a comunidade escolar e as novas ideias, mantendo uma estabilidade no processo do desenvolvimento curricular (Fullan, 2000).

De acordo com Fullan (2000), o director da escola deve assumir a liderança do processo da elaboração do currículo local, como forma de garantir o sucesso deste currículo na escola. O comité deversa ser formado no início do ano lectivo. O director da escola/zip deversa assumir a liderança na criação do comité do currículo.

No início do ano lectivo, o director da escola deve agendar um encontro de uma forma separada com os alunos, os professores e os líderes da comunidade, a fim de explicar os objectivos do currículo local e a necessidade de escolher representantes que possam fazer parte do comité do currículo na escola/Zip. **Como proceder? ver a tabela 2**

Tabela 2: encontro do director da escola/zip com os três grupos de actores

Passo 1

Director da escola/ Zip		
Encontro com os alunos	Encontro com os professores	Encontro com a comunidade
<p>Neste encontro o director da escola deve sensibilizar os alunos para compreenderem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os objectivos do currículo local; - A necessidade de formação de um comité para a elaboração do currículo na escola; - A necessidade de escolher representantes que podem fazer parte do comité do currículo na escola. 	<p>Neste encontro o director da escola deve explicar ao colectivo de professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os objectivos do currículo local; - O processo da elaboração do currículo local; - A posição do professor no do processo da elaboração do currículo local; - A necessidade de formação de um comité para a elaboração do currículo na escola; - A necessidade de escolher representantes que podem fazer parte do comité do currículo na escola. 	<p>Neste encontro o director da escola deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> - explicar aos líderes da comunidade sobre a existência de uma nova componente dentro do currículo do ensino básico nomeadamente o currículo local; - Explicar os objectivos do currículo local.; - Explicar o papel da comunidade no processo da elaboração e implementação do currículo local; - Explicar a necessidade de escolher representantes que podem fazer parte do comité do currículo na escola. - Explicar a necessidade de formação de um comité para a elaboração do currículo na escola;

Passo 2

Encontro com os representantes dos alunos; dos professores e da comunidade.	
<p>Objectivo do encontro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unir os representantes dos três grupos num único grupo; - Formar o comité; - Incentivar o comité a escolher o seu responsável; - Conferir a responsabilidade ao comité do processo de elaboração do currículo local.

NB: Na criação dos comités do currículo nas escolas/ zip, a representatividade dos professores deve constituir a maioria, pelo facto deste grupo constituir os mediadores entre a proposta corporizada no currículo e o processo da concretização (Roldão,1999 e Marsh e Willis, 1999).

1.1.6 Preparação do comité

Após a criação do comité, o director da escola deve criar condições para que o comité tenha um pequeno seminário de preparação antes de iniciar com as suas actividades. Srinivasan (1992: 23) enfatiza a preparação dos membros do comité como meio de assegurar que o processo da elaboração do currículo seja relevante. Partindo deste posicionamento, os membros do comité deverão ser equipados com técnicas apropriadas para que possa providenciar uma atmosfera descontraída e aberta nos encontros com os grupos de intervenientes. Assim Srinivan (1992) e Negri *et al.* (1998) advogam a preparação do comité em três pontos essenciais:

1º- como se comportar nos encontros com os grupos de intervenientes: A literatura aponta que o comité deve promover a confiança, que é um dos requisitos “chave” para isso o comité deve estabelecer um relacionamento genuíno logo no início do encontro. Esse relacionamento deverá basear-se numa estima calorosa em que o comité se identifica com o grupo; respeita as normas do grupo; é paciente; dinâmico; criando um clima de relacionamento pelo qual os membros do grupo podem expressar livremente as suas ideias e identificar as questões prioritárias para o grupo.

2º- como proceder nos encontros com os grupos de intervenientes: Srinivasan (1992) refere a abordagem centrada no crescimento como sendo aquela que prioriza a estratégia participativa, levando as pessoas a descobrir-se e a construir acções autónomas. Abraçando a estratégia participativa, o comité deve preparar o lugar do encontro, arrumando as cadeiras na forma circular de modo a que os participantes estejam sentados frente um ao outro e possam interagir. No início da sessão um membro do comité deve fazer uma breve introdução, indicando os objectivos do encontro e convidando o grupo a

participar. Esta forma de organização encoraja o desafio natural na identificação dos seus próprios problemas e no desenvolvimento de planos de acção, levando os participantes pensar criativamente acerca dos conteúdos considerados essenciais pelo grupo.

3º- como conduzir a discussão: Nos encontros com os grupos os membros do comité devem priorizar o método participativo. Para Negri *et al.* o método participativo é um processo de trabalho dentro da parceria com a comunidade. Esta definição enquadra-se na metodologia que o comité deve adoptar para conduzir as discussões nos encontros com os grupos de intervenientes. O comité deve desempenhar o papel de facilitador, assegurar que todos os membros do grupo no encontro tenham oportunidade de participar e colocar as suas necessidades e identificar possíveis soluções.

1.1.7 Acções do comité

Após a preparação, o comité deve começar a reunir-se com cada grupo de intervenientes (alunos, professores e a comunidade) envolvidos no processo da elaboração do currículo. o melhor currículo é aquele que resulta de um processo natural, elaborado na base de um trabalho de equipe Walker (1971) citado por Marsh e Willis (1999). Partindo deste princípio o comité do currículo deve orientar os encontros numa abordagem deliberativa em que o grupo pode estabelecer uma plataforma de ideias. A plataforma de ideias é uma fase que consiste essencialmente na apresentação de várias opiniões, “chuva de ideias”, envolvendo o grupo numa discussão participativa. **Como fazer? Observe os seguintes passos:**

1º- o comité deve introduzir o grupo à discussão;

2º- registar todas as sugestões no quadro ou cartaz ou caderno, como ilustra a tabela 3.

Tabela 3: registo das ideias iniciais

Chuva de ideias						
Ideia A	Ideia B	Ideia C	Ideia D	Ideia E	Ideia F	Ideia G
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Após o registo de todas as ideias, o comité deve orientar o grupo a estar envolvido na discussão para se alcançar o consenso (o que Walker, 1971 chama de deliberação) acerca dos conteúdos que o grupo considera prioritários para o currículo local. Durante a discussão deve marcar no quadro as ideias do consenso e registá-las na acta final do encontro. **Como fazer? Observe a tabela 4.**

Tabela 4: ideias consensuais do grupo

Ideia A	Ideia D	Ideia F	Ideia G
X	X	X	X

1.1.8 Verificação da etapa

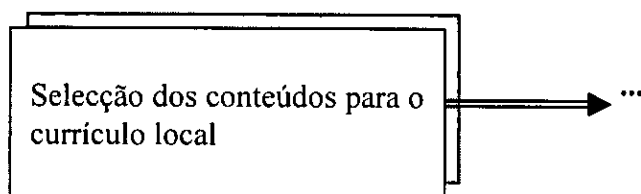
Após a realização da 1ª etapa, o comité do currículo poderá fazer uma avaliação formativa, para verificar se cumpriu com todas as fases importantes desta etapa. Responder *sim* à fase que observou e *não* à fase que não observou. Se o comité não atingiu a metade das fases recomendadas no instrumento deverá repetir a etapa.

Elementos da avaliação formativa	Sim	Não
1-Para a criação do comité o director da escola/ zip reuniu-se com os alunos?		
a) Com os professores?		
b) Com a comunidade?		
2- O director da escola/zip reuniu-se com os representantes dos alunos, professores e da comunidade para formar o comité?		
3- O comité foi preparado antes de começar com as suas actividades?		

4- O comité após a preparação reuniu-se com os alunos?		
a) Com os professores?		
b) Com a comunidade?		
5- Nos encontros com os grupos o comité organizou os participantes na forma circular?		
6- Nos encontros com os grupos o comité estabelecia a plataforma de ideias de acordo com a tabela nº3?		
7- O comité registava as ideias consensuais de cada grupo de acordo com a tabela nº4?		
8- O comité foi preparado para saber se identificar com o grupo?		
a) Para saber priorizar o método participativo?		
b) Para saber ser paciente?		
9- O comité foi preparado num seminário?		

1.2

2ª Etapa



1.2.1 Identificação das necessidades

Seleccionar os conteúdos de ensino não é uma tarefa fácil. É preciso tomar em conta que os conteúdos retractam a experiência social da humanidade. De acordo com a afirmação, o comité do currículo deve identificar em primeiro lugar as necessidades da comunidade e numa fase posterior seleccionar os conteúdos. **Como fazer? Ver a tabela 5.**

Tabela 5: Actividades por observar na selecção dos conteúdos

Actividade	Explicação
1ª actividade (identificação das necessidades)	O comité deve colocar no quadro e responder as seguintes questões: Que tipo de conteúdos a comunidade anseia ver ministrados no seio dos seus alunos? Que tipo de recursos existem na Escola Para a concretização destes conteúdos? Que tipo de contribuições a comunidade pode dar à escola no ensino destes conteúdos? Quais são os problemas/ necessidades concretas da comunidade? Que tipo de objectivos educacionais a comunidade espera ver realizados? Que tipos de conteúdos podem ser proporcionados para que seja possível atingir esses objectivos?
2ª actividade (apresentação dos conteúdos)	Colocar no quadro todos os conteúdos recolhidos nos encontros com os três grupos de intervenientes (os alunos, os professores e a comunidade)
3ª actividade (selecção dos conteúdos)	Seleccionar os conteúdos, usando o método de pontuação. Cada membro do conselho tem o direito de marcar o conteúdo que considera relevante.
4ª actividade (critérios de selecção).	Escolher os tipos de critérios por observar na selecção dos conteúdos.
5ª actividade (identificação dos conteúdos do consenso)	Identificar os conteúdos de consenso e realizáveis de acordo com o contexto real da escola.

Para a selecção dos conteúdos é necessário que haja critérios que assegurem a continuidade, a integração e a praticabilidade dos conteúdos planificados. Na tabela 6 estão representados alguns critérios orientadores para a selecção dos conteúdos. Os comités dos currículos poderão adoptá-los de acordo com a realidade contextual de cada escola.

Tabela 6: alguns critérios para a selecção dos conteúdos

Critério	Explicação
O critério da relevância social dos conteúdos	Aqui o comité deve verificar em que medida os conteúdos se adequam às exigências reais da comunidade antes de seleccioná-los.
O critério da viabilidade do ensino dos conteúdos	Verificar a disponibilidade dos recursos susceptíveis de propiciar a aprendizagem deste e daquele conteúdo;
O critério de durabilidade	Trata de considerar os conteúdos que serão sempre necessários para o desenvolvimento integral do aprendiz.
O critério de convencionalidade e consenso	Trata de considerar conteúdos de consenso comum.
O critério de adequação à experiência e capacidade dos alunos	Seleccionar os conteúdos de acordo com o nível do desenvolvimento e as aprendizagens anteriores.
O critério de transferibilidade	Trata-se de privilegiar aqueles conteúdos com maior poder de transferência instrutiva (aplicáveis a diferentes situações).
O critério económico	Trata-se de privilegiar aqueles conteúdos que economizam o tempo na sua realização.
O critério significativo	Trata-se de privilegiar aqueles conteúdos que interessam simplesmente aos alunos.
O critério socializador	Trata-se de privilegiar aqueles conteúdos que ensinam os alunos a integrar-se psicologicamente no grupo, a trabalhar em grupo, a tolerar distintas opiniões e a expressar livremente as suas próprias opiniões.

Fonte Zabalza (2001), Ribeiro (1999) e Sarubbi (1984)

NB: Os critérios de selecção dos conteúdos são vários. Entretanto, apresentam-se estes como forma de elucidar o comité do currículo.

1.2.2 Sequência dos conteúdos

A sequência é o ordenamento em que se organizam os conteúdos na continuidade das aprendizagens na forma vertical. Após a selecção dos conteúdos que podem ser praticáveis ao nível da escola, segue-se a fase do sequenciamento ou de definição de prioridades. A sequência dos conteúdos do currículo local poderá ser encarada numa perspectiva macro - curricular, respeitando sempre o sequenciamento lógico, psicológico e aspiral priorizado no currículo elaborado centralmente.

O sequenciamento lógico é aquele que dentro de uma disciplina apresenta uma sucessão de conteúdos numa progressão vertical de acordo com os objectivos traçados; enquanto que o psicológico corresponde à continuidade em que as aprendizagens são construídas umas sobre as outras de acordo com o nível do desenvolvimento mental do aluno; e o sequenciamento espiral consiste em organizar os conteúdos do nível mais simples apresentando uma continuidade e desenvolvimento até alcançar o nível mais complexo.

Como fazer? Observe a tabela 7

Tabela 7: modelos de sequenciamento dos conteúdos

Modelo	Como aplicar
1- O modelo de sequência heterogênea e não equidistante - permite a combinação de temas do currículo centralmente definido e temas do currículo local (Zabalza, 2001: 122).	Neste modelo o comité deverá pegar no conteúdo do currículo local e enquadrar nas várias unidades temáticas das disciplinas do currículo centralmente definido; por ex: xingombela (conteúdo do c.l.): enquadrar na disciplina de educação musical, na unidade temática: educação vocal e cânticos.
2- Critério de coerência baseada em relações espaciais.	Neste critério o comité pode sequenciar os conteúdos do mais simples para o mais complexo ou do mais próximo para o mais afastado. Por ex: num tema como tipos de agricultura, seria primeiro agricultura de subsistência e em seguida agricultura mecanizada.
3- Critério de sequência de conteúdos que exprimem relações lógicas- baseadas em pré- requisitos.	Neste critério o comité deverá colocar em primeiro lugar os conteúdos que são necessários para a compreensão dos outros conteúdos. Por ex: num tema como poluição das águas superficiais, o comité deve colocar em primeiro lugar conteúdos que retratam os agentes de contaminação de água e em segundo lugar o conteúdo que fala da poluição.
4 - Critério de sequência baseada no interesse.	Neste critério o comité deve arrumar os conteúdos começando por aqueles que mais estimulam a curiosidade e desejo de aprender aos alunos. Por ex: num tema como a vegetação o comité deve colocar em primeiro lugar conteúdos que abordam a vegetação desconhecida pelos alunos e em segundo lugar conteúdo que retrata a vegetação conhecida pelos alunos.

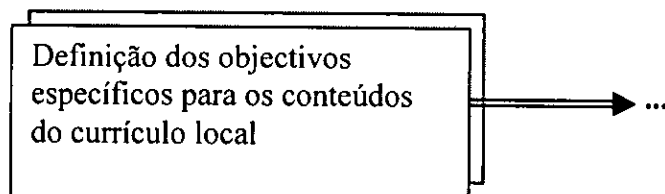
Fonte Zabalza (2001) e Ribeiro (1999)

1.2.3 Verificação da etapa

Após a realização da 2ª etapa, o comité do currículo poderá fazer uma avaliação formativa para verificar se cumpriu com todas as fases importantes desta etapa. Responder *sim* à fase que observou e *não* à fase que não observou. Se o comité não atingiu a metade das fases recomendadas no instrumento devera repetir a etapa.

Elementos da avaliação formativa	Sim	Não
1- O comité antes da selecção dos conteúdos procurou identificar as necessidades?		
2- O comité antes da selecção dos conteúdos respondeu algumas perguntas como forma de avaliar as necessidades?		
3- Para a selecção dos conteúdos o comité observou as quatro principais actividades?		
4- Antes da selecção dos conteúdos o comité colocou no quadro todos os conteúdos recolhidos nos encontros com os três grupos de intervenientes?		
5- O comité seleccionou os conteúdos usando o método de pontuação?		
6- O comité identificou os conteúdos de consenso e realizáveis?		
7- Para a selecção dos conteúdos o comité aplicou critérios propostos no instrumento?		
8- Os conteúdos seleccionados foram organizados de acordo com a sequência dos conteúdos centralmente definidos?		
9- Para sequenciar os conteúdos o comité escolheu alguns modelos propostos no instrumento?		
10- Para a selecção dos conteúdos o comité esteve reunido em conselho?		

1.3 3ª Etapa



Os teóricos Posner e Rudnitsky (1997), Zabalza (2001), Ribeiro (1999) e Diamond (1997), afirmam que a definição dos objectivos é uma etapa crucial na planificação de um currículo, pós um processo de ensino-aprendizagem que carece de objectivos está

desorientado, uma vez que o professor não saberá aonde deve chegar e em que condição chegou.

1.3.1 conceito dos objectivos específicos

Os objectivos específicos são aqueles que espelham o que o aluno vai aprender e será capaz de fazer como resultado do seu engajamento no processo de ensino –aprendizagem. Eles devem subordinar-se aos objectivos gerais do ensino básico.

O novo plano curricular do Ensino Básico responsabiliza as escolas pela elaboração do currículo local. Para que o currículo local seja bem sucedido, os comités dos currículos das escolas devem definir os objectivos específicos, de acordo com os conteúdos seleccionados a nível local.

1.3.2 Como proceder para definir os objectivos específicos?

O comité do currículo na escola/zip para definir os objectivos específicos deve observar as seguintes actividades, ver a tabela 8.

Tabela 8: actividades do comité na definição dos objectivos específicos

1ª actividade	O comité em conselho deverá indicar um membro para registar no quadro todos os conteúdos seleccionados.
2ª actividade	responder as seguintes questões: Quais são os resultados concretos esperados para cada conteúdo? Qual é a contribuição dos conteúdos para a comunidade? Que habilidades os alunos deverão adquirir depois das aprendizagens desses conteúdos? Um membro do comité deve apontar as respostas no quadro, para que sirvam de guia na formulação dos objectivos específicos.
3ª actividade	O comité deve expressar os objectivos de uma forma clara, de modo a que os objectivos identifiquem a acção que o aluno deve realizar sempre que tenha atingido o objectivo. Para tal aconselha-se o uso de verbos não ambíguos a várias interpretações como forma de evitar as ambiguidades, por ex: observe a tabela 23.

4ª actividade	Definir os objectivos usando verbos que descrevem uma acção observável e as condições sobre as quais a acção terá lugar, por ex: o aluno deve ser capaz de fazer uma rede de pesca com uma estrutura rectangular sem ser ajudado.
---------------	---

Tabela 9: verbos aconselháveis e não aconselháveis na definição dos objectivos específicos

Verbos abertos a múltiplas interpretações	Verbos não abertos a várias interpretações (mais aconselháveis).
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer; • Compreender; • Entender; • Apreciar; • Ter confiança; • Gostar, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer; • Escrever; • Construir; • Resolver; • Identificar; • Tecer • Comparar, etc.

NB: Os comités dos currículos ao definir os objectivos específicos devem formulá-los de modo a distinguir com clareza as actividades e experiências de aprendizagem a serem observáveis no aluno. Por exemplo, no programa de Português para o 3º ciclo 6ª classe, na 1ª unidade temática estão definidos os objectivos específicos do seguinte modo:

O aluno deve ser capaz de: reconhecer a diferença entre a conversa formal e não formal; Esta forma de definir os objectivos torna clara a actividade ou a competência que se pretende que o aprendente execute no fim o processo de ensino-aprendizagem.

1.3.3 Categorização dos objectivos específicos

Após a definição dos objectivos, para facilitar o desenho das estratégias de ensino e de avaliação, o comité deve agrupar os objectivos de acordo com as habilidades que cada grupo de objectivo expressa (Posner e Rudnitsky, 1997). **Como proceder? Observe a tabela 10.**

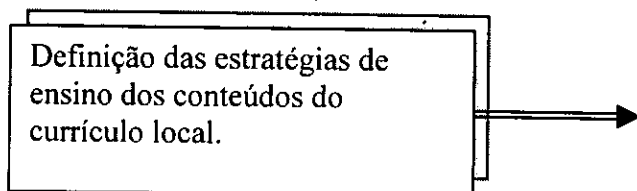
Tabela 10: categorização dos objectivos

Os objectivos que expressam as habilidades psicomotoras (saber fazer)	Os objectivos que expressam as habilidades afectivas (saber ser)	Os objectivos que expressam as habilidades cognitivas (saber)
O aluno deve ser capaz de: tocar timbila	O aluno deve ser capaz de: respeitar os mais velhos	O aluno deve ser capaz de explicar o processo de fabrico

1.3.4 Verificação da etapa

Após a realização da 3ª etapa, o comité do currículo poderá fazer uma avaliação formativa para verificar se cumpriu com todas as fases importantes desta etapa. Responder *sim* à fase que observou e *não* à fase que não observou. Se o comité não implementou a metade das fases recomendadas no instrumento deverá repetir a etapa.

Elementos da avaliação formativa	Sim	Não
1- O comité antes de definir os objectivos respondeu as perguntas propostas pelo instrumento?		
2- Registou as respostas das perguntas propostas no instrumento no quadro?		
3- Utilizou as respostas das perguntas propostas no instrumento como guião para a formulação dos objectivos?		
4- O comité registou todos os conteúdos seleccionados no quadro, para a partir destes definir os objectivos específicos?		
5- O comité formulou os objectivos de uma forma clara?		
6- O comité definiu objectivos usando verbos que descrevem uma acção observável?		
7- O comité agrupou os objectivos específicos de acordo com as habilidades que expressa?		
8- Para agrupar os objectivos o comité obedeceu a tabela proposta no instrumento?		
9- O comité definiu objectivos comportamentais que devem ser observáveis?		
10- Para responder as perguntas propostas no instrumento o comité reuniu-se em conselho?		



O currículo local elabora os conteúdos de interesse de cada comunidade onde a escola está inserida. Importa organizar a planificação das estratégias de ensino em conformidade com os diferentes conteúdos que se pretende proporcionar aos alunos. O comité nesta etapa deve seleccionar estratégias que disponibilizem o professor de modelos propícios para o desenvolvimento das habilidades pretendidas, sempre em concordância com as estratégias planificadas ao nível das disciplinas do currículo centralmente definido.

1.4.1 Como proceder na selecção das estratégias de ensino? O comité deverá observar os passos mencionados na tabela 11.

Tabela 11 passos a observar na selecção de estratégias de ensino dos conteúdos do currículo local

Passos	Como proceder
1º	O comité antes de seleccionar as estratégias de ensino deve verificar a disponibilidade dos recursos (materiais, humanos e financeiros), pós os recursos cumprem a função de facilitar e organizar as acções instrutivas no processo de ensino-aprendizagem (Zabalza, 2001)
2º	Após a verificação da disponibilidade dos recursos, o comité poderá proceder à selecção das estratégias de ensino, apoiando-se em alguns modelos propostos no instrumento;
3º	Durante a selecção das estratégias, o comité deve priorizar sempre a estratégia de ensino preconizada na unidade temática onde o conteúdo do currículo local será enquadrado.

1.4.2 Algumas sugestões de modelos de estratégias de ensino

1º O modelo dos mapas conceptuais ajuda a clarificar as ideias que se pretende ensinar, tornando a aprendizagem do aluno mais real. O professor pode identificar uma ideia chave do conteúdo e representar num mapa conceptual (Posner e Rudnitsky, 1994:32). Como por exemplo;

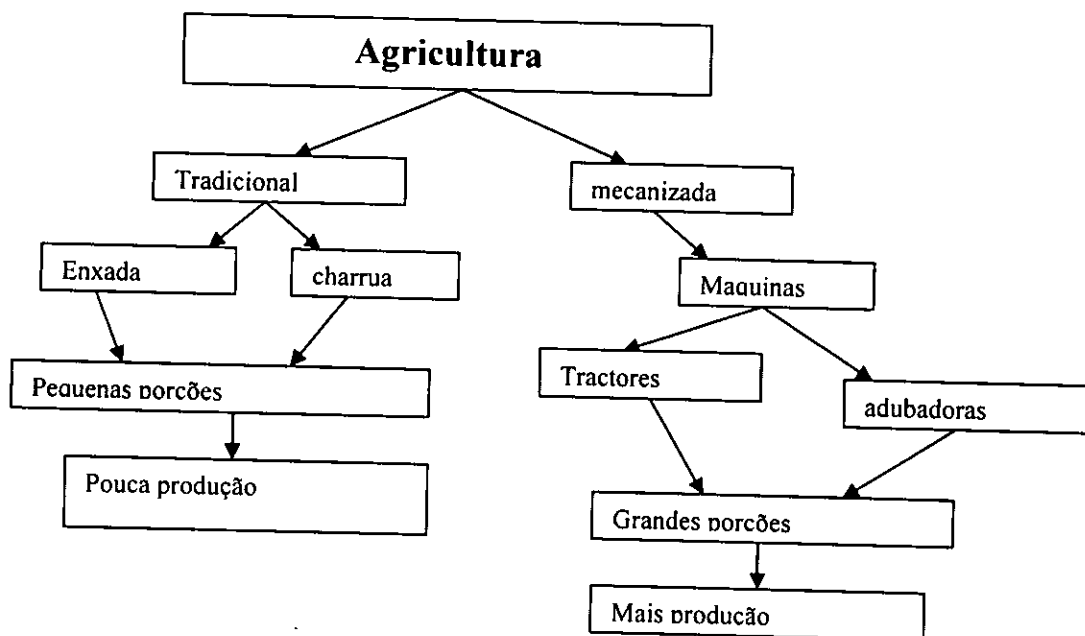


Fig 2: caracterização de um conteúdo usando o modelo de mapas conceptuais

2º O modelo de protagonismo de contextos “enriquecidos” – neste modelo o professor deve considerar o ambiente quando esboça a sua actividade, como uma estratégia de oportunidade, por ex: se o conteúdo é sobre o cultivo de hortícolas, o professor ao planificar deve prever a horta onde os alunos poderão observar o cultivo de hortícolas e implementar.

3º O modelo de referência pessoal - a prática mostra que não há melhor coisa para atrair atenção de um aprendente do que chamá-lo pelo nome. Por ex: nas aulas o professor deverá tratar os alunos pelos respectivos nomes.

NB: Estes são alguns modelos que se podem ilustrar, mas existem tantos modelos de estratégias de ensino que o comité pode seleccionar de acordo com a realidade. O

instrumento recomenda o uso do modelo de mapas conceptuais, combinado ao modelo de protagonismo de contextos “enriquecidos”, porque ajuda a identificar os recursos disponíveis na escola e simplifica o conteúdo de uma forma visível a todos os aprendentes, permitindo uma maior percepção do conteúdo.

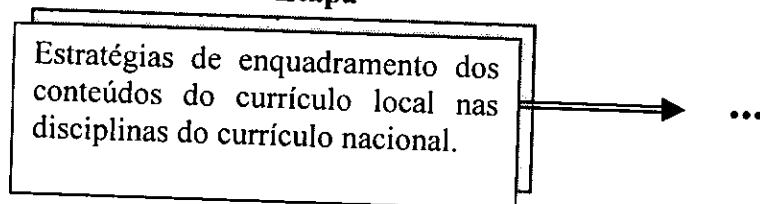
1.4.3 Verificação da etapa

Após a realização da 4ª etapa, o comité do currículo poderá fazer uma avaliação formativa para verificar se cumpriu com todas as fases importantes desta etapa. Responder *sim* à fase que observou e *não* à fase que não observou. Se o comité não cumpriu com a metade das fases recomendadas no instrumento deverá repetir a etapa.

Elementos da avaliação formativa	Sim	Não
1- O comité ao seleccionar as estratégias de aprendizagem estabeleceu a concordância com as estratégias planificadas ao nível da unidade temática onde o conteúdo do currículo local vai ser integrado?		
2- O comité verificou a disponibilidade dos materiais antes da selecção das estratégias de ensino?		
3- Verificou a disponibilidade dos recursos humanos?		
4- Verificou a disponibilidade dos recursos financeiros?		
5- Na selecção das estratégias o comité apoiou-se em alguns modelos propostos no instrumento?		

1.5

5ª Etapa



O currículo local é parte integrante do currículo centralmente elaborado. A sua implementação deve ser feita de uma forma integrada, isto é, incluir os conteúdos da componente local nas diversas disciplinas do currículo centralmente definido.

1.5.1 Como proceder?

Quando o comité chega a esta etapa de enquadrar os conteúdos seleccionados a nível local nos várias disciplinas do currículo centralmente definido deve:

1º verificar se os conteúdos seleccionados a nível local estão contemplados nas disciplinas do currículo central;

2º se os programas elaborados centralmente contemplam os conteúdos seleccionados a nível local, o comité deverá identificar as disciplinas e as respectivas unidades temáticas;

3º Identificadas as unidades temáticas, o comité deve procurar enquadrar o conteúdo seleccionado localmente e sinalizando de modo a que o professor que vai implementar o currículo entenda que essa unidade temática deve ser tratada de uma forma geral e específica (olhar a realidade próxima do aluno), **por ex: observe a tabela 12**

Tabela 12: como enquadrar os conteúdos do currículo local nas disciplinas e unidades temáticas do currículo central.

Disciplina	Unidade temática	Conteúdo	Conteúdo do currículo local	página	Momento de leccionação
Ofícios	Têxtil	Técnicas de tecelagem	Fazer esteiras	376	Antes do conteúdo do currículo nacional.

4º- A grupar os conteúdos que eventualmente não estejam contemplados nos programas de ensino elaborados centralmente e formar unidades temáticas para que os implementadores do currículo abordem em momentos oportunos;

5º- Esboçar uma brochura que incorpore os conteúdos seleccionados a nível local, os objectivos específicos desses conteúdos, as estratégias de ensino e as estratégias de avaliação.

1.5.2 Verificação da etapa

Após a realização da 5ª etapa, o comité do currículo poderá fazer uma avaliação formativa para verificar se cumpriu com todas as fases importantes desta etapa. Responder *sim* à fase que observou e *não* à fase que não observou. Se o comité não atingiu a metade das fases recomendadas no instrumento deverá repetir a etapa.

Elementos da avaliação formativa	Sim	Não
1- O comité verificou se os conteúdos seleccionados a nível local constam nos programas de ensino?		
2- O comité enquadrou os conteúdos do currículo local nas diversas unidades temáticas das disciplinas do currículo centralmente definido?		
3- O comité obedeceu ao esquema proposto no instrumento para enquadramento dos conteúdos do currículo local nas unidades temáticas do currículo centralmente definido?		
4 - Assinalou os conteúdos não contemplados nos programas de ensino formando uma unidade temática particular?		
5- O comité fez sinais nas unidades temáticas que devem ser tratadas com profundidade de acordo com a realidade contextual?		
6- O comité elaborou uma brochura do currículo local para a escola de acordo com o ciclo?		

1.6 6ª Etapa (final)

Definição das estratégias de avaliação de acordo com as estratégias planificadas ao nível do currículo nacional.

A avaliação é um meio que nos permite verificar como é que as experiências de aprendizagem que estão sendo desenvolvidas produzem o resultado desejado (Tyler, 1949) citado por Marsh e Willis 1999: 28). De acordo com o exposto, o comité do currículo local poderá planificar estratégias de avaliação que possam fornecer informações acerca de como é que os objectivos específicos do currículo local estão a ser alcançados.

O comité deve compreender que a avaliação não se resume apenas a dar testes aos estudantes, mas sim a múltiplos tipos de avaliação de acordo com os interesses. No

processo de ensino-aprendizagem geralmente recorre-se a três tipos de avaliação, diagnóstica, formativa e sumativa.

Avaliação diagnóstica realiza-se no início do processo educativo com o objectivo de colher informação sobre o nível inicial de aprendizagem dos alunos; enquanto que avaliação formativa tem a função de regulador permanente do processo de ensino-aprendizagem, usando o critério de auscultação, e a sumativa permite determinar o nível atingido por cada aluno no final de cada unidade temática.

1.6.1 Como proceder na selecção das estratégias de avaliação?

Na selecção das estratégias de avaliação o comité deve observar as actividades previstas na tabela 13.

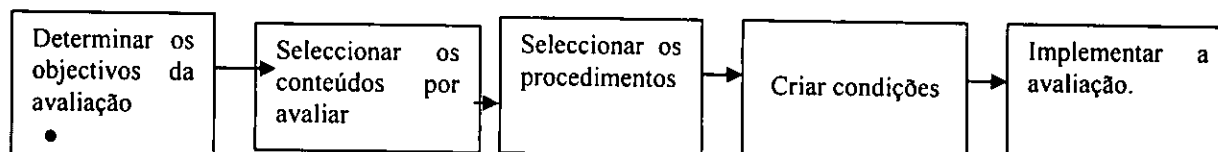
Tabela 13 actividades previstas para a selecção das estratégias de avaliação

Actividade	Descrição da actividade
1ª	O comité deve conhecer e seleccionar em primeiro lugar as estratégias de avaliação previstas nas disciplinas do currículo centralmente definido, que consistem na avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.
2ª	Transcrever no quadro as categorias dos objectivos seleccionados.
3ª	Seleccionar estratégias de avaliação para a categoria dos objectivos psicomotores, por ex: seleccionar exercícios práticos que permitem aos alunos evidenciarem as suas habilidades psicomotoras (fazer um cabo de machado).
4ª	Seleccionar estratégias de avaliação para a categoria dos objectivos cognitivos, por ex: seleccionar exercícios que permitem aos alunos evidenciarem as suas habilidades cognitivas (explicar como fazer uma esteira).
5ª	Seleccionar estratégias de avaliação para a categoria dos objectivos afectivos, por ex: seleccionar exercícios que permitem aos alunos evidenciarem as suas habilidades de saber ser (como lidar com um problema social).

NB: Para além de todos esses procedimentos, o comité poderá recorrer a outros modelos como alternativa dependendo da natureza do conteúdo a avaliar. O instrumento adianta alguns modelos de estratégias para a avaliação como sugestão:

O modelo iluminativo de Parlett e Hamilton (1972) citado por Marsh e Willis (1999: 308). faz uso de métodos informais na colecção de dados para endereçar a retroalimentação do processo de ensino – aprendizagem. Neste modelo o professor pode usar vários métodos informais para avaliar os alunos. **Por ex:** o professor pode estabelecer uma conversa informal com os aprendentes.

O modelo do esboço de plano de avaliação (Diamond, 1997: 141), neste modelo o professor deve observar os passos recomendados no esquema abaixo mencionados antes de proceder a uma avaliação.



1.6.3 Verificação da etapa

Após a realização da 6ª etapa, o comité do currículo poderá fazer uma avaliação formativa para verificar se cumpriu com todas as fases importantes desta etapa. Respondendo *sim* à fase que observou e *não* à fase que não observou. Se o comité não implementou a metade das fases recomendadas no instrumento deverá repetir a etapa.

Elementos da avaliação formativa	Sim	Não
1- Antes da selecção das estratégias de avaliação o comité distinguiu primeiro as estratégias de avaliação que existem nas disciplinas do currículo nacional?		
2- O comité transcreveu no quadro as categorias dos objectivos seleccionados?		
3- O comité seleccionou estratégias de avaliação para os objectivos psicómotores?		
4 - O comité seleccionou estratégias de avaliação para os objectivos cognitivos?		
5- O comité seleccionou estratégias de avaliação para os objectivos afectivos?		
6- O comité seleccionou algumas estratégias de avaliação que providenciam a avaliação sumativa e formativa?		
7- O comité seleccionou alguns modelos de estratégias de avaliação propostos no instrumento?		