



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Faculdade de Educação e Comunicação

O Currículo Local no Desenvolvimento das Competências Operacionais do
Educando na disciplina de Ofícios

Por

Justin Amuri Mweze

Doutoramento em Inovação Educativa

Nampula, Setembro de 2019



UNIVERSIDADE CATOLICA DE MOCAMBIQUE

Faculdade de Educação e comunicação

O Currículo Local no Desenvolvimento das Competências Operacionais do
Educando na disciplina de Ofícios

Tese de Doutoramento submetida à Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique como requisito parcial para obtenção do grau académico de Doutor em Inovação Educativa.

Por Justin Amuri Mweze

Supervisora: Professora Doutora Alice Nhamposse

Nampula, Setembro de 2019

Índice

Declaração de honra	v
Dedicatória.....	vi
Agradecimentos	vii
Lista de abreviaturas	viii
Lista de Tabelas e figura	ix
Resumo	xi
Abstract	xii
Introdução.....	1
CAPITULO I – O Currículo Local	11
1.1 Conceito de Currículo Local.....	11
1.2 Saberes do currículo local na disciplina de Ofícios	14
1.3 Ofícios como forma de um currículo relevante	23
1.4 Relação entre Ofícios e formação permanente do professor	29
1.5 Formação permanente do professor com base na prática	34
1.6 Inovações curriculares no ensino básico moçambicano	42
1.7 Fundamento educacional do currículo local em Moçambique	48
CAPITULO II.....	55
Competências em educação e formação.....	55
2.1 Competências estratégicas em educação	55
2.1.1 Competência estratégica: dimensão cognitiva	60
2.1.2 Competência estratégica: dimensão operacional	65
2.1.3 Competência estratégica: dimensão transversal.....	68
2.2 Relação entre currículo, conhecimento e competência	70
CAPITULO III.....	78
Participação da comunidade na organização escolar e na gestão do currículo local	78

3.1 Participação da comunidade como forma de gestão democrática escolar.....	78
3.2. Elementos da gestão democrática escolar.....	82
3.3 Participação da comunidade escolar na definição de conteúdos do currículo local	87
CAPÍTULO IV	93
Enquadramento Metodológico.....	93
4.1. Paradigma de investigação e natureza do estudo	93
4.3.Técnicas e instrumentos de recolha de dados	97
4.3.1 Entrevista semi-estruturada.....	97
4.3.2 Observação na sala de aulas.....	102
4.3.3 Análise documental	103
4.4 Análise de conteúdo	103
4.5 Explicação do objecto de estudo	104
4.6 Considerações éticas.....	105
4.7 Caracterização do local da pesquisa	106
CAPÍTULO V.....	107
Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	107
1 Apresentação das unidades de registo de respostas das entrevistas	108
1.1 Bloco categorial -I: Relação de saberes locais e saberes universais	108
1.1.1 Tipologia de conteúdo local na disciplina de Ofícios	108
1.1.2 Relação epistemológica de saberes locais com saberes escolares em Ofícios.....	111
1.1.3 Características de saberes locais e saberes escolares em Ofícios	115
1.2. Bloco categorial -II: Competências em processos educativos e formativos.....	117
1.2.1 Competências em currículos do ensino básico e local	117
1.2.2 Relevância dos conteúdos locais no desenvolvimento operacional do educando.....	121
1.2.3 Pertinência de formação de professor na leccionação de Ofícios	123
1.3 Bloco categorial -III: A comunidade escolar na gestão do currículo local	124

1.3.1 Processo de selecção de conteúdos locais	125
1.3.2 O papel do professor na definição de conteúdos locais	127
1.3.3 Estratégia do professor na integração dos saberes locais na sala de aulas	129
1.4 Apresentação das unidades de registo a partir da grelha de observação	131
1.4.1 Observação na sala de aulas	131
1.5 Apresentação das unidades de registo de análise documental	133
2. Discussão dos resultados	136
Considerações finais	168
Referências bibliográficas	181
APÊNDICES	189

Declaração de honra

Eu, Justin Amuri Mweze declaro por minha honra que a presente Tese de Doutorado é resultado da minha investigação pessoal, sendo todo conteúdo original e todas as fontes consultadas estão devidamente citadas no decorrer do texto, assim como nas referências bibliográficas. O mesmo nunca foi apresentado em nenhuma instituição para a obtenção de qualquer grau académico.

Nampula, Abril de 2019

Dedicatória

Dedico

À minha querida mãe Vumilia Estephanie e ao meu querido pai François Mbayo Mweze (em memória), pelos valores e ensinamentos transmitidos ao longo da minha educação.

Agradecimentos

Ao Eterno Deus pela força que me concedeu até chegar ao fim do meu curso iluminando a minha trajetória, sem Ele eu não apresentaria este trabalho.

À Professora Doutora Alice Albertina Nhamposse, orientadora desta investigação, pelo empenho, compreensão, paciência e sobretudo pela sua disponibilidade que tornaram possível a concretização desta Tese.

Vai o meu maior e sincero agradecimento a todos os docentes da Universidade Católica de Moçambique -Faculdade de Educação e Comunicação - Nampula, pela consideração que me prestaram durante a minha formação fazendo-me sentir integrado na sociedade académica.

Um especial agradecimento a todos os meus colegas de turma pelo convívio no decurso das aulas.

Agradeço igualmente a minha família, e todos aqueles que directo ou indirectamente contribuíram para a concretização deste trabalho, a todos o meu muito obrigado.

Lista de abreviaturas

CL: Currículo Local

EP1: Ensino Primário do 1^o Grau

EP2: Ensino Primário do 2^o Grau

INDE: Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação

MEC: Ministério da Educação e Cultura

MINED: Ministério da Educação

MINEDH: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

SNE: Sistema Nacional de Educação

ZIP: Zona de Influência Pedagógica

Lista de Tabelas e figura

Tabela 01. Tipologia de diferentes saberes de culturas locais em Ofícios.....	16
Tabela 02: Princípios dum currículo relevante.....	25
Tabela 03: Estruturação curricular em idade, classes, ciclos e grau.....	43
Tabela 04 – Categorias, unidades de análise das questões orientadoras e fontes.....	99
Tabela 05: Síntese das entrevistas realizadas na dimensão trabalho de campo.....	100
Tabela-06: Competências parciais nas disciplinas de Educação visual e Ofícios 6 ^a classe..	151
Tabela: 07: Visão Geral dos conteúdos: 2 ^o ciclo.	155
Tabela 08: Modelo de integração dos conteúdos locais nas áreas temáticas. ...	165
Figura 01: Tipos de competências.	60

Todas as coisas contribuem juntamente para o bem daqueles que amam a Deus, daqueles que segundo o seu desígnio são eleitos. Romanos, 8-28 (Bíblia, 1984).

Resumo

Este trabalho surge no âmbito de uma tese de doutoramento em Inovação educativa tendo como foco o desenvolvimento das competências operacionais do educando na disciplina de Ofícios, assunto que é analisado através do seu relacionamento com o currículo local numa das escolas primária da província de Nampula. O objectivo geral deste estudo é de analisar o currículo local relativamente ao desenvolvimento das competências operacionais do educando na disciplina de Ofícios. A operacionalização deste grande objectivo passa pelos objectivos específicos a saber: identificar e caracterizar os saberes do currículo local e saberes escolares universais; classificar e relacionar as competências definidas no currículo do ensino básico relativamente ao currículo local; perceber e descrever como a escola envolve a comunidade na gestão do currículo local. Dessa forma, o objecto concreto da pesquisa é o currículo local no desenvolvimento das competências operacionais do educando. Nesse sentido, a pesquisa procurou perceber de que modo o Currículo Local actualmente existente em Moçambique desenvolve as competências operacionais do educando na disciplina de Ofícios. Na sua opção paradigmática, optou-se pelo paradigma interpretativo com a abordagem metodológica qualitativa na modalidade de estudo de caso e contou com oito (08) participantes todos membros da comunidade escolar. Os dados foram recolhidos por meio das seguintes técnicas: observação não participante, entrevista semi-estruturada e análise documental. O estudo concluiu que o currículo local não contribui eficazmente para o desenvolvimento das competências operacionais do educando na disciplina de Ofícios tendo em vista que não existe boa comunicação estabelecida entre a escola e a própria comunidade local. Entretanto, a escola enfrenta dificuldades e desafios sobretudo no acesso às experiências cognitivas dos membros da comunidade local.

Palavras-chave: Currículo local, saberes locais, competências, participação, Ofícios.

Abstract

This work is part of a doctoral thesis in Educational Innovation focusing on the development of the student's operational skills in the discipline of Crafts, a subject that is analyzed through its relationship with the local curriculum in one of the primary schools in the province of Nampula. The general objective of this study is to analyze the local curriculum regarding the development of the student's operational skills in the discipline of Crafts. The operationalization of this great objective goes through the specific objectives namely: to identify and characterize the knowledge of the local curriculum and universal school sabers; classify and relate the skills defined in the basic education curriculum to the local curriculum; understand and describe how the school engages the community in managing the local curriculum. Thus, the concrete object of the research is the local curriculum in the development of the student's operational skills. In this sense, the research sought to understand how the Local Curriculum currently existing in Mozambique develops the operational skills of the student in the discipline of Crafts. In its paradigmatic option, the interpretative paradigm was chosen with a qualitative methodological approach in the case study modality and had eight (08) participants, all members of the school community. Data were collected using the following techniques: non-participant observation, semi-structured interview and document analysis. The study concluded that the local curriculum does not contribute effectively to the development of the student's operational skills in the discipline of Crafts, given that there is no good communication established between the school and the local community itself. However, the school faces difficulties and challenges especially in accessing the cognitive experiences of members of the local community.

Keywords: Local curriculum, local knowledge, skills, participation, crafts.

Introdução

Este trabalho relaciona-se a uma pesquisa que foi realizada na área de Avaliação da Qualidade e Sistema de Educação e Formação, tendo como tema o Currículo Local no Desenvolvimento das Competências operacionais do Educando na disciplina de Ofícios com a tese central de analisar o currículo local e o seu contributo no desenvolvimento das competências operacionais do educando na disciplina de Ofícios. A pesquisa foi realizada num período compreendido entre 2018 e 2019 numa das escolas primárias localizada na província de Nampula.

O estudo foi desenvolvido em torno de duas vertentes fundamentais a saber: políticas de desenvolvimento curricular e desenvolvimento das competências do educando especificamente na disciplina de Ofícios. Na primeira vertente, foi feita uma abordagem sobre o desempenho das políticas e reformas curriculares na vida sociopolítica e cultural da comunidade e na segunda vertente, uma análise sobre a forma como os saberes locais são resgatados e integrados na escola de modo a desenvolver as competências dos educandos nessa disciplina.

A pesquisa foi fundamentada na análise dos saberes culturais com base em autores como Silva (2002) que discute o currículo na dimensão prática e na construção cultural. Os autores como Torres (2001) e Gramsci (2004) serviram para fundamentar as políticas educativas no sentido de legitimação dos saberes local e universal. A pesquisa baseou-se ainda em autores como Zabalza (2010), Macedo (2005) Perrenoud (2004), Pacheco (2011), Natacscha, (2010) entre outros que discutem o lugar das competências no contexto educativo.

Tomou-se ainda como referência para compreensão da questão do currículo, os autores como Roldão (2011), Berticelli e Telles (2017) que discutem o currículo na contemporaneidade, Young (2014) que questiona a teoria e a relevância do currículo na dimensão de teoria de conhecimento e autores como Samuel, Pereira, Rearte, Araujo e Faustino (2015) que falam da diversidade, educação intercultural, multiculturalismo e formação humana.

Para perceber a operacionalização do currículo local nas escolas moçambicanas, recorreu-se também às pesquisas locais de Ibraimo e Cabral (2015) que desenvolveram um estudo sobre a implementação do currículo local nas escolas, e o trabalho da tese de Machava (2015) que trata da gestão do currículo local assim como as pesquisas locais feitas por Castiano (2005) nas províncias de Manica e Inhambane abordando o currículo local como espaço social de

coexistência de discursos, e o trabalho da tese de Capece (2001) que aborda a concepção de um currículo que resgata e articula as práticas quotidianas na escola.

Os documentos do INDE constituíram instrumentos básicos por ser a instituição oficial que esteve envolvida com a reforma curricular e com a concepção dos instrumentos analíticos para a introdução do novo currículo. Nesse sentido, é imperativo estudar como esta instituição define o currículo local e as estratégias para a sua implementação.

De acordo com o INDE e MINED (2003), o Currículo Local é um complemento do currículo oficial nacional que é definido pelo Ministério da Educação ao nível central cujo objectivo é permitir que os alunos adquiram conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhe permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e económico na sua comunidade.

Gaspar e Roldão (2007) sublinham que independentemente do tipo de educação ou da modalidade da educação que se quer transmitir, o currículo ocupa o centro primordial de toda a aprendizagem. A escola é o local ideal onde o currículo deve ser pensado, coordenado e organizado. É de salientar que o trabalho, não pretendeu debruçar o prescrito político educacional como epicentro da pesquisa, mas sim como um ponto fundamental de referência para a análise da relação que se estabelece entre o prescrito curricular, relativamente a implementação do currículo local.

Basílio (2012) afirma que Moçambique realizou uma terceira reforma curricular operada de forma faseada. A primeira fase da terceira reforma começou no Ensino Básico, em 2003. Nesse ano, foram escolhidas 22 escolas pilotos a nível do país. Em 2004 foi introduzido na íntegra em todas as escolas do país. A terceira reforma curricular focalizou-se nos aspectos da cultura local, na ligação escola -comunidade e no desenvolvimento das competências.

Para a integração dos aspectos da cultura na escola, abriu-se um espaço denominado currículo local. O Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação -INDE, (2003), instituição responsável pela reforma curricular, definiu 20% do tempo previsto para cada disciplina para articulação do currículo local.

Nessa perspectiva, a pesquisa procurou identificar as políticas curriculares que se necessitam desenvolver para implementar com sucesso o currículo local de modo a desenvolver as competências operacionais do educando. Para tal, três dimensões chaves foram identificadas

notadamente: políticas curriculares da dimensão saberes locais e saberes escolares; políticas curriculares da dimensão competências assentes no currículo básico e no currículo local, e políticas curriculares da dimensão comunidade escolar na gestão do currículo local

Na primeira dimensão, procurou-se compreender o que caracteriza os saberes locais comparativamente aos saberes escolares; na segunda dimensão, procedeu-se à identificação das competências definidas no currículo básico e no currículo local questionando o seu relacionamento; em fim, na terceira, procurou-se perceber as formas de participação da comunidade na definição de conteúdos locais.

A pesquisa centralizou-se na interpretação de textos, nas entrevistas, na análise documental e na observação das aulas para compreender os mecanismos de integração e socialização dos saberes locais na dimensão desenvolvimento das competências operacionais do educando. Na sua orientação, optou-se pelo paradigma interpretativo com abordagem qualitativa na modalidade de estudo de caso para melhor compreender a operacionalização do currículo local e o resgate dos saberes locais na sala de aulas.

Tendo em vista que o currículo local actual é definido pelo INDE e MINEDH (2015) como um complemento do currículo oficial nacional ao nível central com objectivo de permitir que os alunos adquiram conhecimentos, habilidades, competências, valores e atitudes, importa recordar que o currículo antigo, criado pela lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983, promulgada pelo Sistema nacional de Educação, e revisado pela lei 6/92 de 6 de Maio abordava a questão de ligação escola e comunidade sem contudo institucionalizar as abordagens dos saberes autóctones na sala de aula.

Nesse currículo antigo, a ligação entre a escola e comunidade era percebida como uma simples estratégia de envolvimento dos pais e encarregados de educação nas reuniões da escola e não no sentido de participar e contribuir na definição e na produção dos conteúdos para a escola. Com o novo currículo do ensino básico, resultado de políticas e reformas curriculares de 2002, notou-se o verdadeiro processo de empoderamento da comunidade no sentido de envolvê-la na definição de saberes locais e nas práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva, INDE/MINED (2003) procederam a introdução da componente currículo local com intuito de resgatar numa forma eficaz os conteúdos da cultura local para o currículo oficial. Nessa extensão de políticas curriculares, surge a disciplina de Ofícios como um

espaço para aprendizagem de actividades práticas e tecnológicas que levam o educando a desenvolver as habilidades e competências que facilitem a sua integração na comunidade.

De acordo com o INDE (2008), esse procedimento deve tomar em conta as particularidades e as perspectivas de desenvolvimento social, económico e cultural de cada região. Porém, salientar que o resgate da cultura local para escola, tem como objectivo encurtar o distanciamento que existia entre os saberes globalizantes ou universais e os saberes autóctones ditos locais permitindo que o educando desenvolva as suas próprias competências no âmbito de saber fazer.

O actual currículo do ensino básico desafiou-se no sentido de incorporar nos programas escolares os saberes que antes eram ausentes e conseguiu encurtar a distância entre valores culturais locais e valores culturais escolares de modo a harmonizar as culturas que se encontravam em situações antagónicas. Com essas diferentes premissas surge o seguinte questionamento:

Se a ausência dos saberes locais no currículo oficial contribuía para a exclusão da cultura original, isto é, a cultura nativa do aprendente; se as novas políticas curriculares consistem no resgate efectivo dos conteúdos da cultura local para o currículo oficial, se a disciplina de Ofícios surge como espaço de valorização de particularidades regionais e da promoção das competências; *de que modo o Currículo Local actualmente existente em Moçambique desenvolve as competências operacionais do educando na disciplina de Ofícios?*

Na mesma ordem de ideia, importa assinalar que o que justifica a escolha do tema ou seja, a motivação para escolha do tema baseou-se em dois princípios fundamentais: o primeiro prendeu-se com o prescrito em políticas de reformas curriculares focalizadas no reconhecimento das culturas da comunidade local tomando em conta as suas particularidades e as perspectivas de desenvolvimento sociopolítico, económico e cultural de cada região.

Neste princípio, notou-se o interesse profundo de compilar os saberes culturais endógenos com os saberes escolares globalizantes de modo a aproximar as práticas pedagógicas mais perto do educando. O segundo princípio, é puramente epistemológico; neste, verificou-se a apreensão fácil do objecto pelo educando através do pensamento puramente local veiculado pelas línguas tipicamente locais.

Salienta que as línguas locais têm desempenhado um papel fundamental na dimensão do seu

valor cultural, facilitando assim, o processo de construção de conhecimento, entendido que o conhecimento endógeno é veiculado pelas línguas endógenas. A crítica social e epistemológica de Lyotard (1989) aponta o fracasso das grandes narrativas, que são discursos universais, abrindo um espírito virado para as racionalidades culturais locais. Nessa perspectiva, a responsabilidade da educação é descobrir os fundamentos culturais locais dos alunos para reforçar a solidariedade e construir as identidades dos diferentes grupos.

Ainda debruçando mais, buscou-se os enunciados de Lakatos e Marconi (1992), fazendo menção de dois pontos relevantes que facilitaram na orientação do trabalho para um contributo teórico fundamental a saber: “relevância e oportunidade”. No que concerne a relevância, os autores afirmam que deve ser capaz de trazer conhecimentos novos, isto é, buscar inovações no processo de construção de conhecimento; quanto à oportunidade, eles demonstram que deve ser capaz de atender não somente os interesses particulares mas também interesses gerais.

Realçar que, o trabalho foi buscar contribuições concernentes a importância de coexistência harmoniosa de duas áreas de saberes que antes, se encontravam em situações dualísticas notadamente: saberes locais, que resultam da cultura da comunidade e saberes escolares que resultam da construção globalizante ou universal. Foi notado que esta coexistência pacífica entre essas duas áreas de saberes pode permitir que o educando desenvolva livremente as suas habilidades.

Porém, partindo do objectivo geral que consistiu em analisar o currículo local relativamente ao desenvolvimento das competências operacionais do educando na disciplina de Ofícios, a pesquisa traçou-se os seguintes objectivos específicos:

- Identificar e caracterizar os saberes do currículo local e saberes escolares universais;
- Classificar e relacionar as competências definidas no currículo do ensino básico relativamente ao currículo local;
- Perceber e descrever como a escola envolve a comunidade na gestão do currículo local.

Através desses objectivos, foi possível elaborar as questões da investigação que se resumiram em seguintes: que tipos de saberes são sugeridos no currículo local comparativamente ao currículo do ensino básico na disciplina de Ofícios? O que é que caracteriza esses saberes? Que competências são definidas no currículo do ensino básico e no currículo local? Qual é o

seu relacionamento? Como é que a escola envolve a comunidade escolar na definição de conteúdos e na gestão do currículo local?

Com esses questionamentos, foi possível proceder à análise do currículo local como uma espécie de plataforma existente e que de acordo com o INDE (2015) deve integrar os conteúdos locais através de articulação entre a escola e a comunidade local. O estudo dos saberes do currículo local no desenvolvimento das competências do educando tem uma grande importância na actualidade porque eles estão ligados à cultura ou seja, às temáticas específicas da vida quotidiana dos alunos.

Os saberes locais em Ofícios, se localizam nas comunidades e pela sua estreita ligação com a cultura são resgatados para a escola com o intuito de revitalizar a cultura e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem ligando a escola com a comunidade. No âmbito de educação é crucial resgatar o valor intrínseco dos saberes locais para prática pedagógica.

Os saberes locais em Ofícios sendo localizáveis nas comunidades, pode ser temas transversais aos currículos. Eles são um conjunto de conhecimentos práticos, atitudes, habilidades e experiências que se partilham no quotidiano. Os conteúdos locais são transmitidos hoje nas escolas devido à sua relevância para aprendizagem e ao seu significado cultural. Essa relevância não só se regista no ensino, mas também na política, na agricultura, na saúde e na cultura.

É com base na relevância das culturas que as reflexões em torno dos saberes locais e sua articulação na escola começam a dominar no âmbito educacional. O novo currículo do ensino básico, resultante da política e transformação curricular de 2002, trouxe a preocupação de envolver a comunidade na produção dos saberes locais para a prática pedagógica. Este currículo parece pautar no cruzamento vertical e horizontal dos conteúdos escolares com os saberes locais.

Recordar que a ligação entre a escola e a comunidade no currículo antigo (antes da transformação curricular de 2002) era entendida mais no sentido de envolvimento dos pais e encarregados de educação nas reuniões das escolas e não no sentido de contribuir na produção de saberes para escola. Para abordagem efectiva dos saberes locais no currículo nacional, o Ministério de Educação e cultura junto do INDE, introduziram uma componente denominada currículo local cujos conteúdos são oriundos da cultura local.

O conceito da cultura local em uso neste trabalho refere-se às diferentes formas pelas quais os grupos humanos vivem e dão sentido às circunstâncias e as condições de sua vida. Essas maneiras pelas quais os grupos humanos vivem dando sentido à sua vida constituem a base dos saberes locais. Nesse sentido, pode-se perceber que a cultura é o fundamento dos saberes locais, que poderão ser traduzidos em artefacto, tecnologia, em suma ofícios.

Ofícios como disciplina, tem por objectivo fundamental desenvolver habilidade e competências no aluno, de forma a capacitá-lo na resolução de problemas, quer dele próprio quer da comunidade onde se insere. Por outras palavras, isso significa prepará-lo para a vida, isto é, torna-lo autónomo. Nesse sentido, a disciplina de Ofícios tem como imperativo abordar áreas de exploração tão importantes e abrangentes como a família, a alimentação, a saúde, o ambiente, a agricultura e pecuária, o trabalho, o equipamento e o património.

Só com uma exploração integrada e pluridisciplinar dessas matérias, é possível levar a bom termo o processo de ensino aprendizagem. Por isso, é fundamental que se planifique no calendário escolar, as acções concretas a realizar, com um destaque especial para a ligação entre a comunidade escolar e o meio físico, social e cultural que a rodeia.

Por outro lado, os Ofícios são o campo de trabalho manual onde o conhecimento das características dos materiais é fundamental, bem como o desenvolvimento de técnicas diversa, que se adquirem pela manipulação e experimentação dos mesmos. Por isso, a formação do professor nessa área carece duma grande importância como foi assinalado no presente trabalho.

Para fazer face a esta situação, o ministério da Educação e Desenvolvimento Humano tem procurado criar na sua estrutura, departamentos específicos como é o caso da Direcção Nacional de Formação de Professores (DNFP) e promover programas com vista à formação permanente. Isso pode ser confirmado pela criação de algumas iniciativas, segundo o relatório holístico de formação de professores de 2015, publicado pelo MINEDH (2017): Núcleos de Formação de Professores; Instituto de Aperfeiçoamento de Professores; Escola de Formação e de Educação de Professores; Desenvolvimento Profissional Contínuo.

Esses exemplos acima citados, evidenciam a preocupação do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano no que se refere à formação contínua de docentes, de modo a melhorar o desempenho do professor na sala de aula mas parece não estar virados aos

aspectos relativos ao trabalho manual onde o conhecimento das características dos materiais na disciplina como Ofícios é fundamental, bem como o desenvolvimento de técnicas diversa.

O relatório holístico de formação de professores de 2015 já referido, explica que a formação contínua refere-se à qualificação Profissional para a docência aos professores e educadores profissionais em exercício da função docente e que “visa complementar, actualizar e aprofundar as capacidades e competências inerentes ao exercício da actividade docente, de quem já possua qualificação profissional para docência (MINEDH, 2017, p. 57).

O termo profissional para Ofícios está relacionado à qualidade da prática profissional e se torna num termo mais abrangente que envolve a integridade do fazer docente, ou seja, envolve o desenvolvimento profissional e desenvolvimento das suas habilidades e competências para o exercício da sua profissão tendo em conta que a própria natureza da disciplina de Ofícios requer certas habilidades do professor na sua leccionação. Deste modo é impossível dissociar isso da identidade docente e dos saberes que lhe são necessários para o exercício do seu ofício.

Para uma compreensão melhor no que se refere a ofício do docente, cabe destacar ainda o conceito de profissionalismo. O termo profissionalismo, ainda na óptica de Libâneo (2015) refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade da profissão, o que inclui o comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional.

O exercício de qualquer profissão exige do profissional, alguns saberes que fundamentam a sua prática. No caso específico dos professores que leccionam a disciplina de Ofícios, os saberes profissionais inerentes ao seu desempenho envolvem um conjunto de habilidades. Nesse sentido, o que seriam então os saberes que servem de base para o ofício do professor de modo a se adequar à leccionação de Ofícios como disciplina?

A partir desse questionamento, concorda-se que existe uma diversidade de saberes que os professores adquirem ao longo da sua caminhada profissional os quais são dinâmicos e temporais. Argumenta-se dessa forma, pois os saberes não são estáticos mas pelo contrário são construídos ao longo da carreira e são temporais, pois, como afirma Tardif (2014) são adquiridos em todo o tempo, no contexto de uma história de vida.

No caso específico de Ofícios, os saberes são conhecimentos que são adquiridos de diferentes formas, seja através de instrução formal, experiência pessoal, contacto com os elementos da comunidade local e outras fontes. Porém, o domínio dos conteúdos a serem ensinados é fundamental, mas os saberes não se podem limitar apenas na dimensão cognitiva, deixando de lado os aspectos relacionados às competências operacionais.

As competências operacionais inserem-se na pedagogia visível, é prática e sempre coloca ênfase no desempenho do educando de modo que ganhe espírito de criatividade. Baseando-se nessas premissas, pode-se no entanto, dizer que a competência da dimensão operacional inscrita na pedagogia visível, é mensurável, atingível, e é nela que o educando procede no desenvolvimento das suas competências criativas, isto é, centradas no saber fazer ou seja na experiência prática.

É grande a importância dos conhecimentos adquiridos pela experiência, pois na disciplina de Ofícios o educando aprende mais numa hora do trabalho manual do que num ensino puramente verbal. Na disciplina de Ofícios, o foco na prática e não no verbal constitui o fundamento educativo para evitar a educação cumulativa que consiste apenas em saberes acumulados.

Na educação cumulativa, a preocupação do sistema dos currículos dos programas e do professor é de transmitir ao máximo possível muitos conhecimentos ao aluno (Freire 2008). O pressuposto é que quanto mais conhecimento se transmite, a pessoa sabe mais. É um ensino centrado no aluno com muitos saberes, independentemente da sua utilidade social e muitas vezes saberes não ligados entre si. Neste tipo de ensino, avaliação centra-se na quantidade dos saberes acumulados (Mazula, 2012).

Para o autor, no sistema educativo acumulativo cada conhecimento é um saber isolado, cada disciplina organiza-se separadamente das restantes disciplinas, cada faculdade também constitui um mundo fechado às restantes faculdades, porque se considera uma esfera especializada e inacessível ao não especializado na sua área do saber. A consequência desse tipo de ensino é que, cada professor caminha sozinho, com um ensino monológico, isto é, o professor fala sozinho, discursa para si mesmo. Na vida prática, o aprendente já não consegue reutilizar os conhecimentos para resolver os problemas práticos.

Contrariamente ao ensino cumulativo, Morin, (2002) aponta o ensino performativo que, para ele não se preocupa com a acumulação de saberes, mas com o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes, valores e princípios que articulam e explicam os conhecimentos. Para o autor o ensino performativo, amplia uma capacidade que permite à pessoa ao longo da sua vida, resolver os problemas e ao mesmo tempo, fornece-lhe princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

Assim sendo, o professor de Ofícios deverá aprofundar e ampliar aquelas unidades didáticas para as quais tem mais meios, e abreviar aquelas que, por dificuldades várias, se tornam mais difíceis de resolver. Porém, interessa à partida que o aluno tome contacto com os materiais que a escola lhe possa fornecer.

Porém, conhecer e pesquisar materiais, transformá-los correctamente em proveito próprio ou comunitário, é conseqüentemente uma tarefa essencial. Conhecer, experimentar, descobrir, criar e trabalhar com diferentes materiais e técnicas, são finalmente os objectivos gerais da disciplina de Ofícios, que deverá ter como finalidade última, a melhoria da qualidade de vida de cada um de nós e da sociedade em geral.

Em suma, em termos estruturais, para além da introdução e da conclusão, o estudo foi constituído por cinco capítulos principais. Nos três primeiros capítulos, tratou-se das questões em torno do relacionamento entre saberes do currículo local e saberes escolares; competências em educação e formação, e o envolvimento da comunidade escolar na gestão do currículo local e na definição dos seus conteúdos.

Essas abordagens enquadram-se nas teorias curriculares Silva (2002) que tratam da vida sociopolítica e cultural dos cidadãos relativamente ao resgate dos saberes locais e a sua efectiva leccionação na sala de aulas. Contudo, nos últimos dois capítulos debruçou-se sobre a metodologia de investigação, a apresentação dos dados, em fim a análise e a discussão dos mesmos. Salientar que o último capítulo tratou dos dados provenientes das diferentes fontes usadas que foram categorizadas de modo a dar significado aos dados e responder adequadamente às questões de investigação.

CAPITULO I – O Currículo Local

Neste capítulo se identificam e se caracterizam os tipos de saberes sugeridos no âmbito do currículo local relativamente ao currículo do ensino básico focalizando-se na disciplina de Ofícios como um espaço de valorização de culturas locais em Moçambique. Assim, o capítulo subdivide-se em seis pontos fundamentais nomeadamente: Conceito de Currículo local, Saberes do currículo local na disciplina de Ofícios, Ofícios como forma dum currículo relevante, Relação entre Ofícios e formação permanente do professor, Inovações curriculares no ensino básico moçambicano e Fundamento educacional do currículo local em Moçambique.

1.1 Conceito de Currículo Local

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

Este currículo é definido assim pelo Ministério da Educação ao nível central com o objectivo de permitir que os alunos adquiram conhecimentos, habilidades, competências, valores e atitudes que lhes permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e económico na sua comunidade. (INDE /MINED, 2003).

Cada região onde a escola está inserida constitui o local ideal onde o currículo local deve ser pensado, coordenado e organizado. Nessa perspectiva, Gaspar e Roldão (2007) sublinham que independentemente do tipo de educação ou da modalidade da educação que se quer transmitir, o currículo ocupa o centro de toda a aprendizagem.

Os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades, procurando resolver em parte os seus problemas, aqui reside a importância de escola para a comunidade.

Castiano (2013) na sua obra “os saberes locais na academia”, usa o termo local para se referir ao contexto político e cultural de Moçambique, dado que, com este conceito julga abranger-

se não necessário e exclusivamente ao tipo de conhecimento e valores de origem tradicional, no termo local inclui também e sobretudo o tipo de saberes, atitudes e valores resultantes da confrontação que os sujeitos de qualquer comunidade cultural criam como resposta a sua exposição ao conhecimento importado e a sua adaptação ao meio.

Para o INDE/MINED (2011), o local não é um espaço que pode ser determinado apenas geograficamente. Efectivamente, compreende o espaço onde se situa a escola que pode ser alargado à ZIP, distrito e até mesmo província, comportando consigo vivências e anseios da comunidade em que está inserida, cabendo à mesma comunidade definir o que gostaria que os seus filhos aprendessem.

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

Importa sublinhar a afirmação de Roldão (2011) na qual declara que o currículo local surge na mesma linha dos currículos regionais, como resposta à necessidade de uma gestão curricular tendo em conta a diversidade dos públicos alvos. A substituição de lógicas curriculares uniformes por um processo bipolar que, de um lado, deverá prescrever e garantir, a nível nacional as aprendizagens comuns e as balizas obrigatórias de desempenho curricular da escola, naqueles domínios indispensáveis à aquisição científica essencial, à pertença social e ao desenvolvimento equilibrado de cada individuo nessa sociedade.

Por outro lado, o currículo nuclear tem de garantir o princípio da diferenciação curricular, isto é, a obrigação e o direito de cada escola oferecer projectos curriculares próprios, estratégias pensadas em função do seu contexto, das vivências específicas da sua população e da consecução e apropriação das aprendizagens curriculares de forma significativa para aluno que estiver em sala de aulas (Roldão, 2011).

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

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

O currículo local ou seja projecto curricular da escola, é um plano curricular devidamente elaborado pela escola de acordo com o contexto social da área em que trabalha, mas garantindo o cumprimento do currículo nacional (Roldão, 2023). Enquanto Tuzine (2005) define o currículo local como sendo “um conjunto de conteúdos ou matérias que versam sobre diversos aspectos da vida local” (p.15), Roldão (2003) vai um pouco além ao apresentar a relação de dependência do currículo local em relação ao currículo nacional, definido para todo ao nível de cada país.

De acordo com Sacristán (2008), o currículo refere-se a práticas escolares que se desdobram em torno do conhecimento permeados pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribui para o desenvolvimento de suas identidades. Ainda mais para este autor, o currículo é um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo ou nível educativo ou modalidade de ensino.

Sacristán (2008) afirma ainda que:

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

Para Roldão (2011), o currículo local é um corpo de aprendizagens socialmente relevantes que à escola cabe garantir, assente em saberes e susceptível de tornar os aprendentes competentes. Este conceito coloca ênfase nas competências a serem adquiridas pelos alunos na escola, deixando para trás a visão curricular assente em objectivos.

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

Por seu lado, Diogo (2010) apresenta um inventario de alguns elementos necessários a um

conceito integrador do currículo, defendendo que a ideia de que o currículo é um projecto selectivo de cultura, isto é, uma opção política feita ao longo da sua elaboração e com criação de vários mecanismos, o currículo como um conjunto de intenções e um plano de acção; é um programa total de uma instituição de ensino e ainda, o currículo como um projecto desenhado pela administração “currículo prescrito” que se torna realidade através da actividade dos professores em condições escolares específicas, sendo por ambos influenciado.

1.2 Saberes do currículo local na disciplina de Ofícios

Em Moçambique, a preocupação de ligar a teoria com a prática no processo de ensino e aprendizagem tem sido um desafio levado a cabo dum lado pelos educadores e de outro pelo Ministério de educação (INDE 2015). Na arena educativa actual, os saberes locais são temáticas mais polémicas e mais discutidas com vista a reajustar os modelos educativos contemporâneos aos valores culturais e situações reais da vida das pessoas (Roldão 2011).

Na actualidade, esta preocupação focalizada na ligação entre a teoria e prática no processo de ensino -aprendizagem tem-se verificado na elaboração das políticas curriculares, que são traçadas com o intuito de resgatar os saberes locais nas escolas com finalidade de casar as duas racionalidades, isto é, o pensamento globalizante e o pensamento endógeno ou da racionalidade autóctone do educando.

Em resposta a essa preocupação, introduziu-se no ensino básico um espaço para integração das culturas locais como forma de tornar o currículo mais relevante, isto é, o currículo que responde às necessidades básicas de aprendizagem e que abrange os seus conteúdos a saber, conhecimentos teóricos e práticos no âmbito de desenvolvimento das capacidades dos educandos.

Todavia, o novo currículo do ensino básico de (2008) afirma que este princípio da integração das culturas locais só pode ser concretizado através da criação de espaço para aprendizagem de actividades práticas e tecnológicas. Com efeito, a disciplina de Ofícios e os saberes locais nele resgatados surgem como espaço de valorização de particularidades culturais de cada região que permitem o desenvolvimento pleno das competências operacionais dos educandos.

O Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação -INDE (2004) procedeu à definição de exemplos de conteúdos locais que trespassam os temas do currículo oficial sugerindo os seguintes:

Cultura, Artesanato; História da Comunidade; Carpintaria; Construção; Culinária (noções básica da culinária típica da comunidade); Desporto; Agropecuária; (desenvolvidas na comunidade, tratamento do solo, criação de animais de pequena espécie); Saúde; Pesca; Corte e Costura; Segurança rodoviária; Pintura; Profissões (electricidade, mecânica, canalização e soldadura) (pp.10-11).

Concernente a relação entre saberes do currículo local e saberes escolares universais, os conteúdos tais como a feitura de chapéu, cestos, a construção de casas, bolsas, tapetes, painéis, vasos, fabrico de blocos, jardinagem, carpintaria e outros, referentes ao artesanato e à olaria são tratados na disciplina de Ofícios como conteúdos de aprendizagem básica inseridos nas actividades práticas.

De acordo com INDE/MINED (2008) esses conteúdos de aprendizagem básica inseridos nas actividades práticas e tecnológicas só podem ser materializados através da criação de espaço para aprendizagem para a formação de habilidades e competências que possam facilitar a integração do aluno na sua comunidade tendo em vista as particularidades e as perspectivas de desenvolvimento socioeconómico e cultural de cada região.

Segundo a Declaração Mundial de Educação para Todos (2000), tratando da educação para todos e do currículo relevante, as ferramentas essenciais para aprendizagem abrangem não só a leitura e a escrita, expressão oral ou cálculo mas também abrangem os conteúdos da aprendizagem básica que são conhecimentos práticos, valores e atitudes para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, participar plenamente no desenvolvimento do país, melhorar a qualidade da sua vida e continuar a aprender.

Salientar que estas matérias referentes ao artesanato e à olaria inscritas na disciplina de Ofícios, têm por objectivos capacitar os alunos a desenvolverem habilidade assim como conectá-los às práticas culturais locais, diferentemente de outras disciplinas como por exemplo a disciplina de ciências sociais ligadas às histórias que tem por objectivo oferecer ao aluno um quadro lógico dos acontecimentos da região abordados na dimensão tempo e espaço (INDE 2015).

Os saberes encarnados pela comunidade e pela escola podem em algum momento constituir uma relação de interdependência visto que os saberes adquiridos na cultura local tem também uma função educativa podendo ser classificados em aprender a conhecer, saber fazer, saber

ser e estar e saber conviver com os outros. Nesses saberes fraccionados na escola, o trabalho docente é feito tomando-se com referência esse novo paradigma educacional.

O professor como educador e revitalizador do novo currículo educacional, preocupa-se não só com o paradigma educacional na dimensão cognitiva mas também preocupa-se com o tal conhecimento na dimensão saber -fazer, ser e conviver com os outros de modo que o educando possa desenvolver plenamente as suas habilidades e competências que lhe facilitam a participação no desenvolvimento e a sua integração na comunidade Gramsci (2004).

Na tentativa de explicar a tipologia de diferentes saberes de culturas locais em Ofícios e a relação de interdependência relativamente aos saberes escolares, o quadro abaixo ilustra o seguinte:

Tabela 01. Tipologia de diferentes saberes de culturas locais em Ofícios.

Saber fazer/ dimensão Ofícios	Saberes cognitivos	Saber conviver
Feitura de chapéu, cestos, construção de casas, bolsas, tapetes, panelas, vasos, fabrico de blocos, jardinagem, carpintaria, olaria e outros.	Quadro lógico dos acontecimentos da região: Histórias regionais e locais. Alfabeto, calculo, escrita etc.	Relações sociais, respeito ao outro, espiritualidade, bons modos, convivência, ética comunitária etc.

O Currículo Local no qual são sugeridos esses conteúdos, é um complemento do currículo oficial nacional definido pelo Ministério da Educação ao nível central cujo objectivo é permitir que os alunos adquiram conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhe permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e económico na sua comunidade (INDE/MINED, 2003).

Outros documentos anteriores elaborados pelo INDE (1999, pp.29) sublinham que o objectivo da introdução do currículo local é o de formar cidadãos capazes de “contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, partindo da consolidação dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa”. O INDE (2003) define o currículo local como sendo: Uma componente do currículo Nacional correspondente a 20% do total do tempo previsto para a leccionação de cada disciplina.

Basílio (2012) aponta que no período colonial a hipótese de se criar um currículo que pudesse resgatar os saberes locais era impensável. Recordar que em 1983 foi introduzido em Moçambique uma espécie de currículo local, que não tinha missão de resgatar os valores culturais locais para escola mas que se limitava apenas à ligação de pessoas para escola; escola/comunidade (Ibraimo & Cabral 2015).

Para encontrar o sentido epistemológico de saberes locais na actualidade várias abordagens têm surgido com o intuito de resgatar o seu valor intrínseco para escola. Basílio (2012) continua afirmando que a escola administra um conhecimento estruturado em disciplinas para responder aos problemas numa determinada área e a comunidade serve-se dos saberes das culturas locais para resolver os problemas do dia-a-dia através desses saberes categorizados em áreas.

No que concerne a tipologia dos saberes que a educação deve oferecer, por um lado, Delors (1996) expôs quatro tipos de saber considerando-os de pilares fundamentais para a educação, designadamente: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto ou aprender a viver com os outros e aprender a ser. Nesta ordem de ideia, cabe definir cada um desses saber expostos:

Aprender a conhecer: Aprender a conhecer tem um carácter científico e constitui o primeiro tipo de saber na perspectiva de Delors (1996). Este tipo de saber oferece ao aluno ferramentas racionais que lhe facilitam ler e interpretar o que o rodeia. Na dimensão fenomenológica, o conhecimento integra-se no saber, e o termo saber significa antes de tudo possuir conhecimento.

Conhecer é apreender o objecto, é ser capaz de captar o sucedido em suas manifestações e contextos (Santos & Gamboa, 2001). Os saberes estendem-se a uma complexidade de informações tanto sistemáticas como não sistemáticas. Na perspectiva de Lyotard (1989), os saberes tem por base a competência que excede a determinação e aplicação da verdade.

Aprender a fazer: Este segundo tipo de saber em Delors (1996) relaciona-se mais com o profissionalismo na dimensão prática respondendo às preocupações de como se faz algo. O foco é desenvolver no aluno atitudes positivas relativamente ao trabalho no qual o aluno aplica na prática conhecimentos adquiridos. Este pensamento de Delors vai ao encontro daquilo que foi planeado na introdução da disciplina de Ofícios em Moçambique.

Aprender a viver juntos: Sendo o terceiro tipo de saber no modelo de Delors, ele constitui a base educativa na qual o autor aponta duas missões da educação a saber: transmitir conhecimento concernente a diversidade da espécie humana e levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos na terra.

Aprender a ser: Este é o quarto tipo de saber chamado também de saber conviver com os outros. Nele, o aluno aprende a desenvolver valores éticos como por exemplo, respeito ao outro, conhecer alguns aspectos da bioética, corporais, espirituais, e estéticos. O valor ético desenvolvido por aluno permite-lhe de agir com precaução na sua comunidade (Berticelli & Telles 2017).

Partindo do modelo de Delors (1996), é possível relacionar os saberes do currículo local e saberes escolares fazendo menção da tipologia dos saberes locais incorporados na disciplina de Ofícios. Os saberes do currículo local arrumados na disciplina de Ofícios compreendem os modos de se comportar obedecendo as normas de higiene e segurança no trabalho atendendo que a disciplina de Ofícios prepara o aluno para o mercado de trabalho e para o auto-emprego, de fazer trabalhos, de proceder a método e técnicas de combate às pragas, doenças e ervas daninhas, de resolver problemas.

Salientar que os saberes acima delineados, estão arrumados à semelhança do modelo de Delors na dimensão saber, saber fazer e saber ser. Rios (2004) afirma que este tipo de saber tem uma dimensão técnica. Partindo desta ideia, encontramos a dimensão técnica na disciplina de Ofícios. A dimensão técnica do saber fazer tende à formação profissional e moral dos indivíduos. Os saberes categorizados acima respondem às necessidades das pessoas no seu dia-a-dia. Porém, Morin (2000) centrando-se no problema da complexidade, colocou sete saberes para a educação.

Ofícios, sendo uma disciplina focalizada nas actividades práticas, e para que elas sejam indispensáveis para a formação de habilidades e competências, que facilitem a integração do aluno na sua comunidade, INDE/MINED (2008) afirmam que devem ser organizadas tendo em vista as particularidades sociais, económicas e culturais de cada região.

Nesta ordem de ideia, pode-se destacar o fundamento de Geertz (1997) sobre os saberes da cultura local que para ele, podem ser feito em três áreas a saber: educacional, filosófica, social e antropológica. É importante sublinhar que esses saberes, abrangem tudo o que

concerne a cultura dos saberes locais. Ora, a disciplina de Ofícios, trata de tudo o que é saber da cultura local na dimensão prática inclusive valores morais e locais na dimensão atitudes. Assim, se descreve cada área desses saberes:

Na área educativa, a arrumação e a descrição dos sabres locais no currículo e o seu resgate para a disciplina de Ofícios tem como objectivo valorizar as construções locais e o seu modo de pensar facilitando a edificação de conhecimentos autóctone. No período colonial, a hipótese de se criar um currículo baseado em saberes locais era impensável. Os colonizadores reduziam o valor dos saberes localizados nas culturas locais em superstição.

Na escola, transmitia-se apenas os conteúdos da cultura ocidental, como corolário disso, o complexo de inferioridade às comunidades locais. A educação, se caracterizava pela atitude de subordinação, mantendo o mito da superioridade do pensamento da educação ocidental. Dai, alguns movimentos começaram a surgir para contestar a inferioridade do africano pautando na construção dum currículo que introduzisse as aprendizagens relevantes para as sociedades africanas com o ensino técnico profissional como forma de revitalização da cultura dos africanos (Castiano et al., 2005).

Na tentativa de explicar o modo de subordinação educativa dos saberes da cultura local, Macamo (2004) inquieta-se de expropriação e apropriação dos saberes locais africanos pelos colonizadores europeus criticando os colonizadores por estes produzirem o saber local em saber político não económico. Falando da produção do saber local em saber económico, importa recordar que um dos objectivos gerais da disciplina de Ofícios consiste em desenvolver conhecimentos e habilidades de criação de uma indústria caseira simples, mas lucrativa.

A educação sempre foi uma exigência da vida em sociedade. Ela é uma arte cuja prática necessidade ser aperfeiçoada por varias gerações e cada geração de posse dos conhecimentos das gerações precedentes. Entre as diversas teorias que procuraram definir o conhecimento na área educativa aparece a do filósofo Kant na tradução de Mourão (1986) que sendo um dos pensadores da modernidade propõe à educação um meio, um instrumento para o homem chegar ao cerne mais profundo do “homem” através de seus pensamentos.

Neste sentido, a educação como afirma Tiba (1998) é responsável pela formação e transformação do homem fazendo-o exercitar a liberdade e autonomia podendo se humanizar.

O objectivo da educação consiste na preparação das crianças para se tornarem células responsáveis e saudáveis no organismo social, a fim de contribuírem para a felicidade da sociedade e com isto, encontrarem sentido, propósito e felicidade em suas próprias e respectivas vidas (Makiguti, 2004).

Para se viver bem, é preciso ter uma boa educação, adquirir conhecimentos quer veiculados pelos princípios da vida local quer pelos princípios universais para que munido de informações todo homem possa viver melhor, sobreviver e ter dignidade. E neste processo atribui-se a Filosofia as formas de pensar a educação, inclusive como um instrumento de transformação social concordando com Luckesi (1990) na sua afirmação que a reflexão filosófica sobre a educação é que dá o tom à pedagogia, garantindo-lhe a compreensão dos valores que, hoje direccionam a prática educacional para o futuro.

Nesta perspectiva, entende-se que o conhecimento é uma concepção da filosofia que deve ser exercitada na prática para conseguir bons resultados na vida, assim como está estipulado na filosofia educativa da disciplina de Ofícios que, deve-se assegurar que as necessidades de aprendizagem sejam atendidas pelo acesso à aprendizagem apropriada, focalizada no desenvolvimento de habilidades e competências de modo que o educando seja preparado para o auto-emprego e para o mercado de trabalho (Samuel, Pereira, Rearte, Araujo & Faustino, 2015).

Na área filosófica, a contribuição da filosofia se difere da ciência porque necessita da História. Ninguém pode iniciar um processo filosófico a partir do nada. É um eterno somar de contribuições de cada filósofo onde cada um ajuda na construção do conhecimento, que se reflectirá na experiência humana, sempre direccionado as contribuições para a felicidade das novas gerações.

Nesta área filosófica, Santos (1997) discute a questão do paradigma dominante das ciências experimentais referindo-se ao modelo de racionalidade criado pela ciência moderna e desenvolvido a partir da revolução científica do século XVI centrada no campo das ciências naturais. Este paradigma defendeu as ideias matemáticas como sendo ideias adequadas para construção do conhecimento rigoroso.

A reflexão crítica que se pode fazer é que o paradigma das ciências naturais, que usam métodos exclusivos de carácter quantitativo, teve a suposição particular relativamente ao

saber da cultura local. Essa suposição é notória na medida em que rejeita o carácter racional de todas as formas de conhecimento que não se submetem aos seus princípios epistemológicos assim como aos seus procedimentos metodológicos (Berticelli & Telles 2017).

Quanto ao paradigma dominante, considera-se o saber como todo aquele que usa os métodos racionais e universais (Berticelli & Telles 2017). Santos (1997) afirma que nesses princípios matemáticos o conhecimento era tratado em duas vertentes: a primeira diz que conhecer significa quantificar, na qual defende que o carácter rigoroso da ciência passa necessariamente pelo critério das medições; a segunda diz que conhecer é dividir e classificar para depois determinar relações sistemáticas entre o que se separou.

Nesta perspectiva, entende-se que o conhecimento ministrado nas escolas é aquele que se submete aos procedimentos metodológicos e científicos susceptível à experimentação, observação e classificação. A crítica que se fez ao modelo de racionalidade que apenas privilegia o funcionamento da ciência natural em detrimento dos fenómenos sociais, mostra que o conhecimento compreensivo se inscreve nas ciências sociais e que não se reduz apenas à quantificação mas também à compreensão dos fenómenos.

Nas suas reflexões críticas, Santos acima citado procura defender a emergência de um outro paradigma que possa se interessar pelo saber da cultura local no qual declara que as ciências sociais não se preocupam apenas com o modo de racionalidade universal, mas também mergulham-se nas preocupações e disputas da vida quotidiana local com a tese central de que todo o saber científico não só é universal mas também é social e local na medida que é produzido pelos sujeitos localizados numa determinada cultura local ou numa sociedade.

A crítica ao paradigma dominante traz um novo horizonte que permite olhar para questões da compreensão dos grupos sociais, do senso comum e do tema do saber da cultura local. A escola actual, virada para o paradigma emergente participa no campo das discussões sobre o saber, tendo como horizonte visão universal e visão local. Santos (1997) constatou que o saber construi-se em redor de temas que em dado momento são adaptados por grupos sociais concretos como projecto de vida local, por exemplo fabricar algo que se adequa as necessidades locais, inventar um instrumento musical local ou erradicar uma doença.

No ensino básico em Moçambique este paradigma emergente preconizado por Santos, em

redor de temas que em dado momento se adaptam aos grupos sociais locais com a necessidade de saberes práticos e criativos encontra o seu espaço operacional na disciplina de Ofícios como forma de catapultar o aluno para uma revolução racional local e para a sua melhor integração na sociedade e na resolução dos seus problemas.

O saber que conhece a sua origem na localidade pode ser explorado e sistematizado tendo em vista a visão de Santos que abre um horizonte para se discutir a possibilidade de saber local produzido pelos grupos sociais e sua relação com o saber universal. Na realidade moçambicana, o currículo escolar teve duas fases em que na primeira, a organização subordinava-se ao padrão colonial alastrando-se até a independência (Castiano 2005).

Nesse currículo, obedecia-se apenas ao paradigma dominante no qual os saberes locais não estavam sistematizados e institucionalizados. Na segunda fase, o INDE propôs 20% do tempo para a inserção de saber local na sala de aulas como forma de valorização do pensamento local, das particularidades regionais e da cultura autóctone, priorizando a diversidade cultural e sustentado um cruzamento entre os enunciados da cultura universal e a cultura local.

Destacando a ideia de cruzamento, Lyotard (1989) relaciona o saber da cultura local com o saber científico afirmando que o saber científico não consiste apenas na consideração dos enunciados universais, mas também na valorização dos saberes voltados para a vida quotidiana e que a escola tem a obrigação de ministrar esses saberes. A relação que François Lyotard faz entre o saber local e o saber científico reveste duma grande importância entendendo que o saber se edifica como saber científico recorrendo ao saber local.

Na área sócio -antropológica, faz-se menção das construções culturais dos grupos humanos, reconhecendo o valor social relativamente aos aspectos epistemológicos da comunidade que demonstram que a cultura pode impulsionar a aprendizagem como a escola pode proceder a sua socialização. Com este pressuposto, os antropólogos inclinam-se pelos aspectos culturais locais que evidentemente, interferem na capacidade cognitiva do educando (Silva, 2002).

Os estudos sobre as culturas em diferentes países africanos, foram levados a cabo por antropólogos missionários ocidentais que publicaram escritos em defesa duma cultura única. Esses estudos tinham uma tendência colonial e visavam conhecer o outro como diferente. Foi um estudo de cultura da razão cínica em que o outro não era tratado com alteridade mas sim, visto como alheio e os discursos denotavam as culturas africanas na terceira pessoa.

Trata-se de discursos que reflectiam sobre os saberes tradicionais endógenos que os antropólogos usavam para interpretar a lógica dos africanos. Salientar que os saberes endógenos mencionados apresentam o significado dos saberes produzidos e existentes nas comunidades africanas. A estes tipos de saberes o INDE/MINED (2008) chamou de necessidades relevantes de aprendizagem, e que no ponto a seguir se designam por Ofícios como forma de um currículo relevante.

1.3 Ofícios como forma de um currículo relevante

A disciplina de Ofícios enquadra-se na área de actividades práticas e tecnológicas do novo currículo do ensino básico com objectivo de desenvolver no aluno habilidades e competências operacionais (INDE, 2008). O novo currículo do ensino básico moçambicano, apresenta uma particularidade na dimensão estrutural dos conteúdos que estão arrumados de modo a permitir uma abordagem verdadeiramente integrada. As disciplinas definidas nesse currículo, apresentam-se em diferentes áreas de forma bem estruturada e ordenada, pautando no desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos.

Estruturalmente, os conteúdos estão arrumados em três áreas fundamentais e cada área está constituída por um grupo de disciplinas notadamente: Comunicação e Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais e por fim Actividades Práticas e Tecnológicas. Recordar que a disciplina de Ofícios, versa-se muito mais naquilo que se chama actividades práticas que colocam o aluno, em termos de competências, na dimensão saber fazer (Perrenoud, 2004).

No antigo currículo, a área designada por Actividades Práticas e Tecnológicas foi denominada por Educação Visual e tecnológica subdividindo-se em disciplinas de Ofícios, Educação Visual e Educação Física. Neste estudo, o que nos interessa mais é a área designada por Actividades Práticas e Tecnológicas na qual a disciplina de Ofícios é considerada como forma de currículo relevante.

Considera-se a disciplina de Ofícios relevante porque por si só cobre 75% de tudo o que foi definido como currículo local na dimensão escultura, jardinagem, artesanato, costura, cozinha, bordado, plantio de árvores, realização de actividades agropecuárias e piscatórias, com objectivo de conectar as actividades laborais da comunidade com a escola, respondendo as verdadeiras necessidades básicas de aprendizagem. Deste modo a disciplina de Ofícios apresenta-se como a verdadeira incarnação do carácter profissionalizante do Ensino Básico.

De acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos (2000), o currículo relevante abrange dum lado, as ferramentas essenciais para a aprendizagem como por exemplo a leitura, a escrita, a expressão oral, calculo e a solução de problemas e de outro, os conteúdos da aprendizagem básicas que são conhecimentos não só teóricos mas também práticos, valores e atitudes necessários para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver plenamente as suas capacidades.

Salientar que não existe uma versão de currículo relevante que possa ser imitado, plagiado ou usado eficazmente em qualquer escola do mundo. Um currículo verdadeiramente relevante deverá estar focalizado em seu próprio contexto local de modo a atender as necessidades básicas dos alunos. Levará em conta as exigências nacionais e as expectativas universais contextualizando-as localmente.

Nesta perspectiva, o aprendizado será não só real, excitante e inspirador mas também desenvolverá de forma integral, isto é, de maneira intelectual, estética, física, emocional, espiritual e social. Vai estimular a imaginação e a curiosidade, elevando as aspirações e alargar os horizontes. Vai permitir que cada educando deixe a escola com confiança, capacidade assim como o desejo de tornar melhor o seu meio social. É realmente isso que constitui os desafios de um currículo relevante.

A *Curriculum Foundation*- Fundação Curricular (s/d), identificou alguns princípios de currículo relevante a partir de análises de pesquisas internacionais e de seu trabalho com escolas por todo o mundo, organizados em quatro domínios ilustrados na tabela que se segue:

Tabela 02: Princípios dum currículo relevante.

Domínios	Um currículo relevante
Valores, objectivos e princípios.	Baseado em valores, objectivos e princípios que colocam o aluno no centro do currículo provendo o seu desenvolvimento criativo.
Competências -chave	Garantirá o desenvolvimento de competências para o aprendizado e um sentido de esperança e autoria em cada aluno. Encorajará a autonomia de ideias, criatividade e o desenvolvimento de talentos individuais.
Áreas do conhecimento no mundo.	Garantirá ao educando o conhecimento, as habilidades e a compreensão das principais áreas de conhecimento e das disciplinas. Garantirá a compreensão de como o aprendizado em diferentes áreas de conhecimento é relevante interconectado com questões globais. Proverá caminhos claros e relevantes para aprender.
Contextos globais, nacionais, comunitários e locais.	Colocará o aprendizado no contexto da vida e da comunidade local do aluno e também dentro das dimensões nacional e internacional. Lidará com as grandes ideias que influenciam o mundo.

Relativamente ao currículo relevante, a disciplina de Ofícios faz parte das actividades práticas que garantem o carácter integrado do ensino. Esta disciplina, como assinalou-se, engloba actividades tais como escultura, jardinagem, artesanato, costura, cozinha, bordado, plantar árvores, realizar actividades agropecuárias e piscatórias, tendo como propósito fazer ligação o mais cedo possível entre as actividades laborais da comunidade onde a escola está inserida (MINED, 2007).

Com essas actividades práticas, os educandos são minimamente preparados para enfrentarem a vida e adquirir ferramentas básicas para aprendizagem de um ofício que lhes permita responder ao mercado de emprego (Berticelli & Telles 2017). Se por acaso o estudante não encontrar emprego, poderá no entanto enfrentar a vida e responder ao mercado de trabalho através de iniciativas próprias de auto-emprego, pois os ofícios também são para promover atitudes positivas em relação aos desafios da cooperação, trabalho e auto-emprego.

Para Samuel, Pereira, Rearte, Araujo e Faustino (2015), o fim último de qualquer formação escolar é o mercado de emprego que de igual modo se refere no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral organizado em dois ciclos cujo primeiro visa aprofundar habilidades e competências adquiridas no Ensino Básico, preparar os educandos para prosseguir os estudos no 2º ciclo e para a inserção no mercado de trabalho e auto-emprego.

O carácter profissionalizante do Ensino Básico reveste duma grande importância atendendo que é para responder à política educativa levado a cabo pelo governo no seu plano quinquenal no qual preconiza o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho através do saber -fazer que deverá propiciar aos alunos competências práticas que lhes possam ser úteis para a vida laboral.

Assim sendo, os alunos que passaram pelos diferentes ciclos de aprendizagem do Ensino Básico deverão saber gerir a sua própria vida incluindo o seu respectivo negócio ou empreendimento. Recordar que é a componente profissionalizante que vai garantir a operacionalização do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática no processo de ensino -aprendizagem tendo em vista que ela está implícita em todas as disciplinas do currículo, através da ligação entre a ciência, a tecnologia e a prática (MINED, 2007).

A insistência no mercado de trabalho nos dois planos curriculares do ensino notadamente básico e Secundário implicitamente apoia-se na ideia de carácter improdutivo do ensino médio geral moçambicano que se tornou um senso comum no país. Os intelectuais de diferentes áreas de formação têm apontado o carácter teórico desse nível de ensino cuja consequência apareceria nos índices mais elevados de desemprego entre os finalistas do ensino secundário geral (Gonçalves, 2014).

Atendendo que a profissionalização tem por objectivo ligar a teoria com a prática, o que os documentos oficiais defendem não é a pura abstracção do ensino, mas sim, relevância prática do que é ensinado. A profissionalização pode ser feita de dois modos a saber: incluir no ensino geral disciplina específica tais como: Agropecuárias, Noções de empreendedorismo, turismo, informática, e Psico-pedagogia e possibilitar aos alunos frequentarem cursos de pequena duração nas escolas de ensino técnico profissional e nos centros de desenvolvimento de competências (MINED, 2007).

É grande a importância dos conhecimentos adquiridos pela experiência, a relevância disso é que a criança aprende mais numa hora e num ambiente de trabalho manual do que num dia de ensino verbal. A tese fundamental de disciplina de Ofícios é desenvolver habilidades e competência no aluno, de modo a capacitá-lo na resolução de problemas, tanto dele próprio como da comunidade onde se insere.

Assim, a disciplina de Ofícios prepara o aluno a distinguir as diferenças entre as várias actividades laborais, trabalhar em actividades de limpeza e embelezamento de espaços comuns através de jardinagem, conhecer os elementos poluidores do ambiente como por exemplo lixos, resíduos industriais; conhecer alguns processos de conservação dos alimentos como congelação, secagem e fumagem; ter conhecimentos sobre a preparação e conservação do solo, semente, plantação e cuidados culturais. Essas preparações todas, no método educativo, têm por objectivo a união do ensino com o trabalho (Young, 2014).

No que tange os objectivos, priorizou-se na disciplina de Ofícios o desenvolvimento não só das competências e habilidades, mas também das atitudes e hábitos, valorizando o património e as diversidades culturais, ampliando o conhecimento científico para a interpretação dos fenómenos naturais e sociais. Assim sendo, torna-se necessário abordar áreas de exploração tão importantes e abrangentes como a família, a alimentação, a saúde, o ambiente, a agricultura e pecuária, o trabalho, o equipamento e o património.

Na sua proposta sobre ofícios que fazem parte do período pré-revolução industrial, Marx (2004) enfatizou a necessidade de iniciar os jovens no manejo das ferramentas nos diferentes ramos industriais, propiciando-lhe conhecer a tecnologia que marca cada período histórico. Pretendendo evitar a divisão ontológica do ser humano, Marx foi a favor, na proposição da união do ensino ao trabalho, que as dimensões intelectuais e tecnológicas da educação permitissem a transmissão dos fundamentos científicos dos processos de produção.

No ensino dos ofícios e das disciplinas profissionalizantes em Moçambique, não existe a preocupação com os fundamentos científicos dos processos de produção, mas sim com o suposto saber -fazer. Nesta ordem de ideia, a introdução de ofícios no ensino básico está longe de atender ao preceito de Marx visto que o vínculo entre escola e trabalho não significa a aquisição de conhecimentos científicos, mas apenas a estreita ligação do trabalho prático à fabricação de artigos socialmente úteis.

Recuperando a ideia da divisão ontológica do ser humano evocada por Marx (2004) falando de ofícios que fazem parte do período pré-industrial, importa sublinhar as três formas ou estágios de transformação de matérias-primas em produtos elaborados: artesanato, a manufactura e a indústria moderna ou maquinado -factura.

Segundo Vesentini (2004), o período do artesanato é:

O estágio mais primitivo conhecido há milhares de anos, e no qual não há divisão do trabalho, ou seja o artesão realiza sozinho todas as etapas ou actividades necessárias para obter o produto final (p.120). Neste estágio, o trabalho é manual, sem emprego de máquinas. São usadas apenas ferramentas simples. Por exemplo na produção artesanal de sapatos: o artesão realiza sozinho, todas as etapas para a elaboração desse artigo, isto é, curte sozinho o couro, corta-o, faz a sola sozinho e o salto, prega e pinta tudo sozinho (pp.120).

O período da manufactura, que é o estágio intermediário entre o artesanato e a indústria, a manufactura prevaleceu na Europa ocidental nos séculos XVI, XVII e XVIII. Existe ainda hoje principalmente em algumas áreas atrasadas de países subdesenvolvidos. Entre as suas características destacam-se o uso de máquinas simples e a divisão do trabalho na manufactura, cada trabalhador ou grupo de trabalhadores realiza uma tarefa diferente. Todas as tarefas são complementares para a obtenção do produto final.

Assim, no exemplo de produção de sapatos, ter-se-á trabalhadores que apenas cortam o couro, outro que fazem a sola e outros que pintam o calçado. Ou seja, existe uma especialização do trabalhador embora ele ainda trabalhe basicamente com as mãos, e há poucas e antigas máquinas. O trabalho depende essencialmente da habilidade das pessoas e não das máquinas (Vesentini, 2004).

O período da industrialização, surge com a revolução industrial e predominantemente em nossos dias, a indústria moderna caracteriza-se por uma grande divisão do trabalho, com a consequente especialização do trabalhador em uma determinada actividade. A principal característica da indústria é o emprego de máquinas, que são movidas pelas modernas formas de energia e constitui os elementos fundamentais da produção.

A habilidade humana torna-se apenas um complemento da máquina, resumindo-se simplesmente em saber fazê-la funcionar. No caso de uma fábrica de sapatos, por exemplo, há uma máquina para pregar, outra para pintar e assim sucessivamente; os trabalhadores fazem-nas funcionar colando as peças no lugar adequado da máquina, controlando a qualidade. Há os que ficam só vigiando e controlando o tempo, esses são os cronometristas, pois o ritmo da indústria não depende mais da vontade dos trabalhadores, mas sim da capacidade das máquinas (Vesentini, 2004).

Gramsci (2004) na proposição duma escola unitária, além da formação humanista, sustenta a necessidade do equilíbrio entre a capacidade de trabalho intelectual, para evitar a divisão

ontológica do ser humano. O ensino de Ofícios e das disciplinas profissionalizantes em Moçambique atende aparentemente à preposição da escola unitária na medida em que sua inclusão poderia estar na direcção do equilíbrio entre o trabalho industrial e o trabalho intelectual.

O propósito do ensino da disciplina de Ofícios entretanto, não é de desenvolver no aluno as duas capacidades de trabalho: o industrial e o intelectual; ele pretende, em primeiro lugar desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho, isso constitui uma preocupação moralista, e em segundo lugar, preparar o aluno para o mercado de trabalho e para o auto-emprego, isto é que constitui o fim último, que se conjuga sempre com a formação permanente do professor.

1.4 Relação entre Ofícios e formação permanente do professor

As críticas que se têm sido direccionadas à educação escolar não se encontram apenas fora das instituições educativas mas também dentro das mesmas instituições, pois é praticamente a própria escola que muitas vezes, se questiona sobre a eficácia da teorização de suas práticas pedagógicas e educativas. Os próprios educadores, em seu quotidiano, questionam os objectivos educacionais, seu alcance e o distanciamento entre teoria e prática.

Na disciplina de Ofícios, o foco na prática, constitui o fundamento educativo para evitar o que Freire (2008) chamou de educação bancária. Este autor afirma que todo aquele que se propõe a educar precisa optar pelo tipo de educação que irá assumir. Nesta ordem de ideia, Mazula (2012 p. 83) “afirma que temos dois tipos de ensino e aprendizagem: um é o ensino cumulativo ou bancário e outro, ensino performativo”.

No ensino cumulativo ou bancário, a preocupação do sistema dos currículos dos programas e do professor é de transmitir ao máximo possível muitos conhecimentos ao aluno. O pressuposto é que quanto mais conhecimento se transmite, a pessoa sabe mais. É um ensino centrado no aluno com muitos saberes, independentemente da sua utilidade social e muitas vezes saberes não ligados entre si. Neste tipo de ensino, avaliação centra-se na quantidade dos saberes acumulados (Mazula 2012).

No sistema de ensino acumulativo, Mazula afirma que cada conhecimento é um saber isolado, cada disciplina organiza-se separadamente das restantes disciplinas, cada faculdade também constitui um mundo fechado às restantes faculdades, porque se considera uma esfera

especializada e inacessível ao não especializado na sua área do saber. Cada universidade se constitui um astro fora do espaço comum da sociedade, numa luz de conhecimentos sem orientação clara para a sociedade porque se considera uma instituição iluminada.

De acordo com Mazula (2012), a consequência desse tipo de ensino é que,

Cada professor caminha sozinho, com um ensino monológico, isto é, o professor fala sozinho, discursa para si mesmo; preocupando em exibir o que pensa que sabe reduzindo os alunos a meros ouvintes e simples admiradores dos conhecimentos acumulados, contentando-se com cabeças bem cheias de conhecimentos e não cabeças bem-feitas. O aluno não tem outra alternativa senão decorar e armazenar na sua cabeça muitos fardos de conhecimentos que recebe (pp.84).

No processo de aprendizagem, o aluno sente-se aborrecido com esse tipo de ensino e não é muito entusiasmado, não tem outra alternativa do que memorizar a matéria e responder às perguntas do professor na aula, às questões dos testes e dos exames, literalmente como ele ditou os seus apontamentos. Praticamente, é um ensino sujeito à cábula em que facilmente, o aluno estuda para responder às questões de avaliação e depois se esquece quando a pressão avaliativa termina. Na vida prática, o aprendente não consegue reutilizar os conhecimentos para resolver os problemas práticos.

Por outro lado, o ensino performativo, não se preocupa com a acumulação de saberes, mas com o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes, valores e princípios que articulam e explicam os conhecimentos. Amplia uma aptidão que permite à pessoa ao longo da sua vida, expor e resolver os problemas e ao mesmo tempo, “fornece-lhe princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (Morin, 2002, p.21).

O ensino performativo tem um carácter libertador na medida em que capacita a saber identificar e colocar os problemas e a resolvê-los. Incide mais no despertar da curiosidade de saber, no debate e na problematização, na arte da argumentação e da discussão, na ligação dos saberes, na capacitação para solução dos problemas com princípios organizadores.

Mazula (2012) afirma que o ensino performativo liberta as mentes tendo em vista que incide na criação de capacidades e na arte de transformar detalhes, aparentemente insignificantes como se pode pensar, mas este aspecto reveste-se de muita importância visto que muitas vezes pensamos que só coisas grandes criam igualmente coisas grandes e coisas pequenas só podem criar coisas pequenas.

Quanto a isso, Prigogine (1996) anunciou a lei da complexidade, que muitas vezes é evocada por Morin (1995) na qual diz o contrário demonstrando que coisas pequenas podem gerar coisas grandes assim como, nem sempre coisas grandes criam coisas grandes. O ensino tem por missão, capacitar o aluno a saber na sua vida transformar coisas pequenas em coisas grandes (Tardif, 2014).

Esta filosofia educativa de capacitação do aluno a saber transformar coisas pequenas em coisas grandes no seu quotidiano, corresponde a aquilo que é o fundamento da disciplina de Ofícios que consiste em colocar o aluno no centro da resolução dos seus próprios problemas, inculcando nele o espírito empreendedor atribuindo ao professor a tarefa dinamizadora com missão de ligar o conhecimento teórico da escola com a vida prática dos educandos.

Esse tipo de ensino performativo, baseado na actividade prática não fica tão preocupado com a acumulação de saberes, mas sim com a criação e o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes valores e princípios capazes de organizar e de explicar os conhecimentos desenvolvendo uma grande aptidão que permite a recolocação dos problemas quotidianos (Silva, 2010).

Na perspectiva de Mazula (2012), o ensino performativo é dialógico porque:

Incidem nos valores humanos e um dos quais é o da convivência social, a capacidade de diálogo e a cultura de trabalho árduo, cooperativo e produtivo. Assim sendo, o seu principal dinamizador passa a ser necessariamente o professor. Porém, a necessidade e a exigência da sua formação nesse sentido e o desafio para as instituições de formação de professores (pp.84).

A escola que não incute no aluno a cultura de trabalho árduo, cooperativo e produtivo, realiza o ensino na visão de Mazula (2012) um ensino monológico, isto é, pensa sozinha. É uma escola fechada em si mesma. Não vai ao encontro do povo, em contra partida pede ao povo para que venha a si, considerando-se o único espaço de conhecimentos científicos válidos. A sua pretensão de validade centra-se nos conhecimentos acumulados que lê nos livros sem nada de prática e criativo.

É uma escola que se aproxima do povo numa forma estimulativa sem nenhuma estratégia comunicativa para o verdadeiro diálogo. Ouve mas não tem estratégias dialógicas nem sequer é solidária, conseqüentemente, acaba tomando decisões unilaterais. Esse procedimento educativo não liberta o aluno no sentido de orientá-lo ao saber fazer, mas mergulha-o num

saber de arranjos, de desenrascar-se perante os desafios do seu quotidiano (Vasconcelos, 2005).

A escola performativa realiza o ensino inovador e permanece solidária não só com a sociedade mas também com a prática. É uma escola dialógica que ensina o aluno a saber dialogar com a sociedade e com a natureza inculcando nele a consciência ecológica a fim de preservar o ambiente na perspectiva da melhoria da qualidade de vida aplicando o método de resolução de problemas. Identifica as matérias-primas ensinando a usar correctamente os utensílios de ofícios. Desenvolve aptidões manuais e técnicas, usando recursos disponíveis de forma criativa.

Em adição, é um ensino que orienta o aluno a adquirir hábitos de higiene no trabalho, participar e colaborar com os outros em tarefas colectivas, com abertura e sentido crítico; dialogar com as comunidades para aprender os saberes locais permutando conhecimentos transformadores da vida comunitária para o seu bem-estar progressivo; compilar os conhecimentos universais com os locais de modo a tirar proveito e comunicar-se com o mundo.

A escola performativa prepara o aluno a identificar as armadilhas da globalização mas ao mesmo tempo saber extrair dela vantagens para o seu proveito e o da sociedade na qual está inserido (Martin & Schumann, 1998). A pobreza do povo constitui a preocupação primordial da escola performativa, assumindo a democracia como seu estatuto de estar na sociedade e desta maneira educa o aluno, no valor natural da diversidade cultural. Ensina a saber viver e o aluno aprende a saber viver.

Na tentativa de transformar o ensino básico num ensino profissionalizante, a disciplina de Ofícios encarna o sentido inovador e performativo do ensino sendo capaz de formar o capital humano com o perfil criativo e, no seu ideal, capaz de provocar com eficácia o desenvolvimento das competências. Assim, o professor deve ser capital humano na medida em que vale mais para a sociedade.

Contudo, o ensino que persistir na forma cumulativa no seu processo de ensino e aprendizagem não só facilitará a marginalização dos seus formandos mas também contribuirá para falta de sua identidade própria, contrariamente ao ensino performativo, que terá sempre implicações na formação do seu professor. Ser professor é ao mesmo tempo, uma tarefa, uma

vocação, uma profissão e, sobretudo, uma missão (Foucault, 1997). As quatro dimensões do ser professor jogam uma relação de interdependência articulando-se entre si.

De acordo com Comênio (2006), professor na dimensão tarefa,

deve realizar ações que são traçadas pelas políticas educativas sem alterar os conteúdos dos programas de ensino. Deve cumprir essa tarefa com responsabilidade preocupando-se com a assimilação da matéria pelos alunos. Ser professor é uma profissão especial cuja função é educar com consciência. Ensinar é uma arte e responsabilidade (pp.45).

O ser professor é acima de tudo uma missão na qual Sócrates descobre o ensinar aos cidadãos uma missão nobre confiada pelos deuses (Platão, 2006). É uma missão de transmissão de conhecimentos, de ensinar não só a saber ser, saber estar, saber fazer, mas também saber pensar. Considera-se a verdadeira missão nobre porque a tarefa de ensinar exige dedicação, amor e consagração da vida.

As comunidades locais contentam-se com um professor revestido de vocação e que realiza com amor e dedicação a sua tarefa, ensinando a viver e a saber pensar, transmitindo sabiamente os conhecimentos e ensinar a saber transformar esses conhecimentos para o bem da sociedade e saber incorporá-los em si ao longo de toda a vida. É exactamente isso que Fortunato e Silveira (2011) chamaram de ofício do professor como educador.

Para esses autores, ofício de educador é um modo de vida, é uma profissão na qual as pessoas possam desenvolver suas habilidades naturais dentro das suas responsabilidades. Não podemos ensinar responsabilidades ao aluno sem libertarmos a nós mesmo. O que importa realmente, ao ajudar-se, o homem é ajudá-lo a ajudar-se. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas.

Freire (2008) explica as sociedades de acordo com seu nível de consciência demonstrando que a educação propicia que os sujeitos compreendam seu papel social. Esta compreensão se dá em vários graus: intransitiva, na qual há uma limitação na esfera de apreensão, transitiva ingênua, em que se interpretam os problemas de forma simples, e transitiva crítica, em que se busca desprender dos conceitos para interpretar a realidade.

As relações entre o educador e o educando tem a marca que disserta, pois os papéis são relativamente diferentes tendo em vista que um assume-se narrador, depositante, enquanto o outro é o depositário, ouvinte. Nelas, o educador apresenta-se como o seu verdadeiro sujeito

com a missão de encher os educandos conteúdos de sua narração; as palavras dessa narração são vazias que alienam o educando (Zabalza, 2010).

Diante da consciência educadora, Freire ressalta a necessidade do educador estar em formação permanente. Saul e Gouveia (2009) diferem a formação permanente dos conceitos de formação continuada, reciclagem ou treinamento. A formação permanente implica a compreensão de que o ser humano é inconclusivo e que está sempre com a perspectiva de ser mais. Não se destina apenas aos educandos em situação de escolarização ou aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização.

A formação permanente na visão de Freire (2001), passa pela opção ética dos educadores, os quais não se permitem ensinar sem saberem e vivenciarem o que estão ensinando. O facto de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não quer dizer de modo nenhum que o ensinante se arrisca a ensinar sem devidas competências apropriadas. Na deve ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar.

O depoimento acima sobre a formação permanente do professor, coloca em questão a própria formação do professor que ministra a disciplina de Ofícios. Tendo em conta que a disciplina de Ofícios é de carácter prático, pode-se realmente questionar se o respectivo professor capacita-se nessa área antes de iniciar sua actividade docente. Esta actividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiencia docente vai deixar claro que ela requer uma formação permanente que se funda na análise crítica de sua pratica.

1.5 Formação permanente do professor com base na prática

Quando se evoca a questão de ofício de educador, destaca-se mais naquilo que é a visão integral do que é ser educador ou professor, do que é construir uma teoria fundamentada na prática e olhar para as duas não como antagónicas mas interdependentes. A operacionalização e a teoria devem estar interligadas, visto que poderão propiciar mudanças pedagógicas necessárias para a efectivação do aprendizado.

De acordo com Gouveia (2004), a crença na aparente contradição entre a teoria e a prática é falsa realçando que buscar identidade nos discursos é uma utopia na medida em que o que são os elementos transformadores patentes e presentes na acção que caracterizará um novo fazer.

Nesta visão, o autor enaltece que devemos no entanto, procurar caracterizar as referências pedagógicas nas práticas efectivas da escola para compreender melhor sua proposta educacional e não nos discursos.

A reflexão em comum, focalizada nas contradições entre o que se diz alto e o que se faz baixo, constitui referência inicial tanto para o desvelamento da ética pressuposta nas acções educativas quanto para fundamentar mudança na prática pedagógica. Faz-se necessária a reflexão sobre a acção educativa não permitindo dessa forma que haja ideia de alienação. Quando falamos da ética pressuposta nas acções educativas, estamos a dizer que é com base nos princípios da ética que avaliamos mais amplamente o nosso trabalho (Zabalza, 2010).

A ética na educação do aluno constitui a dimensão fundamental do trabalho competente do professor, uma vez que no espaço da ética somos levados a questionar a finalidade do trabalho educativo, a sua significação e o seu sentido: para que ensinamos? Para que realizamos nosso trabalho? Que valores estão presente em nossas acções? Que princípios fundamentam essas acções? (Rios, 2008).

Porem, a observância da ética no nosso trabalho é muito fundamental para nos ajudar a tomar conhecimento do que fazemos tanto na teoria como na prática, como afirma Freire (1996) que é na prática que o homem toma conhecimento de seu papel no mundo, e pode decidir aceitá-lo ou modifica-lo. Para ele, a prática implica a teoria como um conjunto de ideias que não se podem dissociar da prática que possibilita a interpretação de determinado fenómeno.

A reflexão por si só não é suficiente como observa Gadotti (2002) porque:

ela constitui um meio fundamental para a melhoria do que é específico da profissão do professor, a qual visa construir e dar sentido a cada acto da vida quotidiana. Ela deve ser crítica visto que educar é também uma arte, ciência, praxis. Realçar o carácter reflexivo do que fazer educativo do professor, pode ser relevante na medida em que se contrapõe à corrente do pensamento pedagógico pragmatista, mas pode ser limitado, se esse carácter não for compreendido numa certa totalidade de saberes necessários à prática educativa (p.56).

A tomada de consciência ajuda os sujeito a assumirem seu compromisso histórico de fazer seu mundo dentro de suas possibilidades concretas. Os sujeitos reflectem sobre suas possibilidades e constroem novas realidades nas quais poderão actuar sobre a realidade concreta. É na formação permanente que o professor poderá perceber-se enquanto sujeito histórico, que pode modificar seu mundo, tanto por meio de suas reflexões com seus alunos quanto com seus pares. Esta formação não é externa, pois é o próprio educador que reflecte

sobre suas práticas e posicionamento, para depois continuar interferindo sobre a realidade que o rodeia.

Evocando a formação continuada do professor relativamente à formação permanente, Tardif, (2003) realça que deve ser olhada e concebida nas seguintes dimensões: reflexão, pesquisa, acção, descoberta, organização fundamentação, revisão, e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, actualização em novas formas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Quanto à formação permanente que Gadotti (2002) chama de momento fundamental, ele amplia essa concepção dizendo que ela inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática. O autor ainda martela que deve se ressaltar a troca de experiências entre educadores mostrando que é isso que movimenta a formação permanente. Nesta ordem de ideia, existe a promoção da sensibilidade nos educadores criando hábitos de desenvolvimento pedagógico que sejam capazes de transformar o dever em prazer.

Através da exposição de experiencia entre profissionais de educação é possível aprender juntos e rever suas praticas realizadas, pois a reflexão educativa feita em conjunto propicia novas ideias de acções didácticas. Nesta perspectiva, resalta-se a necessidade dos professores trabalharem em equipa, um ajudando o outro com a colocação de suas reflexões, dando sugestões, contribuindo com a formação do próximo através da sua própria experiencia (Tardif, 2014).

Sendo assim, tanto professor como a instituição passam a valorizar os profissionais oferecendo qualidade de ensino oferecida aos educandos, sendo capazes de corrigir seus próprios erros, entendendo que para ser professor é preciso antes de tudo, ser aluno. Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informações, e a buscar soluções.

Para que possa ocorrer essa mudança ou transformações pedagógicas, o educador deve estar ciente que a formação permanente não apresenta paradigmas ou modelos específicos para aprender a actuar, mas mostra caminhos na qual o próprio professor é capaz de reflectir perante a sua actuação e aperfeiçoar sua didáctica e sua metodologia que vão de acordo com a sua própria realidade.

A prática docente é uma arte e se caracteriza por dois desafios fundamentais: o primeiro se relaciona com a construção do saber, e o segundo é, como transformar esse saber em conteúdos culturais na sala em conhecimentos científicos aceites. Relativamente ao primeiro desafio, o professor está comprometido na reconstrução e interpretação da realidade. Ele é sujeito e intérprete da sua cultura e da sua história. No processo de interpretação ele dá o significado às relações sociais e às formas de representação do mundo (Tardif, (2014).

O professor assume um desafio de transformar a cultura em conteúdos escolares capazes de provocar uma aprendizagem significativa, estimulando na sua actividade docente o processo de construção de conhecimento. O conhecimento universal não se constrói a partir do nada. Ele é construído a partir de uma realidade cultural da qual se estruturam os saberes locais. Para se chegar a um conhecimento novo, o sujeito precisa de recorrer a conhecimentos anteriores, relacionados a ele, precisa de ter estrutura de assimilação para aquele objecto, isso é o que se chama a disponibilidade de representações na visão de (Vasconcelos, 2005).

Este pensamento lógico de Vasconcelos (2005) deixa a entender que todo o conhecimento em construção deve a priori ter relação com o sujeito. O professor transforma os conteúdos culturais em conteúdos curriculares. Nesse processo de transformação de conteúdos culturais em conteúdos curriculares como já mencionamos, o professor procura compreender com as representações das diferentes comunidades locais sobre a realidade e significados da sua vida quotidiana, processo que permite já a ocorrência de produção de saberes pedagógicos.

O professor precisa de estudar os saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho quotidiano para reconstruir segundo as necessidades. A reconstrução referida implica a transformação epistemológica do conhecimento. Assim sendo, entende-se que a transformação constitui a pura prática constante do professor. O professor como declara Básilo (2013) transforma a teoria em prática de modo que aconteça a aprendizagem e por sua vez, teoriza a pratica para que ela tenha fundamentos.

Segundo Young (2014), a produção de saberes supõe:

Uma pesquisa e a pesquisa profissionaliza o professor e qualifica a sua actividade. É no processo de pesquisa que o professor aprende a aproximar-se com a realidade e a organizar as experiencias e ideias em conhecimentos e saberes. O professor é o intérprete da realidade social, histórica e cultural, fundamentos de qualquer tipo de saber tanto universal como local (pp.12).

O segundo desafio consiste na transformação desses conteúdos culturais na sala em conhecimentos cientificamente aceites. A resposta a este tipo de desafio consiste em olhar o professor como agente orgânico, transformador, socializador e difusor dos valores culturais. A preocupação consiste em saber como ele ensina os novos saberes denominados de saberes culturais ou locais sem abandonar os saberes universais. Ou seja como dá crédito aos saberes locais dentro da sua sala de aula. Quais são as estratégias metodológicas que usa para fazer cruzamento entre os saberes universais e os saberes locais na formação?

Tendo em conta que a actividade de ensinar é uma prática que caracteriza o professor na sua vida quotidiana, ele precisa de dominar os saberes para inovar a sua prática pedagógica. Ele media os conceitos, saberes e valores na sala de aula, relacionando-os com a vida. Ajuda o aluno a aprender e a dar o significado ao mundo.

O ofício do professor assume na verdade duas direcções, uma de reprodução que culmina com a reconstrução do conhecimento e, outra da desconstrução que origina a inovação ou a transformação. Nesta ordem de ideia, Basílio (2013) afirma que o saber do professor se fundamenta em três campos: saberes das ares específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiencia. A mobilização desses três campos de saberes permite ao professor desenvolver a sua própria capacidade através da qual constrói seus saberes -fazer locais.

De acordo com Tardif (2003) a noção de saber é mais geral pois o saber engloba conhecimentos locais e universais, atitudes e habilidades, ou seja aquilo que foi muitas vezes chamado de saber -fazer e saber ser. O autor classifica os saberes docentes em cinco categorias notadamente: saberes pedagógicos, saber disciplinar, saberes curriculares, saberes experienciais, e saberes da formação profissional.

Basílio (2013) nos seus comentários sobre os saberes na sala de aulas, afirma que:

No procedimento de uso das metodologias universais, o professor tem a capacidade de proceder a um cruzamento de vários saberes na sala de aula, a saber, universais e particulares, científicos e culturais, académicos e comunitários com objectivo de justificar e legitimar os argumentos sobre os quais nenhuma teoria vale na educação que não tenha uma componente prática (p.21).

Na relação entre os saberes da tradição e formação docente, a escola tem a responsabilidade de sistematizar e transformar os saberes educativos locais das comunidades em saberes escolares que circulam nos livros, manuais e enciclopédias e os professores apropriam-nos no

processo de ensino e aprendizagem. Esse processo de transformação e apropriação dos saberes tradicionais locais permite aos professores estabelecer diálogo entre o conhecimento científico repassado pela escola e os saberes locais socializados em forma de lendas, histórias e contos pelas comunidades.

A prática educativa fundada nas histórias e narrativas locais é desenvolvida pelas comunidades que utilizam a cultura como repositório essencial do saber local. Muitas das vezes, essa prática é marginalizada na formação de professores por que, dum lado a escola moderna resistiu contra todo tipo de saber sem obediência aos critérios científicos e de outro lado por ser considerada como vulgar oriunda das massas populares locais.

Nesta perspectiva, a prática educativa fundamentada na literatura, nos enunciados científicos e nos sistemas estruturados e padronizados continua sendo a mais dominante na formação do professor visto que todas as teorias de aprendizagem que dominam a formação de educadores, focalizam-se nos programas de pesquisas centrados exactamente num conjunto exíguo de habilidade e capacidades do pensamento lógico nas crianças (Da Silva, 2012).

Salientar que todas as comunidades possuem os seus respectivos saberes edificados em histórias e contos que não constituem apenas o símbolo cultural de determinada comunidade, mas são reflexos das suas experiências, realizações e formas de pensar e dar significado ao mundo. As verdades reveladas nas histórias ou narrativas locais não podem ser consideradas como um simples divertimento casual mas sim como pilares da educação (Berticelli & Telles, 2017). É o que Da Silva (2012) chamou de metáfora que revela e que dá sentido ao mundo assim como a experiência dos sujeitos em diferentes domínios de suas respectivas vidas.

Nessa ordem de ideia, os professores são chamados a resgatar os saberes locais construídos fora das instituições educadoras jogando-os com os saberes universais na sala de aula. Os saberes locais agrupam um conjunto de saberes notadamente, saber ser, saber estar, saber conviver, saber fazer que os formados necessitam de adquirir. Em todas as culturas, o princípio dos saberes locais é educar para ser, isso mostra que os saberes locais mantêm algo específico que lhe é intrínseco, isto é, o princípio ético e educador (Capece, 2001).

Relativamente a isso, é preciso notar que os saberes locais agregam um conjunto de conceitos sociais, morais, religiosos, políticos e económicos que permitem estabelecer um diálogo com os saberes universais. As verdades que os seres humanos relatam e constroem nas suas

interacções sociais, revelam a sua maneira de aprender e de interpretar o mundo. Essas verdades constituem o seu imaginário que posteriormente são colocadas na prática Castiano (2005).

Relativamente às instituições de formação na área de ensino, essas últimas desenvolvem actividades fundamentais a saber ensino e formação. O ensino concerne a transmissão de saber ou conhecimentos. Trata-se de um processo que passa pela apropriação e transformação da cultura em saber científico que se interpõe como referência de aprendizagem. Salientar que o processo de ensino envolve não só os conteúdos mas também o sujeito aprendente, isto é o aluno, e o sujeito mediador que é o professor.

Formar implica fornecer características específicas e marcantes ao indivíduo, dando-lhe forma ou modelando-lhe. Isso significa dotar o indivíduo de competências necessárias para a vida pratica tendo em vista que o conteúdo e a natureza das competências diferem de acordo com o tipo de formação e o seu respectivo momento histórico. Porém, formar alguém é torná-lo capaz de executar práticas necessárias para uma determinada situação (Charlot, 2005).

Para alcançar um determinado objectivo, a lógica da formação deve funcionar com a prática sendo o sujeito formado aquele que a partir da prática é capaz de proceder à mobilização das competências essenciais para responder a uma determinada situação colocada. O formador anuncia o que acumulou durante a sua experiencia profissional e o formado recebe activamente o saber ou a experiencia do próprio formador. Neste mecanismo, ambos encontram-se numa relação de ensino e aprendizagem (Berticelli & Telles, 2017).

Apesar de desenvolverem essas duas tarefas fundamentais, as instituições de ensino e formação vivem algumas situações consideradas antagónicas que se podem resumir em três e que se situam em forma de dialéctica. A primeira situação antagónica é a abertura e o fechamento. Nesta situação, as instituições de formação são solicitadas a abrirem-se às comunidades com finalidade de integrar as práticas socioculturais, mas continuam com a tradição de construir muros como forma de se proteger contra os agressores.

Tendo em vista que as instituições de ensino e formação continuam administrando o saber científico agindo de acordo com as estratégias pedagógicas e didácticas da escola moderna, o apelo que se tem feito às instituições é receber e ofertar os símbolos construídos no seu interior e fora delas, destruir as barreiras imaginárias ou muros sociais, culturais e

epistémicos que cercam os seus recintos escolares (Samuel, Pereira, Rearte, Araujo & Faustino, 2015).

A segunda situação antagónica reside na consideração e no respeito à diferença da cultura e naquilo que é o legado da nação. Relativamente a esta situação antagónica, as instituições de ensino vivem o dilema de articular as diferenças culturais e étnicas na sala e responder o legado do estado assente na formação para a cidadania, identidade e unidade nacionais.

Articular a unidade na diversidade e a diversidade na unidade é o legado da nação e um desafio das instituições de formação e de ensino assumido pelos professores formadores. Ao mesmo tempo que as instituições admitem e respeitam a diversidade cultural, fomentam os princípios da unidade nacional, da formação para a cidadania e na difusão da cultura nacional Castiano (2005).

A lógica de resgate dos jovens para a nação responde a necessidade de construir uma cultura nacional. A preocupação consiste em saber se as instituições de ensino prestam atenção às diferenças ou tentam acertar o que é comum aos jovens. O professor formador é o agente que vive essa situação antagónica. Trata-se de uma situação que chama atenção não só dos professores mas também dos outros actores de educação a qual devem se preocuparem.

Quanto a terceira situação antagónica que é a dialéctica entre o universal e o local, nela a escola encontra-se interessada pela organização e difusão de saberes universais de acordo com a lógica moderna, ela é desafiada em trabalhar com os saberes culturais dos autóctones. No contexto de educação moçambicana, existe uma forte ambição de construção de currículos locais, nacionais e universais com conteúdos universalmente aceites (Macamo, 2004).

Com efeito, se a política educacional em Moçambique consiste em cruzar os saberes locais com os saberes universais, então existe um grande desafio que se coloca aos formadores, que é o de transposição didáctica com recurso à metodologias específicas, pois se a mediação de saberes culturais for feita com recursos às metodologias e às teorias da escola moderna, então prevalecerá o domínio dos saberes universais.

Neste contexto, a situação antagónica reside fundamentalmente no facto de que, de um lado, a escola deve garantir a aprendizagem que possa reafirmar certos valores, respondendo às expectativas fundamentais das comunidades, resgatando as culturas e, de outro, garantir a

formação profissional dos alunos. Os professores assumem essa situação antagónica ou contraditória como parte integrante da sua respectiva vida, mas com expectativa de proporcionar sempre as inovações.

1.6 Inovações curriculares no ensino básico moçambicano

A inovação curricular na escola é uma iniciativa fundamental que permite uma mudança de mentalidade sobre os processos de produção de saberes e, é definida como um conjunto de intervenções, decisões e processos com certo grau de intencionalidade e sistematização com objectivo de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos assim como práticas pedagógicas (Carbonell, 2002).

Reavendo os saberes do currículo local relativamente aos saberes escolares, o Plano Curricular do ensino Básico no âmbito de políticas curriculares chama atenção mencionando algumas inovações apresentadas em diferentes dimensões que permitem uma abordagem integrada no sistema nacional de educação.

De acordo com INDE/MINED (2008) são dez inovações curriculares propostas para o plano curricular do ensino básico com o objectivo de promover o dinamismo no sistema de ensino básico a saber: “Ciclo de aprendizagem, Ensino básico integrado, Currículo local, Distribuição de professores, Promoção semiautomática ou progressão normal, Línguas moçambicanas, Língua inglesa, Ofícios, Educação Moral e Cívica, Educação musical” (p.24).

Primeira inovação curricular, dimensão Ciclo de aprendizagem: nesta dimensão, são apresentadas sete classes estruturadas em dois diferentes graus notadamente, Ensino Primário do primeiro grau (EP1) e Ensino Primário do segundo grau (EP2). Esta estruturação corresponde à continuidade do sistema precedente.

Na actualidade, o EP1 está dividido em dois ciclos de aprendizagem nomeadamente: o primeiro ciclo corresponde a 1ª e 2ª classe e o segundo ciclo a 3ª, 4ª e 5ª classe. O EP2 corresponde ao 3º ciclo e engloba a 6ª e 7ª classe. Salientar que estes ciclos de aprendizagem, denominam-se por unidades de aprendizagem com o intuito desenvolver diferentes competências e habilidades do educando.

Todavia, o primeiro ciclo desenvolve no educando competências que lhe permitem proceder à leitura, à escrita, aos cálculos, assim como ao desenvolvimento de noções de higiene pessoal e de convivência com os outros. O segundo ciclo vai aprofundando os conhecimentos

pré-adquiridos no ciclo precedente procedendo à introdução de novas aprendizagens, em fim, o terceiro ciclo procede à consolidação e alargamento dos conhecimentos e habilidades pré-adquiridos preparando o educando para a sua eventual entrada no ensino secundário geral.

Resumindo a primeira inovação curricular na dimensão ciclo de aprendizagem do ensino básico em Moçambique, sem a contemplação do ensino pré-escolar que, de acordo com a lei 6/92 de 6 de Maio, não é parte integrante da escolaridade regular, a organização curricular estruturada em idade, classes, ciclos e grau, ilustra o seguinte:

Tabela 03: Estruturação curricular em idade, classes, ciclos e grau

Idade	6	7	8	9	10	11	12
Classes	1^a	2^a	3^a	4^a	5^a	6^a	7^a
Ciclos	1^o		2^o			3^o	
Grau	1^o					2^o	

Fonte: INDE/MINED (2004). Plano curricular do ensino básico (p. 25).

Segunda inovação curricular, dimensão Ensino Básico Integrado: uma das grandes inovações que integra o sistema nacional de educação em Moçambique é o ensino básico integrado. Ele estrutura-se em sete classes na dimensão objectivos, estrutura, conteúdos, material didáctico, conhecimentos e valores assim como o sistema de avaliação. Este ensino, foi o pioneiro da criação de escolas completas que integram de 1^a a 7^a classe. O programa de ensino básico tem por objectivo, desenvolver uma pedagogia focalizada na cultura e num sistema de ensino baseado na comunicação.

INDE/MEC (1999) afirmam que o Ensino Básico Integrado em Moçambique, caracteriza-se por desenvolver no educando competências, habilidades e conhecimentos de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem, que compõem o currículo, conjugados com as actividades extracurriculares e apoiado por um sistema de avaliação que integra as componentes sumativas e formativas sem no entanto, perder de vista as influências do currículo oculto.

Recordar que Silva (2010) afirma que o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevante. O currículo está oculto porque ele não aparece no planeamento do professor. (Moreira & Silva, 1997). Com efeito, o professor é chamado a uma verdadeira preparação para qualquer situação adversa que possa acontecer no decorrer de sua aula. O novo currículo foi estruturado de tal modo que a abordagem dos conteúdos seja integrada e ao mesmo tempo se adapte com flexibilidade realidade dos alunos.

Terceira inovação curricular, dimensão Currículo Local: a introdução do currículo local constitui uma estratégia de modo a abordar conteúdos relevantes para aprendizagem local. Não se trata de um conjunto de conteúdos programados para a escola, mas apenas uma inserção diversificada de saberes locais em cada disciplina. Esta inovação reveste de uma grande importância pois permite o resgate dos aspectos culturais locais para escola. Esta inovação curricular local constitui o principal destaque por ser o espaço onde se integram os conteúdos relevantes para a aprendizagem local.

Gaspar e Roldão (2007) sublinham que independentemente do tipo de educação ou da modalidade da educação que se quer transmitir, o currículo ocupa o centro primordial de toda a aprendizagem. O currículo Local ressalva a cultura local e permite a inclusão do aluno na sua própria cultura. Na inovação da dimensão cultura local, está aberto um desafio para abordagem dos saberes locais visto que nele são previstos 20% do tempo para abordagem de conteúdos provenientes da cultura local.

Nesta ordem de ideia, Santos (2003) afirma que a experiência de cada comunidade acaba por definir suas identidades e é com tais experiência que cada um dos nossos alunos entrará na escola e se relacionará com os conteúdos que, em cada sequência, vão sendo estudados em sala de aulas. Neste pensamento, entende-se que os conteúdos que constituem o currículo local são oriundos da comunidade implicando directamente um diálogo entre as instituições escolares e a comunidade.

Salientar que a comunidade referida envolve todos os intervenientes no processo da educação da do aluno, isto é: professores, líderes locais, o próprio aluno, pais e encarregados de educação. Com a inovação curricular local, não se trata apenas de envolver a comunidade nas reuniões da escola com se fazia no currículo antigo, mas recolher nela por meio das entrevistas os saberes para a aprendizagem relevante. Nesse sentido, o professor já não é

apenas um elemento consumidor dos programas oficiais mas produz e organiza os saberes locais articulando-os com o conhecimento escolar no sistema formal da educação.

Quarta inovação curricular, dimensão distribuição de professores: Nesta inovação, a política curricular focaliza-se no combate à redução de número de professores do segundo grau comparativamente ao currículo antigo onde no 2º grau cada professor leccionava uma disciplina ocasionando assim a acumulação de professores nesse grau de ensino.

Nesta inovação, os professores são distribuídos de acordo com a organização das disciplinas sujeitando-se as áreas em que o novo currículo está estruturado de modo a facilitar a colocação de professores (INDE/MINED 2008). Assim, apenas um professor lecciona o primeiro e o segundo ciclo que constitui o 1º grau; o terceiro ciclo que constitui o 2º grau é leccionado por três professores o que leva a saber que apenas um professor poderá por si só leccionar três disciplinas.

Quinta inovação curricular, dimensão semiautomática ou progressão normal: esta inovação focaliza-se na avaliação formativa no âmbito de ciclos de aprendizagem. O educando conhece uma progressão baseada no acompanhamento do professor com o objectivo de resolver problemas de aprendizagem. No fim de cada ciclo o aluno é submetido ao exame que lhe faz transitar dum ciclo para outro. Com esta estratégia, o objectivo é que o aluno não repita o ciclo.

Poderá no entanto existir casos de excepção no que diz respeito à repetência no final de cada ciclo de aprendizagem. Porém, isso acontece apenas nos casos em que o professor, o director da escola e os pais/encarregados de educação cheguem a um consenso de que a criança não atingiu as habilidades e competências mínimas, conseqüentemente, não poderá beneficiar da progressão para o seguinte estágio.

Todavia, existem algumas razões que sustentam a progressão do aluno como por exemplo o facto de os resultados mostrarem que os alunos repetentes tem tendência a ter um rendimento baixo comparativamente aos não repetentes. Isso pode significar que, em alguns casos, a repetência não melhora a qualidade de ensino -aprendizagem, pelo contrário, poderá criar entraves nos alunos, quer porque a sua faixa etária condiz com a dos colegas da turma, facto que poderá criar complexos de inferioridade até entrave intelectual quer porque eventualmente, lhe foi impedida uma progressão (INDE, 1999).

Sexta inovação curricular, dimensão introdução das línguas moçambicanas: tendo em vista que o conhecimento endógeno é veiculado pelas línguas endógenas, ou de outra forma o conhecimento dominante é veiculado pelas línguas dominantes, cabe aos africanos descobrir, inventar novos paradigmas para a sua própria sociedade (Ki-Zerbo, 2006).

Aprender em nossas próprias línguas maternas já é um passo significado para decidirmos o que queremos e para onde vamos. A introdução desta inovação pretende responder às expectativas da comunidade. Esta inovação reveste de muita importância visto que as línguas assumem duplas funções que são a comunicação e a transmissão de aspectos culturais que determinam a identidade do aluno. São essas duas razões que estão na origem da implementação das línguas locais.

Abdula (2013) sublinha três factores por considerar para implementação das línguas locais: razões linguísticas -pedagógicas; razões culturais e razões de identidade. Para o autor, se o uso das línguas nacionais nas escolas tanto como língua ou como disciplina considera-se como um ganho no campo educacional e para as línguas locais existem ainda elementos não saudáveis que criam entraves a este interesse nacional.

Nesta ideia, refere-se aos desafios na preparação dos materiais tais como dicionários, gramáticas, manuais escolares, formação de professores assim como a intolerância linguística. Dos preconceitos existentes no mundo, o preconceito linguístico é o mais patente e resistente, como declara Fiorin (2002) que mesmo pessoas tidas como politicamente correctas ridicularizam a diversidade linguística, estigmatizam os que falam diferente.

Para Rodrigues (2011), uma política educacional plurilinguística incentivaria o respeito às diferenças culturais e traduziria a importância das línguas maternas na erradicação de processos de exclusão política e social, uma vez que facilitaria a aprendizagem e aumentaria a participação social e política das populações.

No contexto moçambicano, procede-se a três modelos para a implementação de línguas maternas: o primeiro é o ensino bilingue que visa o ensino de línguas locais maternas na primeira classe e o português aparece como disciplina. No entanto, a partir da segunda classe para frente a língua de ensino passa a ser Português e a língua materna torna-se disciplina. O segundo é o ensino monolíngue em que o português é língua de ensino recorrendo-se às

línguas locais, e o terceiro é o ensino monolíngue em português. O português é ao mesmo tempo a língua do ensino e disciplina, ao passo que a língua local é opcional.

Sétima inovação curricular, dimensão língua inglesa: A língua inglesa constitui inovação curricular com fundamento de que ela é uma língua de comunicação internacional usada não só no domínio científico mas também no domínio comercial e é leccionada em Moçambique a partir do 3º ciclo do ensino básico com o objectivo de proporcionar ao aluno ferramentas básicas para a sua possível comunicação. Outra razão é que Moçambique está rodeado de países falantes da língua inglesa e que os níveis secundários e universitários já vinham leccionando essa língua como disciplina curricular.

Em fim, o contexto geográfico de Moçambique, em que a maioria dos países tem o inglês como língua oficial, a posição regional de Moçambique como membro da SADC, o fenómeno mundial da globalização na qual a maioria das transacções económicas e interacções sociais a nível mundial desenvolvem-se em língua inglesa constituem as razões que levaram com que Moçambique introduzisse a língua inglesa no ensino básico (INDE, 2015).

Oitava inovação curricular, dimensão Ofícios: A introdução da disciplina de Ofícios tem por objectivo desenvolver as habilidades e competências do aluno na dimensão operacional que possam facilitar a sua integração na comunidade. Considera-se a disciplina de Ofícios relevante porque responde as verdadeiras necessidades básicas de aprendizagem. Esta disciplina por si só cobre 75% de tudo o que foi definido como currículo local.

Nona inovação curricular, dimensão educação moral e cívica: A educação moral e cívica não tem uma carga horária própria e se lecciona no 2º ciclo nas disciplinas de ciências sociais com o objectivo de inculcar no aluno alguns princípios de valores cívicos, patrióticos, morais e religiosos. Nela, o aluno é levado a saber os seus direitos, dignidades e cidadania.

No 3º ciclo, a educação moral e cívica é tratada de uma forma transversal, em todas as outras disciplinas curriculares e em todos os momentos do contacto entre o professor, aluno e pais e encarregados de educação. No 3º ciclo, do ensino básico embora se mantenha o carácter transversal da disciplina, vai funcionar como uma disciplina específica, com carga horária própria.

Décima inovação, dimensão educação musical: A educação musical nas sociedades africanas constitui a parte integrante da vida das comunidades. Em sociedades multiculturais como por exemplo a moçambicana, a música facilita a compreensão e a apreciação da riqueza e diversidade do património cultural nacional assim como a consolidação dos laços de solidariedade.

A música facilita o desenvolvimento de sensibilidade e capacidade artística das crianças, jovens e adultos educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo, valor estético. No 1º e 2º ciclo, a disciplina focaliza-se no contacto oral e, no 3º ciclo nas noções elementares da escrita musical. Salientar que é imprescindível ainda considerar o papel da música nos aspectos emocional, comunicativo, cognitivo e intelectual do indivíduo.

Recordar que todas as inovações acima mencionadas estão detalhadas no Plano Curricular do Ensino Básico de (2008) não olhando apenas para os ciclos mas também para mudanças relativamente aos conteúdos de aprendizagem. Os conteúdos de aprendizagem estão arrumados em áreas de modo a dinamizar o processo de aprendizagem e facilitar a tarefa dos professores tendo em vista o fundamento inovador e educacional.

1.7 Fundamento educacional do currículo local em Moçambique

O antigo currículo do Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique, promulgado pela lei 4/83 de 23 de Março 1983 e revisto pela lei 6/92 de Maio previa diferentes formas de envolvimento da comunidade na escola, mas esta lei ficou letra morta visto que na operacionalização do currículo, o envolvimento da comunidade nos assuntos escolares, limitava-se apenas nas reuniões e nas acções de melhoria das infraestruturas escolares. Em adição, os conteúdos curriculares não previam um espaço onde a comunidade podia contribuir de modo a construir saberes locais a transmitir aos educandos (Basílio, 2012).

De acordo com o INDE (2003), o currículo do ensino primário que estava em vigor na altura, não propiciava explicitamente a integração de elementos locais nas escolas, facto que fazia com que os conteúdos temáticos fossem abordados de modo universal em todo o país. Todavia, as políticas curriculares actuais, têm mostrado uma grande preocupação em termos de casar o currículo escolar universal com os elementos do currículo local.

De acordo com Berticelli e Telles (2017, p.19), “O currículo local são apropriações das construções a partir das experiências vividas com as quais as pessoas vão dando significado as suas vidas constituindo desta forma uma base para aprendizagem local”.

Um dos desafios da orientação mundial para a educação assenta sobre a construção do conhecimento que possa ligar o ser humano com o seu meio cultural. Nesta perspectiva, a educação é chamada a tomar a sua responsabilidade no sentido de descobrir os fundamentos educacionais e culturais dos alunos a fim de construir as identidades dos diferentes grupos tal como está recomendado em (Jomtien, 1990).

De acordo com Torres (2001), as recomendações de Jomtien (1990) e de Dakar (2000), indicam que o desenvolvimento da educação, o fundamento e a melhoria da qualidade da mesma necessitam não só de diálogo intercultural, mas também de reconhecimento e de resgate efectivo das culturas locais. Nesse processo de resgate dos saberes culturais locais, o professor tem por missão ligar o conhecimento teórico da escola com a vida prática dos educandos contribuindo desta forma para a qualidade da educação.

Porém, na preocupação com a qualidade da educação e na tentativa de responder às recomendações de Jomtien (1990) e de Dakar (2000), Moçambique procedeu à realização da terceira reforma curricular em diferentes fases. A primeira fase da terceira reforma curricular teve início no ensino básico em 2003. Nesse ano, foram escolhidas vinte e duas (22) escolas pilotos a nível do país e em dois mil e quatro (2004) foi introduzida na sua integralidade em todas as escolas do país (Basílio, 2012).

A terceira reforma curricular tem o seu foco nos aspectos da cultura local, na ligação escola comunidade e no desenvolvimento das habilidades e competências. Com o intuito de integrar aspectos da cultura local nas escolas, abriu-se um espaço denominado currículo local. A instituição responsável pela reforma curricular INDE (2003) na sua estratégia educativa, definiu 20% do tempo previsto para cada disciplina para articulação do currículo local.

O currículo local na perspectiva do Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação, INDE (2017) é uma componente do currículo nacional em casamento com aspectos de cultura local. O currículo local é uma incarnação das inovações educacionais fundamentado no sistema do ensino moçambicano. A reforma curricular do ensino básico materializada no

currículo local, alastrou-se para o ensino Secundário Geral e foi concretizada em 2007 e no ano a seguir foi introduzida e operacionalizada em todas as escolas do país.

Na lógica do currículo local, Basílio (2012) realça que a Universidade Pedagógica procedeu à introdução do curso de Licenciatura em Ensino Básico no qual se lecciona a Metodologia do currículo local e no ano de 2008, no curso de Mestrado em Educação e Formação de Formadores, introduziu a disciplina de práticas curriculares na escola: currículo local e prática pedagógica dos professores com objectivo de discutir a cerca dos critérios metodólogos de construção e disseminação do conhecimento, da história e da cultura local.

Um dos desafios da escola actual é o diálogo intercultural, isto é, diálogo entre a cultura local e a cultura universal; a escola e a comunidade; a prática e a teoria. É isso que leva com que a escola paute na convivência, na construção de novos valores e novo saberes versados na prática do aluno. Trata-se de uma escola que procede à socialização do saber aprender, saber ser, saber fazer e saber conviver com os outros (Delors, 1996).

Estes saberes que se desenvolvem em uma certa comunidade resultam das formas de construção cultural, dos modos de organização sociopolítica, cultural, económica e religiosa, e constituem as formas de dar o significado à vida quotidiana da comunidade, tendo em vista que o conhecimento seja de que natureza for, é uma construção sociopolítica e cultural, e a cultura é a essência do saber escolar no qual integra-se a componente do currículo local.

A componente do currículo local no ensino básico em Moçambique responde a três questões consideradas fundamentais no processo de ensino e aprendizagem: a primeira relaciona-se com o reconhecimento do aluno como sujeito, na construção do conhecimento escolar; o segundo versa no resgate das culturas locais consideradas de alicerce de todo o conhecimento científico, e a terceira baseia-se na reintegração e socialização do aluno na sua comunidade de origem a fim de resistir ao que Lyotard (1989) chamou de crise do paradigma da modernidade.

Anunciando a crise do paradigma da modernidade e o nascimento da pós-modernidade, Lyotard define a pós-modernidade como período de descrença ao que ele chamou de “meta -narrativas” e o surgimento das “mini -narrativas”. Para o autor, as meta -narrativas são os discursos de carácter universais constituídos de histórias e culturas globalizantes, paradoxalmente as mini -narrativas que são histórias e culturas nacionais e locais.

Para Lyotard (1989), conhecer e valorizar as culturas e histórias das comunidades locais é tão fundamental na medida em que faz-nos conhecer o pensamento dessas comunidades. Valorizar as culturas das comunidades locais implica necessariamente “dialogar a racionalidade moderna com a racionalidade tradicional dos autóctones”. O pensamento dominante dos autóctones versa na cultura e história local e, é difundido através do diálogo e da coabitação entre as duas racionalidades: local e universal na educação pós-moderna permitindo assim a redução da distância entre o saber comunitário e o saber escolar.

Tendo em vista a emergência de grandes movimentos ideológicos e científicos que estão a impulsionar mudanças nas políticas educacionais e curriculares, a educação pós-moderna introduz um novo paradigma educativo caracterizado pelo reconhecimento e resgate de culturas locais. Nesse modelo educativo, nota-se a auto-afirmação e a legitimação do modo do pensamento da comunidade local.

Falando do pensamento comunitário em textos hermenêuticos, o filósofo e historiador Dilthey (1984) relata que os indivíduos são partes que estando em conexão com a vida e, unidos através de suas práticas quotidianas, formam uma comunidade com suas especificidades socioculturais, históricas, morais, políticas e económicas. Para o autor, os indivíduos aparecem unidos apesar de se encontrarem separados; através dos espaços intermédios, eles podem estabelecer uma conexão tendo em vista que a conexão é vivida e experimentada de forma singular e colectiva.

Os indivíduos estão num nexos de famílias, comunidades sociedades, nações, estados, épocas e humanidade. Em suas manifestações vão construindo uma consciência idêntica de valores comuns e significados da vida. As suas manifestações são movimentos de expressões, palavras e acções. Apesar de formarem um nexos familiar e comunitário, eles são captados e compreendidos singularmente e o que lhes congrega são as expressões da unidade estrutural da vida e as experiências que constituem a base de sistema de valores e partilhados pela comunidade. O sistema de valores aceite numa dada comunidade se torna sua cultura.

Na preocupação de incorporar as manifestações culturais no currículo, o relatório de Torres (2001) sobre a educação para todos instiga o resgate das culturas tanto nacionais como locais na construção de políticas educacionais e curriculares entendendo que o saber escolar tem o seu fundamento na cultura local e que a escola é o centro de sistematização dessa cultura. O interesse pelos aspectos culturais é o ponto de partida para que se possa conceber a escola

como espaço de intercâmbio cultural. Partindo desse pressuposto, deixa-se de conceber o currículo como uma simples questão técnica mas uma construção cultural (Basílio, 2012).

A conferência internacional sobre a educação para todos, organizada na década de 1990 por UNESCO e outras instituições de carácter transnacionais notadamente FMI, Banco Mundial e PNUD, em Jomtien na Tailândia focalizou-se na discussão sobre questões de adaptabilidade da educação aos contextos locais como imperativo para o desenvolvimento de cada país. Na ideia de Torres (2001), a adaptabilidade aos contextos locais é um passo imperativo em todos os documentos internacionais, concretamente naqueles produzidos na década de 90 pelas agências que patrocinaram a Educação para Todos.

A abordagem de Torres (2001) sobre a educação para todos, contribuiu para que cada país se adaptasse não só aos princípios, mas também às metas e aos contextos próprios e estabelecesse um programa que incorporasse os diferentes saberes produzidos nas culturas. Neste contexto, cada país definiria políticas curriculares que pudessem assegurar a componente do currículo local (Basílio, 2012).

Com a legitimação da componente currículo local no ensino básico em Moçambique, tendo como filosofia educativa reduzir a distância entre a comunidade e a escola, cultura local e cultura escolar, muitos grupos de pesquisadores emergiram, realizando trabalhos de pesquisa de modo a verificar tanto o fundamento educacional como a operacionalização do currículo local nas escolas.

A partir do reconhecimento de que a aquisição de conhecimento resulta da construção sociocultural e a cultura como fruto de transformação da natureza em objectos humanos, se estabelece um relacionamento entre o currículo local e o currículo universal, pois os dois são construções socioculturais que levam o grupo não só a se identificar mas também a redefinir o sentido humano da sua vida na sociedade.

Nos seus estudos humanísticos, Godinho (1971) dizia que o cientista quando se põe a cogitar sobre o ofício e a sua condição do homem, é conduzido várias vezes não pela sua mentalidade científica muito trabalhosa, que ergue por esforço doloroso e inteiramente, mas sim pela atmosfera cultural em que se encontra, pela ideologia das divisões sociais a que pertence, pelos juízos inculcados ao longo da vida, pelas tendências colectivas que moldam a realidade humana na qual se encontra.

Esta abordagem de Godinho pretende tomar em conta considerando as relações entre o saber universal e o saber local que durante muito tempo coabitaram numa forma antagónica mas que se legitimam entre si. Porém, nenhum desses saberes prevalece sobre o outro. Esta relação evocada por Godinho acima citado reafirma o casamento epistemológico como disse Gramsci (2004) dos saberes de cultura local e saberes universais.

Esta relação epistemológica entre saberes da cultura local e saberes universais enunciados, possibilitou tanto a emergência como também a legitimação de uma ciência que visa estudar valores, normas, leis, usos e costumes e experiências vividas e a cultura que constituem a base do currículo local. Salientar que a chamada cultura universal é também construída por sujeitos situados localmente.

Com este pensamento, pretende-se dizer que não existem sujeitos considerados universais mas sim localizados no tempo e no espaço. O sujeito concretamente falado, é constituído de suas expressões culturais, acções, sistemas políticos, religiosos e económicos, construindo as categorias universais e locais a partir das quais assenta a cultura. As pessoas encontram-se ligadas às suas crenças e realizações bem determinadas. Neste contexto, cada indivíduo torna-se força singular que forma o todo. Porém, o universal só se legitima como tal, quando integra elementos locais, que se legitimam por sua vez no universal.

Os elementos da cultura universal e os da cultura local ou particular são todos pensados de uma lógica gnosiológica, histórica, cultural, política e social (Dilthey, 1984). Quando se estuda a história social das comunidades deve-se ter em conta que essa história, sendo memória da humanidade opera no sentido constituinte da comunidade com toda reciprocidade na qual a nossa relação com o passado é tão forte (Roldão, 2011).

A ligação da comunidade com o seu passado histórico demonstra claramente o fundamento da sua advocacia face às suas tradições e culturas. Os indivíduos tornam-se mestres das suas próprias histórias e as experiências da vida construídas localmente. Assim, nos dizeres de Basílio (2012), a escola pós-moderna vai resgatar as histórias e experiências construídas pelos indivíduos nas suas relações recíprocas e transformadas em culturas locais para articulá-las com a cultura escolar universal provocando um diálogo gnosiológico.

São substratos dos saberes da cultura local as histórias e culturas tradicionais que dialogam com os saberes escolares universais. Os saberes da cultura local se comunicam com temas

escolares tornando-se temas transversais no currículo. Tendo em vista a importância, as culturas e saberes locais no aprendizado, saberes locais sendo um conjunto de crenças, atitudes, práticas, habilidades e experiências compartilhadas na vida da comunidade; a reflexão em torno destes deixou de ser somente do domínio sócio -antropológico, passando a ser a verdadeira preocupação para a inovação científica e educativa (Young, 2014).

Com esta abordagem, pretende-se dizer que, actualmente, todos os domínios do conhecimento estão focalizados nos saberes locais. Tem-se notado na actualidade, uma grande preocupação no sentido de desenvolver teorias que possam levar a cabo o papel da cultura local no processo de ensino e aprendizagem do aluno de modo a trazer o quotidiano para a escola com a tese central de eliminar a distância entre o currículo local e o currículo nacional universal. Neste contexto, o estudo da cultura local, não é apenas da obediência sócio -antropológica mas, também da ciência de educação e da filosofia permitindo o acesso à cultura.

O acesso à cultura nesse caso quer dizer ensinar os conteúdos culturais tendo em conta que a escola é uma instituição que se alimenta de valores culturais. Daí que o ensino de conteúdos de cultura local não tem apenas o seu foco no conhecimento das culturas, mas também a reintegração dos alunos nas suas respectivas culturas e comunidades. Nessa ordem de ideia, considera-se que ensinar conteúdos culturais localmente definidos implica estruturar conteúdos relevantes para sua aprendizagem.

Salientar que a escola moderna, pautava no processo de ensino e aprendizagem focalizado na cultura universal. Paradoxalmente, o grande desafio educativo da escola actual, consiste no acesso à cultura local que permite o inter-culturalismo no sentido de reduzir a distância cultural. Isso exige a redefinição de políticas curriculares, a formação permanente de professores, escolas com material didáctico, laboratórios e currículos que correspondem às realidades locais dos alunos com a tese central de melhorar a qualidade de educação e desenvolver competências (Samuel, Pereira, Rearte, Araujo & Faustino, 2015).

CAPITULO II

Competências em educação e formação

Neste capítulo, classifica-se e relaciona-se as competências em educação e formação relativamente ao currículo local de modo a entender os elementos constitutivos de uma competência que são a capacidade, a habilidade e a aptidão. Neste contexto, o capítulo apresenta as competências estratégicas em três dimensões essenciais notadamente: Competência da dimensão cognitiva, Competência da dimensão operacional, Competência da dimensão transversal e em fim, relação entre Currículo, conhecimento e competência.

2.1 Competências estratégicas em educação

Teoricamente, a noção de competência tal como outros conceitos, está associada a diferentes perspectivas cujo primeiro significado versa em aspectos como aptidão, capacidade, habilidade, idoneidade, atribuição, experiência e poder. O segundo significado liga-se a conhecimento e informação. Pacheco (2011) afirma que no tesouro europeu dos sistemas educativos, competência é definida como sendo a aplicação dos saberes, das experiências, das aptidões e das capacidades numa situação habitual ou nova.

Considerada a abordagem acima referida, reconhecer-se-á que a qualificação pessoal e profissional depende de competências adquiridas por um indivíduo em contexto de informação e conhecimento e em função de capacidades cognitivas, de habilidades e aptidões pessoais, tendo em vista que a mensurabilidade da competência se faz na base de critérios de observação do desempenho (Roldão, 2011).

No entanto, há duas distinções que podem ser feitas cuja primeira é entre a competência e desempenho e a segunda é entre capacidade e competência. Competência e desempenho são dois termos significativamente diferentes. Nos dizeres de Perrenoud (2004), a competência está subjacente ao desempenho e o desempenho é uma acção situada, datada e observável. Porém, esses dois termos podem ser equivalentes se a competência, por um lado, for reduzida a referenciais de desempenho, o que acontece nos contextos das profissões, e se por outro, for definida como mobilização de recursos cognitivos e afectivos.

Quanto à distinção entre capacidade e competência, Dolz e Ollagnier (2004) declaram que a noção de competência designa a capacidade de produzir uma conduta em um determinado domínio, sendo que o ter capacidade não quer dizer ser competente. A capacidade não é uma

faculdade intrínseca, nem uma disposição homogénea capaz de ser desenvolvida em si mesma, mas pelo contrario, é o fruto das experiencias de aquisição de competências em vários domínios: cognitivo, afectivo, social, e sensorio -motor (Gillet, 1991).

Partindo do pressuposto que a competência é uma capacidade reveladora do domínio de um conjunto de saberes, reportado a um dado corpo de conhecimento, e que se pode tornar visível num dado contexto de acção, Jonnaert (2009) entende que a arquitectura das competências repousa sobre um conjunto complexo e diversificado de capacidade e de habilidade, associadas a conteúdos, pelo que tanto a capacidade como a habilidade e a aptidão são elementos constitutivos de uma competência.

Em termos de classificação, Pacheco (2011) coloca três tipos de competências que são provenientes da interacção de três dimensões nomeadamente: competência cognitiva, competência operacional e competência transversal. Sendo um conceito com muitos significados na perspectiva de Pacheco (2011), a palavra competência encerra uma pluralidade de discursos existente no quadro de determinados processos de educação e formação.

O autor realça que no contexto da globalização, a noção de competência tem sido objecto de discussões, tornando-se num conceito chave. Para este autor, a utilização do termo competência em educação não é algo recente, visto que faz parte dos pressupostos tanto de uma dimensão a nível cognitivo relativamente à dimensão operacional. Nesta perspectiva, a competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação (Roldão, 2003).

Se a competência é uma capacidade que enuncia o domínio de uma gama de saberes podendo ser visível num dado contexto de acção, Jonnaert (2009) entende que a arquitectura das competências assenta numa complexidade e diversificação de capacidades e de habilidades relacionadas com conteúdos. Nesta perspectiva, os elementos constitutivos de uma competência são a capacidade, a habilidade e a aptidão, que se relacionam no âmbito de aprendizagem e experiencia.

Partindo do pressuposto que a relação entre aprendizagem e experiencia potencia espaço de desenvolvimento de competências e a construção pessoal, a formação supõe uma vinculação aos saberes da acção no contexto onde essa mesma acção tem lugar. Canário (1997) reconhece que a valorização e a redescoberta do potencial formativo das situações de

trabalho, potenciam a produção de estratégias de formação que valorizem fortemente a aprendizagem por via da experiência e o papel de cada sujeito num processo de autoconstrução baseada na aprendizagem prática.

A dimensão da formação, que valoriza a aprendizagem prática orientada para a construção do conhecimento com base na transformação da experiência fundamentada na prática reflexiva, exige a formulação de um modelo pedagógico sustentado no desenvolvimento de competências. Perrenoud (2004) situa a competência numa encruzilhada com três eixos formados pela pessoa, pela sua formação educacional e pela sua experiência.

Competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Isso implica saber agir, como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades num determinado contexto. A competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um saber fazer específico, mas o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais reforçadas a montante pela aprendizagem e formação (Roldão, 2011).

Em alternativa a uma definição operatória da competência, a sua abordagem deve fazer-se em termos de estudo e resolução de problemas, pois é em função das características do tipo de problema a resolver que o sujeito escolherá e integrará os saberes a mobilizar. Nesta ordem de ideia, Boterf (1995) sugere quatro tipos de variáveis a ter em conta: o grau de complexidade dos problemas, o tipo de combinação dos saberes a mobilizar, o campo de aplicação particular dos saberes e o nível de competência do sujeito.

Os tipos de problemas a resolver, determinam os tipos de competências (saberes integrados, saberes combinados) a construir e a usar. Por este facto, considera-se que a identificação de competências específicas inerentes a uma determinada área de trabalho, exige uma questão de partida como por exemplo: que tipos de problemas devem ser tratados por cada um dos sujeitos que exerce esse trabalho? Nesta perspectiva, os dispositivos de formação devem orientar-se para dispositivos de ensino e aprendizagem que favoreça a construção de competências.

Nesse processo de construção de competência Parmentier e Paquay (2002) propõem um modelo que sugere actividades de aprendizagem susceptíveis de contribuir para o desenvolvimento de competências notadamente: (1) fazer face à situação -problemas, (2) explorar recursos diversos; (3) agir; (4) interagir; (5) reflectir; (6) avaliar; (7) estruturar e

integrar os conhecimentos; (8) construção de sentido e (9) transferir e mobilizar as aprendizagens em situações novas.

Importa no entanto confrontar os educandos ou os formandos com situações problema suficientemente autênticas e complexas orientadas para o desenvolvimento das competências visadas, onde o mais importante é aprender a ler a situação -problema, interpretá-la e decidir sobre as ações a aplicar. Recordar que o programa de Ofícios (INDE, 2015) para o segundo ciclo do ensino básico realça que no método de resolução de problemas, alunos e professores definem melhor o problema, passando-se depois para fazer de investigação.

Esta investigação deve ser apoiada pelo processo de recolha de informação, pelo desenho, por conteúdos, pela recolha de amostras, e conduzirá à diferentes soluções alternativas entre as quais selecciona-se a que melhor se julga para servir o objectivo. Neste contexto, aparece o projecto a desenvolver e a realizar. Para a realização do projecto de trabalho, ter-se-á necessariamente em conta os materiais a usar assim como o tempo de execução. Os resultados deverão ser avaliados criticamente pelo colectivo, de forma a saber em que medida se atinjam os objectivos propostos.

A abordagem apresentada inscreve-se numa visão sócio -construtivista, com uma tónica muito específica sobre a interacção, a integração a estruturação e a reflexividade. Salientar que a ideia de flexibilidade surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade de pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses, dando assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções (Natacscha, 2010).

Este processo envolve no entanto, um equacionar e reequacionar de uma situação -problema em que num primeiro tempo há o reconhecimento de um problema e a identificação do contexto em que o tal problema surge e, num segundo tempo, a conversão com o repertório de imagens, teorias, compreensões, e acções de forma a criar uma nova maneira de o ver tendo em vista que a construção de algumas acções pode resultar de novas compreensões da situação (Schön, 1987).

O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiencias vividas. Estas ideias têm sido discutidas em muitos estudos. Uns propõem em causa a clareza de conceitos usados por

Schön. Outros apresentam diferentes leituras como por exemplo Kemmis, (1985) e outros ainda têm contribuído para a sua aplicação a modelos de supervisão pedagógica e programa de desenvolvimento profissional numa variedade de contextos, nomeadamente na formação de professores.

Esta procura de clarificação tem possibilitado, entre outros aspectos, a distinção entre diversos tipos de reflexão que consideram a existência de três níveis: o nível técnico, o nível prático e o nível crítico ou emancipatório. O nível técnico refere-se à aplicação técnica do conhecimento educacional e dos princípios curriculares básicos com o objectivo de atingir um dado fim.

No nível prático, a preocupação é com os pressupostos, predisposições, valores e consequências com as quais as acções estão ligadas. No nível crítico ou emancipatório estão em foco questões éticas, sociais e políticas mais alargadas, incluindo de modo crucial as forças sociais e institucionais que podem constringer a liberdade de acção do indivíduo ou limitar a eficácia das suas acções (Kemmis, 1985).

Com base no referencial da aprendizagem na dimensão pedagógica, tem surgido propostas de formação prático -reflexiva onde o papel do professor não é ensinar ao estudante aquilo que ele precisa saber, mas orientá-lo no seu processo de descoberta. Para facilitar esse processo de descoberta, o professor e o estudante utilizam não só informação mas também acção no seu processo dialógico (Zabalza, 2010).

Quando o professor e o estudante conseguem estabelecer um diálogo eficaz, este transforma-se em reflexão na acção, e é por meio dela que ambos descobrem novos significados, novas possibilidades de interpretar e solucionar problemas. Forma-se no entanto um diálogo contínuo de acções e de formação, de formação recíproca na acção e sobre a acção. Este processo de aprendizagem só pode acontecer no contexto de uma experiência prática concreta, que permita um movimento de ir e vir entre a acção e a reflexão que possibilite ao estudante desenvolver a capacidade de aprender a aprender e a capacidade de agir (Mazula, 2012).

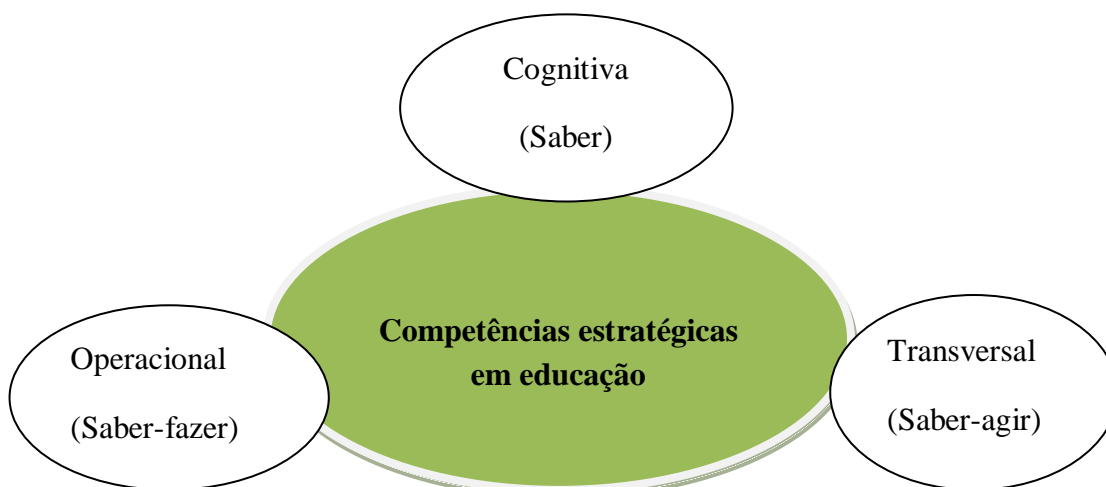
Estudos recentes sobre o desenvolvimento profissional alargam a discussão, acrescentando que a construção de competências é inseparável da construção de uma identidade profissional, não podendo esta, última, ser considerada como um efeito secundário eventual

da primeira. Deste modo, o desafio que se coloca às instituições de formação é trabalhar esta dupla construção: competências e identidade, como forma de garantir a qualidade no exercício profissional e a sua evolução futura (Beckers, 1997).

No plano de acção deliberada, a formação educativa deve favorecer a construção de alguns tipos de experiências humanas como por exemplo, actividades operativas, através das quais o formando pode interagir com o seu ambiente; actividades de pensamento ou de conceptualização que permitem ao estudante transformar as suas representações; actividades de comunicação através das quais o formando mobiliza sinais: actos, objectos ou enunciados.

Tendo muitos significados e usos curriculares, a palavra competência encerra uma pluralidade de discursos existentes no quadro de determinados processos de educação e formação. Todavia, em termos de classificação, Pacheco (2011), coloca três tipos de competências que resultam da interacção de três dimensões: competência da dimensão cognitiva, competência da dimensão operacional e competência da dimensão transversal.

Figura 01: Tipos de competências.



Fonte: Pacheco (2011)

2.1.1 Competência estratégica: dimensão cognitiva

A competência da dimensão cognitiva constitui o que se pode chamar nos dizeres de Giddens (2000 pp.19) “conhecimentos comuns” entendendo que situam-se no não observável, constituindo a interioridade do conhecimento de um indivíduo. Trata-se de competência que não esgota a relação entre o conhecimento e a acção ou a prática na aquisição de qualquer conhecimento como por exemplo, conhecimento escolar.

A aquisição do conhecimento escolar é legitimada pela noção de competência cognitiva com ênfase nos saberes metacognitivos, inserindo-se neste modo na designação competência metacognitiva que Dolly (1999) define como aspecto de conhecimento em processo que deve figurar na mente do indivíduo de modo a serem utilizáveis.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que é um processo que possa permitir que um indivíduo exerça o verdadeiro controlo sobre as suas actividades e a sua respectiva auto-regulação com vista à resolução de diferentes problemas de carácter sociopolítico, cultural e económico assim como a tomada de consciência no que diz respeito ao pragmatismo no processo de ensino e aprendizagem. Nessa ideia, Jonnaert (2009) faz um apelo ao sujeito para que domine duma forma eficaz os conteúdos disciplinares em diferentes níveis tais como: habilidades, capacidades assim como no nível das outras situações e fenómenos sociais.

Relativamente a afirmação de Jonnaert (2009) que faz um apelo ao sujeito para que domine duma forma eficaz os conteúdos disciplinares em diferentes níveis, pode ainda se questionar como a educação escolar pode contribuir com o desenvolvimento e uso de ferramentas intelectuais para compreensão e reflexão de objectos, situações e fenómenos sociais; como pensar um ensino que viabilize uma visão crítica do conhecimento construído em sala de aulas; como promover uma educação que, a partir de uma visão crítica, forma sujeitos com autonomia de pensamento para discutir os temas da vida contemporânea para nela agir?

Esses são questionamentos difíceis que abarcam não só variáveis históricas, mas também ideológicas, políticas e sociais sobre a educação, mas que precisam ser debatidos sob as mais variadas formas de contribuição considerando-se a complexidade dos dias actuais e a necessidade de se pensar a aprendizagem na vida contemporânea alicerçada no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que favoreçam o emprego dinâmico de processo cognitivos em nível de estudos académicos -conceituais.

De acordo com Cook (2005), em seus comentários sobre a utilização dos recurso cognitivos afirma que:

A história mostra como a mobilização e a utilização de recursos cognitivos, como ferramentas intelectuais foi importante no processo histórico do homem e em sua relação com o contexto vivenciado, e como se revelam em diferentes níveis como por exemplo, em nível de operação ou acção inteligente sobre o ambiente e suas actividades relativamente às condições geográficas, climáticas e populacionais (pp.75).

Disso, decorre que o nível de ciência até então alcançado pela humanidade é também resultado do uso potencial de ferramentas intelectuais próprias do homem, dos efeitos do mesmo em sua história como espécie e no caso do homem primitivo, permitiam não apenas o uso de sua inteligência para resolver problemas na adversidade de seu ambiente de vida, mas também a transformar e sofisticar os instrumentos que foi inventando em sua interação com o meio (Blainey, 2008).

De modo semelhante, na sociedade contemporânea, o homem tem utilizado suas ferramentas mentais, sua inteligência, para continuar resolvendo seus problemas de interação com o meio. Todavia, da relação com as forças da natureza que impeliam o homem a resolver problemas de sobrevivência e existência nesse tipo de ambiente, derivamos hoje para outras necessidades de sobrevivência, porém, num ambiente diferente em que o nível de ciência e tecnologia alcançado pela inteligência humana forjou: viver numa sociedade em que o mental é, ele próprio, o ambiente a ser dominado (Berticelli & Telles, 2017).

Salientar que tudo isso, porque se exige actualmente uma quantidade de conhecimento e uma capacidade de simbolização da realidade, sem precedentes. O homem actual que tem que utilizar recursos cognitivos não apenas para viver em ambientes de aprendizagem cada vez mais complexos, mas também pensar a alteridade, as contradições e as mudanças de paradigmas no mundo social.

Da pedra lascada para o trabalho com o mundo de significados e símbolos corporificados pela linguagem científica e pelas formas de pensamento e conhecimento necessários para a vida quotidiana tecnológica e instável, tem-se um movimento importante para se pensar a educação actual. Essa visão tem cada vez mais solicitado formas eficientes de aprendizagem em função da quantidade de conhecimento, de informação e de funções intelectuais que a vida tem demandado das pessoas actualmente (Macedo, 2005).

Nessa visão, tem se colocado a questão da cognição como um elemento importante de debate sobre as necessidades de aprendizagem dos indivíduos no contexto tecnológico e socioeconómico actual. Isso leva a questionar sobre a forma como estão sendo promovidas estratégias de aprendizagem escolar para o contexto actual. Este questionamento é difícil, complexo, mas necessário porque a escola é uma instituição, como agência formadora, destinada historicamente ou envolvida culturalmente para consolidar a produção de

conhecimento desejada pela sociedade, em cada época, inserindo sujeitos para uma ordem social vigente (Perrenoud, 2004).

Desta forma, importa que essa inserção social, essa formação, se dê de maneira reflexiva e crítica, de modo a tornar o conhecimento escolar capaz de dar sentido ao mundo e de propiciar elementos significativos para a vida do aluno, de maneira que esse conhecimento seja fundamento para uma visão mais renovadora de realidade, e também da produção desse conhecimento. Um conhecimento escolar construído na base da compreensão e da reflexão propicia uma formação crítica que possibilita ao aluno o uso consciente e menos doutrinado do conhecimento para agir de maneira transformadora sobre a realidade.

Assim, a dimensão cognitiva da educação crítica e ideal, não é somente aquela que permite uma visão no âmbito político e de cidadania activa no contexto social, mas também aquela que se preocupa com a promoção de uma visão mais significativa de conhecimento escolar (baseado na linguagem científica) para seu uso criativo, imaginativo e transformador da realidade (assim como do próprio conhecimento escolar).

A competência cognitiva é um factor muito exigido no contexto escolar e essa exigência deve se converter em fundamento para uma formação ou educação mais reflexiva para que não ocorra mera adaptação de sujeitos para uma sociedade, mas formação para uma tomada consciente de questões do mundo contemporâneo, para a construção de um conhecimento transformador e de um aluno activo em seu contexto de vida.

No contexto de vida escolar do aluno, o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, deriva de processos cognitivos de memorização e compreensão como elemento básico na construção de conhecimento escolar, e que essa derivação precisa ser mais estudada pelos educadores de modo a favorecer o desenvolvimento cognitivo na vida escolar e a formação crítica do aluno dos dias de hoje.

De acordo com Pozo (2005), nas teorias cognitivas de aprendizagem, categorizar ou organizar o mundo em conceitos é requisito para o desenvolvimento de raciocínios e abstracções mais complexas sobre objectos, situações e fenómenos. É também condição para transferências bem-sucedidas de aprendizagem e de construção significativa de realidade social (Moretto, 2003).

A tese central que fundamenta a competência estratégica da dimensão cognitiva em educação e formação é que a educação deve ter como base uma aprendizagem que desafia ou desequilibra as formas usuais de pensamento dos alunos, enfocando o uso potencial de recursos cognitivos por derivação de memorização para compreensão e para reflexão. Essa educação deve ser vista como uma forte aliada da formação cidadã, da construção de pensamento e da inserção de um indivíduo activo e crítico no mundo de questões científicas, tecnológicas e sociais.

Coll e colaboradores (2003) comentam que a escola lida muito com conceitos e princípios explicando factos, e que o tratamento escolar dos factos ajuda o aluno a entender a realidade como complexa, caótica, porém, denominável e compreensível, para assim poder agir sobre ela e melhorá-la. Contudo, adoptando a perspectiva da epistemologia genética, Becker (2001) realça que conhecer é transformar o objecto e transformar a si mesmo. O processo educacional que não transforma está negando a si mesmo.

Uma educação que não possibilita tanto a transformação, pelos esquemas de pensamento, dos objectos fonte de conhecimento tanto das próprias formas de pensamento do aluno sobre esses objectos ou sobre a realidade, incorre num processo ensino -aprendizagem de mera transmissão que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade.

A educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, alunos e professores, e por outro, os problemas sociais e o conhecimento já constituído (Becker 2001). Se na escola for promovida somente uma educação linear e eminentemente preditiva, sem prestar atenção às formas de expressão do aluno face ao conhecimento e à compreensão da realidade, não serão produzidas situações de aprendizagem que favoreçam tanto o agir, o operar, o criar, quanto à compreensão e reflexão dos problemas sociais, e o questionamento do próprio conhecimento escolar produzido.

Assume destaque, portanto, o desenvolvimento de competências da dimensão cognitivas escolares capazes de auxiliar os educandos a pensar objectos, situações e fenómenos sociais, assim como as diferentes formas científicas de descrição e explicação dos mesmos, em

direcção a estados cada vez mais complexos de abstracção e construção de conhecimento, num viés puramente crítico.

Considerando que conceitos (representações da realidade) estão na base de qualquer atitude de reflexão e pensamento autónomo sobre as questões do mundo do conhecimento escolar (formação académico -conceitual) e da realidade social, é importante considerar que partimos do uso competente de nossos recursos cognitivos para pensar o mundo do conhecimento escolar e da realidade de maneira renovada.

Para Ramos e Pigotti (2008), as competências cognitivas constituem um dos factores ressaltados no mundo académico, e implica memorizar, comparar, associar, classificar, interpretar, hipotetizar, julgar, enfim, compreender os fenómenos; o professor, na medida em que preparar os alunos para o mundo académico, deveria estimular essa competência. Os autores mostram que é fundamental na educação o desenvolvimento escolar apoiado nas características do pensamento operatório.

Nesse sentido, de acordo com fundamentos da epistemologia genética, a competência das contínuas transformações do mundo contemporâneo exige mobilização de estruturas lógicas em arranjos e rearranjo constantes. Assim, para viver e actuar activamente em um mundo em rede, hipertextual, num contexto compartilhado, o pensamento possibilita ao indivíduo a compreensão da intertextualidade da própria vida e o torna capaz de assumir a responsabilidade de tecer a sua rede/história (Ramos & Pagotti, 2008).

Nessa perspectiva, é importante ver e pensar o mundo natural e social, e o conhecimento escolar contemporâneo, percebendo sua alteridade e intertextualidade, significando-os a partir da confrontação das lógicas e dos discursos que vêm sustentando ou promovendo versões de realidade. Essa significação não prescinde de processos mentais que aumentem para ordenar e classificar o mundo do conhecimento escolar e da percepção da realidade que ele contém. Porém, é imprescindível na educação o desenvolvimento escolar apoiado nos aspectos do pensamento e competência operacional.

2.1.2 Competência estratégica: dimensão operacional

A noção de competência educativa na dimensão operacional está fortemente relacionada com a valorização das aprendizagens em contextos de acção ou de saber -fazer. O saber fazer, é uma área de saber que ocupa grande relevo tanto na comunidade assim como na escola. O

saber fazer é indissociável do saber conhecer. O objectivo deste saber é pôr em prática o conhecimento adquirido, quer na escola formal quer nas comunidades. Na disciplina de Ofícios, constituem conteúdos do saber fazer a agricultura, escultura, jardinagem, construção, pesca, culinária, pecuária, etc. Estes respondem à vida prática da comunidade instruída no educando.

Incutindo isso no educando, este aprende a construir casas, a costurar, abrir machambas, entre outras actividades. Na escola, o saber fazer é transmitido em todas as disciplinas e, muito particularmente na disciplina de Ofícios. No novo currículo, as disciplinas responsáveis para este tipo de saber são na sua maioria Educação Visual e Ofícios. Nas comunidades, os especialistas (detentores) do saber fazer são os homens, as mulheres e os jovens.

Nestas comunidades, as competências são do tipo tradicional e a aprendizagem destina-se à formação de indivíduos capazes de participar formal e informalmente no desenvolvimento da região. Porém, o saber fazer traz consigo o adjectivo “bem” que lhe leva a ganhar a dimensão de competência. De facto, quando se diz que sabe construir, caçar, cozinhar, etc., significa que faz bem e, fazer bem implica ser competente naquelas/nessas actividades. A competência é exigida tanto na escola bem como na comunidade. O saber fazer e, sobretudo fazer bem, ter uma dimensão técnica.

Rios (2004) comentando sobre o saber fazer pratico, afirma que:

O saber fazer bem em todo processo de aprendizagem tem uma dimensão técnica, isto é, a do saber e do saber fazer, que implica o domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se quer deste, socialmente articulado com o domínio, com as técnicas, das estratégias que permitem que ele, como pode-se dizer dê conta do seu recado em seu trabalho (pp. 47).

A dimensão técnica do saber fazer tende à formação profissional e moral dos indivíduos. Nas comunidades, as pessoas imprimem esforço no sentido de ensinar as crianças esta dimensão, a do saber fazer bem. Esta dimensão tem uma qualidade social. Os saberes categorizados na disciplina de Ofícios respondem às necessidades das pessoas no seu quotidiano. Analisados criticamente, são formas diferenciadas dos saberes que fazem parte histórica do convívio e do saber local. As suas formas tradicionais de formação têm grande relevância na formação individual e moral dos educandos, sendo a educação moral inscrita na educação cognitiva.

Diferentemente da competência cognitiva, inscrita por Bernstein (1996) no domínio das pedagogias invisíveis, a competência operacional segundo o mesmo autor encontra-se em oposição ao cognitivismo e insere-se na pedagogia visível. Bernstein sublinha que a competência operacional inscrita na pedagogia visível é prática e sempre colocará ênfase no desempenho da criança de modo que ganhe espírito de criatividade.

Baseando-se nesses pronunciamentos de Bernstein sobre os diferentes domínios das pedagogias, pode-se no entanto, dizer que a competência da dimensão operacional inscrita na pedagogia visível, é mensurável, atingível, e é nela que o educando procede no desenvolvimento das suas competências criativas, centrando-se no saber -fazer.

Na terminologia de Roldão (2011), a competência pode ser vista em dois sentidos notadamente, o sentido comportamental, baseado nos procedimentos práticos ou criativos, e o sentido de função, baseado nos procedimentos relacionados às especificidades de um contexto. O que se encontra em comum nesses sentidos é o efeito operatório do conhecimento que se encontra presente na mobilização com objectivos de activar o conhecimento tendo em conta a diversidade de saberes.

Na perspectiva de Perrenoud (2004), a competência não se reduz apenas na dimensão do saber -fazer, mas sim, na ordem de saber mobilizar. Para este autor, toda a competência relaciona-se com o processo de aprendizagem e não reside apenas nos recursos a serem mobilizados; isto é, conhecimentos, capacidades, mas reside na própria mobilização desses recursos. A operacionalidade da competência assenta na mobilização dos recursos cognitivos opondo-se ao modo comportamental evocado pelo saber -fazer.

De acordo com Boterf (2005), a competência não pode ser considerada como um estatuto ou um conhecimento adquirido, não se pode reduzir a um saber, e não pode se relacionar a aquisição de qualquer formação. Ser competente não deve ser visto na dimensão aquisição de conhecimentos ou capacidades. Para este autor, pode-se adquirir técnicas ou fórmulas de contabilidade sem no entanto saber usa-las no momento propício.

Para Jonnaert (2009), as competências relacionadas ao saber -fazer, à praticabilidade do conhecimento e às aprendizagens escolares mais técnicas ou ainda às simples actividades evocadas tanto pela pedagogia por objectivos como pela formação de carácter profissional pode assumir a reformulação dos objectivos operacionais. Para o autor, os objectivos

operacionais constituem as características teóricas das competências observáveis do educando visto que relacionam-se ao paradigma sugerido que se procura observar junto do educando.

Na mesma ordem de ideia, o autor realça que a coincidência em termos conceptuais entre os objectivos e a competência constitui um erro lógico visto que existe um grande distanciamento entre eles pertencendo ao universo conceptual diferente. Em adição, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, o resgate da competência para a arena da educação e formação deve ser feito seguindo um processo que não constitui entraves para a identificação dos resultados que se esperam.

Tendo em vista que a competência operacional tem uma dimensão cognitiva, Becker (2001) declara que o processo educativo deve ter o seu foco na construção de conhecimento baseado na interdependência e complementaridade, por um lado, alunos e professores, e por outro, os problemas sociais sem negligenciar o conhecimento já produzido. Para o autor, a escola não deve apenas proceder à promoção de uma educação linear, mas deve ter em conta a capacidade argumentativa do aluno relativamente ao conhecimento e à compreensão da realidade.

Observando essa realidade, serão constituídas situações de aprendizagem que permitam tanto o saber -fazer, o saber -agir, o operar, o criar, relativamente à compreensão e reflexão dos desafios sociais, e o questionamento do conhecimento produzido pela escola. Assim sendo, assume destaque, tanto o desenvolvimento de competências operacionais como o da dimensão cognitiva escolar, capazes de ajudar os educandos a pensar objectos, e fenómenos sociais, assim como as formas científicas e metodológicas de descrição e explicação dos mesmos, facilitando a aquisição de outras competências tais como transversais.

2.1.3 Competência estratégica: dimensão transversal

A competência transversal denomina-se também por competência metodológica e integra-se nos valores culturais escolares e formação com o objectivo de buscar um denominador comum existente em diferentes domínios de aprendizagem, seja nos conhecimentos adquiridos nas disciplinas ou nas outras áreas como nas actividades relacionadas com a dimensão cognitiva no processo de aprendizagem. Nos dizeres de Natascha, (2010), existem competências que não se relacionam directamente com o espaço técnico ou profissional.

Na ideia de Rey (1996) o que caracteriza a competência da dimensão transversal que ele denomina também por competência metodológica:

É a ausência em termos conceptuais de conteúdo formal, que se explica pela não existência de exercícios de carácter comportamental que se relacionam com as actividades mentais e as da dimensão materiais que se aproximam da competência – função, que consiste por exemplo na utilização de recursos como por exemplo, como ler e compreender um livro, como consultar um dicionário, como fazer uma bibliografia anotada, como fazer um resumo, como mobilizar e usar recursos (pp.139).

A exercitação de comportamentos que requerem a utilização dessas diferentes dimensões mencionadas por Rey (1996) notadamente, dimensões mentais e materiais que para ele se relacionam com competência -função, denominam-se competência metodológica na perspectiva do autor. A mensuração de competência metodológica depende da classe de situações a que corresponde.

Através da complexidade das suas operações cognitivas, e pela sua ideia universal de aprendizagem, as competências metodológicas ou transversais, encontram-se relacionadas com os hábitos comportamentais que consistem não só a aprender a aprender mas também à nuclearização de saberes da dimensão procedimentos definidos em documentos do Ministério de Educação (2001) que são método de trabalho e de estudo, tratamento de informação, comunicação, estratégias cognitivas e relacionamento interpessoal e de grupo.

Nesta perspectiva, nota-se que as competências transversais ou metodológicas, têm a característica globalizante de aprendizagem. É o aprender a aprender, valorizando outras dimensões de saber assim como outras áreas de conhecimentos. Nessas competências enunciadas, assentam diversas modalidades em termos de aprendizagem a serem exploradas nas disciplinas curriculares.

Pacheco (2011) afirma que a complexidade de competências existentes não constituem entraves relativamente à crítica que pode existir no momento em que os sistemas escolares começam a ser prescrito de acordo com uma lista de competências. Para o autor, a processo teórico do currículo, discutirá tanto a lógica funcional e operatória da competência como o problema da escolha de uma lista de competências com o intuito de orientar o processo de aprendizagem escolar dos educandos e de construir um referencial autêntico para a avaliação abrindo-se uma polémica para a validação do conhecimento escolar. Nesta perspectiva, a

polémica surge relativamente à utilidade de conhecimento escolar por um lado e por outro, a deificação de competências que o aluno deve aprender.

Nessa ordem de ideia, o conceito de competência na sua forma pluridimensional de significados não constitui um elemento estranho à organização curricular. O carácter puramente operacional da competência, traduzida pelo saber-fazer constitui algo que escola conhece há bastante tempo. Pacheco realça que algo de inovação que nota a partir de reformas curriculares desde 1990, é o resgate e a inclusão de competências transversais em função dos quais deveria se proceder à reestruturação não só dos planos curriculares, mas também dos conteúdos.

Falando ainda mais das diferentes competências, Pacheco (2011) fundamenta que não sendo ideal que a competência substitui o objectivo, a escola será sempre considerada como um local fundamental e protótipo de educação e formação, capaz de potencializar o desenvolvimento de competências tanto transversais ou metodológicas como também cognitivas e operacionais.

No entanto, para que não se considere a competência como uma estrutura básica de políticas curriculares, Legendre (2007) enumera o que se pode considerar como características de uma competência designadamente: a competência não é visível directamente; é intrínseca à actividade e ao contexto no qual se exerce; é estruturada numa forma sistémica, combinatória e dinâmica; é construída; além de ter uma dimensão individual, tem uma dimensão cognitiva globalizante e colectiva; é isso que explica a sua relação da interdependência.

2.2 Relação entre currículo, conhecimento e competência

Quando se fala de currículo, obviamente, fala-se de conhecimento, isso significa conteúdos evidentes e todo o seu tratamento e organização. Nesta ordem de ideia, a competência aparece como algo intrínseco ao currículo, tendo em vista que a educação e formação permitem e potencializam a aprendizagem de saberes. No âmbito de escola, a relação entre competência e saber, traduzida no tratamento curricular do ensino básico é indissociável.

De acordo com Rey et al. (2005), saber e competência são dois termos que não se podem dissociar, isto é, não podem ser usados um sem o outro tendo em vista que existe apenas entre eles uma diferença de conotação. Quando se fala de um saber, pensa-se acima de tudo em algo social, como por exemplo livros ou publicações. No entanto, quando se fala de um saber

como competência pretende-se destacar a capacidade que o sujeito tem de mobilizar esse saber. Nesta relação intrínseca que se observa entre competência e saber, a competência significa operacionalização de um saber adquirido por um determinado sujeito.

Mais do que uma questão de interesse escolar, a noção de competência constitui um instrumento político ligado à justificação do currículo nacional no que se refere aos conteúdos e enunciados em competência ao nível de cada área ou disciplina e no que concerne a certificação da avaliação. Concernente o nível de organização curricular do ensino básico em Moçambique, o currículo nacional entendido no sistema educativo como o somatório dos conteúdos básicos é apresentado em termos de competências essenciais, organizada em competências gerais, correspondente em competências transversais.

Tendo em vista que não pode existir competência sem conhecimento, a lógica de competências parece sobrepor-se à lógica de conhecimento privilegiando contextos de referencia ora muito globais, no caso das competências gerais, ora muito específicos, no caso das competências expressas ao nível das técnicas dos programas. Trata-se de uma lógica que tem como pressupostos três princípios de organização do currículo: globalização, interdisciplinaridade e contextualização (Ramos, 2001).

Face aos desafios da flexibilização do mundo do trabalho, o que se pede à escola é a organização do trabalho pedagógico em função de referenciais concretos de aprendizagem, susceptíveis de serem avaliados e transferidos para novas situações. Para isso, professores e alunos tem uma plataforma de trabalho escolar que lhes permite globalizar as aprendizagens, integrar os saberes, através de competências metodológicas e tornar a aprendizagem significativa, na visão dos interesses e motivações dos alunos.

A abordagem curricular por competência inclui não só a organização da aprendizagem por níveis e ciclos, bem como a mobilização activa dos saberes. Quando se analisa a reorganização curricular do ensino básico em Moçambique desde a implementação do currículo local, nota-se que a tendência é para que a competência ocupe o lugar do objectivo, sobretudo quando se fala de competências específicas de cada disciplina.

Pacheco (2011) questiona se tal prática significa o fim da formulação do objectivo como guia da aprendizagem dos alunos, servindo de farol que orienta o aluno por percursos definidos em termos de comportamentos cognitivos, afectivos e motores. Face a este

questionamento, Rey et al. (2005) afirmam que de modo algum, a pedagogia por competências representa o fim do objectivo, pois a originalidade do currículo, em forma de listagem de competências, recai no facto de promover actividades subordinadas a um objectivo previamente identificado pelos alunos.

A noção de competência estará sempre associada a objectivos conquanto o objectivo seja um ponto de partida e a competência seja um ponto de chegada, já que o domínio de saberes que uma competência pode revelar pode tornar-se mais evidente se as aprendizagens foram ou não orientadas por objectivos. Mas mesmo assim, pode-se questionar ainda o que traz de novo a pedagogia por competência à pedagogia por objectivo.

Se a definição da competência é a mobilização de uma pluralidade de saberes num contexto de realização de uma tarefa por parte de um indivíduo, a pedagogia por competência motiva a pedagogia activa, focalizada na resolução de problemas, e destaca a praticabilidade e dinâmica do conhecimento, em oposição a um conhecimento evidenciado em operações cognitivas. Neste contexto, a tese central da pedagogia por competências em contexto escolar, consiste em substituir esse saber morto por um que permita responder a problemas e tornar o indivíduo competente (Rey et al. 2005).

Assim sendo, entende-se que o currículo prescrito ou fechado deve tornar o conhecimento evidentemente prático, útil, com ênfase na aquisição de um saber-fazer baseado na experiência (Doll, 2004). Não sendo a competência equivalente a um resultado de aprendizagem, nos discursos sobre a possível nova pedagogia por competência, há lugar para a distinção de uma concepção de aprendizagem activa, baseada na resolução de problemas, e que seria traduzida pela competência operacional, deixando-se a noção de competência cognitiva para um currículo aberto à aquisição, exploração e mobilização de recursos cognitivos.

A mobilização de recursos cognitivos na visão de Boterf (1977) constitui o chamado saber - fazer cognitivo, mas sem uma ligação aparente a contextos de saber -fazer baseado na experiência. No entanto, o vector da organização curricular, e quando se trata de relacionar currículo, conhecimento e competência, encontra-se na competência transversal ou metodológica todo tipo de competência. Recordar que as competências transversais são também chamadas competências interdisciplinares e competências interculturais.

O predomínio do sistema cultural na sociedade de informação e do conhecimento, apesar de se reconhecer, a verdade é que se anuncie a transição do conhecimento para competência e do ensino para a aprendizagem. A transição para competências operacionais e para aprendizagens reguladas, na base de um conhecimento que é um recurso flexível, sempre em expansão e em mudança (Hargreaves, 2004).

Relativamente a isso, quanto mais se fala de sociedade de informação e de conhecimento, mais existe a tendência para reforçar o currículo nacional de modo a adequá-lo as novas realidades, com a definição de competências gerais e estratégicas comuns a todos os sistemas educativos. O conhecimento reconfigura-se como instrumento que confere competências ao serviço dos indivíduos sobretudo ao serviço destes no mercado do trabalho.

A competência constitui uma capacidade motriz capaz de contribuir de modo extremamente credível para a transformação do conhecimento em valores pecuniários. Nas sociedades actuais caracterizadas pela informação, conhecimento e um sistema mercantil tão complexo, todo o processo de aprendizagem deveria ter a sua tese central na competência, pois, quem é competente tem um outro valor meritocrático.

Quanto ao conhecimento, Bernstein (1996) assinala que ele deve fluir tal como o dinheiro, para qualquer lugar onde possa criar vantagens e lucros pois o novo conceito de conhecimento tem a sua relação com aqueles que o criam, um conceito verdadeiramente secular. Aprofundando a teoria de Bernstein, Stoer e Magalhães (2003) realçam o processo de transformação do conhecimento funcionando como se fosse moeda, passando pelos indivíduos sem o alterar.

Moore e Young (2001) referem que:

Em vários documentos que orientam as organizações transnacionais, como por exemplo o caso da União europeia a competência é vista como a alavanca da sociedade do conhecimento, sem a qual não é possível participar na competitividade da economia do mundo actual. Porém, o papel do currículo é claro, isto é, formar pessoas na construção de uma forma particular de sociedade na base de flexibilidade (pp.21).

Salientar que essa forma de construção do currículo estava apenas localizada na educação da obediência profissionalizante, sendo agora proposta para os cursos de prosseguimento de estudos de natureza académica, através da abordagem curricular por competências. Atestar

competências em conteúdos bem definidos e predeterminados é uma tarefa não só da escola, mas também de outras organizações formais e informais.

Segundo Moore e Young (2001), de forma selectiva, o currículo, foi sempre relacionado às necessidades económicas do país perspectivando a empregabilidade dos estudantes, embora os argumentos opositores serem apresentados pelos educadores liberais. Para os autores, o currículo centrado na disciplina termina por isolar, de modo ímpar, as escolas e as instituições de ensino do restante da sociedade. Daí, O instrumentalismo técnico que está na base da lógica das competências deixa de abordar as condições necessárias para a aquisição do conhecimento porque não podem só ser as realidades económicas critérios para o currículo.

Inscreve-se numa agenda social, quando a escola se torna mais funcional e mais competitiva através do conhecimento escolar reduzido à competências, por mais diversas que sejam em termos da sua enunciação pelos diferentes domínios de aprendizagem, procedendo ao saber - fazer o conhecimento tácito, a praticabilidade. Todavia, o currículo é o sinónimo de domínio de habilidades economicamente determinadas, pragmaticamente definidas e função dos contextos laborais, com componente de formação transdisciplinares e de natureza técnica.

Nesta ordem de ideia, e quando se quer enfatizar modelos de integração do conhecimento, como afirmam Moore e Young, (2001) esperam-se que as escolas se afastem de um currículo focalizado em disciplinas para um outro tipo de currículo centrado em módulos, mais capaz de favorecer uma conexão entre estudos académicos, estudos vocacionais e habilidades genéricas. Na verdade, é difícil falar de competências sem conhecimento, toda competência subordina-se a um certo conhecimento, pois toda a operacionalização da competência é condicionada pelo conhecimento.

A barreira pedagógica edifica-se quando se defende a centralidade da competência em detrimento do conhecimento como se a mobilização dos recursos cognitivos fosse realizada pelos alunos a partir de aprendizagens informais e conhecimentos empíricos, isto é, conhecimentos não escolares. Por isso, debater as aprendizagens escolares em torno da competência operacional é persistir na reprodução do conhecimento (Natacscha, 2010).

As aprendizagens escolares centralizadas na competência operacional, traduzem o que acontece nos pressupostos da pedagogia por objectivo, evidentemente de natureza comportamental secundarizando-se à noção mais ampla de competência, que não é reduzível

ao saber-fazer e à praticabilidade do conhecimento. As teorias e as práticas pedagógicas são modos de interpretação dos processos de aprendizagem orientados para propósitos cultural e socialmente definido e que inclui a dimensão educacional (Roldão, 2011).

É neste equilíbrio de formação que se geram as competências, sendo que a escola é um dos vários locais da sua estruturação. O papel central da escola está no equilíbrio que estabelece entre informação e conhecimento e entre conhecimento e competência. Na relação entre informação e conhecimento, o próprio conhecimento requer informação, mas não é a informação (Pacheco, 2011).

O conhecimento está para assim dizê-lo dentro da mente, é o resultado de uma elaboração pessoal muito custosa e inacabável. A informação está aí fora: nos discursos, livros, enciclopédias, audiovisuais, internet, mais em outros locais. Ao proceder de múltiplas fontes, há que seleccioná-la, sistematizá-la, elaborá-la, convertê-la num texto dentro da própria mente do sujeito. O paradoxo é que só a partir de um certo nível de conhecimento organizado é possível colocar ordem no caos acumulativo da informação, isso significa gerar mais conhecimento (Perinat, 2004).

No que tange à relação entre conhecimento e competência, a questão em discussão não pode resumir-se à elaboração de um perfil de competências para um nível de ensino, sem quaisquer alterações na organização do currículo, nas práticas curriculares dos professores e nas práticas de aprendizagem dos alunos. Trata-se apenas de privilegiar o discurso da operacionalidade do conhecimento através de um controlo dos resultados.

O controlo dos resultados passa necessariamente a avaliação, pois é incontestável que a competência serve de critério de avaliação, desde que exista uma avaliação externa que permita qualificar as competências ligadas ao conhecimento escolar. Recordar que a qualificação e a competência podem representar a mesma situação formativa mas são utilizados em contextos diferente, isto é, no universo do trabalho e da empresa, a noção de competência impõe-se em oposição à noção de qualificação. Face a esta afirmação, Pacheco (2011) coloca alguns questionamentos que devem ser tomadas em conta e dentro das quais observa-se:

As listas de competências propostas para a escolaridade obrigatória são coerentes com uma estrutura básica de objectivos e conteúdos? As listas de competências propostas para

educação básica são adequadas às características psicológicas sociais e culturais dos alunos? As competências essenciais de cada área ou disciplina estão elaboradas em forma de resposta do aluno a situações complexas? As abordagens por competências têm a ver com a mudança significativa da estrutura escolar em particular no modo de trabalhar dos professores?

Esses são questionamentos cujas respostas remetem para o entendimento social da qualidade das aprendizagens escolares, para a lógica de elaboração do currículo nacional para a operacionalização dos programas e para a acção dos professores e alunos em contextos escolares. A qualidade depende de inúmeros factores e, reduzi-la a resultado implica obviamente empobrecer a escola admitindo-se que os estudos de execução educativa de índole internacional não são neutros, quer na dimensão política, quer curricular.

Evocando a questão do currículo nacional na visão de Pacheco (2006), ele envolve um grande debate sociocultural sobre a escola que se pretende, questionando-se sobre todo o processo das aprendizagens inscritas socialmente no percurso de formação dos alunos através de agendas curriculares correspondentes as programas, geralmente extensos, prolixos ou superabundantes e que não se cumpre.

Quanto à acção curricular de professores, colocam-se as seguintes interrogações de Rey et al. (2005): torna-se necessário que os professores modifiquem radicalmente a sua prática pedagógica com a introdução das competências nos referenciais escolares? Com a chegada das competências, o professor deve abandonar o projecto de aprendizagem dos saberes? Com a chegada das competências, o professor deve abster-se de instruir os alunos em procedimentos instrumentais? Com a chegada das competências, o professor deve renunciar à inovação pedagógica? Face a esses questionamentos, a resposta evidentemente, é não.

Com a insistência que se faz na pedagogia por objectivo e na pedagogia por competências, de modo algum se pretende advogar as técnicas do fazer didáctico, referenciadas pela teoria curricular técnica, ou pela teoria da instrução na operacionalização do currículo em contextos escolares. Tão apenas se deseja que o conceito de competência seja explorado nos seus diversos significados, com destaque para a sua origem e para a sua utilização curricular nos ensinos básicos, secundários e superior, bem como nos contextos de educação e formação.

A competência tal como tem sido o seu uso na formação de educando e na didáctica profissional, traduz-se na resolução de problemas colocados pela pratica, em que o saber é

tirado da acção, e na relação entre saberes teóricos e práticos, com vista a problematização do trabalho Profissional. A escola é o terreno da consagração das competências, da organização curricular por competências, sendo um processo inerente à pedagogia de aprendizagem (Macedo, 2005).

A organização curricular por competências pressupõe que a escolarização traduza uma qualificação básica para o mercado de trabalho. A certificação técnica da escola está suportada no conceito de empregabilidade e daí que o currículo seja um processo controlado através do reforço de uma organização curricular dualista: currículo baseado no trabalho e currículo de prosseguimento de estudos. Isso reforça não só a escola do saber ligado à praticabilidade, mas também uma abordagem metodológica do currículo, permitindo assim, a participação da comunidade na organização e na gestão do currículo local (Berticelli & Telles, 2017).

CAPITULO III

Participação da comunidade na organização escolar e na gestão do currículo local

Este capítulo procura perceber como se envolve a comunidade escolar na organização da escola e na gestão do currículo local. Neste contexto, o capítulo fundamenta-se em alguns pontos essenciais tais como: participação da comunidade como forma de uma gestão democrática na escola; elementos da gestão democrática escolar; participação da comunidade escolar na definição de conteúdos do currículo local.

3.1 Participação da comunidade como forma de gestão democrática escolar

Na actualidade, tem-se notado uma grande necessidade das escolas em trabalhar numa forma colectiva; não obstante, tem-se verificado que por mais que existam algumas propostas para democratizar a escola e o processo de ensino -aprendizagem, ainda assim, ela tem o director como seu responsável máximo. Assim, surge a necessidade da escola propor algumas formas de participação de seus envolvidos.

A partir desse novo entendimento paradigmático de gerir uma escola, torna-se possível atender melhor suas respectivas necessidades, tendo em vista que a comunidade local e escolar (pais, alunos, funcionários e professores) têm voz activa e conhecem mais do que ninguém a própria realidade. Essa prática auxilia o director, que passa a ser mais um membro que participa e decide e não apenas o único a tomar decisões.

Luck (2006) na mesma ordem de ideia comenta que:

Há alguns anos, a escola era caracterizada por um modelo estático e segmentado, onde não havia participação dos seus envolvidos. Por muito tempo, o modelo de administração escolar predominante era centrado na figura do director, que actuava tutelado aos órgãos centrais, zelando pela realização das normas, determinações e regulamentos providos pelos demais sistemas de ensino (pp.22).

Relativamente a este paradigma estático e fragmentado, Paro (2006) concorda que actualmente a escola está modelada pelo autoritarismo em seu quotidiano e pela falta de participação de seus interessados, o que não condiz com a democracia alcançada por meio da transformação da sociedade. Ao contrário da visão centrada na figura do director, o autor propõe a democratização da escola. Para tanto, é preciso que todos os envolvidos no processo escolar participem das decisões a seu respeito.

Deste modo, pode-se inferir que a gestão democrática é um processo pelo qual há o envolvimento e a participação de pais, alunos, professores e funcionários. A gestão democrática se caracteriza pela colaboração de todos os seus actores. Como tal, ocorre a partir do momento em que todos os sectores da escola participam efectivamente, através da elaboração de projectos pedagógicos ou por outras formas de participação, o que envolve não somente profissionais da educação, mas também a comunidade.

Na ideia de Luck (2006), a democratização dos processos de gestão da escola tem a sua tese central na acção colectiva compartilhada, na construção de autonomia, na descentralização dos processos de organização, na tomada de decisões e, principalmente, na consciência das escolas da necessidade de uma gestão democrática, em todos os níveis de ensino. Além disso, importa salientar que a democratização da gestão e a educação com qualidade social implica a garantia do direito à educação a todos, por meio de políticas, programas e acções articulados para a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas escolares.

Dessa maneira, como afirma Paro (2005), a gestão democrática ocorrerá nas instituições educacionais, especificamente nas instituições públicas, a partir do momento de decisões, sejam sobre seus objectivos ou seu funcionamento. Entretanto, há um caminho a ser trilhado por nossas escolas para o alcance deste objectivo, ao exigir melhores condições de trabalho e ao pressionar os escalões superiores para obter autonomia de recursos financeiros e para desempenhar melhor se papel de transformação social.

Sendo assim, a escola democrática se caracteriza por iniciativas colectivas e autónomas de todos, com iniciativa de participação, mediante organização e controle interno com prestação de contas e transparência à comunidade. Relativamente a isso, o postulado democrático de orientação dos processos sociais da escola implica, portanto, o construir juntos, vivenciado no plano interpessoal, do respeito ao outro como sujeito, como ser humano.

Em adição, a gestão democrática pode ser considerada como um processo que proporciona a participação dos membros da escola colectivamente, mas não deve ser tão somente a tomada de decisão, por isso, torna-se necessário que estes membros se responsabilizem por tal decisão. Paradoxalmente, as instituições que contradizem a concepção democrática, insinuando que o autoritarismo é mais eficaz, visto que as decisões são tomadas mais rápidas e muitas vezes já foram tomadas enquanto pelo viés democrático, o processo é muito trabalhoso já que todos necessitam opinar (Demo, 1999).

Na mesma perspectiva, Torres (2001) ressalta que por maiores defeitos que a democracia possa apresentar, ainda é expediente mais confiável de controlo de poder, de rodízio no poder, de igualização de seu acesso, de redução da corrupção, de coibição de demagogias e populismo, e assim por diante. Nota-se a dificuldade das organizações diante da criação do hábito de serem democráticas, por ser a democracia considerada por muitos como algo complexo.

Para alguns gestores, o processo de todos opinarem, comparecerem, decidirem juntos, condiciona uma forma penosa de administrar, para eles, as discussões tornam-se intermináveis e incontroláveis, por onde emergem o cansaço e a decepção, além do reconhecimento precipitado de que a democracia não leva a lugar algum. Apesar disso, importa salientar ainda que a gestão democrática nas escolas proporciona um melhor entendimento do que é gerir, pois não é só o gestor que tem o poder de decisão, e sim todos os interessados visto que pelo princípio democrático, as decisões são tomadas em conjunto.

A gesta democrática escolar não ocorre sem a participação tendo em vista que ela é um componente fundamenta para o processo de democratização da escola. Todavia, tal participação é considerada utópica; isto é, um processo que não se realiza, mas é um componente da realidade, portanto, ela expressa a necessidade inacabável de superação histórica (Demo, 1999).

Na visão de Luck (2006), a democracia e a participação são inseparáveis, são considerados termos intrínsecos e um conceito remete ao outro. Não obstante, essa reciprocidade nem sempre ocorre. Apesar de democracia ser inexecutável sem participação, é possível observar que ainda ocorre nas escolas participação sem espírito democrático. Do mesmo modo, Machava (2015) faz uma analogia, mas afirma que a participação é um exercício democrático.

A participação sendo um exercício puramente democrático, através dela aprende-se a eleger, a estabelecer rodízio de poder, a exigir prestação de contas, a desburocratizar, a forçar os mandantes a servirem a comunidade, e assim por diante. No entanto, aprende-se ainda que é tarefa de extrema criatividade proceder à formação de autênticos representantes da comunidade e mantê-los como tais.

Importante que a participação seja compreendida como um processo dinâmico e cooperativo que supera a tomada de decisão, já que se caracteriza pelo compartilhamento e pela superação de seus desafios e entraves, além da realização de seu papel e do desenvolvimento da sua identidade. Esta se caracteriza por uma mobilização individual para superar atitudes de comodismo e individualismo, e tem como objectivo incentivar o trabalho de todos em equipe.

Todavia, para muitas escolas, participar é desnecessário, talvez por ser algo cultural ou ainda porque em nosso quotidiano seja mais prático receber tudo o que esteja pronto e legitimado. Portanto, pode-se deduzir que a participação é uma conquista para significar que é um processo no sentido de legítimo do termo, isto é, infundável, em constante vir -a -ser sempre se fazendo. Assim, participação é em sua essência autopromoção e existe enquanto conquista processual, não completa nem acabada (Demo, 1999).

Partindo desta afirmação, percebe-se como ela não pode ser compreendida como uma dádiva, como uma concessão ou como algo já preexistente, por isso, ela é considerada como uma conquista. A participação eficaz dentro das escolas implica que os professores discutam e analisem em conjunto a problemática pedagógica imanente à organização escolar. A partir dessa constante análise, eles terão a possibilidade de determinar meios para superar as dificuldades que julgarem como prioridade, além de assumirem o compromisso de transformar suas práticas.

Nesse pensamento, percebe-se que a participação é uma forma de todos tomarem as decisões conjuntamente, ao solucionarem os problemas e os desafios enfrentados. No entanto, é necessário que essas propostas sejam apontadas por todo o grupo, e somente pelo director e por sua equipe. Consequentemente, este é o espírito de colectividade que condiz com a democracia da escola. Sendo assim, participar significa compartilhar poder, responsabilidades por decisões tomadas em conjunto no sentido de melhoria contínua (Luck, 2006).

O processo de participação surge de um princípio em que todos estão envolvidos, visto que permeiam todos os segmentos, os espaços da vida escolar e os processos do sistema de ensino, de acordo com os princípios democráticos, orientadores da construção conjunta. Por conseguinte, a participação não é privilégio, ou idiosincrasia de determinados grupos, e sim condição geral, caracterizada pela reciprocidade expressa em todos os segmentos, meandros, momentos das interacções na unidade social, seja do sistema de ensino, seja da escola, seja entre sistema de ensino.

Constituindo-se a reciprocidade em condição inerente ao processo de participação, pressupõe-se, portanto, como um elemento, componente da vida social organizada da unidade social, que ao mesmo tempo, é processo e chave de enfrentamento de desafios. Deste modo, pode-se inferir que é um processo a direccionar os envolvidos a uma finalidade. É um acto a ser conquistado pelo grupo e abrange muito mais que participar pois envolve compromisso e responsabilidade de todos na gestão democrática escolar.

3.2. Elementos da gestão democrática escolar

Assinalou-se anteriormente que a gestão democrática escolar ocorre a partir do momento em que há um envolvimento colectivo, porém, ao apontar a participação, principalmente da comunidade, percebe-se um processo com perspectivas quase utópicas, já que a escola pouco conhece a comunidade em que opera. Assim sendo, como podem administradores e professores desempenhar bem o seu trabalho se não conhecem a comunidade em que está localizada? Como pode a escola atingir os seus objectivos se desconhece as condições de vida e as aspirações d comunidade de que provêm seus educandos? É impossível (Piletti, 2002).

É importante que a escola tenha informações gerais sobre a comunidade, e que esses dados sejam analisados e discutidos por seus profissionais, além disso, é necessário saber informações de cada aluno e de sua família, em específico, dessa forma, o trabalho da escola não será isolado, ou alienado da realidade local, mas estará associado a esta realidade e contribuirá muito mas para o desenvolvimento, tanto dos alunos quanto da comunidade.

O conhecimento da realidade da comunidade é muito importante, principalmente porque muitos funcionários da escola moram em outras comunidades e muitas vezes a realidade é totalmente diferente. No entanto, a partir do momento em que a escola tem o interesse de conhecer melhor o local em que opera certamente terá melhores condições de atender a sua comunidade.

Segundo Piletti (2002), um meio pelo qual a escola tem para conhecer a realidade da comunidade é através da comunicação constante. Por meio do diálogo, a escola poderá descobrir o que espera a família em relação ao trabalho pedagógico. Esta obterá a oportunidade de conhecer o que a escola pode proporcionar além do ensino -aprendizagem e auxiliar o próprio trabalho, aproximando-o das prioridades das famílias.

O planeamento participativo não evita por exemplo que se procure persuadir a comunidade da necessidade de determinada acção, desde que o processo de convencimento se realiza a partir de um espaço conquistado, levando em conta a contribuição da comunidade e sua potencialidade, deixando-se, além disso, convencer a comunidade do contrário. Luck (2006) concorda com a participação da comunidade dentro da escola, mas procura salientar que em geral, os pais exercem pouca participação na determinação do que acontece na escola.

Por isso, participação da família por si só, é um processo de conquista, mas muitas vezes ocorre um desleixo por parte dos pais ou até mesmo da escola. Deste modo, nota-se que os pais culpam a escola por não quererem sua participação, e a escola os acusam por não se interessarem pela educação de seus filhos. A escola torna-se apreensiva em relação à participação de algumas famílias exageradamente eloquentes ou geniosas, e que tentam impor uma vontade para facilitar seus interesses ou de seus filhos distante do desejo de melhorar a qualidade do ensino.

A participação tem-se tornado cada vez mais difícil diante do desinteresse da escola em ampliar a actuação da comunidade. Porém, não basta só a escola ceder mais espaço para que os pais participem, é preciso que haja interesse por parte deles em participar da vida escolar de seus filhos. A escola enquanto instituição deve facilitar suas actividades de pressão junto ao Estado, na medida em que por meio de uma associação de pais ou entidade semelhante possa defender seus direitos relativamente ao ensino (Paro, 2006).

Salientar que não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola. É preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação. Para ocorrer tal participação, é necessário que o Estado disponibilize ao trabalhador horas disponíveis. Porém, percebe-se que na realidade, além de não haver projectos para promove-la, o Estado não proporciona à comunidade meios para que isto possa realmente ocorrer.

O acto de participar, como referiu-se, não envolve apenas o interesse da escola ou da família, pois é necessário também um processo de democratização nos escalões superiores por ser uma acção que abrange todos. Nesta ordem de ideia, Paro (2006) procura saber se a escola não participa da comunidade, por quê irá a comunidade participar da escola? Isto deveria alertá-los para necessidade de a escola se aproximar da comunidade, procurando auscultar

seus reais problemas e interesse. A realidade é que tanto a escola não participa da comunidade como também a comunidade não participa da escola.

A participação das famílias é muitas vezes esperada para tratar de questões da vida escolar ou seja, aspectos físicos e materiais, além disso, tão-somente para acompanhar os filhos com problemas comportamentais ou de aprendizagem. De acordo com Luck (2006), alguns directores acreditam que os pais que deveriam vir à escola, são os mesmos que vem sugerindo ao mesmo tempo que não adianta realizar reuniões de pais na escola, e que essas reuniões são para os pais de alunos com problemas.

Cabe a escola se conscientizar sobre o que realmente é participação e qual é a importância do envolvimento dos pais com a escola. É importante lembrar que comparecer a uma mera reunião, apenas para tomar conhecimento de questões comportamentais, está distante do que se entende por participação. Há estudos que comprovam que a participação dos pais na escola é essencial por ser um dos indicadores na determinação da qualidade do ensino.

No entanto, existem várias formas de interacção escola e comunidade tendo em vista o apoio efectivo desta comunidade na medida em que ocorre num ambiente de interacção entre a comunidade e o pessoal da escola, de tal maneira que operem em conjunto e em associação como elementos de apoio da aprendizagem e da própria gestão da escola e não apenas como apoiantes para a melhoria das condições materiais e financeiras da escola (Silva, 2002).

A comunidade e a escola se complementam mas não se completam, tendo em conta que cabe a ambas distinguirem claramente suas funções para não transferir a responsabilidade de uma para outra. Desta forma, estarão unidas em torno de um objectivo comum, que envolve a aprendizagem e o bem-estar do aluno. No entanto, não basta a escola permitir que a comunidade participe sem promover a própria participação de seus funcionários que são professores, gestores, directores, enfim, todos os que compartilham o dia-a-dia escolar que de forma directa ou indirecta contribuem para o trabalho educativo.

Assim, percebe-se que na escola, além da pouca participação dos pais, existe uma actuação limitada dos seus profissionais, os gestores, apesar de verem a necessidade da gestão compartilhada para a construção da realidade de que fazem parte, não a praticam em suas escolas. Com relação à participação dos professores na construção da realidade da escola,

Luck (2006) afirma que alguns gestores encaram a participação dos professores como sendo ao mesmo tempo crucial e problemática.

Neste caso, cabe ao gestor amenizar os problemas irrelevantes e enfatizar a importância de uma prática reflexiva, isto é, uma prática educativa mais consciente de seu papel, que é o ensino e aprendizado dos alunos e, principalmente, a qualidade do trabalho pedagógico. Apesar de alguns gestores considerarem pouco importante a participação dos professores, acredita-se que a participação deles na gestão da escola é tão importante quanto à participação dos demais interessados, visto que o professor está a todo o momento com os alunos e conhece suas dificuldades e necessidades (Moretto, 2003).

É importante salientar que não adianta promover apenas a participação de professores e funcionários sem envolver a comunidade dentro do ambiente escolar visto que longe de promover a conscientização de um ambiente democrático e autônomo, prescindir da presença da comunidade, apenas reforça a prática do autoritarismo dentro da escola. A participação vinda de pais, alunos, funcionários e professores proporciona à escola uma qualidade em seu trabalho educativo uma vez que através desta participação, a escola conseguirá atingir seus objetivos.

A democracia escolar como qualquer outro processo, precisa de subsídios que possam concretizar. Os elementos que se elencam como os mais relevantes são o colegiado e a eleição para os dirigentes da escola. Recordar que o colegiado faz referência a órgãos colegiais que são aqueles em que há representações diversas e as decisões são tomadas em grupos com o aproveitamento de experiências diferenciadas. São conhecidos pelos nomes de conselhos ou comités (Moore. & Young, 2001).

Deste modo, a democratização da escola pressupõe uma nova forma de gerir, visto que são imprescindíveis novas propostas como por exemplo, os órgãos colegiais. Estes se constituem como um meio de gestão escolar democrática que tem por finalidade auxiliar na tomada de decisão. É também uma forma de auxiliar a escola, em todos os seus sentidos, principalmente na participação de pais, professores e funcionários.

É imprescindível que o colegiado proporcione um resgate de valores e culturas, de forma a considerar os aspectos socioeconômicos, pois isso proporciona à escola uma contribuição mais abrangente na formação dos alunos. No entanto, os membros do colegiado não são

apenas o ponto de partida para que toda comunidade se envolva com as actividades escolares. Por isso, eles são responsáveis por buscar meios para promover esse envolvimento.

Em consequência, a proposta de órgãos colegiais dentro das escolas constitui uma forma de integrar a comunidade à vida escolar de seus filhos, porém, cabe escola promover meios ou actividades que possam gerir esta participação, e uma melhor forma para que isso possa ocorrer é promover dentro das escolas um órgão colegiado ou conselho. Além do conselho, outro elemento essencial para o processo de democratização seria a eleição para dirigente. Mas no contexto das escolas públicas moçambicanas, isso permanece ainda utópico.

Para muitos analistas, a melhor forma de escolha é a eleição, por ser mais democrática; entretanto, existe outras formas de escolha, como por exemplo, o director livremente indicado pelos poderes públicos, isto é, estado e municípios; director indicado por carreira; director aprovados pelo concurso público, (Ferreira, 1998). Por mais propostas democráticas de provimento ao cargo de director que existam, ainda sim, e por muito tempo, esta função foi sempre considerada de confiança do governo nas escolas públicas moçambicanas.

A indicação do director pelo poder público contradiz os princípios democráticos escolares, isso se configura como a que mais coaduna e contempla as formas mais usuais de clientelismo. Esta modalidade permite a transformação da escola naquilo que numa linguagem vulgar pode ser designado como “curral eleitoral” por distinguir-se pela política do favoritismo e marginalização das oposições, em que o papel do director, ao prescindir do respaldo da comunidade escolar caracteriza-se como instrumentalizador de práticas autoritárias evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar (Morin, 2000).

Importa salientar que a eleição é uma forma de promover não só a participação de comunidade, mas um meio pelo qual ela tem a oportunidade de eleger uma pessoa mais adequada para representar seus interesses dentro da escola. Em contrapartida, embora necessária, não basta a eleição de dirigentes escolares desvinculada de outras medidas que transformem radicalmente a estrutura administrativa escolar, assim como não basta instituir um conselho de escola com a participação de professores, funcionários, alunos e pais.

Relativamente à constituição do conselho da escola, mesmo com as contribuições deliberativas, a função política de tal colegiado fica inteiramente prejudicada pela

circunstância de que a autoridade máxima e absoluta dentro da escola é de um director que em nada depende das hipotéticas deliberações desse conselho (Parro, 2006).

Com tudo, não basta apenas ter uma eleição ou um colegiado na escola; é imprescindível que a escola se coadune com os princípios democráticos, isto é, não promover a democratização só por promover mas tenha a consciência da importância da participação da comunidade escolar (Dalmás, 2001).

3.3 Participação da comunidade escolar na definição de conteúdos do currículo local

A definição e a listagem dos conteúdos locais e a recolha de informação, junto da comunidade para que se integram no processo de ensino e aprendizagem, constituem um processo que deve ser coordenado pela escola com a participação tanto dos alunos como dos professores, pais e encarregados de educação, congregações religiosas e outras instituições da comunidade local para a elaboração do currículo local (MINED, 2003).

No entanto, o processo de elaboração do currículo local se faz de forma faseada, observando as etapas seguintes: preparação do processo de recolha de informação; recolha de informação dentro da comunidade; sistematização da informação; consenso entre a escola e a comunidade; articulação dos conteúdos locais com os dos programas de ensino - aprendizagem; planificação analítica ou programas dosificados; planos de lição e abordagem de conteúdos na sala (Capece, 2001).

No que diz respeito à preparação do processo de recolha de informação na comunidade sobre os conteúdos locais que devem fazer parte do currículo, os directores e professores são chamados a formar e treinar as equipas que em seguida irão às comunidades a fim de elaborar os guiões de entrevistas e o cronograma de actividades em colaboração e articulação com o conselho de escola (Ibraimo & Cabral, 2015).

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

Relativamente à fase de sistematização da informação, o director da escola e seus respectivos professores tem a prerrogativa de reunir-se e procurar agrupar a informação; isto é, conteúdos recolhidos na comunidade e organizados de acordo com cada tema, como por exemplo Agropecuária, Ambiente, Educação e Valores, Saúde e Nutrição, História, Cultura e Economia Local e Ofícios (INDE, 2015).

Para facilitar esta tarefa no momento de processo de recolha de informação, as equipas devem ter em conta os seguintes pontos focais: relevância socioeconómica, cultural e política; contribuição para o fortalecimento da Unidade Nacional; promoção de auto-emprego; desenvolvimento de competências básicas para vida; preservação dos direitos e deveres da criança; preservação do património histórico e cultural; preservação e conservação ambiental.

Após ter sistematizado os conteúdos, a escola voltará a reunir com a comunidade para apresentar e aprovar a informação sistematizada, ou seja deverá existir um consenso entre duas partes em relação aos conteúdos que serão ministrados no âmbito do currículo local. Nesta fase do consenso, para além dos pais e encarregados de educação, devem estar presentes também os líderes comunitários, representantes de todas as instituições, empresas, confissões religiosas, fábricas e outras, que forneceram informações locais a integrar no processo de ensino e aprendizagem.

Depois de a escola obter a aprovação da comunidade em relação aos conteúdos que devem integrar o currículo local, esta deve proceder à articulação dos conteúdos locais com os programas de ensino, o que, de acordo com MINED (2011) passa necessariamente às fases seguintes:

Distribuição dos conteúdos pelas diferentes disciplinas do ensino Básico, notadamente: Português, Ciências Sociais, Educação Moral e Cívica, Matemática, Ciências Naturais, Educação Musical, Educação Física, Educação visual, e Ofícios; uma distribuição dos conteúdos pelos ciclos de aprendizagem e classes, tendo em consideração a idade dos alunos, o seu nível de desenvolvimento psicomotor e as competências a atingir (INDE, 2015).

A integração dos conteúdos do currículo local nas unidades temáticas de cada disciplina através do aprofundamento de conteúdos do currículo nacional, explorando informação adicional que se reveste de interesse para o desenvolvimento da comunidade, ou integrando

novos conteúdos na aula, disciplina ou classe para responder aos imperativos socioeconómicos e culturais que favoreciam o desenvolvimento da comunidade.

Elaboração da brochura do currículo local, que constitui um documento, isto é, “pasta” a ser organizada pela escola, no qual se sistematizam os conteúdos do currículo local a abordar nas diferentes disciplinas em cada classe. Esta brochura deve estar estruturada de forma seguinte:

Introdução, que compreende: actividades desenvolvidas na elaboração do currículo local, período de valorização, elementos envolvidos, o resumo dos assuntos abordados em cada capítulo da brochura; descrição das estratégias usadas na recolha da informação; conteúdos do currículo local agrupados por temas; grelha de integração dos conteúdos locais; textos de apoio para a abordagem dos conteúdos locais (Ibraimo & Cabral 2015).

O processo de elaboração de textos de apoio pode partir do conhecimento que os professores têm sobre a matéria, das entrevistas a profissionais das áreas propostas para o currículo local da escola, das entrevistas a membros da comunidade tidos como fontes orais seguras e através de material escrito. No entanto, toda a informação recolhida junto da comunidade, depois de sistematizada e aprovada pela escola e comunidade, deve ser estruturada em textos de apoio que serão utilizados nas aulas pelos professores (Capece, 2001).

Quanto a exposição acima feita, percebe-se que o processo de elaboração do currículo local é um procedimento complexo que se quer amplamente partilhado e que conta com a participação de diferentes atores que devem assumir vários papéis. A direcção da escola, os professores, os alunos, os pais e a comunidade devem integrar o processo de identificação e definição dos conteúdos do currículo local (Ibraimo & Cabral, 2015).

Relativamente à direcção da escola, cabe o papel de gestão de todo o processo de tratamento dos conteúdos locais, devendo esta, manter sempre o discurso apologético sobre o currículo local, garantindo a sensibilização da comunidade escolar para a importância dessa inovação curricular local; elaborar os instrumentos de recolha e compilar numa brochura toda a informação fornecida pela comunidade e submeter esta brochura à ZIP (Zona de Influência Pedagógica).

No que concerne os professores, cabe garantir que na implementação do currículo local, as necessidades de aprendizagem da comunidade sejam abordadas. Os professores devem estar

em perante articulação com a comunidade, de modo a se inteirar das necessidades da aprendizagem local dos alunos, a fim de facilitar que haja uma interacção entre o saber ensinado pela escola e o saber veiculado na comunidade (Dalbeiro & Celia, 2008).

Em adição, deverá também fazer a identificação na comunidade de elementos que possam garantir a abordagem de alguns conteúdos que não sejam do seu domínio, através de palestras, aulas práticas, ou oficinas de trabalho. Se não existirem na comunidade elementos disponíveis para tal, poderá o professor organizar os alunos em pequenos grupos e organizar visitas de estudos à comunidade local.

Aos alunos, sujeitos ao processo de ensino -aprendizagem, cabe o papel activo, criativo e operacional de aquisição de competências básicas para a sua respectiva vida, a identificação de problemas existentes na comunidade assim como as diferentes formas de resolução dos mesmos e a aplicação dos conhecimentos adquiridos, com objectivo de combater tanto a pobreza individual como também a pobreza familiar e social.

Os pais e encarregados de educação, profissionais de diferentes áreas, os líderes locais, médicos tradicionais, congregações comunitárias, ONG's, empresas, entre outros, devem estar envolvidos no processo de identificação e avaliação dos conteúdos locais. É tarefa destas figuras da comunidade: fornecer informações relevantes a serem abordadas na escola; apoiar a escola na transição de conhecimentos e experiências relacionadas aos saberes locais (Machava, 2015).

No entanto, cabe aos respectivos membros do conselho da escola, proceder sempre que possível à dinamização da ligação entre a escola e a comunidade, com o intuito de procurar identificar, contactar, e sensibilizar os diferentes membros da respectiva comunidade a fim de participar nas actividades da escola, mais concretamente na identificação e selecção dos conteúdos locais (Dalbeiro & Celia, 2008).

É importante salientar que envolvimento activo da comunidade na definição dos conteúdos de aprendizagem pode depender de vários factores. A alguns deles são apontados por Castiano (2005) argumentando que o primeiro factor resulta do movimento internacional reconhecido por "Educação Básica para Todos" que se afixou como meta: alcançar uma escolarização universal no ano de 2015. Devido ao programa do reajustamento estrutural das economias

que começou na década de 80, os recursos estatais disponíveis para alcançar esta meta distante são poucos.

Este facto força aos estados africanos, a começar a olhar as populações locais de algum modo como seu “catálogo de salvação” para ajudá-los a descobrir parte dos custos da educação. O segundo factor, os governos africanos começam a reprivatizar o ensino e a motivar a abertura de escolas de carácter privado, escolas comunitárias, religiosas entre outras, com o objectivo de alargar a cobertura e diminuir com isto a pressão da demanda popular sobre serviços educacionais oficiais (Silva, 2010).

O terceiro factor, prende-se com o facto de o desenvolvimento de organizações da sociedade civil, isto é, associações locais, organizações não-governamentais, fundações e associações cívicas, ter encorajado uma série de iniciativas locais para a sua participação nos assuntos escolares, a saber, o recrutamento de professores, com participação nas acções de formação de professores, participação nas actividades extra-escolares, entre outras.

De facto, estas organizações provocam a inclusão de temas novos relacionados, por exemplo, com o género, VIH/sida, redução da pobreza, etc., nos currículos escolares. São temas sobre os quais as estruturas estatais de educação ainda não tinham acumulado competências pedagógicas.

O quarto factor relaciona-se com o que assistimos, pela década de 90 a dentro, a um processo de descentralização de administração estatal no qual alguns poderes, entre eles os que estão relacionados com a administração da escola primária, são colocados nas mãos dos directores distritais e das escolas ou ainda dos conselhos das escolas. Esta descentralização criou o espaço organizacional esperado pelas organizações da sociedade civil para a articulação dos seus interesses ao nível das escolas.

Em fim, com esta abertura, a própria educação tradicional, seus conteúdos valores e práticas, viu-se permanentemente confrontado aos modelos, conteúdos e valores modernos. O desafio perante o qual a educação tradicional é colocada agora, o de entrar oficialmente na escola, como afirmam (Easton, Capacci & Kane, 2000) força-a a repensar nas suas estratégias para sobreviver. O envolvimento da comunidade é feito de três formas: material -financeiro, administrativo e curricular.

A participação curricular como afirma (Dalbeiro, 2008) constitui a porta principal aberta por onde vão entrar na escola os saberes locais. A participação da comunidade no desenho dos conteúdos assumiu formas como o uso dos idiomas maternos na instrução de certas disciplinas, o convite para os artesãos locais para ensinarem certos conteúdos por eles dominados, adoção de oficinas locais como centro de recursos para os alunos realizarem excursões, o ensino da história local pelas pessoas mais velhas, o ensino de uso e costumes locais pelos habitantes idosos.

CAPÍTULO IV

Enquadramento Metodológico

Este capítulo descreve os aspectos relacionados com os procedimentos metodológicos aplicados na realização da pesquisa tendo em vista que a metodologia é um caminho que leva o pesquisador a estudar melhor o seu problema e garantir a consecução dos objectivos propostos e que toda pesquisa constitui um diálogo entre o pesquisador e a realidade.

Neste contexto, Torres (2002) questiona como é possível compreender uma realidade através de uma pesquisa? Essa compreensão será necessariamente um recorte, que depende tanto do instrumental utilizado pelo pesquisador, como também da situação particular e o contexto espaço e tempo sobre o qual se centra o foco da atenção.

Propõe-se um caminho metodológico a fim de desvelar problemas e indicar directrizes para solucionar questões evidenciadas nos enunciados deste trabalho, bem como ir ao encontro dos objectivos propostos. Para Mattos (2005) a metodologia é sistematização de práticas na solução de problemas de pesquisa. É com este princípio que tentamos sistematizá-la de modo a alcançar os propósitos do estudo.

4.1. Paradigma de investigação e natureza do estudo

Tendo em conta que existem diferentes formas de classificar uma pesquisa, e que os autores não têm um posicionamento unânime concernente a nomenclatura, optou-se do ponto de vista paradigmático situar a pesquisa no paradigma interpretativo, pois, a realidade do estudo é complexa e através dela pretende-se compreender as diferentes opiniões dos participantes.

Além disso, a escolha do paradigma interpretativo reveste-se duma grande importância porque nele o pesquisador se propõe compreender a realidade estudada através do estudo de caso específico, isto é, preocupar-se com a integridade do fenómeno em pesquisa e procurar compreender melhor os diferentes fenómenos culturais caracterizados por uma gama de complexidades tanto nos valores culturais externos como nos internos que são resgatados nas escolas para permitir o equilíbrio cultural como afirma (Roldão, 2011) o local e o não local.

A exposição acima colocada, relaciona-se com o pensamento de Afonso (2014) que declara que qualquer abordagem interpretativa tem por objectivo analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjectividade. Para Amado (2014), o paradigma

interpretativo tem a ver com a interpretação dos factos humanos tomando como base o sentido que os sujeitos conferem às circunstâncias e aos actos que de algum modo vivenciam.

Nesta perspectiva, o autor pretende dizer que quando se investiga realidades e fenómenos sociais, numa abordagem puramente interpretativa na dimensão teoria de conhecimento, ou seja, do ponto de vista epistemológico, focaliza-se no modo como elas são percebidas, interpretadas, experienciadas e produzidas pelos respectivos actores.

Quanto à metodologia, a pesquisa encontra-se estruturada numa abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa foi escolhida para permitir observar, registar, analisar factos e experiências, sem interferências do pesquisador. De acordo com Minayo (2004), a abordagem qualitativa faz com que o pesquisador se mergulhe no universo dos significados das acções e relações humanas e culturais. Este pensamento metódico do autor acima, permite-nos perceber melhor o relacionamento entre os saberes globalizantes e os locais.

Realçar que a pesquisa visa compreender de que modo o Currículo Local actualmente existente em Moçambique no âmbito da integração dos saberes locais no currículo básico contribui para o desenvolvimento das competências operacionais do educando na disciplina de Ofícios. Para tal, recorreu-se para um estudo de caso único.

Recorreu-se para o estudo de caso olhando para a perspectiva de Gil (2008) que afirma que é uma modalidade caracterizada pelo estudo exaustivo de um ou de poucos objectos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado. O estudo de caso sendo uma modalidade de investigação podendo ser utilizada em diferentes abordagens como por exemplo positivista, interpretativa, e social -crítica, confere, nos dizeres de Denzin (2002) um maior conhecimento e aprofundamento da problemática em estudo e facilita a compreensão do objecto de estudo assim como a construção de significados e interpretações por meio das questões de investigação.

Salientar que esta pesquisa assenta-se na abordagem qualitativa porque não se limita apenas a descrever um fenómeno, mas acima de tudo interpretá-lo e interessa-se, sobretudo pelos significados que os sujeitos atribuem às acções. Todavia, as opiniões, percepções, perspectivas dos participantes são analisadas e interpretadas na busca desses significados.

Assim sendo, o foco da investigação está mais relacionado com a compreensão de percepções dos participantes, colocando-se a ênfase nos processos, do que com a recolha de dados

estatísticos e informações mensuráveis em termos de quantidade, frequência ou intensidade. Deste modo, a investigação procura descrever e compreender o contexto onde a pesquisa é realizada; essas acções caracterizam pesquisas de natureza qualitativa.

Relativamente ao desenvolvimento do trabalho de campo quanto à sua finalidade, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois tem como objectivo produzir conhecimentos científicos para a aplicação prática voltada para a solução de problemas concretos. De acordo com Gil (2008) a pesquisa aplicada como o próprio nome indica, tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos.

A sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial. Os psicólogos, sociólogos, economistas, assistentes sociais e outros pesquisadores sociais, são os que de modo geral, mais se dedicam a este tipo de pesquisa.

Concernente a natureza, a pesquisa é observacional por se tratar de um estudo onde o pesquisador actua como espectador do fenómeno “saber fazer prático” ou seja desenvolvimento das competências operacionais do educando sem nenhuma interferência directa. Quanto ao tempo, trata-se de um estudo seccional ou transversal, tendo em conta que a pesquisa foi realizada num período muito curto compreendido entre 2018 e 2019.

Em fim, quanto aos procedimentos técnicos trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa é bibliográfica porque toma por base a análise de material já publicado sobre o tema. Não obstante a importância da revisão de literatura, neste estudo, realizou-se também uma pesquisa de campo. De acordo com Marconi e Lakatos (2008), a pesquisa do campo procura colectar informações ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, de modo geral, relacionada com grupos, comunidade ou instituições.

A pesquisa empírica, foi realizada através de um estudo de caso que teve por objectivo uma e única escola, que foi analisada profundamente para que as circunstâncias específicas e as múltiplas dimensões que se apresentam nessa situação possam permitir o entendimento do todo. Na ideia de Chizzotti (2005) o estudo de caso é uma caracterização abrangente, utilizada para designar uma diversidade de pesquisas que colectam e registam dados de um caso particular ou de vários casos, a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência.

Retocando o ponto de vista metodológico, cabe sublinhar que se espera que a investigação possa produzir um tipo de conhecimento particular que diz respeito apenas a uma escola que será parte da pesquisa, não tendo, portanto, a pretensão de generalização dos resultados. Porém, a análise pode contribuir para o que alguns autores chamam de “aplicabilidade” para outros casos semelhantes (Gall, 2007).

Nesse sentido, os resultados da pesquisa poderão reunir informações que além de beneficiar a única escola pesquisada no sentido de melhorar a eficácia de implementação do currículo local, poderão contribuir no sentido de gerar um material de análise para o próprio Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, quando no futuro venha analisar as suas políticas curriculares, programas e estratégias de implementação.

4.2 Participantes do estudo

O estudo foi caracterizado por quatro categorias de população escolhida intencionalmente no seio da comunidade escolar tendo em conta sujeitos que sejam essenciais para o esclarecimento do assunto em foco como forma de perceber o fenómeno currículo local, na dimensão desenvolvimento das competências operacionais do educando. A primeira categoria de população foi constituída pelos professores que leccionam a disciplina de Ofícios. A escolha de professores de Ofícios prendeu-se pelo facto de serem eles que revitalizam o currículo local na dimensão Ofícios na sala de aulas.

A segunda categoria foi constituída pelos educandos, por serem sujeitos de estudo desempenhando actividades relacionadas com o desenvolvimento das competências operacionais no âmbito de Ofícios; a terceira foi constituída por pais e encarregados dos alunos fazendo parte do conselho da escola; este ultimo como um espaço de participação da comunidade, tendo por finalidade fazer funcionar a gestão democrática no ensino ou fazer com que seja pensado e decidido colectivamente as propostas de carácter educacional no processo de aprendizagem. Em fim, a quarta foi constituída pelos representantes da direcção da escola sendo responsáveis pela articulação entre a escola e a comunidade.

Tendo em conta as características da escola em estudo, na qual funcionam três turnos diurnos repartidos em diferentes ciclos de aprendizagem, foram entrevistados no total oito (08) membros da comunidade escolar a saber: dois (02) representantes da direcção da escola, dois (02) representantes dos pais e encarregados de educação; dois (02) representantes dos

professores e por fim, dois (02) representantes dos alunos. Salientar que esta amostra foi elaborada de acordo com a análise de alguns autores tais como Guerra (2010), Bogdan e Biklen (1994). Esses autores evocados, nas suas respectivas análises, apontam a existência de dois tipos de amostragem no que diz respeito a esta natureza de pesquisa: amostragem por caso único e amostragem por caso múltiplo.

Enquanto Bogdan e Biklen (1994) consideram que a amostragem por caso múltiplo na pesquisa qualitativa orienta-se mais no sentido de desenvolver teoria requerendo, no entanto, vários locais ou sujeitos, e não apenas um ou dois, Guerra (2010) assinala que na amostragem por caso único pode-se seleccionar apenas uma pessoa, uma situação ou um local para uma análise intensiva. Com efeito, a abordagem deste estudo foi de caso único, isto é, uma escola.

Na mesma ordem de ideia, falando da representatividade de amostra na pesquisa qualitativa, Triviños (1987), comenta que não é em geral, uma preocupação a quantificação da amostragem para que se tenha a informação necessária. Para o autor, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, tendo em conta sujeitos que sejam essenciais para a explanação e aclaração do assunto em foco.

4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para proceder a recolha de dados a fim de reunir informações pormenorizadas, escolheu-se um conjunto de técnicas e instrumentos metodológicos capazes em abordagem qualitativa, interpretar uma realidade com maior riqueza de detalhes, como é pertinente num estudo de caso: entrevistas, observação, análise documental e grupos de discussão focalizada. A opção por estas técnicas justifica-se pelo facto de ter-se escolhido uma abordagem qualitativa na modalidade de estudo de caso, pois as técnicas seleccionadas podem ser combinadas conforme diz Vilelas (2010) para obter informação muito credível.

4.3.1 Entrevista semi-estruturada

Recorreu-se à entrevista semi-estruturada por ser uma técnica muito importante em investigações qualitativas na medida em que permite ao pesquisador fazer a confrontação da sua percepção relativamente ao significado atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com a percepção que os próprios sujeitos exprimem. A entrevista semi-estruturada muitas vezes se desenvolve por meio de um esquema fundamental não aplicado numa forma rígida a fim de

permitir que o entrevistador possa fazer as necessárias adopções no momento da sua ocorrência.

Esta técnica conduz o pesquisador a recolher dados validos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos participantes do estudo. De acordo com Severino (2007), nesta técnica o investigador recolhe a informação necessária de forma directa aos seus entrevistados, pois existe uma intenção directa entre o investigador e os entrevistados que permite ao primeiro aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e alegam como argumento.

Na visão de Vilelas (2009), a entrevista é uma forma de interacção social que tem como objectivo recolher dados a investigação, onde o investigador faz perguntas e estabelece um diálogo peculiar, assimétrico com o objectivo de levar os entrevistados a fornecer as informações necessárias. Neste processo em que existe uma intenção directa entre entrevistados e entrevistador a vantagem essencial reside no facto de serem os próprios actores sociais que proporcionam os dados relativos às suas condutas, opiniões, desejos, atitudes e expectativas; dados aos quais seria difícil ter acesso.

Outros aspectos evocados por Vilelas (2009) relacionam-se com o facto da entrevista semi-estruturada ser uma técnica em que os problemas de registo são de extrema importância, tendo em vista que existe um grande número de palavras que quase sempre são impossíveis de registar na totalidade. Para o presente estudo, as entrevistas foram conduzidas com base num guião anexo orientado para as questões da pesquisa.

A escolha da entrevista semi-estruturada pode ainda neste trabalho explicar-se por ser uma técnica que permite descrever e interpretar com muitos detalhes as percepções dos entrevistados na medida em que o investigador deixou que os entrevistados se exprime com toda liberdade sobre os pontos abordados. Nesse sentido, elaborou-se um guião contendo um conjunto de questões previamente definidas com base no enquadramento teórico e as questões de pesquisa.

As entrevistas elaboradas e aplicadas aos membros da direcção da escola tanto aos representantes do conselho da escola como os que representam os professores e alunos foram muito semelhantes havendo apenas uma pequena diferença em alguns aspectos e compreenderam categorias de análise, subcategoria das questões orientadoras (unidades de análise) e fontes mobilizadoras para análise de dados, conforme ilustra a tabela abaixo:

Tabela 04 – Categorias, unidades de análise das questões orientadoras e fontes

Categorias com base nos objectivos	Unidades de análise	Fontes mobilizadoras para análise de dados
<p style="text-align: center;">1</p> <p>Relação de saberes locais e saberes universais.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tipologia de conteúdos locais na disciplina de Ofícios 2. Relação epistemológica de saberes locais com saberes escolares 3. Características de saberes do currículo local relativamente aos saberes escolares 	<p>Entrevistas aos professores, direcção da escola e conselho da escola.</p> <p>Análise documental.</p>
<p style="text-align: center;">2</p> <p>Competências em processos educativos e formativos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competências em currículos do ensino básico e local 2. Relevância operacional dos conteúdos locais em Ofícios 3. Pertinência de formação de professor na leccionação de Ofícios 	<p>Entrevistas aos professores, direcção da escola e conselho da escola.</p> <p>Análise documental.</p>
<p style="text-align: center;">3</p> <p>A Comunidade escolar na gestão do currículo local</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunidade escolar na selecção de conteúdos locais 2. O papel do professor na definição de conteúdos 3. Estratégia do professor na integração de saberes locais na sala de aula em Ofícios 	<p>Entrevistas a toda a comunidade escolar.</p> <p>Observação e assistência às aulas.</p>

Na visão de Vilelas (2009), numa entrevista não estruturada os temas tratados deverão ter uma certa relação entre si e no caso de estes se afastarem do assunto tratado, o pesquisador chamar-lhe-á a atenção ainda que preservando a espontaneidade da interacção. Entretanto, as perguntas que foram colocadas tiveram por referência a ordem estabelecida, mas procurando estabelecer a lógica do discurso dos entrevistados.

Contudo, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas individuais à comunidade escolar restritiva aos representantes da direcção da escola, aos membros do conselho da escola representando pais e encarregados de educação, aos representantes dos professores, e representantes dos alunos conforme ilustra a síntese das entrevistas na tabela abaixo:

Tabela 05: Síntese das entrevistas realizadas na dimensão trabalho de campo

Comunidade escolar	Participantes	Data de realização	Duração
Representantes da direcção da escola	Director da escola (RDE-1)	15 /03/2019	45 Minutos
	Director adjunto pedagógico (RDE-2)		
Representantes dos pais e encarregados: (Conselho da escola)	Presidente do conselho (RPEE-1)	16/03/2019	40 Minutos
	Secretário do conselho (RPEE-2)		
Representantes dos Professores	Dois (02) representantes (RP-1, RP-2)	15/03/2019	40 Minutos
Representantes dos alunos	Dois (02) representantes (RA-1, RA-2)	15/03/2019	35 Minutos

As entrevistas realizadas foram todas gravadas em suporte áudio com o consentimento dos respectivos entrevistados em vista da sua posterior transcrição, organização, interpretação e discussão de modo que os dados pudessem permitir uma base apropriada. No processo das entrevistas, a interacção directa é uma questão -chave, existindo uma presença de dois interlocutores a saber: o pesquisador e o pesquisado, que necessita de um ambiente apropriado para que a entrevista decorra de acordo com os objectivos traçados.

Antes de se iniciar as entrevistas, os intervenientes foram informados sobre os procedimentos a seguir com vista à preservação do seu anonimato. Após a realização das entrevistas procedeu-se à sua transcrição detalhada descrevendo a opinião dos entrevistados de modo mais rigoroso possível. Porém, todas as entrevistas foram transcritas realizando-se a análise de conteúdo das mesmas.

Procedeu-se ainda a uma codificação de todas as entrevistas aplicadas aos diferentes intervenientes. As realizadas aos representantes da direcção da escola foram codificadas em (RDE) que incluem o próprio director da escola e o seu director adjunto pedagógico; seguiu-se depois os representantes dos professores com a codificação designada por (RP); em seguida os representantes dos pais e encarregados de educação com a designação (RPEE) integrados no conselho de escola na pessoa do próprio presidente do conselho e do seu respectivo secretário, em fim, os representantes dos alunos com a designação (RA).

No processo de organização e análise das entrevistas levou-se em consideração as fases de análise propostas por Bardin (2010) apontando as seguintes: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Depois de ter organizado os dados em categorias e subcategorias, produziu-se diferentes grelhas que foram apresentadas em anexo. As grelhas facilitaram na leitura dos dados de forma vertical, isto é, uma leitura dos dados mediante as respostas de cada sujeito.

Em fim, procurou-se estabelecer um paralelismo e interpretação dos dados numa triangulação entre dados das diferentes entrevistas, dos documentos e das observações e a perspectivação a partir da fundamentação teórica para que através da comparação e confrontação pudesse-se ter um percurso objectivo e fidedigna que ajudasse a dar respostas às diferentes questões e os respectivos objectivos da pesquisa.

Ciente que a população é constituída por professores da respectiva escola e de alguns representantes dos educandos, o guião como instrumento, permitiu que o entrevistador conduzisse a conversa sem se perder do foco. Durante as entrevistas existiu a preocupação de não interferir no encadeamento dos pensamentos lógicos que estavam a ser expostos. No momento em que os entrevistados dirigiam-se num sentido em que as respostas não satisfaziam o pedido, aproveitava-se o momento de pausa para reorientar a questão de modo a atenção numa resposta adequada.

Em adição, os roteiros de entrevistas elaborados, foram divididas em três blocos. O primeiro relaciona-se aos saberes locais e saberes escolares, o segundo às competências assentes em currículos, e o terceiro ao envolvimento da comunidade na definição de conteúdos locais. Os guiões configurando as entrevistas do tipo semi-estruturada, foram constituídos por um conjunto de questões abertas de forma a encorajar respostas livres e abertas.

4.3.2 Observação na sala de aulas

Como já foi referido no trabalho, a pesquisa enquadra-se numa abordagem qualitativa na modalidade de estudo de caso. Portanto, nesta investigação, a técnica de observação valeu-se de fichas para colecta de informações. No que concerne a participação do pesquisador no processo de observação, importa salientar que a observação foi do tipo não participante, pois o pesquisador apenas assistiu as aulas e presenciou alguns encontros do conselho da escola sem contudo, influenciar ou participar efectivamente deles.

Nesse tipo de observação segundo Marconi e Lakatos (2008), o pesquisador toma contacto com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem se integrar a ela: permanece de fora, ou seja, ele não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. No caso do presente trabalho, a presença do pesquisador no local de estudo, fez-se através da observação e assistência a quatro aulas de Oficinas em que obteve-se a possibilidade de estar em contacto com os sujeitos e registar dados referentes à criatividade dos alunos em Oficinas.

A participação às aulas permitiu ao pesquisador entrar dentro do grupo e vivenciar a operacionalização do currículo local relativamente ao desenvolvimento das competências operacionais dos alunos. Na opinião de Afonso (2014, p.98) a observação é uma técnica de recolha de dados “útil e fidedigna em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e questionários”.

Todavia, a observação como técnica tem a vantagem de permitir que os factos sejam percebidos de forma directa, sem nada de intermediário, colocando-nos perante a situação em pesquisa de forma puramente natural. A observação é portanto um processo dentro da investigação que consiste em seleccionar, provocar, resgatar e codificar um conjunto de comportamentos e ambientes que estão ligados ao objecto que se pretende pesquisar Amado (2014).

No processo de observação não participante, o observador pode compreender o mundo social do interior, recolher as percepções dos sujeitos, e registar os factos de forma directa. Esta técnica em pesquisa de natureza qualitativa torna-se adequada pelo facto de permitir ao pesquisador compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades dos sujeitos em estudo.

Ao longo da observação e assistência às aulas foi possível registar notas importantes de campo manuscritas, que consistiam basicamente nos registos sobre o processo de ensino e aprendizagem em Oficinas, as actividades desenvolvidas na sala de aulas e a interacção dos alunos. As informações das notas de campo foram posteriormente digitalizadas no computador e organizadas em grelhas.

4.3.3 Análise documental

A análise documental como técnica, teve como objectivo recolher alguns documentos oficiais relacionados com a brochura sobre os conteúdos locais produzidos pela escola assim como inteirar-se na análise de informações contidas em diferentes documentos produzidos na escola referente ao envolvimento da comunidade na gestão dos conteúdos locais. Nesta técnica analisou-se também os documentos da estratégia nacional de implementação do currículo local divulgados pelo Instituto Nacional de desenvolvimento de Educação.

Os documentos do INDE foram analisados para perceber algumas questões colocadas na pesquisa tais como: Qual é o espaço que se considera local? Quem define os conteúdos relevantes a nível local? Como é feita a integração de conteúdos definidos localmente? Que competências são definidas em Oficinas? Como é que a comunidade é envolvida na gestão dos conteúdos locais

4.4 Análise de conteúdo

No processo de análise de dados das entrevistas, uma das etapas mais importantes foi a categorização. De acordo com Esteves (2006) e Gil (2008) esse procedimento é crucial para o processo de análise de dados, pois implica organizar os dados e separá-los considerando aspectos pertinentes, similares e do seu conteúdo específico na busca de significado aparente ou implícito.

Na análise de conteúdo desta pesquisa, recolheu-se a informação que foi organizada em categorias, procedendo-se a uma análise temática de conteúdo. Todavia, foi feita uma análise

horizontal das diferentes entrevistas, o que possibilitou a identificação de respostas comuns e contraditórias. As categorias de análise foram tomadas como blocos organizadores para a apresentação e análise dos dados.

Neste contexto, organizou-se a análise dos dados em torno de três grandes blocos categoriais e cada bloco categorial foi subdividido de acordo com as unidades categoriais estabelecidas. No entanto, a análise do conteúdo das entrevistas foi feita no geral em torno de nove subcategorias, ou seja, nove unidades de análise categorial, agrupadas em três grandes blocos categoriais a saber: Relação de saberes locais e saberes universais, competências em processos educativos e formativos, em fim, comunidade escolar na gestão do currículo local. Contudo, a análise teve como alicerce as categorias definidas com base nos objectivos e no cruzamento entre o quadro teórico e os dados experienciais colectados.

4.5 Explicação do objecto de estudo

O Currículo Local é um complemento do currículo oficial nacional e, é definido pelo Ministério da Educação ao nível central cujo objectivo é permitir que os alunos adquiram conhecimentos, habilidades, competências, valores e atitudes que lhes permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e económico na sua comunidade. (INDE /MINED, 2003).

O currículo antigo, criado pela lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983, promulgada pelo Sistema nacional de Educação, e revisado pela lei 6/92 de 6 de Maio abordava a questão de ligação escola e comunidade sem contudo institucionalizar as abordagens dos saberes autóctones na sala de aula. A ligação entre a escola e comunidade era percebida como uma simples estratégia de envolvimento dos pais e encarregados de educação nas reuniões da escola e não no sentido de participar e contribuir na definição e na produção dos conteúdos para a escola.

Com o novo currículo do ensino básico, resultado de políticas curriculares de 2002, notou-se o verdadeiro processo de empoderamento da comunidade no sentido de envolvê-la na definição de saberes locais e nas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) procederam a introdução da componente currículo local com intuito de resgatar duma forma eficaz os conteúdos da cultura local para o currículo oficial.

Nessa extensão de políticas curriculares, surge a disciplina de Ofícios como um espaço para

aprendizagem de actividades práticas e tecnológicas que levam o educando a desenvolver as habilidades e competências que facilitem a sua integração na comunidade. De acordo com INDE (2008) esse procedimento deve tomar em conta as particularidades e as perspectivas de desenvolvimento social, económico e cultural de cada região.

Cada região onde a escola está inserida constitui o local ideal onde o currículo local deve ser pensado, coordenado e organizado. Nessa perspectiva, Gaspar e Roldão (2007) sublinham que independentemente do tipo de educação ou da modalidade da educação que se quer transmitir, o currículo ocupa o centro de toda a aprendizagem.

Porem, salientar que o resgate da cultura local para escola, tem como objectivo encurtar o distanciamento que existia entre os saberes globalizantes ou universais e os saberes autóctones dito locais permitindo que o educando desenvolva as suas próprias competências no âmbito de saber fazer. O currículo do ensino básico desafiou-se no sentido de encurtar a distância entre valores culturais locais e valores culturais escolares de modo a harmonizar as culturas que se encontravam em situações antagónicas. Com essas premissas, surge o seguinte questionamento:

Se a ausência dos saberes locais no currículo oficial contribuía para a exclusão da cultura original, isto é, a cultura nativa do aprendente, se as novas políticas curriculares consistem no resgate efectivo dos conteúdos da cultura local para o currículo oficial, se a disciplina de Ofícios surge como espaço de valorização de particularidades regionais e da promoção das competências; *de que modo o Currículo Local actualmente existente em Moçambique desenvolve as competências operacionais do educando na disciplina de Ofícios?*

4.6 Considerações éticas

No âmbito de respeito e da valorização da dimensão ética do trabalho, o sigilo referente aos dados foi garantido a todos os participantes da pesquisa. Toda gravação das entrevistas foi feita por autorização dos participantes tendo em conta a confidencialidade das suas identificações.

Para garantir o anonimato dos entrevistados, os seus respectivos nomes foram substituídos pela letra inicial “R”, em referência ao termo “representado”. Todas as entrevistas foram realizadas nos seus respectivos locais numa atmosfera tranquila com apenas a presença do pesquisador e do entrevistado. Depois de incluir-se todas as entrevistas, teve-se o seguinte ordenamento: (RDE-1 e 2), (RP 1e 2), (RPEE-1 e 2) em fim (RA -1 e 2).

4.7 Caracterização do local da pesquisa

Com o objectivo de pesquisar as potencialidades do currículo local no sentido de perceber de que modo o currículo local actualmente existente em Moçambique desenvolve as competências operacionais dos educandos na disciplina de Ofícios, a pesquisa de campo foi realizada numa escola primária pertencente à Zona de Influência Pedagógica (ZIP) constituída por três escolas.

Antes de descrever a escola, inicialmente, são apresentadas algumas informações sobre o contexto geral da área Municipal onde se realizou a pesquisa. Apesar de serem breves, estas informações visam situar os leitores menos familiarizados, a respeito do contexto histórico e escolar em Moçambique e em particular nessa área municipal.

No contexto da municipalização em Moçambique, esta área foi elevada à categoria de Município em 1997, ao abrigo da Lei 10/97, de 31 de Maio, conjugada com a Lei 2/97, de 18 de Fevereiro, que cria o quadro jurídico – legal sobre a Descentralização e Autarquias Locais.

O local da pesquisa escolhido é uma escola primária denominada escola primária do 1^o e 2^o grau localizada na província de Nampula. Tendo em conta que todas as escolas têm a obrigação de implementar o currículo local de acordo com a orientação do MINEDH e INDE (2015) a escolha deste local não foi motivada por nenhum factor mas sim, ela foi escolhida de forma aleatória no meio de dezasseis (16) escolas que integram a área municipal.

Na área educativa, o município possui quatro escolas secundárias cuja uma privada, e 16 escolas primárias nas quais se encontra a escola em estudo. Um dos aspectos que caracteriza a escola em estudo é a sua predominância feminina no seu pessoal docente. O pessoal docente da escola é composto por 21 professores (17 do sexo feminino e apenas 4 do sexo masculino) e 3 funcionários não docentes (2 funcionárias e 1 funcionário).

CAPÍTULO V

Apresentação, análise e discussão dos resultados

No presente capítulo, apresentam-se os dados provenientes das informações obtidas através de diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados notadamente: entrevistas, observação na sala de aulas e análise documental. Como referiu-se no capítulo precedente, as categorias e unidades de análise utilizadas surgiram a partir dos objectivos e do cruzamento da informação obtida através do quadro teórico e das fontes empíricas (ver tabela 04).

Conforme apresentou-se na tabela quatro (04), esta última tem por objectivo, explicitar as categorias e unidades de análise, assim como as fontes mobilizadas para a leitura da realidade. As categorias foram construídas como blocos organizadores para apresentação e análise dos dados. Neste sentido, organizou-se o presente capítulo em torno de três grandes blocos, a saber: Relação de saberes locais e saberes universais, competências em processos educativos e formativos, em fim, comunidade escolar na gestão do currículo local. Cada bloco foi subdividido de acordo com as unidades de análise estabelecidas, ver tabela (04).

Depois de todo o processo de apresentação dos resultados da investigação, seguir-se-á a página de elementos de análise e discussão à luz do quadro teórico traçado em termos de abordagens organizacionais referentes ao tema, às políticas e inovações curriculares em Moçambique. Através do processo de categorização das respostas foi possível construir unidades de registo que abarcam os aspectos inerentes às categorias formadas. Porém, a apresentação e análise dos resultados é feita na totalidade em torno de nove unidades de análise categorial, agrupadas em três grandes blocos categoriais a saber:

Bloco categorial-1: Relação de saberes locais e saberes universais: Este bloco é constituído por três unidades de análise categorial nomeadamente: Tipologia de conteúdos locais na disciplina de Ofícios; Relação epistemológica de saberes locais com saberes escolares em Ofícios; Características de saberes locais e saberes escolares em Ofícios.

Bloco categorial-2: competências em processos educativos e formativos: Este segundo bloco, apresenta também três unidades de análise categorial a saber: Competências em currículos do ensino básico e local; Relevância dos conteúdos locais no desenvolvimento operacional do educando; Pertinência de formação de professor na leccionação de Ofícios;

Bloco categorial-3: comunidade escolar na gestão do currículo local: Neste último bloco, apresentam-se também três unidades de análise notadamente: Comunidade escolar na selecção de conteúdos locais; O papel do professor na definição de conteúdos locais; Estratégia do professor na integração dos saberes locais na sala de aula em Ofícios.

Em suma, estas nove unidades de análise agrupadas em três grandes blocos, apresentam a matriz de leitura que orienta o raciocínio da análise de dados descrita ao longo das próximas páginas que compõem o presente capítulo.

1 Apresentação das unidades de registo de respostas das entrevistas

1.1 Bloco categorial -I: Relação de saberes locais e saberes universais

Neste primeiro bloco, procurou-se identificar os conteúdos do currículo local relativamente aos saberes escolares na disciplina de Ofícios na escola primária em estudo; estabeleceu-se também a relação epistemológica de saberes locais com saberes escolares, em fim, caracterizou-se ambos saberes.

Todos esses pontos foram colocados não só com objectivo de responder às questões da pesquisa relativas aos tipos de conteúdos que são sugeridos no currículo local relativamente ao currículo do ensino básico, mas também responder a questão de relação epistemológica existentes entre saberes do currículo local e saberes escolares, finalmente, responder ao que caracteriza esses saberes.

1.1.1 Tipologia de conteúdo local na disciplina de Ofícios

Nesta unidade de análise, pretendeu-se saber os tipos de conteúdos locais que são identificados e integrados na disciplina de Ofícios. Neste ponto, as respostas das entrevistas prestadas pelos representantes dos professores (RP-1 e 2) evidenciam que os professores conhecem os conteúdos do currículo local que devem constar na disciplina de Ofícios conforme indica as transcrições das entrevistas abaixo:

Sabemos muito bem os tipos de conteúdos que devem integrar o currículo local na disciplina de Ofícios, como por exemplo modelagem de barro, feitura de chapéu, cestaria, carpintaria, culinária, corte e costura, mais outros conteúdos (RP-1).

O absurdo é que tudo isso, não se faz aqui na nossa escola por falta de iniciativas próprias que possam nos levar a colaborar com a comunidade que tem mais experiências e também por falta de um memorando entre as partes (RP-1).

A resposta dum outro professor sobre a mesma temática foi a seguinte:

Nós aqui na nossa escola chegamos ao ponto até de considerar a disciplina de Ofícios como o próprio currículo local. Confundimos esta disciplina com o tal currículo e os saberes locais que nós como professores de Ofícios integramos nessa disciplina são feituuras de vassoura, moldagem de barro, costuras, desenhos de casas e outros tipos de desenhos conforme o programa de ensino (RP-2).

Outros conteúdos que devíamos integrar têm sido sem nenhum sucesso por que não colaboramos com os elementos da comunidade com experiência. O professor é obrigado a fazer tudo sozinho na sala de aulas seguindo o que está no manual da escola (RP-2).

Na mesma lógica do pensamento, o director adjunto pedagógico, entrevistado, declarou que,

A tipologia de conteúdos locais em Ofícios na minha escola não se desconecta daquilo que temos nos nossos programas oficiais. A própria disciplina de Ofícios é de natureza local. No programa da disciplina de Ofícios fala-se da produção de objectos como peneiras, cestos, chapéu, pastas, carteiras, brinquedos, esteiras entre outros objectos, mas a escola na tem esses tipos de conteúdo porque a comunidade não colabora bem connosco (RDE-2).

As respostas dos representantes dos pais e encarregados de educação (RPEE) deixam entender que eles têm o conhecimento suficiente sobre o que são conteúdos locais que devem ser integrados não só na disciplina de Ofícios, mas também nas outras disciplinas. Ele afirmou que cada disciplina tem elementos locais que devem integrar nela, mas a disciplina de Ofícios tem algo particular visto que os alunos devem ser preparados para as actividades práticas que lhes permitem fazer algo de concreto:

Nós sabemos que os conhecimentos por exemplo sobre a cestaria, olaria, tecelagem, tapeçaria, até mesmo curtume que é a técnica de produção de materiais com base em peles de animais; jardinagem, todos esses conteúdos devem ser integrados na disciplina de Ofícios para permitir que os nossos filhos sejam mais operacionais e que sejam preparados para o mercado de trabalho quer na sua comunidade quer para o auto-emprego (RPEE-1).

No que concerne as respostas do representante dos alunos sobre o que entende na dimensão tipos de conteúdos locais que se aprende na sala de aulas, este afirmou que na disciplina de Ofícios aprende-se a costura, a modelagem de barros, desenhos e também o professor explica o que é a olaria e a sua importância, a preparação do barro, modelagem de figura humana, textura e decorações do barro, construção de objectos com tiras de papel mais outros objectos que estão nos livros que a escola lhes oferece:

Na minha sala, o professor nos mostra desenhos pintados que estão no livro e depois nos manda em forma de TPC para fazermos costura, construção de objectos com tiras de papel ou desenhar qualquer coisa que sabemos, nos ensina também higiene e segurança ao trabalhar com barro e outras pastas incluindo a areia molhada, dizendo que temos que manter o local a nossa volta limpo e bem organizado (RA-1).

Outro aspecto relevante nesta unidade foi ainda a resposta dos alunos. Procurando saber se tem recebido algumas pessoas da comunidade local fora da escolar para lhes ensinar algo experiencial que eles não sabem, um elemento (RA) declarou que tudo o que eles aprendem é ensinado dentro da sala de aula com o seu respectivo professor da disciplina de Ofícios usando como meio didáctico o livro de Ofícios e de lá, tira algumas explicações mostrando-os também diferentes imagens de como são feitos alguns objectos:

O professor costuma nos ensinar bem na nossa sala de aulas explicando-nos as diferentes imagens que estão nos livros que cada um de nós tem, depois há momentos que nos manda fazer algum TPC sobre o que ele nos explicou na sala. Na minha sala de aula nunca vi pessoas estranhas a vir nos ensinar algo que nós não sabemos. Sempre tem sido o nosso professor que nos explica tudo no livro (RA-2).

Ainda relativamente a esta unidade categorial, os depoimentos do secretário do conselho da escola como representante dos pais e encarregados de educação (RPEE-2) evidenciam que a nível desse órgão da democratização da escola conhece-se bem o papel desse órgão como espaço de participação da comunidade local onde tudo o que concerne a aprendizagem do aluno deve ser debatido democraticamente. Entrevista, afirma o seguinte:

Nós aqui localmente sabemos o que são políticas de mudanças curriculares e o que é que se deve fazer localmente de modo a nos reajustar a essas mudanças curriculares. Em documentos oficiais, sabemos que está estipulado que a escola deve colaborar com a comunidade de modo a integrar as actividades de carácter tecnológico na escola para o bem dos nossos filhos (RPEE-2).

Conteúdos como jardinagem, carpintaria, construção de casas e outros conteúdos típicos para integrar a disciplina de Ofícios têm nos custado porque os elementos da comunidade com conhecimentos sobre esses saberes têm nos exigido algum valor monetário (RPEE-2).

Procurando saber se os tipos de conteúdos oficiais da disciplina de Ofícios são leccionados regularmente de acordo com os horários pré-estabelecidos pela escola, as declarações prestadas pelo representante dos alunos (RA) indicaram que nem sempre o professor ensina os conteúdos dessa disciplina, sublinhando que passam muitos dias sem ter aulas de Ofícios e no horário de Ofícios há vezes que o professor ensina português:

Nós não aprendemos Ofícios sempre que temos isso no horário, é verdade que o nosso professor nos ensina bem coisas de Ofícios, mas podemos as vezes passar muitas semanas sem estudar Ofícios e no lugar disso aprendemos outras disciplinas como português ou ciências naturais (RA-1).

No que concerne o tempo disponibilizado para leccionar os conteúdos em Ofícios, as respostas dos representantes dos professores não divergem tanto das do representante dos alunos afirmando que nem sempre se leccionam os conteúdos de Ofício como se deveria leccionar por falta dos meios didáticos que facilitem a aprendizagem desses tipos de conteúdos tão práticos. Na sua abordagem, o entrevistado parece ainda confundir a disciplina de Ofícios com a tipologia de conteúdos locais como se pode observar nas suas declarações:

Não ensinamos sempre a disciplina de Ofícios porque a natureza da própria disciplina implica os conteúdos locais que deveriam ser trazidos pela comunidade local para nos facilitar a compreensão de alguns conteúdos teóricos que temos ensinado os alunos a partir dos manuais disponíveis (RP-1).

Abordados sobre a tipologia dos conteúdos locais pré-definida em documentos oficiais e que imperativamente deve ser ensinada na sala de aula em Ofícios, as respostas dos representantes da direcção da escola (RDE), e as do representante dos professores (RP) convergem ao mesmo ponto demonstrando que o tipo de conteúdo escolhido na predefinição em documentos oficiais é feito a partir da recomendação de cada aluno visitar e observar como é feita alguma actividade tecnológica, como explica o representante dos professores:

Os tipos de conteúdos locais predefinidos em documentos oficiais para a leccionação, recomendamos cada aluno visitar e observar algumas actividades ligadas ao saber-fazer prático como por exemplo falar com um oleiro do seu bairro sabe fazer a olaria, ou a costura, a cestaria até mesmo os têxteis (RP-1).

Depois desta recomendação aos alunos, implementamos com destaque na sala de aulas entre aluno e professor. É assim que procedemos na escolha de alguns conteúdos locais predefinidos em documentos oficiais na disciplina de Ofícios (RP-1).

1.1.2 Relação epistemológica de saberes locais com saberes escolares em Ofícios

Nesta unidade categorial, apresentam-se os dados relacionados com os saberes administrados pela escola e estruturados em disciplinas que respondem aos problemas duma determinada área tendo em conta que a comunidade se serve também dos saberes locais categorizados em áreas para resolver os problemas do seu quotidiano.

Nesse sentido, colocou-se a questão da relação em termos de teoria de conhecimento entre saberes do currículo local e saberes escolares em Ofícios em diferentes abordagens ou

aspectos. No entanto, as respostas dos entrevistados nesta unidade categorial deixam entender uma grande unanimidade nos seus diferentes comentários, como comentou um dos representantes dos professores:

O que nós temos nos nossos programas e manuais oficiais de Ofícios, não difere daquilo que as instituições superiores e competentes nos pedem em articulação com a comunidade. Tudo o que a disciplina de Ofícios pretende ensinar oficialmente, é exactamente aquilo que se trata localmente. Ao meu entender, tudo o que é universal, parte primeiramente do local (RP-1).

Nesta mesma unidade de análise, as respostas dos representantes da direcção da escola vão ao ponto de afirmar as razões que os levam a confundir o currículo local com a disciplina de Ofícios declarando que o que foi estipulado na disciplina de Ofícios como conteúdo, partiu primeiro do local e depois foi institucionalizado e sistematizado em documentos e programas oficiais, conforme declarou um dos representantes da direcção, o director adjunto pedagógico:

O vínculo que existe entre os saberes locais e os conteúdos existentes na disciplina de ofícios é indissociável. Tudo o que está nos programas de Ofícios, é tudo local. A técnica de fazer o jardim por exemplo que o aluno deve aprender na escola em articulação entre o professor e um elemento da comunidade, é o local primeiro, depois foi escrito em documentos oficiais. Por isso em alguns momentos pensamos que a disciplina de Ofícios é o próprio currículo local (RDE-2).

Outra argumentação sólida nesta unidade de análise de relacionamento entre os saberes locais e saberes universais escolares foi a do director da escola, argumentando que não é só na disciplina de Ofícios onde se encontra esse relacionamento em termos epistemológicos, mas também em outras disciplinas do currículo do ensino básico. Sustentando esses comentários, ele afirmou o seguinte:

Sou antigo nas direcções de diferentes escolas, o actual currículo do ensino básico no nosso país, apresenta uma certa particularidade em termos estruturais dos conteúdos que nele estão arrumados permitindo uma abordagem integrada (RDE-1).

As disciplinas definidas nesse currículo, apresentam-se em diferentes áreas de forma bem estruturada, focalizando-se no desenvolvimento de capacidade e competências dos alunos. O relacionamento referido, encontra-se em todas essas disciplinas como em Ofícios (RDE-1).

Procurando saber como é que se observa essa relação em termos de conteúdos nas outras disciplinas, os representantes da direcção da escola começaram primeiramente por enumerar

as disciplinas do novo currículo do ensino básico, demonstrando como é que estão estruturadas e arrumadas em diferentes áreas de saberes:

Em termos de estrutura, os conteúdos estão arrumados em três diferentes áreas de saberes e cada área está constituída por um grupo de disciplinas nomeadamente: Comunicação e Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais e por fim Actividades Práticas e Tecnológicas (RDE-1).

A particularidade da disciplina de Ofícios, versa-se naquilo que temos como Actividades práticas e tecnológica. Em todas essas disciplinas, encontra-se um grande relacionamento entre o saber local e o conteúdo escolar em Ofícios (RDE-1, RDE-2).

No que concerne a diferença e o relacionamento entre o que os alunos aprendem na escola em Ofício e o que eles vivem nas suas respectivas comunidades, um dos representantes dos alunos comentou que os conhecimentos escolares que eles aprendem em Ofícios na sala de aulas diferem das da comunidade a penas por causa do manual didáctico que o professor usa na sala de aulas:

Quando aprendemos com o professor na sala de aulas como fazer um cesto por exemplo ou como fazer uma costura, lá nas nossas casas pegamos o cesto ou os materiais de costura com as nossas próprias mãos, o que não acontece na nossa sala de aulas (RA-1).

Outro comentário que pareceu ser mais evidente em relação a esta unidade, foi do representante dos alunos que tentou demonstrar a relação entre o conteúdo que se aprende na escola e o que se vive na comunidade colocando no centro de tudo o esquecimento rápido do que o professor ensina na sala por falta de materiais palpáveis que possam levar os alunos a ser mais pragmáticos:

A verdade é que nós pegamos com as nossas próprias mãos o material que não difere em nada daquilo que nos ensina na sala, mas depois acabamos esquecendo tudo o que nos foi ensinado na sala de aulas com o nosso professor. Se o professor nos ensinasse na sala trazendo o material de casa, explica, fazendo, todos os alunos teriam mais conhecimento e saberiam fazer sem esquecimento (RA-2).

O comentário dum dos representantes da direcção da escola, o director adjunto pedagógico, falando sobre o relacionamento que existe entre saberes locais e saberes escolares em Ofício faz perceber que os professores têm a competência de transformar os conteúdos da cultura local em conteúdos curricular:

Apesar de ser pedagógico sou também um professor e sei muito bem que todo o conhecimento que se pretende construir, normalmente deve ter uma relação com o

sujeito. Muitas das vezes o próprio sujeito tem sido o local, e nesse sentido, não há grande diferença entre saber local e saber escolar em Ofícios. Mesmo se existisse, os professores têm muita possibilidade e competência de proceder a transformação de saberes extracurriculares em conteúdos curriculares (RDE-2).

Na sua insistência sobre a relação epistemológica entre saberes locais e saberes escolares, o professor de ofícios, em representação dos outros professores tentaram esclarecer na sua opinião que as concepções básicas de educação, pedagogia e currículo encontram-se solidamente vinculados nas teorias modernas marginalizando as noções de conhecimento básico da cultura local sabendo que não existe muita diferença entre o local e o escolar:

A verdadeira ideia para fabricar as louças que são feitas nas indústrias hoje, partiu primeiramente do local. O exemplo típico disso é a moldagem de barro local a partir da qual temos as louças feitas com materiais locais e, é o que se ensina em Ofícios na escola (RP-1).

Isso tudo para dizer que o saber da escola considerado universal não pode ser um saber de facto sem recorrer aos saberes locais. Na educação, os saberes eram vinculados nas teorias modernas que marginalizavam os nossos saberes locais a saber que existe uma grande interdependência entre esses dois saberes (RP-1).

Na mesma unidade, a ideia do director da escola foi ao encontro da do professor de Ofícios em representação dos outros professores declarando que os tempos actuais são diferentes dos tempos antigos por que na actualidade se tolera a diversidade e se vai ao encontro das culturas tradicionais locais valorizando os modos de vida prática das pessoas da comunidade:

A escola foi concebida desde o início como um lugar onde se trabalha e se ordena o conhecimento que possa ser aceite no mundo da ciência. A verdade é que a validade dos conteúdos científicos está em função do saber local que nós temos. O que significa que o conhecimento científico se auto-afirma como escolar universal recorrendo ao local. Entre o que se ensina na escola em Ofícios e o que é de actividade extracurricular local, encontra-se um vínculo forte (RDE-1).

Relativamente a mesma unidade, o director adjunto pedagógico apontou que apesar de não existir nenhuma brochura elaborada pela sua própria escola sobre os conteúdos locais que devem ser integradas nas diferentes disciplinas escolares, em particular na disciplina de Ofícios aqui apontada, a verdade é que os saberes escolares se cruzam com os saberes locais e os dois se auto-afirmam:

Existe em Ofícios um grande cruzamento entre saberes das actividades extracurriculares informais e saberes curriculares formais; refiro-me com isso de saberes que se encontram nas nossas comunidades e os que se ensinam na escola. Esses dois saberes são indissociáveis apesar de não se articular a partir da minha

escola com os elementos da comunidade de modo a demonstrar aos nossos alunos essa forma indissociável desses dois saberes (RDE-2).

Quanto as respostas dum outro representante dos professores, concernente a mesma unidade, ele também assinalou que a relação entre o saber local e o saber escolar não se pode dissociar visto que o todo é simplesmente compreendido em função das partes que este compõe e vice-versa, o que leva imediatamente à existência de um vínculo.

Se os elementos da comunidade local com uma certa experiência em saber fazer algo em articulação com a nossa escola, ensinasse o nosso aluno a fazer alguma actividade relacionada à olaria por exemplo, o aluno saberia pessoalmente proceder às actividades ligadas a isso, e futuramente poderá ser um bom oleiro (RP-2).

É exactamente isso que nós assistimos quando nos trazem alguns objectos que são feitos nas indústrias da China ou dos outros países. Por tanto, a relação sólida entre o nosso saber local baseado nas nossas experiências locais e o saber universal é muito visível na educação de hoje (RP-2).

Os depoimentos do secretário do conselho da escola, representante dos pais e encarregado de educação, deixaram entender a importância de introdução do currículo local nas escolas como forma de valorizar os conhecimentos locais que, na visão de muitos foram colocados na margem da história da humanidade:

Eu penso que a introdução dos saberes locais no currículo escolar de hoje, e muito mais na disciplina de Ofícios que leva o aluno a um saber fazer prático com algumas actividades tecnológicas capazes de lhe inserir na sua própria comunidade, lhe propulsando no mercado de emprego constitui a melhor forma de ver que o relacionamento entre o saber local e o saber escolar é forte e indiscutível que antes era rejeitado (RPEE-2).

O professor de Ofícios, em representação dos outros professores, realçou que palhas, barros para fazer painéis e material de coberturas para casas não convencionais constituem uma forma de demonstrar que todo o saber universal parte primeiramente do local:

O que nós temos localmente, ou melhor dizer, o que se pode fazer usando o material convencional, pode em qualquer momento ser trabalhado nas indústrias e produzir algo de grande envergadura enquanto a ideia partiu do conhecimento local que outros por ignorância negligencia; portanto, o local é o universal (RP-1).

1.1.3 Características de saberes locais e saberes escolares em Ofícios

Depois dos depoimentos de diferentes entrevistados sobre a relação em termos de teoria de conhecimentos entre saberes locais com saberes escolares em Ofícios, na seguinte unidade categorial das questões orientadoras, procurou-se perceber si existem no currículo local

alguns aspectos socioculturais que não se encontram no currículo oficial especificamente na disciplina de Ofícios.

As diferentes respostas dos entrevistados evidenciam que realmente existem vários aspectos socioculturais no currículo local que não se encontram na disciplina de Ofícios. O director adjunto pedagógico, em representação da direcção da escola afirma que o Ministério da educação introduziu um espaço para integração das culturas locais, o que se concretizou na forma de arrumar os conteúdos nos programas do ensino. O novo currículo contempla os ritos de iniciação, que é uma prática local que se realiza com o objectivo de educar as crianças:

Apesar de existir a complementaridade entre os conteúdos manejados na comunidade e aqueles que a escola ensina, os ritos de iniciação contemplados no novo currículo não integram a disciplina de Ofícios, esses são temas tipicamente para o currículo local (RDE-2).

Relativamente a esta unidade, o professor de Ofícios, em representação dos outros professores realçou que existem alguns aspectos socioculturais no currículo local que não se encontram no currículo Oficial. *Alguns aspectos socioculturais do currículo local que não se encontram no currículo oficial são por exemplo as prevenções de cuidados, salas específicas, higiene e segurança (RP-2).*

As respostas do representante dos professores deixaram ainda a entender a confusão que persiste em termos de percepção do currículo local na escola primária do bairro central Angoche como já assinalamos na subcategorização precedente que os professores confundem a disciplina de Ofícios com o respectivo currículo local.

As respostas de um dos representantes da direcção da escola, o director da escola, (RDE) e do secretário do conselho da escola, em representação dos pais e encarregados de educação (RPEE) tentam esclarecer alguns aspectos do saber local que não se encontra no currículo Oficial especificamente em Ofícios dando as explicações seguintes:

Os conteúdos como as danças e cantos da região, os ritos de iniciação, a conservação dos alimentos, a história da região, a importância dos rios locais, os locais históricos e mitos, apesar de serem temas que atravessam os temas do currículo oficial, não integram a disciplina de Ofícios pela sua natureza cultural (RDE-1, RPEE-2).

Falando da característica dos saberes locais relacionados com as outras disciplinas e que não integram a disciplina de Ofícios, o representante dos professores explicou que os aspectos

socioculturais que os outros conteúdos apresentam não lhes permitem um cruzamento com a disciplina de Ofícios tendo em vista que Ofícios trata mais das questões relacionadas com actividades tecnológicas que não tem nada a ver com por exemplo ciências naturais:

Um professor por exemplo, ao tratar a problemática das doenças na disciplina de ciências naturais, é movido a falar da contribuição da medicina tradicional para a comunidade. Nesse caso, os conteúdos que se discutem poderão ser a função das plantas e dos animais medicinais nas comunidades. A natureza cultural desses conteúdos não tem nada a ver com a disciplina de Ofícios (RP-1).

Outras respostas semelhantes às do representante dos professores foram do director adjunto pedagógico que evocou a disciplina de música com conteúdos do ensino como por exemplo os cantos tradicionais da zona, dizendo que são danças que reportam a vida da comunidade em todos os momentos de alegria e de tristeza e que não se deve ensinar em Ofícios. Tocando sobre a alegria aponta casos como dia de nascimento de um bebé, dia de colheita; quanto aos momentos de tristeza apontou, falecimento e casos de doenças:

Existem alguns aspectos socioculturais em outros conteúdos locais que não coadunam com o que se deve ensinar em Ofícios considerando a sua natureza. A disciplina de música por exemplo, propõe como conteúdos locais de ensino o canto chamado tufo, que reporta a vida da comunidade em todos os momentos de alegria como de tristeza. Quero dizer com tudo isso que quando nasce um bebé na nossa cultura é uma alegria, e quando há falecimento é uma tristeza (RDE-2).

Esses cantos todos que reportam a nossa forma de agir e de ver as coisas e como se comportar, contem aspectos culturais que não se encontram e não se ensinam na disciplina de Ofícios (RDE-2).

1.2. Bloco categorial -II: Competências em processos educativos e formativos

Neste segundo bloco categorial, foram abordados aspectos relacionados com competências definidas no currículo do ensino básico e no currículo local assim como o seu relacionamento. Porém, as respostas são agrupadas não só de acordo com as diferentes formas de percepção dos entrevistados sobre a operacionalização de diferentes competências na disciplina de Ofícios, mas também a relevância operacional de competências específicas, isto é, competências definidas em cada disciplina do currículo do ensino básico.

1.2.1 Competências em currículos do ensino básico e local

Nesta unidade procurou-se saber as competências definidas no currículo do ensino básico e no currículo local especificamente na disciplina de Ofícios. As respostas tanto dos representantes dos professores (RP) como dos representantes da direcção da escola (RDE),

evidenciam de um modo geral de que, todos percebem as diferentes competências definidas em ambos currículos, em particular na disciplina de Ofícios; como relatou o representante da direcção da escola:

O plano curricular do ensino básico foi estruturado de modo a garantir a criatividade dos alunos e o desenvolvimento de conhecimento e valores. Esses valores e habilidades não foram definidos apenas na disciplina de ofícios, mas também nas outras disciplinas como na educação musical, na língua portuguesa, línguas moçambicanas, nas ciências sociais, matemática e nas ciências naturais (RDE-2).

Aqui na nossa escola, nós sabemos que a área de actividade prática e tecnológica é constituída por Ofícios, educação visual e Educação física. Em Ofícios, fazemos tudo de modo que o aluno desenvolva competências e habilidade em actividades como escultura, artesanato, culinária e costura. Isso tudo fazemos de acordo com o que está escrito no plano curricular do ensino básico sem colaborar com os elementos da comunidade local (RP-1).

Outra resposta nesta foi a do director adjunto pedagógica em representação da direcção da escola, afirmando que o ensino básico se encontra bem organizado e está estruturado em três áreas curriculares que permitem que o aluno desenvolva bem as suas competências definidas em todos os programas escolares:

Eu sou professor nesta escola desde muito tempo apesar de ser hoje director adjunto pedagógico. O que notei é que a estrutura actual do novo currículo do ensino básico me parece ser a melhor porque divide os conteúdos em três áreas de saber que fazem com que o nosso aluno desenvolva livremente as suas competências. Essas três áreas de saber são: comunicação e ciências sociais; matemática e ciências naturais, em fim actividades prática e tecnológicas (RDE-2).

Na área de comunicação e ciências sociais temos os conteúdos de língua portuguesa, em que fazemos tudo por tudo para que o aluno desenvolva competências e habilidade para poder comunicar tanto oralmente como por escrito a fim de participar bem na sua vida social, cultural, económica e política tanto na sua comunidade como no país (RDE-2).

Falando sobre as línguas moçambicanas que se encontram estruturadas na área da comunicação e ciências sociais dentro do plano curricular do ensino básico, o representante dos professores, declarou que a maior parte dos educandos quando ingressam na escola, vêm com a competência comunicativa já desenvolvida nas suas línguas maternas:

Aqui na nossa escola, ainda não se introduziu as línguas moçambicanas, talvez no próximo ano. Mas mesmo assim, conseguimos notar que o nosso aluno, não tem dificuldade de se expressar em sua língua local e nós não ensinamos aqui na nossa

escola as línguas locais apesar de fazer parte do plano curricular do ensino básico na área da comunicação e ciências sociais (RP-1).

Estamos preparados que partir do próximo ano vai se introduzir essas línguas locais e a nossa aposta é que o aluno possa desenvolver mais as competências que vem com ele nessas línguas para que valorize os conhecimentos da cultura local (RP-1).

Quanto às competências definidas na Educação Musical, o director adjunto pedagógico afirmou que o talento musical do aluno é cultivado a partir do próprio talento do professor visto que na sua escola não são todos os professores que sabem incutir no aluno o interesse da música a saber que contribui no desenvolvimento da personalidade:

Aqui na minha escola, reconhecemos a importância da música, mas nem todos os professores sabem criar o interesse da música no aluno a partir da sua própria iniciativa. O que se tem verificado é que a maioria dos professores aqui ensinam apenas o que está plasmado nos programas oficiais (RDE-2).

Na mesma unidade de análise, o representante dos alunos apontou a importância da educação musical afirmando que a música afecta os alunos nos domínios afectivo, estético, cultural até mesmo cognitivo. Em contrapartida lamenta porque na sua turma não se faz nenhum incentivo de modo que o aluno desenvolva competências nessa área tão importante lamentou o aluno:

Eu tenho visto em casa meus irmãos a tocar viola e a falar de algumas notas musicais, e muitas vezes quando estão a tocar viola, minha irmã chora por causa da emoção e do gosto, até minha mãe gosta por que cria alegria em casa. Mas na minha escola, quando chega o tempo de educação musical, minha professora nos manda numa outra turma (RA-2).

Na mesma ordem temática, o representante dos professores realçou que são várias as competências que os alunos podem desenvolver na educação musical, apontando as competências de âmbito cognitivo como de âmbito criativo, lamentando que são os líderes da comunidade que deviam se disponibilizar para ensinar isso aos alunos no âmbito de ligar a escola com a comunidade:

Aqui na zona, temos a nossa educação musical que os alunos deviam aproveitar se conseguíssemos ligar a nossa escola com a comunidade. As danças típicas para o nosso distrito como por exemplo Nthipa, lipweku, Namahanja, nahira, Malowa, Nakula, trazem uma certa educação e um conhecimento que prepara os meninos para uma vida adulta em termos de saber como se comportar e como tocar alguns instrumentos musicais locais (RP-2).

Quanto às competências definidas em ciências sociais, tanto no currículo oficial como no currículo local, o director da escola afirmou que oficialmente, os conteúdos como historia, geografia e educação moral e cívica integram as ciências sociais e procuram desenvolver habilidades e competências básicas para que os alunos possam conhecer o passado, compreender o processo histórico, situar os acontecimentos, conhecer e localizar os aspectos geográficos do país; conhecer os seus direitos e respeitar as crenças dos outros; mas lamentou porque a sua escola não está bem ligada à comunidade:

Neste novo currículo do ensino básico, as ciências sociais trazem muitas novidades em termos de formação integral do aluno na arena social. Integra competências que possam levar o aluno a se enquadrar melhor na sua comunidade como por exemplo compreender processo histórico, conhecer a economia do país, conhecer seus direitos, como ser tolerante, mas outras competências. Mas tudo isso devia se compilar com outros aspectos locais, infelizmente a comunidade local aqui não nos traz nenhuma novidade (RDE-1).

Outra área da estrutura do currículo do ensino básico é a matemática e ciências naturais. Essa área é constituída por conteúdos de duas disciplinas, a saber matemática e ciências naturais. Na disciplina das ciências naturais, o representante dos alunos afirmou que aprendeu muitas coisas sobre a interpretação de seres humanos e acerca das chuvas:

Há muito tempo quando chovesse, eu pensava que Deus estava mijando, porque não podia em nenhum momento compreender como é que se pode cair a chuva. Mas graças a ciências naturais consigo perceber esse fenómeno das chuvas como é que aparece (RA-2).

A terceira área da estrutura do currículo do ensino básico é a de actividades práticas e tecnológicas constituídas por Ofícios, Educação musical e Educação física. Entrevistado sobre as competências definidas oficialmente em Ofícios como disciplina, relativamente aos contributos locais que a comunidade traz, o representante da direcção de escola declarou que tem obrigação de fazer com que o aluno desenvolva as suas competências de acordo com o que está definido nos programas que consistem em desenvolver no aluno habilidades:

Na disciplina de Ofícios, ajudamos o aluno a desenvolver competências a partir daquelas que já estão predefinidas no plano curricular do nosso ensino básico e que consistem em actividades como culinária, costura e como fazer loiça de barro. Outras competências de natureza tecnológica não são realizadas por falta de apoio da comunidade local (RDE-2).

As competências básicas definidas na disciplina de Ofícios, como por exemplo jardinagem, agropecuária, escultura, pesca, artesanato, não são realizadas apesar de

serem definidas no nosso currículo porque os professores não são capacitados para fazer esses tipos de actividades (RDE-1).

Relativamente às competências definidas na educação visual, os representantes dos professores entrevistados, afirmaram que essa disciplina carrega consigo as competências que não se podem equiparar com aquelas que estariam no currículo local visto que a comunidade envolvida na deificação de conteúdos locais não está habilitada em fazer construções geométricas como afirma o primeiro entrevistado:

Conheço muito bem as competências definidas na disciplina de educação visual que permitem observar, descobrir, expressar-se através da imagem. Dai, o aluno pode pintar, desenhar, modelar e fazer construções geométricas. Não tenho bem a certeza se no currículo local pode-se encontrar essas competências todas (RP-1).

O segundo entrevistado, em representação dos professores, apontou todas as competências definidas na disciplina de educação visual, mas também não reconhece até que ponto as competências definidas nessa disciplina podem-se relacionar com as que são definidas no currículo local, como ele afirmou:

Eu lecciono a disciplina de educação visual, as competências que nela são definidas são: saber observar, descobrir, expressar-se com a imagem, criar ou ser criativo, pintar, picotar, traçar, fazer construções, desenhar, colar, saber estruturar, combinar, imaginar etc. Não vejo o relacionamento isso pode ter com o que a comunidade pode trazer (RP-2).

1.2.2 Relevância dos conteúdos locais no desenvolvimento operacional do educando

Nesta unidade categorial, procurou-se saber se os conteúdos do currículo local ajudam o aluno a ser criativo na disciplina de Ofícios. As respostas dos entrevistados foram divergentes no que diz respeito ao ponto de vista de cada um. Alguns fizeram menção de não existência de brochura em que constam os conteúdos locais e que devem ser compilados com os conteúdos oficiais de modo a desenvolver as diferentes competências do aluno em Ofícios, como declarou um representante dos professores reconhecendo na mesma a relevância dos conteúdos locais:

Os conteúdos locais são de grande valia para promover o espírito de criatividade no nosso aluno tendo em vista que são coisas que ele vive na sua própria comunidade e que não relatam muitas histórias, mas vão mais para coisas práticas (RP-2).

Outra resposta semelhante a esta do professor foi a dum dos representantes dos alunos que abordou esta temática demonstrando a necessidade dos saberes oriundos dos elementos da

comunidade com muita experiência e que poderão ajudar no desenvolvimento de habilidade e competências práticas dos alunos. Entrevistado, ele respondeu o seguinte:

Eu sou aluno sim, aprendo com meu professor de Ofícios o que vem do livro. Mas penso que isso que vem do livro não basta só, porque o professor ensina isso como se fosse historia. Tratando-se de Ofícios, seria melhor chegar aqui na minha escola alguém que na prática sabe fazer algo para nos ensinar e depois de nos ensinar voltar para sua casa enquanto já sabemos fazer algo na prática (RA-1).

Na mesma temática, o director adjunto pedagógico procedeu à demonstração de conteúdos de carácter prático que integram a disciplina de Ofícios e que deveriam ser compilados com conteúdos locais a fim de levar o aluno a ser mais prático no processo de ensino e aprendizagem. Declarando assim, ele demonstrou implicitamente a não existência de conteúdos locais na sua própria escola:

Na disciplina de Ofícios, constituem conteúdos do saber fazer a agricultura, escultura, jardinagem, construção, pesca, culinária, pecuária, etc. Esses são conteúdos de carácter prático que temos em Ofícios que em algum momento levam o aluno a ser criativo a partir dos ensinamentos do professor. Esses conteúdos não são associados a outros que a comunidade deveria nos trazer de modo a tornar o nosso aluno mais criativo (RDE-2).

Outro representante dos professores realçou que os conteúdos locais ensinam o aluno a fazer trabalhos concretos capazes de lhe ajudar na sua vida quotidiana. Falando nesses termos, o professor não faz menção da existência ou não da brochura que trata de conteúdos locais na sua escola:

Os conteúdos locais na verdade são muito importantes na medida em que são ensinados na escola e incutindo isso no educando, este aprende a construir casas, a costurar, abrir machambas, entre outras actividades que lhe facilite até um dia a ganhar a sua vida com trabalhos práticos (RP-1).

Insistindo nesta temática, o representante da direcção da escola afirmou que toda a disciplina tem os seus conteúdos locais que devem integrar o currículo oficial. Falando nesses termos, ele reconheceu que a estrutura mais prática dos conteúdos locais que possam orientar o aluno a ser mais criativo, encontram-se na disciplina de ofícios:

Na escola, o saber fazer é transmitido em todas as disciplinas e, muito particularmente na disciplina de Ofícios. No novo currículo, as disciplinas responsáveis para este tipo de saber são na sua maioria Educação Visual e Ofícios. São essas duas disciplinas que tem a natureza mais criativa e que são tão relevantes na dimensão criativa do aluno (RDE-1).

Abordando a temática com alguns membros do Conselho da Escola, na pessoa do director deste órgão tão importante, erguido como um espaço de participação da comunidade local na proposta dos conteúdos relevantes que devem ser resgatados para escola; ele demonstrou a pertinência desses conteúdos naquilo que chamou de áreas relevantes de exploração abrangente como a família, a alimentação, a saúde, a pecuária e o ambiente; assim declarou:

Os conteúdos locais na escola deveriam ser abordados nas áreas de exploração extremamente importante e abrangentes como por exemplo a família, a alimentação, a saúde, o ambiente, a agricultura e pecuário, o trabalho e o equipamento. Na medida em que essas áreas tão importantes e abrangentes integram o processo de ensino, o aluno fica integralmente bem formado com competências desenvolvidas por que nas outras disciplinas adquire outros saberes (RPEE-1).

Repisando na mesma temática, o entrevistado reclamou os tempos que são concedidos aos conteúdos do currículo local, dizendo que são insuficientes para poder contribuir no desenvolvimento das competências do aluno, fundamentando que o ensino prático é o ideal no processo de ensino e aprendizagem. Martelando nesse sentido, ele afirmou o seguinte:

Nas áreas de exploração tão importante e abrangentes como a família, a alimentação, a saúde, o ambiente, a agricultura e pecuário, o trabalho e o equipamento deviam-se fazer um horário específica com muito tempo (RPEE-1).

Nós temos lido em documentos oficiais que apenas 20 % dos tempos foram dados aos conteúdos locais para que o aluno aprende com base na prática. A meu ver, esse tempo é insignificante porque o ensino na prática é o melhor e a comunidade tem muita coisa para trazer à escola para aprendizagem do aluno (RPEE-1).

1.2.3 Pertinência de formação de professor na leccionação de Ofícios

É importante recordar sempre que um dos objectivos fundamental de Ofícios é desenvolver habilidades e competências no aluno de modo a capacitá-lo na resolução de problemas tanto dele próprio como da comunidade onde se encontra. Porém, nesta unidade, procurou-se perceber se os professores são habilitados em ensinar a disciplina de Ofícios tendo em vista a sua natureza caracterizada pelos trabalhos praticamente manuais com técnicas diferentes.

Considerando a pertinência dos conteúdos locais relativamente à capacidade criativa do educando, o director adjunto pedagógico insistiu que a inserção de novos conteúdos locais no programa de ensino na disciplina de Ofícios, ajuda no aprofundamento dos conteúdos já previstos no programa, mas com muita dificuldade de leccionação devido à própria formação dos professores:

Os conteúdos locais em Ofícios, relacionam-se com o conteúdo já previsto no programa de ensino da mesma disciplina e são muito importantes porque ajudam o aluno a ser mais criativo, mas a grande dificuldade que temos está na leccionação dessa disciplina (RDE-2).

Os nossos professores não estão habilitados em leccionar algo tão prático como os ofícios, que são o campo de trabalho manual onde o conhecimento das características dos materiais é fundamental, bem como o desenvolvimento de técnicas diversas que se adquire pela manipulação e experimentação dos mesmos, temos muita dificuldade quanto a isso (RDE-2).

Na mesma unidade sobre a pertinência dos conteúdos locais, um e outro representante dos alunos afirmaram o seguinte:

Na minha turma 7^a classe, o nosso professor nos explica como fazer modelagem de barro, como cozinhar, mas não nos faz mostrar isso com o próprio material para nós também sabermos como ele, só nos fala e depois esquecemos (RA-1).

Eu estou na 6^a classe, desde que nos distribuíram livros de Ofícios, levamos para casa para ler só, mas com as nossas mãos, ainda não fizemos o que lemos no livro, coisas muito bonitas que podem um dia nos ajudar até chegarmos a fazer algo para vender se nos ensinassem como fazer (RA-2).

Conhecer, experimentar, descobrir, criar e trabalhar com diferentes materiais e técnicas, são finalmente, os objectivos gerais da disciplina de Ofícios, que deverá ter como finalidade, a melhoria da qualidade de vida não só dos alunos, mas da sociedade no seu todo. É neste pensamento que o representante dos pais e encarregado de educação lamentou dizendo:

Quando li em documentos oficiais o que a comunidade deve trazer como experiencia local em termos de conteúdos para o ensinamento dos alunos, fiquei tão satisfeito por saber que também a comunidade tem algo para contribuir de modo que o nosso aluno aprenda coisas manualmente, possuir a arte, algo tão importante, mas infelizmente os elementos da comunidade nos complica (RPEE-2).

Com toda esta complicação dos elementos da comunidade, que muitas das vezes têm um saber fazer manual que não trazem na escola sem uma certa remuneração, ficamos sem perceber se os professores realmente têm todas as habilidades para ensinar a teoria e a pratica (RPEE-1).

1.3 Bloco categorial -III: A comunidade escolar na gestão do currículo local

Neste terceiro bloco categorial, pretende-se apresentar a forma de selecção dos conteúdos relevantes a nível local. Todavia, de acordo com INDE (2015), a selecção é feita por todos os intervenientes na educação do aluno, isto é, todos os elementos que fazem parte da comunidade onde se situa a escola, nomeadamente: professores; alunos; encarregados de educação; líderes e autoridades locais; representantes das diferentes instituições afins; e

organizações comunitárias. Este processo é coordenado pela direcção da escola e pelo Conselho de Pais a quem cabe a planificação das actividades que culminarão com a elaboração de um programa do Currículo Local para a escola INDE (2004).

1.3.1 Processo de selecção de conteúdos locais

Partindo das respostas tanto dos representantes dos professores (RP) como dos representantes da direcção da escola (RDE), as opiniões evidenciam que, de um modo geral, todos percebem como é que feito o processo de selecção de conteúdos relevantes a nível local, lamentando a falta de articulação entre a escola e a comunidade na definição desses conteúdos, como afirmou o director adjunto pedagógico:

Todos nós aqui na escola somos participantes na selecção de conteúdos; quando digo todos nós, refiro-me da própria direcção, dos professores, encarregados de educação e alunos, em coordenação com os elementos da comunidade que infelizmente não cooperam connosco (RDE-2).

Na mesma unidade de análise, o director da escola pareceu demonstrar com muita certeza como é que é feito o processo de selecção de conteúdos locais sem, contudo, indicar como é que a sua própria escola coordena esse processo com a comunidade local. Entrevistado, afirmou o seguinte:

A selecção de conteúdos locais enquadra-se no âmbito do currículo local. Essa selecção tem como o objectivo completar o currículo nacional definido a nível central. Consiste na auscultação da comunidade envolvendo consultas para saber que conteúdos as crianças devem aprender segundo a própria vontade de tal comunidade (RDE-1).

Outras respostas relevantes dadas pelo representante dos professores (RP), relativamente a esta unidade, apontaram os conteúdos locais como sendo recursos e matérias locais que devem ser abordados em sala de aulas com os alunos, entendendo-o como complemento do currículo nacional. Em contrapartida a esta percepção, o (RP) martelou que na sua escola o currículo local é um caos:

Eu lecciono a disciplina de Ofícios, mas na minha escola, o currículo local constitui um caos na leccionação de alguns conteúdos na disciplina de Ofícios por falta de materiais didácticos que possam facilitar o saber-fazer (RP-1).

Temos também dificuldades na colaboração com alguns ofícios praticados nas comunidades por falta de um memorando entre as partes. Para além disso, não existe nenhuma brochura produzida aqui na minha escola que possa nos orientar (RP-1).

Os representantes da direcção da escola (RDE) entrevistados, afirmaram que os professores deviam partir do currículo nacional para identificarem e definirem os conteúdos do currículo local e que este currículo deve corresponder a 20% do tempo global atribuído à totalidade do currículo nacional e local.

Na mesma unidade os representantes da direcção da escola, (RDE-1 e RDE-2), os dois acabaram respondendo numa forma unânime afirmando categoricamente que *“não existe uma brochura elaborada pela sua escola onde constem os conteúdos identificados pelas comunidades e que tratam da implementação do currículo local”*.

Para esses entrevistados (RDE-1, RDE-2) *“o procedimento para a definição de conteúdos locais tem-se realizado a partir da auscultação dos diferentes saberes e opiniões das crianças na escola e especificamente nas salas de aulas”*. Esse procedimento de acordo com os entrevistados, tem levado alguns minutos antes de início das aulas com conteúdos que constam no currículo nacional, como declarou o director adjunto pedagógico:

Em todas as turmas por onde nós passamos em termos de assistência às aulas como direcção da escola, o que tem acontecido é que antes de início das aulas, o professor primeiramente coloca perguntas aos alunos para saber que aspectos da sua realidade local podem ser abordados e em seguida avança para conteúdos que constam do currículo oficial de acordo com o programa (RDE-1 e RDE-2).

Retomando a mesma temática da selecção de conteúdos locais pela comunidade escolar, o representante dos professores parece continuar a demonstrar a confusão que os professores da sua escola têm sobre a distinção entre a disciplina de Ofícios e o currículo local. Entrevistado, afirmou o seguinte:

Achamos a disciplina de Ofícios ser o tal currículo local e, os saberes locais que nós como professores de Ofícios seleccionamos nessa disciplina são coisas como feituuras de vassoura, costuras, desenhos difíceis como por exemplo desenhos de casas e outros tipos de desenhos (RP-2).

Outros conteúdos que devíamos seleccionar têm sido sem nenhum sucesso por que não temos bons relacionamentos com os elementos da comunidade que possam nos trazer suas experiências. Nesse caso, O professor encontra-se na obrigação de fazer tudo sem nenhuma ajuda extracurricular (RP-2).

As respostas dos representantes dos professores não fogem muito das dos representantes da direcção da escola (RP-2) acima expostas afirmando que a disciplina de Ofício é *o modelo do currículo local visto que tudo o que se prevê no currículo local, relacionado com a*

actividade prática e tecnológica é leccionado com relevância nessa mesma disciplina e que a selecção vai de acordo com os manuais e programa da mesma disciplina.

Nessa mesma ordem de ideia, o director adjunto pedagógico declarou que,

A selecção dos conteúdos é feita a partir da própria disciplina de Ofícios pela natureza dos seus conteúdos. Os processos de entrelaçamento de vários materiais para a produção de diferentes tipos de objectos com finalidade utilitária e decorativa, são ensinados na mesma disciplina de Ofícios (RDE-2).

Esse processo de entrelaçamento é a base para a produção de tecidos e é o mesmo que se usa na produção de projectos como peneiras, cestos, chapéu, pastas, carteiras, brinquedos, esteiras entre outros objectos. Tudo, o professor apenas explica aos alunos sem nenhuma pré-selecção em termos de conteúdos (RDE-2).

1.3.2 O papel do professor na definição de conteúdos locais

Nesta unidade categorial, procurou-se saber a estratégia do professor e o seu envolvimento na selecção de conteúdos locais. Entrevistado sobre a temática, o representante dos professores, demonstrou com muita evidência como é que se faz a selecção de conteúdos e temas de interesse local afirmando o seguinte:

Cada disciplina tem seus conteúdos locais. Na estratégia de selecção desses conteúdos, existem diferentes fazes que se devem observar, como por exemplo a mobilização da comunidade a nível local, daí segue-se o levantamento de conteúdos com base num questionário elaborado. Mas o grande problema que nós temos aqui na nossa escola consiste na falta de iniciativa a partir da própria escola (RP-2).

Outra questão que os professores evocaram como obstáculos na selecção de conteúdos locais é a falta de formação em matéria do currículo local. Na opinião dos representantes dos professores (RP-1, RP-2), as formações que existem apenas se dirigem a um grupo muito pequeno de professores, não representativo, que não partilha os conhecimentos com os outros colegas, como afirmou o entrevistado:

Essa situação tem contribuído para que a maior parte dos professores tenha um desequilíbrio em termo de conhecimento sobre a estratégia de selecção de conteúdos relativamente ao currículo local (RP-1).

No mesmo pensamento, os representantes dos pais e encarregados de educação (RPEE) entrevistados, acreditam ainda que as dificuldades na selecção de conteúdos locais prendem-se não só com a falta de formação de professor, mas também com a falta de ligação e apoio por parte da comunidade:

A comunidade local quando é consultada no âmbito de pedir auxílio em relação à explicitação de um determinado saber, tem exigido um valor monetário (RPEE-2).

O que notamos é que a escola não tem um fundo extra para esses tipos de actividades, a falta de fundo disponíveis para a remuneração dos membros da comunidade local, que tem exigido um valor monetário para trazer as suas experiências; na nossa opinião, constitui um dos grandes desafios e dificuldade para proceder a esse processo (RPEE-1).

Relativamente ao depoimento acima exposto pelos pais e encarregados de educação, a falta de iniciativa da escola, na selecção de material adequado aos conteúdos para a execução de trabalhos puramente práticos, isto é, trabalhos que levam os alunos a um saber fazer ligado ao saber local foi também outro dos obstáculos evocados pelo representante dos professores. Entrevistado sobre a questão, afirmou o seguinte:

Já que a minha escola não tem nenhuma iniciativa sobre a selecção de conteúdos locais, um dia fui ter pessoalmente com alguns elementos da comunidade, mas descobri que a comunidade actual está muito virada ao negócio, todo mundo quer um lucro independentemente do que faz, o lucro é o que interessa. Tudo o que solicitei, precisava-se de um pequeno ganho (RP-1).

Quando fui ter com esses elementos da comunidade, perguntam-me: vamos ganhar o quê? Eu sou professor de Ofícios, quando fui ter com eles querendo algum material, me exigiram algum dinheiro (RP-1).

Ainda na sua réplica sobre a selecção de conteúdos locais, o director adjunto pedagógico (RDE-2) realçou bem que a recolha de conteúdos tem em vista responder a preocupação da comunidade em adequar a prática quotidiana com a prática da escola. Para o entrevistado, a ligação entre a escola e a comunidade tem como objectivo eliminar o distanciamento entre os conteúdos escolares e os da comunidade local, como afirmou:

Sou pedagógico e professor, os documentos que temos lido mostram claramente que a recolha de conteúdos locais tem por objectivo aproximar conteúdos locais com conteúdos escolares. É exactamente o que minha escola pretende sempre fazer, mas fica limitada com o comportamento dos elementos da comunidade (RDE-2).

Os conteúdos recolhidos pelos professores são planeados e ordenados de forma a se construir um currículo escolar que se casa com a cultura local. É nesses termos que foi entrevistado o representante dos professores e ele declarou o seguinte:

A minha escola apenas sabe teoricamente que a escola deve ter uma brochura dos temas locais, mas concretamente nunca pensou em procurar fazer isso, só cada um de nós fala de conteúdos locais, e confundimos isso com a disciplina de Ofícios por ser de natureza local (RP-1).

1.3.3 Estratégia do professor na integração dos saberes locais na sala de aulas

Nesta unidade, pretendeu-se perceber as estratégias que os professores usam para integrar os saberes locais na sala de aulas em Ofícios. Entrevistado sobre a estratégia de integração de saberes locais na sala de aulas, um representante dos professores alegou motivo de falta de formação no que concerne a matéria do currículo local dizendo que apenas sabe teoricamente o que se pretende em termos de saberes do currículo local:

Nunca tivemos pelo menos uma pequena capacitação para sabermos qual é a metodologia que se usa para essa questão de integração desses saberes locais na sala de aulas. Por isso nem uma brochura local a escola tem. Outro assunto aqui é a falta de formação sociopedagógica (RP-1).

Outro representante dos professores entrevistado, declarou partir das experiências locais das crianças para poder introduzir nas aulas alguns elementos do currículo local não especificados. Na brochura que a escola deveria produzir para facilitar o processo de ensino e aprendizagem e ajudar no desenvolvimento de algumas competências dos alunos. Entrevistado, martelou o seguinte:

Eu ensino ciências sociais e a disciplina de Ofícios, existem muitas coisas que podíamos introduzir nas aulas, mas não o fazemos, dum lado por falta de materiais didáticos e de outro por não ter onde ir buscar (RP-2).

Não é por que não sabemos o que são saberes locais, e que deve produzir-se um documento com conteúdos locais, sabemos tudo isso; mas nunca existiu uma certa mobilização para o efeito. Para falar dos rios locais por exemplo, temos que perguntar os alunos quais os outros rios que conhecem na sua própria comunidade (RP-2).

Ainda concernente a mesma unidade da estratégia de integração dos saberes locais em Ofícios, outro professor respondeu que dando TPC obriga aos alunos a trazerem de casa o material a ser usado. Entrevistado martelou seguinte:

É assim que nós temos feito sobre a integração dos conteúdos locais, uma forma muito facilitada porque não temos nenhum apoio. É assim mesmo que comparamos a disciplina de Ofícios com o próprio currículo local (RP-1).

Quanto à utilização das técnicas de entrelaçamento simples usadas para fazer tapetes, e de enrolamento usada para fazer chapéus, o professor mostrou o interesse de contratar um elemento da comunidade habilitado a esse tipo de ofício, mas deplorou a não restituição do seu dinheiro pela escola, como assim afirmou:

Eu posso até contratar um oleiro para ensinar os alunos a fabricar panelas de barro, usando materiais convencionais, tradicionais, mas este contratado vai me pedir dinheiro, dando meu dinheiro do bolso, a escola não vai me restituir porque não tem fundo para isso (RP-2).

Outro professor afirmou que os métodos para a integração do saber local são úteis para os professores e eficientes para levar a compreender as preocupações com o cotidiano, o resgate dos saberes locais para escola leva o aluno a compreender e a interpretar a sua cultura. Entrevistado nesse aspecto, o representante dos alunos declarou seguinte:

Se os professores trouxessem os exemplos práticos usando as nossas próprias línguas, aprenderíamos mais melhor. As nossas línguas locais são importantes para aprendizagem local porque aqui na minha escola muitos tem dificuldade com a língua portuguesa e outros sentem vergonha de perguntar algo local em nossas línguas locais (RA-1).

1.4 Apresentação das unidades de registo a partir da grelha de observação

1.4.1 Observação na sala de aulas

Nesta unidade, pretendeu-se verificar as estratégias que os professores usam em termos metodológicos para integrar os sabres locais na sala de aulas em Ofícios. Através da observação directa das aulas, foi possível verificar se realmente os professores conseguem explorar os 20% do tempo estipulados no currículo local.

Foram assistidas algumas aulas nas disciplinas de Educação visual e Ofícios. Os professores assistidos foram todos do 2º e 3º ciclo, isto é, 4ª e 5ª (2º ciclo) e 6ª e 7ª (3º ciclo). No processo de assistência às aulas, foi observado que a maioria dos professores apresenta muitas dificuldades para explorar os 20% do currículo local em termos metodológicos.

No momento de chegada do professor na sala de aulas pelas 6h30, os alunos levantaram-se para saudá-lo, este último também ficou de pé, respondeu à saudação depois, mandou sentar os alunos em seguida, procedeu à chamada das presenças marcando falta aos alunos ausentes. Tendo em conta que a turma é tão numerosa, isto é, contem cerca de oitenta alunos, este processo de marcação de falta levou cerca de vinte minutos.

Com o objectivo de verificar a exploração dos 20% do currículo local recomendado pelo INDE (2015), um exemplo tão prático foi a aula de Ofícios assistida com o tema Cestaria. O professor para introduzir a sua aula começou a contar uma historia concernente uma aldeia onde não havia lojas para comprar objectos modernos como peneiras, cestos, chapéus e pastas. Enquanto contava a história desenhava no quadro mostrando os tipos de materiais naturais designadamente palha, bambu, caniço, capim e fios de sisal que se podem usar para fabricar esses objectos típicos da zona.

Terminada a história deu TPC aos alunos para que fossem fabricar algo a partir dos exemplos dados na sala de aulas usando os materiais mostrados na sala de aulas. Na observação, verificou-se que o objectivo do professor assistido foi de dinamizar a sua aula tendo em conta que o professor é quem dinamiza os conteúdos locais na sala de aulas.

Outro registo tão relevante mostrou que o professor na sua metodologia e estratégia de integração dos conteúdos locais na sala de aulas, tinha partido das experiências locais das

crianças para poder introduzir nas aulas alguns elementos do currículo local não especificados na brochura que a escola deveria produzir.

Todavia, quer o professor da Educação visual também assistido quer o de Ofícios, em sala de aulas quando quisessem trabalhar conteúdos locais procediam sempre à auscultação dos alunos recorrendo aos conhecimentos prévios dos educandos acreditando que desta forma, o currículo local está a ser implementado na sala de aulas.

Outro aspecto mais crucial que se observou na sala de aulas foi a falta do material adequado e estimulante para auxiliar na produção e na sistematização dos saberes. Observou-se que essa falta de material fez com que os professores assistidos fossem limitados na sua prática pedagógica e metodológica, facto que conduziu à pouca percepção daquilo que se denominou por currículo local na dimensão saberes que se possam explorar nas comunidades para aprendizagem escolar. A partir dessa falta de material adequado, verificou-se que os professores foram obrigados a fazer adaptações.

No processo de observação, verificou-se ainda a formação inadequada dos professores em matéria do currículo local. Os professores assistidos apresentavam muitas dificuldades na definição e integração dos aspectos locais na sala de aulas, toda a tendência foi a de reduzir o currículo local aos ofícios em aulas expositivas sem nenhum material didáctico.

Todavia, verificou-se ainda que os objectivos não foram cumpridos, o que significa que não se explorou devidamente o tempo proposto para o currículo local. O que se verificou foi a não transmissão de matéria com domínio e por conseguinte provocou um estrangulamento dos objectivos de inclusão dos saberes locais na sala de aulas.

Outra situação que se observou está ligada à ausência total de pelo menos um elemento da comunidade com domínio da matéria local para facilitar o processo de ensino e aprendizagem nesse âmbito. Depois de aula, perguntou-se ao professor, e ele afirmou que essa dificuldade prende-se na recompensa que as pessoas da comunidade exigem para disponibilizar os seus saberes que detêm. Para o professor, a recompensa exigida é em valores monetários e algumas pessoas até negam conceder o diálogo. Nessa perspectiva do professor, verificou-se na verdade que os professores encontram muitos obstáculos e dificuldades na transmissão de matérias de currículo local.

1.5 Apresentação das unidades de registo de análise documental

Conforme foi assinalado no desenho metodológico, a análise documental como técnica, consistiu na leitura analítica de documentos existentes na escola sobre a estratégia nacional de implementação do currículo local divulgados pelo Instituto Nacional de desenvolvimento de Educação (INDE).

Os documentos do INDE constituíram instrumentos básicos por ser a instituição oficial que esteve envolvida com a reforma curricular e com a concepção dos instrumentos analíticos para a introdução do novo currículo. Nesse sentido, importa apresentar nesta unidade como esta instituição estratégica concebe o currículo local e as estratégias para a sua operacionalização.

Nos seus documentos oficiais, o INDE (2003) apresenta o currículo local como sendo uma componente do currículo nacional correspondente a 20% do total do tempo previsto para a leccionação de cada disciplina. Esta componente é constituída por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes, para a integração da criança na sua comunidade.

1.5.1 O espaço que se considera local

Todos os documentos do INDE/MINED (2003, 2004, 2007, 2008 e 2015) apontam que o local é o espaço onde se situa a escola que pode ser alargado até à Zona de Influência Pedagógica (ZIP).

1.5.2 Os envolvidos na definição dos conteúdos relevantes a nível local

A definição dos conteúdos relevantes a nível local é feita por todos os intervenientes na educação da criança, isto é, todos os elementos que fazem parte da comunidade onde se situa a escola, nomeadamente: professores, alunos, encarregados de educação, líderes e autoridades locais, representantes das diferentes instituições afins, organizações comunitárias (INDE, 2015).

Em todos os documentos oficiais do INDE (2003, 2004 e 2015), os registos mostraram que este processo é coordenado pela Direcção da Escola e pelos pais a quem cabe a planificação das actividades que culminarão com a elaboração de um programa do currículo local para a escola. Estas acções incluem a realização de encontros com as comunidades para a recolha de informação que deverá ser sistematizada pelos professores obtendo assim o conjunto de

conteúdos do CL a serem leccionados na escola. Nesta fase cabe aos professores enquadrar os conteúdos nas diferentes classes e disciplinas (na respectiva área temática) de forma lógica e coerente, tendo em conta o nível dos alunos.

1.5.3 Procedimentos na integração de conteúdos definidos localmente

Os documentos oficiais do INDE mostram que após a elaboração do programa do currículo local para a escola, segue-se a fase de integração nos programas de cada disciplina, que é feita de duas formas: aprofundamento de conteúdos já previstos no programa e inserção de novos conteúdos de interesse local no programa de ensino (INDE, 2015)

Caso haja conteúdos de interesse local que o professor não domine, este, em coordenação com a Direcção Pedagógica e do Conselho de Pais da sua escola, poderá solicitar a colaboração de pais, encarregados de educação ou outros membros da comunidade para a sua leccionação.

Outro registo mais relevante relaciona-se com a posse da brochura do currículo local, imperativo para as escolas. Recordar que um dos objectivos de análise documental consistiu na recolha e leitura de alguns documentos oficiais relacionados com a brochura sobre os conteúdos locais produzidos pela escola assim como inteirar-se na análise de informações contidas em diferentes documentos produzidos na escola referente ao envolvimento da comunidade na gestão dos conteúdos locais.

Porém, os documentos da escola em estudo, não apresentaram nenhum documento sobre os conteúdos locais produzidos pela escola, facto que constituiu a limitação da pesquisa. Ora, o INDE (2003) chama atenção às escolas apresentando as fases de elaboração do currículo local da forma seguinte:

Preparação do processo de recolha de informação, recolha de informação na comunidade, sistematizada da informação, consenso entre a escola e a comunidade, articulada dos conteúdos locais com os dos programas de ensino, planificação analítica, plano de lição e abordagem de conteúdos na sala de aulas.

Relativamente à fase de sistematização da informação, o documento estipula que o director e os professores devem reunir-se para agrupar a informação recolhida na comunidade por temas, dentro dos quais o tema de actividades tecnológicas (Ofícios). Para facilitar esta tarefa

n momento da recolha de informação, as equipas devem ter em consideração os seguintes pontos focais: Relevância socioeconómica, cultural e política, desenvolvimento de competências básicas para a vida, promoção de auto emprego, mais outros pontos focais.

Depois de a escola obter a aprovação da comunidade e relação aos conteúdos locais que devem fazer parte do currículo local, esta deve proceder à articulação dos conteúdos locais com os programas de ensino, o que pressupõe de acordo com INDE (2015): a distribuição dos conteúdos pelas diferentes disciplinas do ensino básico tal como educação visual e Ofícios. Em seguida, a elaboração da brochura do currículo local, que é um dossier imprescindível a ser organizado pela escola no qual se sistematizam os conteúdos do currículo local a abordar nas diferentes disciplinas em cada classe.

1.5.4 Competências em processos educativos

Outros documentos do INDE (2015) mostram a extensão de políticas curriculares nas quais surgiu a disciplina de Ofícios como um espaço para aprendizagem de actividades práticas e tecnológicas que levam o educando a desenvolver as habilidades e competências que facilitem a sua integração na comunidade. O Plano Curricular do Ensino básico (2008) apontou que esse procedimento deve tomar em conta as particularidades e as perspectivas de desenvolvimento social, económico e cultural de cada região.

1.5.5 Envolvimento da comunidade na gestão dos conteúdos locais

Nesta unidade, procedeu-se na leitura de documentos produzidos pela escola, fazendo a análise das planificações das actividades dos professores ligadas à leccionação, isto é: planificações quinzenais, planos de aulas e planificações trimestrais. Esta análise centrou-se em encontrar abordagens ao nível destes documentos que têm a ver com conteúdos do currículo local.

1.5.5.1 Exemplos de conteúdos locais

Alguns exemplos de conteúdos locais sugeridos pelo INDE (2004) são: Cultura, Artesanato; História da Comunidade; Carpintaria; Construção; Culinária; Desporto; Agropecuária; (desenvolvidas na comunidade, tratamento do solo, criação de animais de pequena espécie); Saúde; Pesca; Corte e Costura; Segurança rodoviária; Pintura; Profissões (electricidade, mecânica, canalização e soldadura).

2. Discussão dos resultados

Na base dos dados apresentados anteriormente, segue-se então a fase de análise e discussão dos mesmos. Tendo em conta que o presente trabalho procurou perceber o currículo local ligado ao desenvolvimento das competências dos educandos estritamente na disciplina de Ofícios numa visão inovadora e curriculares, a análise do currículo local relativamente ao desenvolvimento das competências operacionais do educando na disciplina de Ofícios colocou ao estudo uma discussão baseada no educando como o principal objecto de toda prática educativa nele desenvolvida e aplicada.

Nesta perspectiva, importa sublinhar que a pesquisa foi desenvolvida a partir do pressuposto de que existe um processo de procura de articulação de saberes endógenos e saberes escolares universais que desde antes coexistiam de forma antagónica. No entanto, essa existência conflituosa entre esses dois saberes começa já a dar lugar a processos de integração e argumentação entre os diferentes saberes, práticas e valores. Essa integração vai ganhando contornos sociais, culturais e políticos próprios, isto é, vai-se institucionalizando.

2.1 *Relação de saberes locais e saberes universais*

Este primeiro bloco categorial foi constituído por três (03) unidades de análise categorial nomeadamente: Tipologia de conteúdos locais na disciplina de Ofícios; Relação epistemológica de saberes locais com saberes escolares em Ofícios; Características de saberes locais e saberes escolares em Ofícios.

2.1.1 *Tipologia de conteúdos locais na disciplina de Ofícios*

No que tange esta unidade de análise na qual foram apresentados os dados que abarcam vários aspectos relacionados aos tipos de conteúdos locais que são identificados e integrados na disciplina de Ofícios, os resultados nela apresentados evidenciam que os professores conhecem os conteúdos do currículo local que devem constar na disciplina de Ofícios mas parece que não são motivados para articular o processo de identificação de conteúdos com a comunidade local como declarou o (RP-1) “*aqui na nossa escola não há iniciativas próprias que possam nos levar a colaborar com a comunidade que tem mais experiências*”.

Outro resultado pertinente mostrou que os professores chegam ao ponto até de considerar a disciplina de Ofícios como o próprio currículo local: “*confundimos esta disciplina com o tal*

currículo e os saberes locais que nós como professores de Ofícios integramos nessa disciplina são feituas de vassoura, moldagem de barro, costuras, e outros tipos” (RP-2).

As declarações desses dois representantes dos professores são interdependentes, não são contraditórias e todas elas pretendem afirmar que a disciplina de Ofício é a encarnação do currículo local visto que tudo o que se prevê no currículo local, relacionado com a actividade prática e tecnológica é leccionado com relevância nessa mesma disciplina. Eles parecem mostrar a relevância na leccionação desses conteúdos baseando-se apenas em manuais escolares e que os tipos de conteúdos locais são aqueles mesmos que estão prescritos nos livros escolares.

Esta forma de ver a tipologia dos conteúdos locais parece contrariar aquilo que está estipulado pelos documentos do INDE (2004 e 2015) na sua definição sobre os conteúdos locais, dando exemplos típicos que as escolas devem adoptar nos seus processos de ensino e aprendizagem na dimensão de valorização das experiências locais.

Analisando os documentos oficiais do INDE (2004) relativamente a essa temática, verificou-se que foram definidos os exemplos de conteúdos locais sugerindo os seguintes: Cultura, Artesanato; História da Comunidade; Carpintaria; Construção; Culinária; Desporto; Agropecuária; (desenvolvidas na comunidade, tratamento do solo, criação de animais de pequena espécie); Saúde; Pesca; Corte e Costura; Segurança rodoviária; Pintura; Profissões (electricidade, mecânica, canalização e soldadura). Esses conteúdos são considerados como temas que trespassam os temas do currículo oficial.

Os conteúdos tais como a feitura de chapéu, cestaria, a construção de casas, bolsas, tapetes, panelas, vasos, fabrico de blocos, jardinagem, carpintaria e outros, referentes ao artesanato e à olaria são tratados na disciplina de Ofícios como conteúdos de aprendizagem básica inseridos nas actividades práticas e tecnológicas

Na mesma sequência dos resultados, os depoimentos do director adjunto pedagógico da escola evidenciam que ele conhece muito bem os programas e os conteúdos da disciplina de Ofícios mas parece estar a confundir na verdade o currículo local com a mesma disciplina tendo em vista que a disciplina de Ofícios e os seus conteúdos foram instituídos a partir dos programas nacionais cabendo a cada escola integrar elementos de carácter local colaborando com a comunidade local. Entrevistado, declarou nesses termos: *a tipologia de conteúdos*

locais em Ofícios na minha escola não se desconecta daquilo que temos nos nossos programas oficiais. A própria disciplina de Ofícios é de natureza local (RDE-2).

Relativamente aos representantes dos pais e encarregados de educação (RPEE), as suas respostas deixaram entender que eles têm o conhecimento suficiente sobre o que são conteúdos locais que devem ser integrados não só na disciplina de Ofícios mas também nas outras disciplinas. É claro que cada disciplina tem elementos locais que devem integrar nela, mas a disciplina de Ofícios tem algo particular visto que os alunos devem ser preparados para as actividades práticas que lhe permitem fazer algo de concreto.

Importa sublinhar que não é um erro lógico nem pensamento equívoco considerar a disciplina de Ofícios como a verdadeira incarnação de carácter profissionalizante do ensino básico que leva ao auto emprego como afirmou o entrevistado acima mencionado. É a componente profissionalizante que vai garantir a efectivação do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem. O propósito de disciplina de Ofício em Moçambique é de desenvolver em primeiro lugar no aluno atitudes positivas relativamente ao trabalho.

As respostas do representante dos alunos (RA-1), entrevistado sobre o que entende sobre os tipos de conteúdos locais que aprende na sala de aulas, este afirmou que na disciplina de Ofícios aprende a costura, a modelagem de barros, desenhos e também o professor explica o que é a olaria e a sua importância, a preparação do barro, modelagem de figura humana, textura e decorações do barro, construção de objectos com tiras de papel mais outros objectos que estão nos livros que a escola lhes oferece.

Com o objectivo de saber se os alunos têm recebido algumas pessoas da comunidade local fora da escolar para lhes ensinar algo experiencial que eles não sabem, outro representante dos alunos (RA-2) declarou que tudo o que eles aprendem é ensinado dentro da sala de aula com o seu respectivo professor da disciplina de Ofícios usando como meio didáctico o livro de Ofícios: *Na minha sala de aula nunca vi pessoas estranhas a vir nos ensinar algo que nós não sabemos. Sempre tem sido o nosso professor que nos explica tudo no livro (RA-2).*

Os depoimentos dos representantes dos alunos comprovaram que eles não têm nenhuma informação sobre os tipos de conteúdos locais que devem integrar a disciplina de Ofícios e que o professor é apenas um mero pedagogo expositivo que se põe a explicar duma forma

expositiva os conteúdos da disciplina de Ofícios. Essa postura parece contrariar o que foi estipulado oficialmente na disciplina de Ofícios através de documentos oficiais (MINED/INDE, 2004) legalmente estabelecidos e que demonstram claramente que a escola deve articular com a comunidade relativamente aos conteúdos locais que devem integrar diferentes disciplinas.

Salientar que a disciplina de Ofícios no ensino básico é específica e serve para ligar a teoria com a prática de modo a tornar o educando mais operacional desenvolvendo as suas competências. Esta disciplina surge como um espaço de valorização de particularidades culturais de cada região (INDE, 2015).

Os conteúdos como a olaria, tecelagem que devia ensinar o aluno a tecer e a fazer tapeçaria, conforme explicou o representante dos alunos, (RA-2) “*o nosso professor costuma nos explicar que o oleiro é a pessoa que pratica a olaria*” figuram sim, nos programas e manuais da disciplina de Ofícios, mas de acordo com os documentos de INDE e MINED (2004), a escola sempre deve proceder à articulação com a comunidade local buscando alguns elementos com um certo saber -fazer de modo a tornar o aluno mais pragmático.

As declarações do representante dos alunos acima expostas, não contrariam as prestadas pelo representantes dos professores, todas são interdependentes e parecem demonstrar que a escola não colabora com a comunidade local sabendo que existe um espaço de participação dessa comunidade local conhecido pelo nome de Conselho de escola. O conselho de escola surgiu como um espaço de participação da comunidade onde tudo o que é a democratização da escola inclusive os tipos de conteúdos locais a serem integrado em diferentes disciplinas devem ser debatidos.

Sem essas premissas, pode-se questionar como podem dirigentes da escola e professores desempenhar bem o seu papel no processo educativo se não conhecem bem a comunidade em que está inserida? Como pode a escola alcançar os seus objectivos traçados se desconhece as condições de vida e as aspirações da comunidade donde provêm seus educandos? Isso parece ser na visão educativa segundo Piletti (2002) impossível.

É imprescindível que a escola tenha informações gerais sobre a comunidade, e que os tipos de conteúdos locais a serem integrados na disciplina de Ofícios sejam analisados e discutidos por seus profissionais. Além disso, é importante saber informações de cada aluno e de sua

família em específico. Dessa forma, o trabalho da escola não será alienado. A alienação que se refere aqui consiste em olhar para os tipos de conteúdos locais como algo que não concerne a escola e basear-se apenas naquilo que está escrito no livro oficial.

Ainda na mesma unidade, os seus depoimentos do secretário do conselho da escola como representante dos pais e encarregados de educação (RPEE-2) evidenciam que a nível desse órgão da democratização da escola conhece-se bem o papel desse órgão como espaço de participação da comunidade local onde tudo o que concerne a aprendizagem do aluno deve ser debatido democraticamente. *“Nós aqui localmente sabemos o que são políticas de mudanças curriculares e o que é que se deve fazer localmente de modo a nos reajustar a essas mudanças curriculares”*.

Considerando essas declarações do (RPEE-2), nota-se que a tal articulação entre a escola e a comunidade referida nos documentos do MINED (2004) e que consiste em integrar alguns conteúdos locais em diferentes disciplinas, parece ser um grande desafio que precisa ser repensado visto que a própria comunidade escolar apega-se nisso como entrave no processo de ensino e aprendizagem baseado na prática.

Procurando saber se os tipos de conteúdos oficiais da disciplina de Ofícios são leccionados regularmente de acordo com os horários pré-estabelecidos pela escola, as declarações do representante dos alunos (RA-1) indicam que nem sempre o professor ensina os conteúdos dessa disciplina, sublinhando que passam muitos dias sem ter aulas de Ofícios e no horário de Ofícios há vezes que o professor ensina português: *“Nós não aprendemos Ofícios sempre que temos isso no horário”*.

As declarações do representante dos alunos parecem mostrar o quanto é retirada a relevância dos conteúdos da disciplina de Ofícios que deviam ser ensinados sempre que possível tendo em vista que Ofícios reveste de carácter profissionalizante que permite a integração do aluno na comunidade em termos de empregabilidade. Essa empregabilidade tem a interdependência entre o aluno e o que ele adquire na escola como saber experiencial.

Partindo das respostas do representante dos professores sobre o tempo disponibilizado para os conteúdos na disciplina de Ofícios, os resultados não divergem tanto dos alunos afirmando que nem sempre se leccionam os conteúdos de Ofício como se deveria leccionar por falta dos meios didáticos que facilitem a aprendizagem desses tipos de conteúdos tão práticos. Na sua

abordagem, o entrevistado parece ainda confundir a disciplina de Ofícios com a tipologia de conteúdos locais:

Não ensinamos sempre a disciplina de Ofícios porque a natureza da própria disciplina implica os conteúdos locais que deveriam ser trazidos pela comunidade local para nos facilitar a compreensão de alguns conteúdos teóricos que temos ensinado os alunos a partir dos manuais disponíveis (RP-1).

O procedimento dos professores relativamente aos conteúdos locais em Ofícios parece deixar entender que os alunos são abandonados à sua sorte no que concerne o que eles deveriam aprender quer com a comunidade quer na sala de aulas em Ofícios junto do professor. Recordar que o fundamento pedagógico da reforma do ensino geral moçambicano (2003 e 2008) que introduziu o ensino da cadeira de Ofícios na educação fundamental e de disciplina profissionalizantes no ensino médio, visa unir escola e trabalho, conforme está estipulado pelo documento de INDE (2015) no Programa do ensino primário 3^o ciclo.

Os conteúdos como cestaria, com dimensão técnica para que o aluno aprenda a fabricar cestos, chapéus e continuar a aprofundar os seus conhecimentos sobre a matéria, não devem ser abandonados ao critério do aluno só na sua comunidade sem o monitoramento do professor ou de quem é perito na área dentro da comunidade local ao convite da comunidade escolar. Recordar que a comunidade escolar referida aqui compreende: a direcção da escola, os professores, os pais e encarregados de educação e os alunos.

Em adição, importa salientar que não é apenas a cestaria que catapultava o aluno no mercado de trabalho mas também outros conteúdos relevantes tal como o aproveitamento e reciclagem de materiais têxteis onde o aluno aprende a concertar roupa (calças, saia, camisa, calções, etc.); moldagem, onde aprende e aprofunda conhecimentos sobre os processos de transformação de materiais de moldagem, aprendendo a realização de vários trabalhos aplicando esta técnica, e mais outras actividades de natureza técnica e tecnológica.

Todavia, as declarações prestadas pelos representantes dos alunos deixam esclarecer que a tipologia de conteúdos locais na disciplina de Ofícios não é identificada e leccionada efectivamente como foi estipulado no Plano Curricular de Ensino Básico que demonstra que a disciplina de Ofícios surge como espaço de valorização de particularidades regionais e da promoção das competências através de actividades práticas e tecnológicas que facilitem a integração do aluno na comunidade em que está inserido.

Os conteúdos locais devem ser deduzidos sempre em conformidade com as aspirações das comunidades, ou seja, estas devem propor aquilo que considerarem ser os conteúdos de aprendizagem relevantes para que as crianças aprendam na escola (INDE, 2015). Nesta perspectiva, nota-se que, a legitimação dos saberes que a criança irá aprender na escola estará a cargo daquilo que se convencionou ser comunidade.

O documento do INDE (2015) sobre o currículo local e estratégias de implementação, no seu capítulo sobre “considerações pedagógicas”, recomenda que a brochura é o instrumento de base onde o professor poderá encontrar conteúdos de interesse local. O professor, durante a planificação, consulta, para além do programa centralmente definido, o manual do professor e a brochura sobre o currículo local.

Alerta-se para além disso, que o currículo local não é uma disciplina a parte, senão um conjunto de conteúdos determinados como sendo relevantes para a aprendizagem aplicável nas diferentes disciplinas do currículo nacional. Nesta perspectiva, escolheu-se a disciplina de Ofícios para perceber melhor sobre o desenvolvimento das competências criativas dos educandos relativamente ao currículo local.

A análise do conteúdo das entrevistas permitiu constituir categorias que ajudam a obter importantes constatações sobre a tipologia de conteúdos locais na disciplina de Ofícios. Através do estudo feito a partir dessas unidades categoriais, parece ser possível afirmar que os conteúdos locais na escola primária do bairro central de Angoche, não são identificados de acordo com as recomendações do INDE (2004) que orientam a articulação no âmbito de diálogo entre a escola e a comunidade na identificação de conteúdos locais.

Todavia, os tipos de conteúdos locais na disciplina de Ofícios nessa mesma escola têm como principal característica a falta da sua leccionação apesar das declarações prestadas pelos representantes dos diferentes entrevistados: professores (RP), directores (RDE), pais e encarregados de educação (RPEE) e alunos (RA), que deixam entender que eles percebem bem os tipos de conteúdos locais que devem integrar nessa disciplina.

De acordo com o que foi institucionalizado nos documentos do INDE (2015), a tipologia de conteúdos locais na disciplina de Ofícios deve ser leccionada efectivamente de acordo com a cultura de cada comunidade. Nesta perspectiva, a disciplina de Ofícios surge como um espaço de valorização de particularidades regionais e da promoção das competências através

de actividades práticas e tecnológicas que permitem a integração do aluno na comunidade em que está inserido.

O currículo local no qual devem constar os conteúdos identificados pela escola em articulação com a comunidade, não é um conjunto de conhecimentos programados, mas sim, conteúdos relevantes para aprendizagem local. Trata-se duma componente do currículo nacional que aprofunda os conteúdos centralmente definidos ou ainda que define novos conteúdos visando o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e práticas relevantes nos alunos (INDE, 2004).

O currículo se alimenta de cultura local e por isso se institucionalizaram 20% do tempo global para abordagem de conteúdos locais relevantes para a vida dos alunos e das pessoas nas comunidades. O currículo local alimenta-se através dos saberes veiculados nas comunidades. Ele sobrevive com base nos saberes culturais.

Os tipos de conteúdos que constem o currículo local são definidos por intervenientes na educação da criança como professores, alunos, pais e encarregados de educação, líderes e autoridades locais, representantes das instituições afins e das organizações comunitárias. A identificação dos conteúdos locais resulta das entrevistas dirigidas aos intervenientes da educação acima mencionados.

A determinação dos conteúdos locais para o currículo é a preocupação dos diferentes grupos sociais, conforme declara Castiano (2003) que o imperativo de introduzir os conteúdos locais foi expresso por diferentes grupos sociais com o intuito de eliminar o deficit epistemológico oferecendo ferramentas ao aluno não só para a leitura mas também para a interpretação dos fenómenos naturais e sociais da região. Nessa perspectiva, os conteúdos escolhidos pelo INDE (2004), relacionam-se com as actividades dos grupos sociais.

Uma das conclusões básicas é que existe uma convicção geral de que o ensino dos conteúdos relaciona Relação de saberes locais e saberes universais dos com saberes locais, não só é vantajoso para cada aluno dado que abre possibilidade de inserção no sistema ocupacional local, mas acima de tudo, a vantagem é em relação à comunidade local onde a escola está inserida. Os alunos aprendem na escola normas e valores semelhantes às transmitidas na socialização primária.

2.1.2 Relação epistemológica de saberes locais com saberes escolares em Ofícios

Nesta unidade foram apresentados os dados relacionados com a questão da relação em termos de teoria de conhecimento entre saberes do currículo local e saberes escolares em Ofícios. Os resultados fizeram entender uma grande unanimidade nos diferentes comentários dos entrevistados: *“tudo o que é universal, parte primeiramente do local”* (RP-1).

A técnica de fazer o jardim por exemplo que o aluno deve aprender na escola em articulação entre o professor e um elemento da comunidade, partiu primeiro do local, depois foi escrito em documentos oficiais. Por isso em alguns momentos pensamos que a disciplina de Ofícios é próprio o currículo local (RDE-2).

Procurando saber como é que se observa a relação em termos de conteúdos nas outras disciplinas, os resultados mostram que os representantes da direcção da escola conhecem as disciplinas do novo currículo do ensino básico, quando começaram a demonstrar como é que estão estruturadas e arrumadas em diferentes áreas de saberes:

Estruturalmente, os conteúdos estão arrumados em três diferentes áreas de saberes e cada área está constituída por um grupo de disciplinas nomeadamente: Comunicação e Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais e por fim Actividades Praticas e Tecnológicas (RDE-1).

Analisando as declarações dos representantes da direcção da escola e as do representante dos professores encontra-se uma grande interdependência em termos argumentativos sobre o relacionamento entre os saberes locais e saberes escolares e, não diferem nem tão pouco dos argumentos do presidente do conselho da escola que afirmou que *“toda a legitimidade de saberes que se ensinam nas escolas modernas existe em função do saber local”* (RPEE-1).

O comentário do (RPEE-1) parece relacionar-se com a ideia de Vasconcelos (2005) quando declara que o conhecimento universal não se constrói a partir do nada, enaltecendo que ele é construído a partir de uma gama de realidades culturais da qual se estruturam os saberes locais, e que para se chegar a um conhecimento novo, o sujeito precisa de recorrer sempre a diferentes conhecimentos anteriores, relacionados a ele, precisa de ter estrutura de assimilação para aquele objecto.

Relativamente à diferença e relacionamento entre o que os alunos aprendem na escola em Ofício e o que eles vivem nas suas respectivas comunidades, um dos representantes dos alunos comenta que os conhecimentos escolares que eles aprendem em Ofícios na sala de aulas diferem das da comunidade a penas por causa do manual didáctico que o professor usa

na sala de aulas: *“lá nas nossas casas pegamos o cesto ou os materiais de costura com as nossas próprias mãos, o que não acontece na nossa sala de aulas” (RA-1).*

É verdade que nós pegamos com as nossas próprias mãos o material que não difere em nada daquilo que nos ensina na sala, mas depois acabamos esquecendo tudo o que nos foi ensinado na sala de aulas com o nosso professor. Se o professor nos ensinasse na sala trazendo o material de casa, explica, fazendo, explica, fazendo, todos os alunos teriam mais conhecimento e saberiam fazer sem esquecimento (R-2).

Esses comentários dos alunos parecem ir ao encontro de diferentes teorias que tentaram demonstrar a importância entre a teoria e a prática. Na visão de Gouveia, a crença na aparente contradição entre a teoria e a prática é falsa. Buscar identidade nos discursos é uma utopia na medida em que o que são os elementos transformadores patentes e presentes na acção que caracterizará um novo fazer. Nesta visão, o autor enaltece que devemos no entanto, procurar caracterizar as referências pedagógicas nas práticas efectivas da escola para compreender melhor sua proposta educacional e não nos discursos (Gouveia, 2004).

O director adjunto pedagógico, falando sobre o relacionamento existente entre saberes locais e saberes escolares em Ofício faz perceber que os professores tem a competência de transformar os conteúdos da cultura local em conteúdos curriculares: *“Não há grande diferença entre saber local e saber escolar em Ofícios. Mesmo se existisse, os professores têm muita possibilidade e competência de proceder a transformação de saberes extracurriculares em conteúdos curriculares” (RDE-2).*

Este comentário do (RDE-2) parece corresponder ao pensamento lógico de Vasconcelos que deixa entender que qualquer conhecimento em processo construtivo deve ter relação com o sujeito. O professor transforma os conteúdos culturais em conteúdos curriculares. Nesse processo de transformação de conteúdos culturais em conteúdos curriculares, o professor procura compreender com as representações das diferentes comunidades locais sobre a realidade e significados da sua vida quotidiana, processo que permite a ocorrência de produção de saberes pedagógicos (Vasconcelos, 2005).

Ainda mais na mesma unidade, os resultados mostram que o professor de Ofícios (RP-1) percebe bem este relacionamento quando afirma que as concepções básicas de educação, pedagogia e currículo encontram-se solidamente vinculados nas teorias modernas marginalizando as noções de conhecimento básico da cultura local sabendo que *“não existe muita diferença entre o local e o escolar”*.

Este depoimento do professor de Ofício parece corresponder ao pensamento de Silva que afirma que as noções tanto de educação como da pedagogia e do currículo estão enraizadas na Modernidade e nas ideias modernas. Para Silva, a educação, tal como a conhecemos hoje, é instituição moderna por excelência e o seu objectivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano (Silva, 2002).

A ideia do director da escola (RDE-1) vai ao encontro da do professor de Ofícios, declarando que os tempos actuais são diferentes dos tempos antigos por que na actualidade se tolera a diversidade e se vai ao encontro das culturas tradicionais locais valorizando os modos de vida prática das pessoas da comunidade: *O conhecimento científico se auto-afirma como escolar universal recorrendo ao local. Entre o que se ensina na escola em Ofícios e o que é de actividade extracurricular local, encontra-se um vínculo forte (RDE-1).*

Na mesma pergunta, o director adjunto pedagógico aponta que apesar de não existir nenhuma brochura elaborada pela sua própria escola sobre os conteúdos locais que devem ser integradas nas diferentes disciplinas escolares, em particular na disciplina de Ofícios, a verdade é que os saberes escolares se cruzam com os saberes locais e os dois se auto-afirmam: *“Existe em Ofícios um grande cruzamento entre saberes das actividades extracurriculares informais e saberes curriculares formais” (RDE-2).*

As declarações do director adjunto pedagógico, representante da direcção da escola não contraria as do director da escola e não divergem de algumas afirmações teóricas que demonstraram a indissolubilidade epistémica e ética entre o saber, saber fazer e proceder. O saber universal se compreende na relação que estabelece com o particular aparecendo sob forma particular dando influência ao saber local (Schleiermacher, 2001).

Schleiermacher, (2001, p. 13) afirma que *“o particular contém em si algo que ultrapassa a sua particularidade a presença do universal”*. O fundamento da ideia do autor consiste em compreender o pensamento particular contido num discurso universal para afirmar a validade universal pensada dentro das possibilidades de uma determinada linguagem.

Se o saber local em Ofício é uma forma de identificar os conteúdos de carácter prático e relacionado às actividades tecnológicas que devem ser trazidos na sala de aula sempre em articulação com a comunidade, o professor de Ofícios, em representação dos outros professor, realça que palhas, barros para fazer painéis e material de coberturas para casas não

convencionais constituem uma forma de demonstrar que todo o saber universal parte primeiramente do local:

O que se pode fazer usando o material convencional, pode em qualquer momento ser trabalhado nas indústrias e produzir algo de grande envergadura enquanto a ideia partiu do conhecimento local; o local é o universal (RP-1).

A ideia do representante dos professores acima exposta, parece casar-se com o que alguns teóricos como Teodoro, (2003) demonstraram falando do relacionamento entre esses dois saberes afirmando que a integração de fenómenos locais mostra que não existe uma globalização genuína que não recorra aos fenómenos locais. O universal se auto-afirma em função de um determinado pensamento local. O que significa que se pensa na universalidade partindo dos fenómenos locais visto que os saberes locais são conteúdos relevantes de aprendizagem.

Todavia, os saberes que a comunidade gerência perpassam os saberes que a escola transmite e podem estabelecer uma relação de complementaridade entre eles, porque o escolar recorre sempre ao saber local para a sua confrontação. A escola reabilita os saberes tradicionais das culturas locais para reconhecer o seu engajamento no desenvolvimento da região e do país.

Ainda na relação epistemológica de saberes locais com saberes escolares em Ofícios, apesar dos dados evidenciar claramente que todos os entrevistados percebem a relação em termos de teoria de conhecimento entre saberes do currículo local e saberes escolares em Ofícios, em contrapartida, todos lamentaram a falta da colaboração com a comunidade local que podia facilitar o processo de ensino baseado na prática para que o aluno seja mais inovador.

Importa salientar que a o relacionamento em termos epistemológicos entre saberes universais ensinados na escola e saberes provenientes das culturas locais é estabelecido na escola na medida em que os tais saberes se cruzam. Este cruzamento entre eles salva e harmoniza os saberes marginalizados. O cruzamento reveste-se duma grande importância por que os saberes escolares são considerados como centro do sistema de educação e os saberes locais são o fundamento da educação tradicional dos autóctones (Gramsci, 2004).

Conhecer a relação de complementaridade entre esses dois saberes é um imperativo categórico tendo em vista que contribui na valorização dos saberes culturais locais. É nesse imperativo categórico que foi introduzido a disciplina de Ofícios como um espaço de valorização de culturas locais através de actividades puramente práticas e tecnológicas. O

aprendizado em diferentes disciplinas como por exemplo Educação cívica e Moral, Ciências sociais, ou em suma, disciplinas curriculares, tende a responder às realidades da vida das pessoas no seu meio e levar o aluno a trabalhar os conhecimentos no seu dia-a-dia.

Nesse sentido, como afirmam Berticelli e Telles (2017) a missão dos educadores é de ligar o conhecimento da escola com a vida prática dos alunos a partir dos exemplos práticos. O espírito de ligar a teoria com a prática é um desafio levado a peito pelos educadores e o Ministério da Educação, em virtude do qual, introduziu-se um espaço para integração das culturas locais. Esse espírito concretizou-se na estruturação dos conteúdos nos programas do ensino. Mas lamentavelmente, a relação de complementaridade entre os conteúdos manejados na comunidade e aqueles da escola, apenas se conhece teoricamente na escola do bairro central mas não se concretiza.

2.1.3 *Características de saberes locais e saberes escolares em Ofícios*

Nesta unidade procurou-se perceber si existem no currículo local alguns aspectos socioculturais que não se encontram no currículo oficial especificamente na disciplina de Ofícios, os resultados evidenciam que realmente existem vários aspectos socioculturais no currículo local que não se encontram na disciplina de Ofícios.

O director adjunto pedagógico (RDE-2) em representação da direcção da escola afirmou que o Ministério da educação introduziu um espaço para integração das culturas locais, o que se concretizou na forma de arrumar os conteúdos nos programas do ensino. O novo currículo contempla os ritos de iniciação, que é uma prática local que se realiza com o objectivo de educar as crianças.

Na mesma temática, o professor de Ofícios em representação dos outros professores realçou que existem alguns aspectos socioculturais no currículo local que não se encontram no currículo Oficial. *Alguns aspectos socioculturais do currículo local que não se encontram no currículo oficial são por exemplo as prevenções de cuidados, salas específicas, higiene e segurança (RP-2).*

Salientar que os resultados a partir dos depoimentos do representante da direcção da escola e os do representante dos pais e encarregados de educação mostram claramente mais uma vez que esses percebem melhor os conteúdos socioculturais locais que se devem resgatar para a

escola e definidos em função da natureza de cada disciplina mediante a articulação com a comunidade.

No que diz respeito aos argumentos apresentados pelos diferentes entrevistados, importa sublinhar que na área educativa, a arrumação e a descrição dos saberes locais no currículo e o seu resgate para a disciplina de Ofícios tem por objectivo valorizar particularidades culturais, as construções locais e o seu modo de pensar que permite a edificação de conhecimentos endógenos. No período colonial, a hipótese de se criar um currículo baseado em saberes locais era impensável. Os colonizadores reduziam o valor dos saberes localizados nas culturas dos autóctones em superstição (Samuel, Pereira, Rearte, Araujo & Faustino, 2015).

2.2 Competências em processos educativos e formativos

No que diz respeito ao segundo bloco categorial, este foi constituído também por três (03) unidades de análise categorial nomeadamente: competências em currículos do ensino básico e local, relevância dos conteúdos locais no desenvolvimento operacional do educando e pertinência de formação de professor na leccionação de Ofícios.

2.2.1 Competências em currículos do ensino básico e local

Dos resultados obtidos nesta unidade, foi possível notar que tanto os representantes dos professores (RP) como os representantes da direcção da escola (RDE) de um modo geral, todos percebem as diferentes competências definidas em ambos currículos, em particular na disciplina de Ofícios: *“O plano curricular do ensino básico foi estruturado de modo a garantir a criatividade dos alunos e o desenvolvimento de conhecimento e valores”* (RDE-2).

Em Ofícios, fazemos tudo de modo que o aluno desenvolva competências e habilidade em actividades como escultura, artesanato, culinária e costura. Isso tudo fazemos de acordo com o que está escrito no plano curricular do ensino básico sem colaborar com os elementos da comunidade local (RP-1).

Estes depoimentos dos entrevistados notadamente, os do representante da direcção da escola e do representante dos professores parecem ir ao encontro do quadro de determinados processos de educação e formação em que Pacheco (2011) classifica colocando três tipos de competências nomeadamente: competência da dimensão cognitiva, competência da dimensão operacional e competência da dimensão transversal.

Ainda mais nas *competências em currículos do ensino básico e local*, abordando a temática das línguas moçambicanas que se encontram estruturadas na área de comunicação e ciências sociais dentro do plano curricular do ensino básico, os resultados mostram que a maior parte dos educandos quando ingressam na escola, vêm com a competência comunicativa já desenvolvida nas suas línguas maternas:

Estamos preparados que partir do próximo ano vai se introduzir essas línguas locais e a nossa aposta é que o aluno possa desenvolver mais as competências que vem com ele nessas línguas para que valorize os conhecimentos da cultura local (RP-1).

Os depoimentos do entrevistado acima citado não contrariam aquilo que está escrito no Plano Curricular do Ensino Básico (2008) que aponta a importância dessas línguas moçambicanas tendo como objectivo, desenvolver as competências que os alunos já têm para a iniciação à leitura e escrita, desenvolver outras habilidades e assegurar a valorização dos conhecimentos e da cultura que estas línguas veiculam.

É importante sublinhar que os programas de Ensino Bilingue são conduzidos em duas línguas: línguas moçambicanas e portuguesa. Na primeira fase, as línguas Moçambicanas são meio de ensino e disciplina de estudo da própria língua, isso é no primeiro ciclo. Na segunda fase, segundo ciclo, as línguas moçambicanas são meio de ensino de algumas disciplinas e mantêm-se como disciplinas de estudo das próprias línguas.

De acordo com o Plano Curricular do Ensino Básico (2008), na 3^a fase, as línguas moçambicanas são apenas disciplinas de estudo e a língua portuguesa meio de ensino e disciplina de estudo da própria língua. “No programa monolíngue -Português L2 as línguas moçambicanas podem ser objecto de estudo, como disciplina opcional” (p.37).

Duma forma geral, os resultados contidos nesta unidade categorial evidenciam que os entrevistados conhecem realmente as competências definidas no currículo do ensino básico, mas não reconhecem a importância das competências contidas nas fontes experienciais. As fontes experienciais neste caso são alguns elementos da comunidade envolvidos na deificação de conteúdos locais e que imperativamente devem colaborar com a escola a partir da própria iniciativa desta última.

Nesta unidade enquanto um dos entrevistados declarou que *o plano curricular do ensino básico foi estruturado de modo a garantir a criatividade dos alunos e o desenvolvimento de*

conhecimento e valores (RDE-2), outro afirma que na sua escola reconhece-se bem que a área de actividade prática e tecnológica é constituída por Ofícios, educação visual e Educação física realçando que em Ofícios, os professores fazem tudo de modo que o aluno desenvolva competências e habilidade em actividades como escultura, artesanato, culinária e costura; em contrapartida, lamenta que *isso tudo se faz de acordo com o que está escrito no plano curricular do ensino básico sem a colaboração com a comunidade (RDE-2)*.

As declarações de todos entrevistados em unanimidade deixaram evidenciar que eles conhecem realmente as competências definidas no currículo do ensino básico, mas parecem não dar mais importância às competências contidas nas fontes empíricas, isto é, fontes oriundas dos elementos da comunidade. A tabela abaixo ilustra em termos de exemplos, algumas competências definidas no currículo do ensino básico nas disciplinas de Educação visual e Ofícios:

Tabela-06: Competências parciais nas disciplinas de Educação visual e Ofícios 6ª classe

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVO ESPECÍFICO	CONTEUDOS	COMPETÊNCIAS PARCIAIS, O Aluno:	CH
CONSTRUÇÕES	Conhecer as técnicas Recuperar objectos de madeira	Técnicas de transformação de metais e madeira. Recuperação de objectos de madeira (lixar, aplainar)	Constrói objectos lúdicos e utilitários com desperdícios de metais e madeira	4 Aulas
CULINÁRIA	Interpretar as instruções das receitas; Participa na confecção de pratos da sua dieta alimentar	Recolha de receitas Utensílios para mediação de ingredientes; Confecção de alimentos	Participa na confecção de pratos da sua dieta alimentar e das receitas recolhidas.	10 Aulas

Fonte: INDE (2015).

As fontes experienciais sendo alguns elementos da comunidade envolvidos na deificação de conteúdos locais em colaboração com a escola, implica que a própria escola deve ter a iniciativas que lhe facilitem articular com a comunidade de modo a produzir o seu programa do currículo local. Nesse sentido, os conteúdos locais vão determinar as competências que o aluno deve desenvolver.

Uma boa escola na visão de Perrenoud (2004), é na realidade aquela que sabe preencher o papel de catalisador, de confidente, e que sabe ajudar os alunos a vencer os obstáculos e a conservar o entusiasmo da iniciativa. Portanto, não é necessário ser artista especializado para orientar as actividades dos alunos. As competências e os conteúdos propostos na disciplina de Ofícios devem ser tratados com a contribuição das experiências dos membros da comunidade habilitados.

O resultado de um trabalho pode conjugar vários conhecimentos, habilidades, exploração de várias técnicas, meios e materiais. O terceiro ciclo do ensino primário caracteriza-se por uma etapa em que o aluno aperfeiçoou as habilidades e consolidou os conhecimentos adquiridos nas classes anteriores e, no final, deve notar-se que este atingiu habilidade manual e motricidade fina desejáveis nesta etapa.

É nesse sentido que o INDE (2015) afirma que a base de trabalho mais adequada ao processo de ensino e aprendizagem, deve apoiar-se numa prospecção do meio, com unidades de trabalho centradas em assuntos e problemas do quotidiano escolar e da comunidade envolvente. A comunidade envolvente, ajuda na definição da situação/problema, depois desenvolve-se um conjunto de actividades conducentes à sua resolução.

A estratégia de convidar um artífice da comunidade ou especialista para ir à classe fazer ou falar sobre a sua arte é uma orientação do Ministério da Educação em Moçambique e reveste-se de muita importância visto que permite a integração do aluno no domínio das actividades ligadas à prática e tecnologia. Nesta fase, os alunos podem fazer registos gráficos, fazer gravações, tirar fotografias, e aprender a fazer algo prático. Todas essas estratégias são possíveis e importantes muito mais quando são articuladas com um artífice ou especialista.

O especialista realiza as suas aulas práticas com os alunos num ambiente de diálogo e interacção. Nessa perspectiva, INDE (2015) realça que a organização do espaço de trabalho é muito importante na aula de Educação visual e Ofícios. Para se realizar uma boa aula, não é imprescindível que haja sala, mesa ou cadeiras. Num espaço informal ao ar livre, debaixo de uma árvore, num pátio, também se pode realizar uma aula exemplar. É Nesse sentido que ainda o INDE (2015) apela para que sejam cumpridas as regras de higiene e segurança no trabalho tendo em conta as ferramentas utilizadas no desenvolvimento das técnicas.

As técnicas desenvolvidas por exemplo na disciplina de Ofícios, para além dos materiais para modelar e moldar, apresentados no programa, pode-se explorar outros que sejam prioritários na região, assegurando assim a abordagem do currículo local com o objectivo de desenvolver as competências operacionais do aluno. Outro objectivo relevante é desenvolver as técnicas que concorram para atingir as competências propostas.

Os moldes que o aluno irá construir são simples, aproveitando sempre os materiais de desperdícios sintéticos, madeira ou metal. Na construção de peças decorativas pode juntar-se as esculturas e objectos de adorno. A cozedura artesanal das peças modeladas e moldadas, constitui um processo simples e pode realizar-se nas escolas do meio urbano ou rural.

Nesse sentido os documentos do INDE (2015) propõem que se construa os tíquetes com desperdícios de madeira ou metal, ferramentas simples que o aluno pode fazer. No acabamento das peças pode utilizar elementos naturais, como por exemplo pedrinhas, sementes, pedaços de vidro colorido e uma infinidade de materiais que o aluno irá descobrir. A construção de fornos com material local presta-se, não apenas às escolas rurais, mas também às urbanas. A utilização de fornos eléctricos poderá ser uma das alternativas para as escolas que possuam mais meios.

Nas construções, o aproveitamento e reciclagem de materiais de desperdícios, isto é, materiais gratuitos e de fácil acesso tem como finalidade criar objectos lúdicos e utilitários que poderão ser comercializados a favor da escola. Nesse sentido, nota-se que realmente, o currículo local quando for bem articulado, poderá ajudar não apenas no desenvolvimento das competências operacionais do aluno mas também para o benefício da escola.

Na culinária, com a ajuda do avanço tecnológico, a pesquisa de receitas pode incluir livros, mas também internet. Nesse sentido, na confecção de pratos deve-se dar a prioridade aos pratos da sua região com sabores típicos e da dieta alimentar do aluno, devendo valorizar-se a colaboração com a comunidade como forma de se obter resultados satisfatórios.

2.2.2 Relevância dos conteúdos locais no desenvolvimento operacional do educando

Nesta unidade de análise, procurou-se perceber se os conteúdos do currículo local ajudam o aluno a ser criativo na disciplina de Ofícios. Os resultados obtidos nesta unidade deixam entender que percebe-se bem a importância dos conteúdos locais mas não existe na escola a

brochura em que constam os conteúdos locais que devem ser compilado com os conteúdos oficiais:

Os conteúdos locais na verdade são muito importante na medida em que são ensinados na escola e inculcando isso no educando, este aprende a construir casas, a costurar, abrir machambas, entre outras actividades que lhe facilite até um dia a ganhar a sua vida com trabalhos práticos (RP-1).

Na escola, o saber fazer é transmitido em todas as disciplinas e, muito particularmente na disciplina de Ofícios. No novo currículo, as disciplinas responsáveis para este tipo de saber são na sua maioria Educação Visual e Ofícios. São essas duas disciplinas que tem a natureza mais criativa e que são tão relevante na dimensão criativa do aluno (RDE-1).

Como se pode observar, todos os depoimentos dos diferentes entrevistados divergem dum ponto a outro, mas todos com a intenção de demonstrar a importância dos conteúdos locais no processo de ensino e aprendizagem, sem contudo, apontar a responsabilidade da própria escola no seu papel de articulação do processo com a comunidade local de modo que os conteúdos locais sejam relevantes no ensino.

A insistência sobre a temática da relevância dos conteúdos locais relativamente ao desenvolvimento operacionais do educando deixa entender que a comunidade escolar na escola primária do bairro central entende muito bem a pertinência dos conteúdos locais no processo de ensino e aprendizagem mas não faz menção do seu uso na escola. Há quem apontou o factor tempo:

Nós temos lido em documentos oficiais que apenas 20 % dos tempos foram dado aos conteúdos locais para que o aluno aprende com base na prática. A meu ver, esse tempo é insignificante porque o ensino na prática é o melhor e a comunidade tem muita coisa para trazer à escola para aprendizagem do aluno (RPEE-1).

Relativamente ao factor tempo, salientar que o programa de ensino de Ofícios, 2^o ciclo, na dimensão visão geral dos conteúdos, concedeu os tempos lectivos em unidade de acordo com as orientações do Ministério Nacional de Educação e do Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação conforme ilustra a tabela abaixo:

Tabela: 07: Visão Geral dos conteúdos: 2^o ciclo

N ^o	Unidade	Tempos lectivos
I	Modelagem e Moldagem	12
II	Têxtil	10
III	Construções	10
IV	Agro - Pecuária	14
V	Culinária	13
VI	Total	59

Fonte: Documentos do INDE, 2015.

Ainda mais de acordo com os dados apresentados e analisados relativamente as diferentes respostas dos entrevistados, os conteúdos locais deveriam ajudar nesse aspecto, mas a escola não disponibiliza nenhum programa que possam facilitar o aprendizado criativo, como relatou um entrevistado: *tratando-se de Ofícios, seria melhor que chegasse na minha escola alguém que na prática sabe fazer algo para nos ensinar (RA-1)*.

Partindo dos resultados como se observou, todas as declarações dos diferentes entrevistados, apesar de divergir dum ponto a outro, demonstram a importância dos conteúdos locais no processo de ensino e aprendizagem sem contudo, fazer menção da negligência da própria escola no que seria o seu engajamento na articulação do processo com a comunidade local.

2.2.3 Pertinência de formação de professor na leccionação de Ofícios

Quanto à esta unidade de análise, procurou-se perceber se os professores são habilitados em ensinar a disciplina de Ofícios tendo em vista a sua natureza caracterizada pelos trabalhos manuais com técnicas diferentes. Os dados obtidos evidenciaram que os professores não estão habilitados em leccionar algo tão prático como os ofícios, que são o campo de trabalho manual onde o conhecimento das características dos materiais é fundamental, bem como o desenvolvimento de técnicas diversas que se adquire pela manipulação e experimentação dos mesmos. *“Temos muita dificuldade quanto a isso” (RDE-2)*

Esta dificuldade apresentada coloca em causa a própria formação permanente do professor. Na relação entre Ofícios e formação permanente do professor, as críticas que se têm feito à educação escolar não se encontram apenas fora das instituições educativas mas também

dentro das mesmas instituições, pois como afirma Tardif (2014) é praticamente a própria escola que muitas vezes, se questiona sobre a eficácia da teorização de suas práticas pedagógicas e educativas.

Em *Ofícios*, a focalização na prática, é o fundamento educativo para se distanciar daquilo que Freire (2008) considera de educação bancária. Este autor afirma que todo aquele que se propõe a educar precisa optar pelo tipo de educação que irá assumir. Quanto à *Ofícios*, o objectivo é dar a conhecer materiais tão distintos como o barro, o papel, o têxtil, a madeira e o metal, cabendo, contudo, a cada docente adapta-lo à realidade da escola e do meio sociocultural envolvente.

Assim sendo, o professor deverá aprofundar e ampliar aquelas unidades didácticas para as quais tem mais meios, e abreviar aquelas que, por dificuldades várias, se tornam mais difíceis de desenvolver com o objectivo de evitar o que Mazula (2012) chamou de ensino cumulativo. Para o autor, existe dois tipos de ensino e aprendizagem: um é o ensino cumulativo e outro, ensino performativo.

Mazula (2012) afirma que no sistema de ensino cumulativo, cada conhecimento é um saber particular e isolado, cada disciplina organiza-se separadamente das outras disciplinas, fazendo com que cada professor caminha sozinho, com um ensino monológico, isto é, o professor fala sozinho, discursa para si mesmo. Estas declarações do autor, relacionam-se com as prestadas pelos representantes alunos quando um e outro afirmaram o seguinte:

Na minha turma 7^a classe, o nosso professor nos explica como fazer modelagem de barro, como cozinhar, mas não nos faz mostrar isso com o próprio material para nós também sabermos como ele, só nos fala e depois esquecemos (RA-1).

*Eu estou na 6^a classe, desde que nos distribuíram livros de *Ofícios*, levamos para casa para ler só, mas com as nossas mãos, ainda não fizemos o que lemos no livro, coisas muito bonitas que podem um dia nos ajudar até chegarmos a fazer algo para vender se nos ensinassem como fazer (RA-2).*

Este tipo de ensino em *Ofícios*, conforme o que afirma os entrevistados, parece relacionar-se apenas com a teoria sem contudo, articular essa teoria com a prática como é recomendado no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de *Ofícios*, com a tese principal que o aluno se torne um dia autónomo, capaz de contribuir positivamente na sua comunidade, sabendo fazer algo concreto.

Interessa à partida que o aluno tome contacto com os materiais que a escola lhe possa fornecer. É muito importante que desenvolva pesquisas no meio envolvente ou no seio da sua comunidade, na busca de outros materiais alternativos, possíveis de enquadrar no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, conhecer e pesquisar materiais, transformá-los correctamente em proveito próprio ou comunitário, é conseqüentemente uma tarefa essencial.

Conhecer, experimentar, descobrir, criar e trabalhar com diferentes materiais e técnicas, são finalmente, os objectivos gerais da disciplina de Ofícios, que deverá ter como finalidade, a melhoria da qualidade de vida não só dos alunos, mas da sociedade no seu todo.

Nesse sentido, a reflexão por si só não é suficiente, como declara Gadotti (2002) porque ela constitui um meio fundamental para a melhoria do que é específico da profissão do professor, a qual visa construir e dar sentido a cada acto da vida quotidiana. Ela deve ser crítica tendo em vista que educar é também uma arte, ciência, praxis.

Importa sublinhar nos dizeres de Gadotti (2002) que o carácter reflexivo do fazer educativo do professor, pode ser pertinente na medida em que se contrapõe à corrente do pensamento pedagógico pragmatista, mas pode ser limitado, se esse carácter não for compreendido numa certa totalidade de saberes necessários à prática educativa.

Através da exposição de experiencia entre profissionais de educação é possível aprender juntos e rever suas práticas realizadas, porque a reflexão educativa feita em conjunto proporciona novas ideias de acções didácticas. Nesse sentido, destaca-se a necessidade dos professores trabalharem em equipa, ajudando-se mutuamente, com a colocação de suas reflexões, dando sugestões, contribuindo com a formação do próximo através da experiencia de um e outro com o objectivo de uma exploração integrada.

Salientar que é só com uma exploração integrada dos conteúdos locais, é possível levar a bom termo o processo de ensino e aprendizagem. É por isso tão fundamental que a escola planifique no calendário escolar e que elabore as acções concretas a realizar tendo em conta a ligação entre a comunidade escolar e o próprio meio físico e social no qual a escola está inserida.

2.3. *Comunidade escolar na gestão do currículo local,*

Abordando o terceiro bloco categorial da comunidade escolar na gestão do currículo local, este como os outros, foi constituído por três (03) unidades de análise a saber: comunidade escolar na selecção de conteúdos locais, o papel do professor na definição de conteúdos, estratégia do professor na integração de saberes locais na sala de aula em Ofícios.

2.3.1 *Processo de selecção de conteúdos*

Nesta unidade apresentou-se a forma de selecção dos conteúdos relevantes a nível local. Dos resultados obtidos foi possível notar que tanto os (RP) como os (RDE) e (RPEE), de um modo geral, todos percebem como é que é feito o processo de selecção de conteúdos relevantes a nível local, mas lamentaram a falta de articulação entre a escola e a comunidade na definição desses conteúdos: *“Todos nós aqui na escola somos participantes na selecção de conteúdos, infelizmente os elementos da comunidade não cooperam connosco (RDE-2).*

A selecção de conteúdos locais enquadra-se no âmbito do currículo local. Essa selecção tem como o objectivo completar o currículo nacional definido a nível central. Consiste na auscultação da comunidade envolvendo consultas para saber que conteúdos as crianças devem aprender segundo a própria vontade de tal comunidade (RDE-1).

Esta visão do director da escola, (RDE), como se pode ver a transcrição acima, parece ir ao encontro das orientações normativas, que definem o currículo local como uma componente do Currículo Nacional correspondente a 20 % do total do tempo previsto para a leccionação de cada disciplina. Esta componente é constituída por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes, para a integração da criança na sua comunidade (INDE, 2015).

Todavia, recordar que considera-se como fazendo parte da comunidade todos os intervenientes na educação da criança nomeadamente professores, alunos, líderes e autoridades locais, pais e encarregados de educação, representantes de diferentes instituições (saúde, cultura, agricultura, ambiente, policia etc.), representantes das confissões religiosas e organizações comunitárias.

Ainda nesta unidade, os professores apontaram os conteúdos locais como sendo recursos e matérias locais que devem ser abordados em sala de aulas com os alunos, entendendo-o como complemento do currículo nacional. Em contrapartida a esta percepção, o (RP) martelou que na sua escola o currículo local é um caos:

Eu lecciono a disciplina de Ofícios, mas na minha escola, o currículo local constitui um caos na leccionação de alguns conteúdos na disciplina de Ofícios por falta de materiais didácticos que possam facilitar o saber -fazer (RP-1).

Temos também dificuldades na colaboração com alguns ofícios praticados nas comunidades por falta de um memorando entre as partes. Para além disso, não existe nenhuma brochura produzida aqui na minha escola que possa nos orientar (RP-1).

Esta declaração do representante dos professores, parece afirmar categoricamente e com muita exactidão que a sua escola não implementa o currículo local na dimensão selecção de conteúdos que devem integrar os programas da escola já preestabelecidos, com acções que incluem a realização de encontros com as comunidades para a recolha de informações que deverão ser sistematizadas pelos professores obtendo assim o conjunto de conteúdos a serem leccionados na escola.

Os representantes da direcção da escola (RDE) afirmaram ainda que os professores deviam partir do currículo nacional para identificarem e definirem os conteúdos do currículo local e que este currículo deve corresponder a 20% do tempo global atribuído à totalidade do currículo nacional e local. Todavia, os entrevistados não referiram que a identificação dos conteúdos locais deve ser feita nas comunidades com o envolvimento dos professores; isso indica que sabem que o currículo local envolve consultas comunitárias, mas não sabem exactamente de que maneiras essas consultas devem decorrer e quais são os procedimentos.

Ainda na mesma temática, os representantes da direcção da escola, (RDE-1 e RDE-2), os dois acabaram respondendo numa forma unânime afirmando categoricamente que não existe uma brochura elaborada pela sua escola onde constem os conteúdos identificados pela comunidades e que tratam da implementação do currículo local.

Para esses entrevistados, o procedimento para a definição de conteúdos locais tem-se realizado a partir da auscultação dos diferentes saberes e opiniões das crianças na escola e especificamente nas salas de aulas. *“Esse procedimento tem levado alguns minutos antes de início das aulas com conteúdos que constam no currículo nacional” (RDE-2).*

2.3.2 O papel do professor na definição de conteúdos locais

Concernente esta unidade, foram apresentados os dados relacionados à estratégia do professor e o seu envolvimento na selecção de conteúdos locais. Os resultados obtidos mostraram que os professores sabem muito bem como é que se faz a selecção de conteúdos e temas de

interesse local mas na prática a escola parece não ter nenhuma iniciativa quanto a esse processo como declarou este representante dos professores:

Cada disciplina tem seus conteúdos locais. Na estratégia de selecção desses conteúdos, existem diferentes fazes que se devem observar, como por exemplo a mobilização da comunidade a nível local, daí segue-se o levantamento de conteúdos com base num questionário elaborado. Mas o grande problema que nós temos aqui na nossa escola consiste na falta de iniciativa a partir da própria escola (RP-2).

Essas declarações do entrevistado parecem revelar claramente que ele está minimamente informado sobre os procedimentos da selecção de conteúdos locais, mas continua lamentando a falta da iniciativa da sua própria escola nesse aspecto. Naquilo que é recomendado em documentos oficiais do INDE (2015), os professores fazem entrevista às pessoas da comunidade depois, alistam os temas com base no protocolo de entrevistas.

Terminada a recolha de informações sobre os temas relevantes, elabora-se uma brochura do currículo local que consiste em enquadrar por disciplinas e classes os temas alistados respeitando-se a idade e as competências que se pretendem desenvolver. De acordo com o mesmo documento, esse processo todo deve ser coordenado pela direcção da escola.

Ainda em documentos do INDE (2015), a coordenação da direcção deve associar-se ao Conselho de Pais a quem cabe a planificação das actividades que terão como corolário a elaboração de um programa de currículo local para a escola. Dessas acções, a realização de encontros com as comunidades locais para a recolha de dados que depois são sistematizados pelos professores com objectivo de obter um conjunto de conteúdos a serem leccionados.

Outros resultados evidenciaram que os representantes dos pais e encarregados de educação (RPEE) acreditam ainda que as dificuldades na selecção de conteúdos locais prendem-se não só com a falta de formação de professor, mas também com a falta de ligação e apoio por parte da comunidade que tem exigido um valor monetário: *“A comunidade local quando é consultada no âmbito de pedir auxílio em relação à explicitação de um determinado saber, tem exigido um valor monetário” (RPEE-2).*

As declarações que foram prestadas pelos representantes dos pais e encarregados de educação, relacionam-se com as prestadas pelo representante dos professores que consideram como principais obstáculos à selecção de conteúdo local a falta de formação dos professores sobre esta matéria, a falta de material e a falta de fundos disponíveis ou recursos financeiros

para remunerar alguns elementos da comunidade que consideram o dinheiro como um imperativo para trazerem a sua experiência.

Na mesma linha de pensamento, as declarações dos representantes da direcção da escola e do representante dos professores deixam evidenciar a ideia de que a selecção de conteúdos do currículo local é mais da responsabilidade da comunidade local do que da própria escola. Relacionando isso com os depoimentos dos pais e encarregados de educação, a escola deveria disponibilizar um fundo destinado ao pagamento de alguns elementos da comunidade para poderem leccionar os conteúdos locais.

Esta forma de perceber o processo de selecção de conteúdos do currículo local contraria as principais orientações daquilo que está estipulado nos documentos legais de INDE (2015) e MINED/INDE (2003) segundo os quais as próprias escolas devem contribuir para uma participação verdadeiramente activa não só na elaboração da brochura onde constam os conteúdos locais mas também na sua efectiva implementação em consonância com a comunidade local.

Os conteúdos locais recolhidos nas comunidades são saberes quotidianos que os alunos detêm. Uma vez colectados são sistematizados e testados para sua programação pedagógica. A selecção dos conteúdos locais exige um conhecimento das culturas locais e um domínio de áreas curriculares para a sua articulação lógica no currículo. A escolha de forma explícita e responsável de conteúdos, sem fugir da função socializadora e formadora da escola e das políticas educacionais para o currículo em Moçambique, está a cargo de professores e agentes de educação como produtores do saber (Ibraimo & Cabral, 2015).

Ainda na sua réplica sobre a selecção de conteúdos locais, o director adjunto pedagógico (RDE-2) realça bem que a recolha de conteúdos tem em vista responder a preocupação da comunidade em adequar a prática quotidiana com a prática da escola. Para o entrevistado, a ligação entre a escola e a comunidade tem como objectivo eliminar o distanciamento entre os conteúdos escolares e os da comunidade local:

Sou pedagógico e professor, os documentos que temos lido mostram claramente que a recolha de conteúdos locais tem por objectivo aproximar conteúdos locais com conteúdos escolares. É exactamente o que minha escola pretende sempre fazer, mas fica limitada com o comportamento dos elementos da comunidade (RDE-2).

Esta declaração parece evidenciar claramente que se trata de criar uma possibilidade de integrar novos saberes que também tem por objectivo concretizar a educação de valores locais. Neste contexto, os conteúdos tendem a sublinhar a educação para cultura, cidadania e responsabilidade, isto é, a educação para a vida. Uma educação que partindo do meio cultural e histórico, forma indivíduos que se comprometem com a comunidade.

A necessidade da educação se adaptar às condições quotidianas fez com que as escolas das cidades intensificassem a educação moral e cívica e as escolas rurais intensificassem mais nos ofícios. Sendo assim, os professores recolhem e sistematizam os conteúdos tendo em conta as preocupações manifestadas pelas populações urbanas e rurais.

A arrumação dos conteúdos locais na brochura do currículo local obedece a um critério que é anual, o que significa que cada ano se fazem entrevistas com vista a recolher os temas ou conteúdos importantes para a escola. A auscultação às pessoas das comunidades feita em cada ano promove o dinamismo e justifica o interesse da ligação e escola e comunidade. Trata-se de um regresso da escola à comunidade por onde ela se encontra.

Ainda mais nesta unidade de análise, outros professores queixaram-se de ser vítimas de cobranças ilícitas quando fossem ter com os elementos da comunidade, facto que para eles, lhes deixa desmoralizados, como afirmou um entrevistado: *quando fui ter com eles querendo algum material, me exigiram algum dinheiro (RP-1)*. Tendo em vista aquilo que é recomendado em documentos oficiais, no processo de selecção de conteúdo, os professores fazem entrevista às pessoas da comunidade, depois, alistam os temas com base no protocolo de entrevistas.

Quando se termina o processo de recolha de informações sobre os temas pertinentes, procede-se à elaboração de programa do currículo local e a sua respectiva brochura do com o objectivo de enquadrar por disciplinas e classes os temas alistados respeitando-se a idade e as competências que se pretendem desenvolver. Nesse procedimento, INDE (2015) afirma que esse processo todo deve estar sob a coordenação da direcção da escola.

Um bom professor como afirma Zabalza (2010) é aquele que sabe desempenhar o papel de catalisador, de confidente, e que sabe submeter-se às orientações educativas, sabendo ajudar os seus alunos a quebrar entraves e a conservar entusiasmo da iniciativa. Não é um

imperativo categórico que o professor seja artista especializado para seleccionar conteúdos que possam ajudar o aluno a desenvolver as suas competências criativas.

3.3.3 Estratégia do professor na integração dos saberes locais na sala de aulas

Nesta unidade foram apresentados os dados relacionados com as estratégias que os professores usam para integrar os saberes locais na sala de aulas em Ofícios. Dos resultados obtidos através da observação directa das aulas, foi possível notar que os professores não conseguem explorar os 20% do tempo estipulados no currículo local alegando a falta de capacitação.

Nunca tivemos pelo menos uma pequena capacitação para sabermos qual é a metodologia que se usa para essa questão de integração desses saberes locais na sala de aulas. Por isso nem uma brochura local a escola tem. Outro assunto aqui é a falta de formação sociopedagógica (RP-1).

A falta de formação dos professores pode ser um dos factores que faz com que não se cumpram devidamente os critérios estabelecidos pelo Plano Curricular do Ensino Básico concernente a matéria do currículo local. Como se pode verificar na entrevista acima exposta, o entrevistado alega a questão de não existência de nenhum programa ou brochuras do currículo local produzido pela sua escola como guia.

Analisando o documento do INDE (2003 e 2015), verificou-se que se deu a oportunidade às escolas para elaborarem e apresentarem as brochuras de conteúdos locais que por sua vez são legitimadas pelos técnicos distritais da educação. O absurdo é que na escola em estudo, foi verificado que os professores se apoiam apenas no documento proposto pelo INDE a saber com precisão que esse documento contém conteúdos que precisam de ser readaptados à realidade local.

Outro resultado tão relevante mostra que os professores na sua estratégia de integração dos conteúdos locais na sala de aulas, tem partido das experiências locais das crianças para poder introduzir nas aulas alguns elementos do currículo local não especificados na brochura que a escola deveria produzir. Na mesma ordem de ideia, alegam a falta de materiais didácticos que se adequam à natureza da disciplina de Ofícios:

Eu ensino ciências sociais e a disciplina de Ofícios, existem muitas coisas que podíamos introduzir nas aulas, mas não o fazemos, dum lado por falta de materiais didácticos e de outro por não ter onde ir buscar (RP-2).

Para falar dos rios locais por exemplo, temos que perguntar os alunos quais os outros rios que conhecem na sua própria comunidade (RP-2).

Estas declarações do representante dos professores não diferem muito das afirmações dos representantes da direcção da escola e mostram claramente como é que se procede à integração dos saberes locais na sua própria escola partindo da auscultação dos diferentes saberes das crianças.

Os depoimentos tanto dos representantes da direcção da escola (RDE) como dos representantes dos professores (RP) evidenciam claramente que a comunidade escolar por um lado percebe o que são os saberes locais dentro do currículo local oficialmente estabelecido e por outro não elaborou nenhum documento ou programa local que possa servir como documento de apoio aos professores.

Todavia, os professores em sala de aulas quando querem trabalhar conteúdos locais recorrem aos conhecimentos prévios dos educandos acreditando que desta forma, o currículo local está a ser implementado na escola. Essa situação contraria as orientações que constam do Plano Curricular do Ensino Básico, em que se afirma que a escola deve elaborar o seu próprio programa local para servir de apoio aos revitalizadores dos saberes locais na sala de aulas que são os professores (INDE/MINED, 2015).

Para além disso, estipula-se que caso haja conteúdos de interesse local que o professor não domine, este em coordenação com a direcção pedagógica e do conselho de pais da sua escola, poderá solicitar a colaboração de pais encarregados de educação ou outros membros da comunidade para a sua leccionação (INDE, 2015).

O processo de integração de saberes locais na sala de aula deve contemplar os temas recolhidos e sistematizados pelos professores para o seu enquadramento pelas diferentes disciplinas e nas respectivas áreas temáticas do currículo nacional. Em seguida, a elaboração de brochura denominado currículo local é um instrumento de base onde cada professor deve recorrer para consultar conteúdos de interesse local para serem integrados na sala de aulas. A tabela abaixo transcreve e explicita um exemplo de integração dos conteúdos locais que deverá guiar o professor na sua estratégia:

Tabela 08: Modelo de integração dos conteúdos locais nas áreas temáticas

Tema do currículo local	Disciplina	Unidade temática	Tema da disciplina	Conteúdos	Intervenientes no processo de ensino
Canções da região	Educação Musical	Educação vocal e cantos	Canções e danças da região	Mapico, Makwaela, Marrabenta, etc.,	Professor/ elementos da comunidade

Fonte: Documentos do INDE (2003).

Tendo em conta os métodos para a integração do saber local que são úteis para os professores, para além dos métodos propostos por INDE, pode-se explorar outros como por exemplo a integração individual e a integração em grupo que os professores poderão fazer. A integração individual corresponde ao método de aprofundamento e, a integração em grupo corresponde ao método de extensão.

Na primeira modalidade, que é a integração individual de conteúdos na sala de aula, os saberes locais são integrados por um único professor, enquanto sujeito que distribui e trabalha os conteúdos diversos com um mesmo grupo de alunos, realizando programações e experiências que englobam aspectos diversos, e que distribui ao longo de períodos de horários, geralmente, mais amplos de tempo.

De acordo com esta ideia, o professor é responsável pela produção e ajustamento dos saberes locais dentro de saber universal. O professor pode, na introdução de uma matéria, começar pelos aspectos concretos locais. Começar pelos aspectos culturais locais pressupõe oferecer uma ferramenta ao aluno para a leitura e a compreensão do mundo.

Na segunda modalidade, que é a integração em grupo de professores, a integração dos conteúdos locais em grupo é difícil considerando-se o carácter individual de cada professor, mas é a mais importante pela comunhão das ideias na definição do que é local. Além das integrações propostas por INDE (2003) pode-se enriquecer o discurso de integração dos saberes locais na escola correspondendo-se a Pacheco (2000).

Em Pacheco (2000), encontram-se novos conceitos de integração dos saberes locais notadamente: a integração vertical e horizontal. A integração vertical se faz em diferentes anos ou ciclos de um nível determinado de ensino, obedecendo a diversos aspectos. O autor apresenta quatro caminhos para a integração dos conteúdos: a interdependência e conexão entre temas e tópicos; a gradualidade na profundidade com que são tratadas as mesmas temáticas seguindo-se a sequencia em espiral; a continuidade quanto à valorização de determinada qualidade dos conhecimentos outorgadas em diferentes disciplinas, em fim, a continuidade que é dada num período longo de tempo a determinados objectivos.

Recordar que o Ministério de Educação lançou em 2003, a terceira reforma curricular do ensino básico, tendo como objectivos a ligação entre a escola e a comunidade e a introdução de um currículo local nas escolas. A introdução do currículo referido, pretendia permitir que a comunidade pudesse participar na formação dos educandos através de identificação dos conteúdos e do resgate da cultura local para escola.

O resgate da cultura local para escola, tem como objectivo encurtar o distanciamento que existia entre os saberes universais ensinados nas escolas e os saberes considerados autóctones ou locais. Relativamente à disciplina de Ofícios, o currículo local, deve permitir que o educando seja criativo, prático, mergulhando-se no desenvolvimento das suas próprias competências no âmbito de saber fazer.

Para que o currículo local possa realmente contribuir no desenvolvimento das competências operacionais do educando em Ofícios, a escola deve engajar-se sempre na promoção de uma maior ligação com a comunidade estabelecendo mecanismos de comunicação, convocando as comunidades e sensibilizando-as para a importância dos conteúdos locais no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, recomenda-se que a dinamização do currículo local não seja vista como algo da responsabilidade apenas da comunidade local, mas sim, como algo que envolve todos os intervenientes no processo de educação do aluno. Dessa forma, o trabalho da escola não será alienado. A alienação que se refere aqui consiste em olhar para os saberes locais como algo que concerne apenas a comunidade local sem nenhum esforço da própria escola.

Por fim, espera-se que a escola se esforce no processo de articulação com a comunidade local sem contudo, esperar que o Ministério da educação disponibilize um valor remuneratório

para o pagamento dos elementos da comunidade que supostamente exigem à escola meios pecuniários a fim de ensinarem os conteúdos oriundos da experiência local.

Este processo de articulação com a comunidade deve ser feito pela direcção da escola e pelo conselho de pais a quem cabe a planificação das actividades que terão como corolário a elaboração de um programa do CL para a escola. Essas acções devem incluir a realização de encontros com as comunidades para a recolha de informação que deverá ser sistematizada pelos professores obtendo assim o conjunto de conteúdos do CL a serem leccionados na escola. Nesta fase, os professores devem enquadrar os conteúdos nas diferentes classes e disciplinas de forma lógica e coerente, tendo em conta o nível dos alunos.

Considerações finais

Depois de análise e discussão dos dados da pesquisa, segue-se agora o momento que constitui o fim do percurso a que nos propusemos percorrer no qual é importante sistematizar o contributo do trabalho para a compreensão da problemática do currículo local no desenvolvimento das competências operacionais do educando na disciplina de Ofícios. As considerações finais são baseadas quer da componente teórica como do trabalho de campo.

Tendo em vista a natureza do tema, importa assinalar que as conclusões que iremos apresentar não são esgotantes, mas sim, estão para marcar não apenas horizontes de uma contínua reflexão concernente o desenvolvimento das competências operacionais do educando em Ofícios através do envolvimento da comunidade no processo de ensino e aprendizagem, mas também podem ser úteis como afirma Guerra (2006) para compreender realidades nas quais se apresentam características semelhantes à escola em análise.

A tendência de ligar a duplicidade de saber, isto é o saber local e o saber escolar universal para resolver o problema de aprendizagem na escola é potenciada hoje pela educação. Os educadores reagem contra o dualismo educativo para superar o carácter antagónico entre o conhecimento escolar e as práticas da vida quotidiana criando um resumo entre os elementos dualistas ou procurando complementaridade entre os dois mundos aproveitando-se do que é positivo em cada um deles. O resumo é entendido como um consenso chegado a partir da constatação de que o saber local e o saber escolar universal são produtos da cultura.

A concepção de abordagem integrada com vista a resgatar o valor pragmático do ensino foi alimentada a partir da necessidade de conceber um currículo que torne o educando capaz de desenvolver habilidades e competências e identificar conceitos necessários, procedimentos típicos de diferentes formas de conhecimento e as formas de convivência entre cultura diferentes.

Com o intuito de fornecer as diferentes formas de conhecimento de modo integrado, procedeu-se a fusão de algumas disciplinas que foram arrumadas em determinadas áreas de aprendizagem. Esta arrumação em diferentes áreas de aprendizagem tem como objectivo facilitar a interdisciplinaridade. Em contrapartida, a fusão de matérias de diferentes disciplinas cria dificuldades metodológicas e didácticas.

Essas dificuldades aparecem porque, por um lado, o currículo de formação de professores não contempla a bivalência no método de ensino, e por outro, a metodologia de ensino de Ofícios por exemplo, é diferente da do ensino de Educação musical ou de história. Cada uma destas disciplinas tem conteúdos complexos e valores pragmáticos do ensino, portanto, merece um tratamento cuidadoso e específico.

Tendo em vista que a proposta do currículo local é de formar alunos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola está inserida; os programas do ensino devem prever uma margem de tempo, que permite a acomodação do currículo local. Isso significa que a escola tem à sua disposição um tempo para introdução de conteúdos locais, que se julgar relevante para uma inserção adequada do educando na perspectiva da comunidade.

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

Para a realização deste estudo, usou-se a literatura que discute as questões dos saberes locais, currículo e cultura e fez-se um trabalho do campo. O trabalho do campo visava a recolha de dados sobre os saberes locais na dimensão desenvolvimento das competências operacionais do educando. A recolha de dados foi feita por meio das diferentes técnicas como entrevistas aos directores pedagógicos da escola, professores, elementos da comunidade, alunos e por meio da observação assistindo as aulas.

Todavia, começa-se agora por olhar a grande questão de partida que deu origem à investigação: *de que modo o Currículo Local actualmente existente em Moçambique desenvolve as competências operacionais do educando na disciplina de Ofícios?*

Partindo dos dados que foram obtidos, analisados e discutidos, relativamente ao currículo local, competências e a disciplina de Ofícios, parece ser possível afirmar que o envolvimento da própria comunidade escolar na matéria do currículo local é feito de forma tipicamente passiva, se pegar-se os dizeres de Lima (2008), isto é, limita-se apenas nas frequências de

reuniões costumeiras com os pais e encarregados, sem contudo traçar as estratégias de modo que o currículo local seja revitalizado no processo educativo para o benefício quer da escola como do educando na dimensão desenvolvimento de competências.

Recordar que a projecção de ensino da disciplina de Ofícios pretende preparar o aluno, mesmo que numa forma precoce para o mercado de trabalho ou para o auto-emprego INDE (2015). É nesse sentido que no primeiro bloco que constitui esta pesquisa, procurou-se saber os tipos de conteúdos que são sugeridos no currículo local relativamente ao currículo do ensino básico na disciplina de Ofícios; colocou-se a questão da relação em termos de teoria de conhecimento entre saberes do currículo local e saberes escolares em Ofícios em fim, procurou-se perceber se existem no currículo local alguns aspectos socioculturais que não se encontram no currículo oficial especificamente na disciplina de Ofícios.

Naquilo que se percebeu através de análise e discussão dos resultados, apesar dos entrevistados terem conhecimento sobre o que são conteúdos locais relativamente ao currículo oficial, demonstrando com conhecimento de causa o seu relacionamento epistemológico assim como os aspectos socioculturais existentes num e outro currículo, importa sublinhar que na escola em estudo, a disciplina de Ofícios é confundida com o próprio currículo local, como declarou a maioria dos entrevistados dizendo que a própria disciplina de Ofícios é de natureza local.

Na temática da relação epistemológica de saberes locais com saberes escolares em Ofícios, os resultados que foram analisados e discutidos, evidenciam claramente a lamentação acerca de falta de colaboração entre a escola e a comunidade local que podia facilitar o processo de ensino baseado na prática para que o aluno seja mais inovador.

Nessa ordem de ideia, a maioria dos entrevistados acredita que todo o pensamento antes de ser global, parte do local. A prova disso é a versão do (RP-1) que declarou que a verdadeira ideia para fabricar as louças que são feitas nas indústrias hoje, partiu primeiramente do local. Para ele, o exemplo típico disso é a moldagem de barro local a partir da qual se tem as louças feitas com materiais locais; *é isso o que se ensina em Ofícios na minha escola, mas teoricamente.*

Um dos objectivos primordiais da disciplina de Ofícios, é dar a conhecer materiais tão distintos como o barro, têxtil, a madeira mais outro material, cabendo, contudo, a cada

professor adaptá-lo à realidade da escola e do meio sociocultural envolvente. Sabendo tudo isso, não impede que se introduza os elementos de conteúdos locais tendo em conta que cada disciplina tem o seu currículo local (INDE, 2015).

De acordo com as orientações do MINED (2003), a identificação dos conteúdos locais junto da comunidade para que possa ser resgatada no processo de ensino e aprendizagem, é um processo que deve ser coordenado pela escola com a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação, congregações religiosas e outras instituições da comunidade.

Na preparação do processo de recolha de informação na comunidade sobre os conteúdos locais que devem fazer parte do currículo, os directores e professores deverão formar e treinar as equipas que irão às comunidades e elaborar os instrumentos de recolha de informação e cronograma de actividades em colaboração com o concelho de escola.

A articulação do processo de recolha de informação junto da comunidade também é assegurada pela escola, através dos membros da direcção e dos professores. Nessa etapa, os elementos que integram as equipas de trabalho devem reunir com os membros da comunidade e traves de um guião que pode ser aplicado num grupo de discussão focalizado, identificam os conteúdos locais que possam ser integrados no processo de ensino.

Relativamente à fase de sistematização da informação, o director e os professores devem reunir-se e procurar agrupar os conteúdos identificados na comunidade por temas como por exemplo Educação Visual e Ofícios. Para que esta tarefa seja facilitada, no momento de recolha dos conteúdos, as equipas devem ter em consideração algumas focalizações tais como a relevância sociocultural, conforme foi a pergunta da pesquisa que procurou saber se existia alguns aspectos socioculturais que não se encontravam num e outro currículo.

Após ter sistematizados os conteúdos, a escola voltará a reunir com a comunidade para apresentar e aprovar a informação sistematizada em consenso entre as duas partes concernente os conteúdos que serão ministrados no âmbito do currículo local. Nessa fase do consenso, para além dos pais e encarregados de educação, devem estar presentes também os líderes comunitários, representantes de todas as instituições e outras que fornecem informações locais necessárias a serem integradas no processo de ensino.

Uma vez obtida a aprovação pela comunidade no que concerne os conteúdos que devem fazer parte do currículo local, a escola procede à articulação dos conteúdos locais com os programas de ensino, o que pressupõe de acordo com MINED (2011) a distribuição dos conteúdos pelas diferentes disciplinas do ensino, especificando a disciplina em estudo, nesse caso a disciplina de Ofícios.

Salientar que esse processo de distribuição dos conteúdos pelas diferentes disciplinas do ensino implica também a distribuição dos conteúdos pelos ciclos de aprendizagem e classes, tendo em conta a idade dos educandos, o seu nível de desenvolvimento psicomotor e as competências a atingir. Implica também a integração dos conteúdos do currículo local nas unidades temáticas de cada disciplina através do aprofundamento de conteúdos do currículo nacional, explorando informação adicional que se reveste de interesse para responder às exigências socioculturais e económicos com vista ao desenvolvimento da comunidade.

Terminando esse processo, elabora-se o programa ou a brochura do currículo local, que é um dossier a ser organizado pela escola, no qual se sistematiza os conteúdos do currículo local a abordar nas diferentes disciplinas em cada classe. Esta brochura deve conter as actividades desenvolvidas na elaboração do currículo local, período de realização, elementos envolvidos, resumo dos assuntos abordados em cada capítulo, descrição das estratégias usadas na recolha de informação relevante, conteúdos agrupados por temas e textos de apoio para a abordagem dos conteúdos locais.

Todavia, a disciplina de Ofícios não deve ser confundida com o currículo local tendo em conta esse processo todo de elaboração do currículo local que contém a tipologia de conteúdos que devem ser integrados na própria disciplina de Ofícios como cadeira curricular apesar da maioria dos entrevistados considerar que a componente ofícios é de natureza local. Com a componente Ofícios como disciplina, alguns alunos acreditam que resolveriam os seus problemas futuros na dimensão auto-emprego para uma vida mais saudável se envolvessem elementos da comunidade com experiências práticas.

Relativamente ao segundo bloco, as questões colocadas foram sobre os aspectos relacionados com as competências definidas no currículo do ensino básico e no currículo local, o seu relacionamento assim como a sua relevância. Todavia, o que se pode perceber neste bloco depois de análise e discussão dos resultados é que as competências definidas, a sua relevância e o seu relacionamento no currículo do ensino básico e no currículo local especificamente na

disciplina de Ofícios, são muito bem percebidas, mas não são revitalizadas na sala de aulas conforme as orientações do Ministério da educação.

A reforma do sistema educacional em Moçambique destina-se para uma nova abordagem por competências e evidências de desempenho. A competência é definida como evidência de conhecimentos, habilidades e atitudes na realização de uma actividade, tarefa, função ou a forma de encarar com sucesso qualquer situação. A competência manifesta-se, portanto, é observável (Natacscha, 2010).

De acordo com o Roldão (2011), as evidências de desempenho são factos observáveis que permitem medir ou avaliar o nível de alcance ou do desenvolvimento das competências. É nesse sentido que MINED/INDE (2015), definiram competências básicas do ensino primário de acordo com a arrumação de disciplinas curriculares em diferentes áreas. Na disciplina de Ofícios 6ª classe por exemplo, foram definidas algumas competências parciais na temática de culinária a saber: confecção de pratos da sua dieta alimentar e das receitas recolhidas, só para dar um exemplo.

Importa sublinhar que as fontes oriundas da comunidade, envolvidas na listagem de conteúdos locais devem sempre colaborar com a escola de modo que haja uma visão comum em termos de competências que o aluno deve desenvolver. Isso significa que a própria escola deve traçar a sua estratégia que lhe permite articular com a comunidade para produzir o seu programa do currículo local. Assim sendo são, os saberes locais que vão determinar as competências que o aluno vai desenvolver.

Outras questões abordadas relacionam-se com o que se denominou nesta pesquisa “terceiro bloco” no qual, após ter analisado e discutido os dados a partir das perguntas que pretendiam saber a forma de selecção dos conteúdos relevantes a nível local, foi identificado a partir do quadro conceptual que a selecção é feita por todos os intervenientes na educação do aluno, isto implica todos os elementos que fazem parte da comunidade onde se situa a escola, notadamente: professores; alunos; encarregados de educação; líderes e autoridades locais; representantes das diferentes instituições afins; e organizações comunitárias.

Procurando saber sobre o envolvimento da comunidade escolar na selecção de conteúdos locais, o papel do professor na definição de conteúdos e a estratégia do professor na integração de saberes locais na sala de aula em Ofícios, os resultados fazem perceber que

todos percebem como é que feito o processo de selecção de conteúdos relevantes a nível local assim como o papel do professor nesse processo, mas todos não percebem a estratégia do professor na integração dos conteúdos locais na sala de aula. Em adição, todos lamentam a falta do envolvimento dos elementos da comunidade no processo da gestão do currículo local.

O que se pode ter como dedução em todo esse processo, é a própria negligência da escola na sua responsabilidade que consiste em traçar estratégias para que a comunidade esteja envolvida no processo de selecção de conteúdos. Este processo é coordenado pela direcção da escola e pelo Conselho de Pais a quem cabe a planificação das actividades que terão como corolário a elaboração de um programa do Currículo Local para a escola (INDE 2004).

A direcção da escola, os professores, os pais e a comunidade devem fazer parte do processo de identificação e de selecção dos conteúdos locais. Cabe à direcção da escola o papel de gestão de todo o processo de tratamento dos conteúdos locais, devendo esta garantir a sensibilização da comunidade escolar para a importância do currículo local, elaborar instrumentos de listagem de informação na comunidade, seleccionar as equipas que por seu turno irão actuar na comunidade recolhendo informação relevante e depois, compilar numa brochura toda a informação fornecida pela comunidade.

Relativamente ao papel do professor, cabe garantir que no processo de implementação do currículo local as necessidades de aprendizagem da comunidade sejam abordadas. O professor deve estar em permanente articulação com a comunidade, para se inteirar das necessidades de aprendizagem locais dos alunos de modo a que haja uma interacção entre o saber autóctone e o veiculado pela escola. Deverá também fazer a identificação na comunidade de elementos que possam garantir a abordagem de alguns conteúdos que não sejam do seu domínio.

Caso não existir na comunidade elementos disponíveis para tal, poderá o professor organizar os alunos em pequenos grupos e organizar visitas de estudos à comunidade local. Nesse sentido, cabe ao aluno o papel puramente activo e criativo da aquisição de competências básicas para a vida, a identificação de problemas existentes na comunidade e formas de resolução dos mesmos assim como a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos com o objectivo de combater a pobreza e promover o auto-emprego. Aos membros do conselho de escola cabe dinamizar a ligação da escola com a comunidade contactando e sensibilizando os membros da comunidade a participar nas actividades da escola.

No que concerne as dificuldades que os professores encontram na sua prática de docência e no terreno, a pesquisa observou a lamentação sobre o material de apoio. Os professores queixam-se da falta do material de apoio para a realização das suas actividades de docência. Entretanto, o novo currículo do ensino básico coloca um desafio aos professores para a produção do conhecimento.

Todavia, a falta do material adequado para auxiliar na produção e na sistematização dos saberes faz com que eles estejam limitados na prática curricular, a prova disso é o que declarou um aluno: *com as nossas mãos, ainda não fizemos o que lemos no livro, coisas muito bonitas que podem um dia nos ajudar até chegarmos a fazer algo para vender se nos ensinasse como fazer (RA-2).*

A falta do material conduz a pouca percepção daquilo que denominou-se currículo local no desenvolvimento das competências operacionais do educando. Isso ocasiona ao mesmo tempo a falta dos saberes que se possam explorar nas comunidades para a aprendizagem escolar. Esta falta obriga aos professores a fazer arranjos, adaptações. Essa situação poderá em algum momento ocasionar desculpas, não só para os professores não formados, mas também para a direcção da escola na sua responsabilidade de coordenar todas as actividades relacionadas com a selecção de conteúdos locais a serem integrados no currículo local.

Outras dificuldades relacionam-se com a própria estrutura do plano curricular na dimensão conteúdos locais. Como já foi dito, o plano curricular do ensino básico sugere a integração por extensão dos temas locais sem, contudo, explicitar os procedimentos para este método e os professores acabam não realizando. Outra dificuldade é a própria concepção do currículo local que foi reduzido à disciplina de Ofícios, facto que leva com que haja confusão entre Ofícios como disciplina e currículo local como plataforma onde constam os conteúdos locais.

A redução do currículo local aos ofícios traz implicações no uso dos 20%, o que faz com que alguns professores passem todo o tempo a dar conteúdos locais, no caso de ofícios, por um lado e, por outro, outros ignoram, excluindo a possibilidade de integrá-los. O que se pode registar de modo geral é a exclusão de alguns saberes locais (Castiano 2005). Em adição, o que finalmente a pesquisa observou é essa redução do currículo local à disciplina de Ofícios, facto que faz com que os professores tenham dificuldades no processo de integração dos saberes locais na sala de aula.

As lamentações de alguns professores sobre a falta de formação e da pouca sensibilização por parte dos elementos da comunidade chamados a fornecer a sua experiência foi outro desafio que a pesquisa encontrou, como declarou um professor, (...) *nós não fomos capacitados para a matéria do currículo local (RP-1)*. A falta de capacitação ou da formação contínua de professor é um dos grandes desafios para a operacionalização do currículo local.

Alguns professores afirmam que a capacitação que foi oferecida não foi abrangente e foi de curto prazo deixando de lado muitas lacunas na definição e integração dos saberes locais. Outros ainda acreditam que não foi uma capacitação, mas sim, apenas uma simples informação sobre os conceitos “currículo e local”. *A tal formação de professores foi de uma semana e três dias (RP-2)* que para ele não permitiu que os professores dominassem bem os métodos de pesquisa e ensino dos saberes locais.

Este aspecto faz com que não se cumpram os objectivos, o que significa que não se exploram devidamente o tempo proposto para o currículo local. A falta de uma boa capacitação pode levar o professor a não transmitir com mestria a matéria e, por conseguinte, sufocar os objectivos de inclusão dos saberes locais no currículo. Relativamente à questão de sensibilização das pessoas da comunidade a pesquisa constatou que o problema se manifesta pela falta da iniciativa da escola na dimensão levantamento de temas locais.

Apresentando, analisando e discutindo os resultados, a pesquisa constatou ainda que o problema ligado à dificuldade que os professores encaram na recolha de conteúdos prende-se na recompensa em termos de valor monetário que as pessoas exigem para disponibilizar as suas experiências. Com valor monetário exigido, algumas pessoas chegam até a negar conceder a entrevista, nesse sentido, cria obstáculo em recolher informação. Para remediar a este desafio, a escola deve apegar-se nas suas atribuições que consistem em se abrir amplamente às comunidades e sensibilizar as pessoas para a colaboração.

Consideradas as dificuldades apresentadas, pode-se deduzir que surgem não só pela negligência da escola, mas também por falta de orientação metodológica por parte do INDE tendo em vista que sugeriu até visitas de estudo, mas a escola não sabe como articular essas visitas de estudo com o programa. É do interesse comum que o professor se empenhe muito na recolha e definição de saberes locais.

O professor deve trabalhar no sentido de levar o aluno a perceber com clareza a sua realidade e a considerar os valores da sua cultura local. Quanto à formação do professor, o pesquisador pensa que deve ser permanente e contínuo organizada pelas instâncias superiores como foi assinalado na relação entre Ofícios e formação permanente do professor

Nesta relação, as críticas que se têm sido direccionadas à educação escolar não se encontram apenas fora das instituições educativas, mas também dentro das mesmas instituições, pois é praticamente a própria escola que muitas vezes, se questiona sobre a eficácia da teorização de suas práticas pedagógicas e educativas. Os próprios educadores, em seu quotidiano, questionam os objectivos educacionais, seu alcance e o distanciamento entre teoria e prática.

Na disciplina de Ofícios, o foco na prática, constitui o fundamento educativo para evitar o que Freire (2008) chamou de educação bancária. Este autor afirma que todo aquele que se propõe a educar precisa optar pelo tipo de educação que irá assumir. Nesta ordem de ideia, Mazula (2012) afirma que temos dois tipos de ensino e aprendizagem: um é o ensino cumulativo ou bancário e outro, ensino performativo.

No que diz respeito à relação entre a escola e a comunidades, o pesquisador pensa que esta relação tem de ser contínua e permanente para gerar o que se chamou na pesquisa ofício do educador. Quando se evoca a questão de ofício de educador, destaca-se mais naquilo que é a visão integral do que é ser educador ou professor, do que é construir uma teoria fundamentada na prática e olhar para as duas não como antagónicas, mas interdependentes. A operacionalização e a teoria devem estar interligadas, visto que poderão propiciar mudanças pedagógicas necessárias para a efectivação do aprendizado.

De acordo com Gouveia (2004), a crença na aparente contradição entre a teoria e a prática é falsa realçando que buscar identidade nos discursos é uma utopia na medida em que o que são os elementos transformadores patentes e presentes na acção que caracterizará um novo fazer. Nesta visão, o autor enaltece que devemos, no entanto, procurar caracterizar as referências pedagógicas nas práticas efectivas da escola para compreender melhor sua proposta educacional e não nos discursos.

A escola não pode se apresentar isolada da comunidade, pois é na comunidade onde ela se situa e onde se produzem os saberes. Para eliminar o isolamento entre a escola e a

comunidade, na opinião do pesquisador, pensa-se que a escola deve ter cuidado de observar os fenómenos culturais e sociais, as experiências praticas vividas pela comunidade.

Os professores trabalham com a comunidade como um conjunto de pessoas localizado num determinado contexto histórico com uma determinada organização para transformar a realidade educativa. a partir dos transformadores que os professores operam na escola são encarados como detentores do conhecimento e das políticas educativas. Eles padronizam o conhecimento escolar com a finalidade de administrar e controlá-lo

No ensino básico, os programas curriculares são constituídos no sentido de permitir que a comunidade escolar encare o seu papel de intelectual, o intelectual referido aqui é orgânico na perspectiva de Gramsci (2004) que para ele, cada grupo social que nasce representa um modelo de elaboração social caracterizado pela capacidade orgânica e dirigente. O carácter intelectual e político da comunidade escolar se inscreve na produção, organização e na selecção dos conteúdos. Só para dizer, o professor como intelectual é um modelo na transmissão dos valores.

A comunidade escolar deve trabalhar para emancipação das culturas. O currículo estimula a comunidade escolar a fazer críticas sobre as políticas de formação e de organização do conhecimento. Os professores como parte integrante da comunidade escolar, decidem sobre que políticas e sobre que conhecimentos a escola deve socializar. Eles definem os saberes que devem ser legitimados e resgatados a escola.

A comunidade escolar, tendo um carácter intelectual e político na medida em que se inscreve na produção, organização e na selecção dos conteúdos, ela questiona acerca de acção, dos fins das instituições educativas. Questiona sobre a prática pedagógica, as políticas educativas e a administração escolar. Como administradores do conhecimento, os professores, sendo elementos da comunidade escolar, exercem um poder de decisão sobre os saberes e articulam a prática pedagógica com a prática política.

A escola enquanto geradora da qualidade educativa e de vida social no exercício da cidadania deve obrigar os professores a organizar a cultura dos cidadãos no exercício educativo, os professores se envolvem nas relações sociais. Essas relações lhes levam a manter-se ligado com a comunidade onde deve buscar os saberes locais e integrá-los na sala de aula

especificamente na disciplina de Ofícios conforme o caso desta pesquisa, para facilitar e permitir que o aluno seja mais operacional.

A escola enquanto esfera pública, busca os saberes locais nas comunidades possibilitando que o aluno desenvolva a aprendizagem significativa. A escola gerência o discurso de tolerância, adversidade cultural e da democracia. Ela procura levar o aluno à sua cultura e às questões concretas da sua comunidade local experimentando, tocando, e examinando coisas concretas e práticas.

Tendo em conta que a actividade de ensinar é uma prática que deve caracterizar o professor para o benefício do aluno na sua vida quotidiana, o professor precisa de dominar os saberes para inovar a sua prática pedagógica. Ele media os conceitos, saberes e valores na sala de aula, relacionando-os com a vida. Ajuda o educando a aprender, a ser produtivo e a dar o significado ao mundo. É nesse sentido que Basílio (2013) afirma que O ofício do professor assume na verdade duas direcções, uma de reprodução que culmina com a reconstrução do conhecimento e, outra da desconstrução que origina a inovação ou a transformação.

A formação do aluno com base na prática, isto é, em Ofícios pode levar o aluno a mudar as formas de pensar. As actividades quotidiana na escola baseadas no saber fazer prático tem um carácter educativo, apesar do termo educativo ser complexo, mas considera-se assim na medida que exige ao aluno um exercício mental. Na medida que o aluno se reapropria as culturas, ele mergulha-se na cultura e cultiva o espírito criativo e da interculturalidade.

Enfim, recuperando todos os pontos essenciais que foram tratados nesta pesquisa relativos ao currículo local no desenvolvimento das competências operacionais do educando na disciplina de Ofícios, a pesquisa chegou a conclusão de que a matéria sobre o currículo local não é encarada com seriedade de modo a facilitar o desenvolvimento das competências operacionais do educando na escola em estudo.

Tendo em conta que a filosofia educativa do currículo local é de formar o educando capaz de contribuir para a melhoria não só da sua vida mas também da sua comunidade, a escola em estudo não se preocupou em tomar as suas responsabilidades em matéria da gestão do currículo local, conseqüentemente, o currículo local é ineficaz nessa escola. Assim, recomenda-se que haja oportunidades educativas de formação do professor em matérias do currículo local.

A recomendação acerca de formação do professor reveste-se duma grande importância pois são os professores que revitalizam o currículo local na sala de aula e que devem harmonizar a brochura do tal currículo de modo que a escola tenha o seu próprio programa local. Em adição, deve haver o estímulo a comunidade de modo que haja a facilidade de adquirir a sua experiência. Isso implica trabalhar cuidadosamente com a comunidade no processo de listagem dos conteúdos locais.

Recomenda-se ainda que haja uma reestruturação de áreas temáticas locais revisadas anualmente com o objectivo de actualizar os conteúdos e ajustá-los às necessidades da comunidade sem, contudo, confundir o currículo local com a disciplina de Ofícios. Pede-se ainda que haja a disponibilização de meios pecuniários e materiais por parte das instâncias centrais do ensino básico para facilitar o levantamento dos saberes locais tendo em vista que os resultados da pesquisa demonstraram que não existe o programa do currículo local por que os elementos da comunidade exigem sempre algum valor monetário.

Constitui uma das recomendações pertinentes, a recolha ou a listagem dos conteúdos locais. O processo de recolha dos conteúdos locais deve ser levado a cabo pela escola na medida do possível e deve ser acompanhado pela elaboração de uma espécie de plataforma, isto é, brochura contendo os temas locais a serem ensinados e revitalizados na sala de aula pelos professores. Esta recomendação reveste-se duma grande importância visto que a escola em estudo não dispõe de nenhuma brochura recomendada pelo Ministério da Educação e INDE.

Para controlar o processo de ensino e aprendizagem na dimensão currículo local, recomenda-se energicamente, sempre que possível, que haja a intervenção dos serviços de supervisão e monitoria permanente de modo que o currículo local seja operacionalizado na escola a fim de responder adequadamente às obrigações do ensino. Respeitando essas premissas acredita-se que se pode atingir o objectivo na disciplina de Ofícios que consiste no desenvolvimento operacional do educando.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação (2ª. ed.)*. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdos*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Basílio, G. (2012). *O currículo local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e Metodológicas de construção de saberes locais*. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados /MS, n.5, p.79-97.
- Basílio, G. (2013). *Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique*. Maputo, Moçambique: Textos editores.
- Bíblia Sagrada (11ª.ed.). (1984). Lisboa, Portugal: Difusora Bíblica.
- Becker, F. (1997). *Construtivismo e pedagogia. Passando a limpo*. Porto Alegre, Vol. 4, nº 9.
- Becker, F. (2001). *Educação e construção de conhecimento*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Berticelli, I.A. & Telles, A.M. (2017). O currículo na contemporaneidade: Filosofia e tendências. *Revista pedagógica Chapeco*, v.19,n.41,p.271-286.
- Blainey, G. (2008). *Uma breve história do mundo*. S.P., Brasil: Fundamento Educacional.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris, France: Les éditions d'organisation.
- Boterf, G. (1995). *De la compétence- essai sur un attracteur étrange*. Paris, France: Les éditions d'Organisations.
- Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Respostas a 80 questões. Porto, Portugal: Edições Asa.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. S.P, Brasil: Artmed.
- Capece, J. A. (2001). *O resgate dos saberes das comunidades locais para a melhoria da qualidade do ensino de Ciências Naturais do primeiro grau do nível primário em Moçambique*. Tese de Doutoramento. Pontifícia, Universidade católica de são Paulo.

- Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre, Portugal: Artmed.
- Castiano, J.P. et. Al. (2005). *A longa marcha duma educação para todos em Moçambique*. Maputo, Moçambique: Imprensa Universitária.
- Castiano, J.P. (2013). *Os saberes locais na academia - condições e possibilidades da sua legitimação*. Maputo, Moçambique: Universidade Pedagógica/ Centro de estudos Moçambicanos e Etnociência.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje*. Porto alegre, Brasil: Artmed.
- Cervo, A.L. & Bervian, P.A. (1996). *Metodologia científica* (4^a. ed.). São Paulo, Brasil: Mackron Books.
- Coll, C., Gotzens, C., Onrubia, J.I., & Tapia, A. (2003). *Psicologia da aprendizagem no ensino medio* (Oliveira, C.M., Trad.). Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar Editora.
- Cook, M. (2005). *Uma breve história do homem* (Borges, M.L.X.A., Trad.). Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar Editora.
- Coménio, J. A. (2006). *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. (5^a.ed.) .Coimbra, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dalbeiro, M., Celia B. (2008). Gestão democrática e participação na escola pública popular. *Revista Iberoamericana de educação*, n^o 47/3 – pp. 1-12
- Dalmás, J. (2001). *Planeamento participativo na escola* (9^a.ed.). S.P., Brasil: Vozes
- Da Silva, T. T. H. S. (2012). *Woodward, Kathryn. Identidade e diferença*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Declaração Mundial de Educação para Todos (2000). *Educação Para Todos: Atingindo os compromissos colectivos*. Dakar, Senegal.
- Delors, J, (1996). *Educação no Século XXI: Um Tesouro a Descobrir: Relatório da UNESCO para Comissão Internacional sobre a Educação do séc. XXI*. Lisboa, Portugal: ASA.
- Demo, P. (1999). *Participação é conquista* (3^a.ed.). S.P., Brasil: Cortez.
- Denzin, N. K. (2002). *Interpretive interactionismo* (2^a.ed.). London, Igland: Sage
- Dilthey, W. (1984) *Essência da Filosofia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Maputo, Moçambique: Plural Editores.
- Doll, W. (2004). Currículo e controlo. *Revista de estudos curriculares*, 2 (1), 7-40.
- Doly, A. (1999). *Meta cognição e mediação na escola*. In M. Grangeat (org.). *Metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto, Portugal: Porto Editora.

- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2004). *Introdução. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica?* Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Easton, P., Capacci, C., & Kane, L. (2000). *O conhecimento indígena vai à Escola*. Recuperado em: <http://www.worldbank.org/afr/ik/pr/iknotes.htm>.
- Ferreira, N.S.C. (1998). *Gestão democrática da educação: actuais tendências novas desafios*. S.P., Brasil: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. (23^a.ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Educação como prática da liberdade* (31^a.ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia* (19^a.ed.). São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Fiorin, J. L. (2002). Os aldrovandros cantagalos e preconceito linguístico. Em F.L Silva & M.H. Melo (Coords.). *O direito a fala: a questão do preconceito linguístico*. (2^a.ed.). Florianópolis: Insular, pp. 210-238.
- Fortunato, M. I. R. & Silveira, R. C. (2011). *A importância da formação permanente no ofício de educador*. Paraná: Curitiba.
- Gadotti, M. (2002). *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. S.P. Brasil : Cortez.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation: outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris, France : ESF.
- Godinho, V. M. (1971). *Ensaio: humanismo científico e reflexão filosófica*. Lisboa, Portugal: Livraria Sá da Costa.
- Gonçalves, A. C. P. (2014). *Do ensino de. Ofício à profissionalização do ensino médio em Moçambique: finalmente a ideia de politécnica?* Cedes: campinas.
- Gonçalves, S.C (2014). *Estão as línguas nacionais em perigo?* Lisboa, Portugal: editora escolar.
- Gramsci, A. (2004). *Caderno do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Brasil: Civilização brasileira.
- Geertz, C. (1997). *O saber local: Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Giddens, A. (2000). *Dualidade da estrutura. Agencia e estrutura*. Oeiras, Portugal: Celta Editora.
- Gouveia, S. A. F. (2004). *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das*

falsas significativas às práticas contextualizadas. Tese de Doutorado, PUCSP.

- Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdos: sentido e formas de uso.* Cascais: Principia.
- Ibraimo, M. N. & Ilídia Cabral, I. (2015). *Currículo local – entre a retórica do prescrito e a realidade concreta.* Portugal, Porto: Universidade Católica de Lisboa.
- INDE/MEC (1999). *Plano curricular do ensino básico. Objectivos, Política e Estrutura.* Maputo, Moçambique: INDE/MEC.
- INDE/MINED (2003). *Plano curricular do ensino básico.* Maputo, Moçambique: INDE.
- INDE, (2004). *Integração do Conhecimento Local no Currículo do Ensino Básico: Pesquisa educacional sobre o Conhecimento Local/Indígena e Educação.* Maputo, Moçambique: INDE.
- INDE/MINED (2007). *Plano curricular do ensino secundário geral.* Maputo, Moçambique: INDE/MINED
- INDE/MINED (2008). *Plano curricular do ensino básico.* Maputo, Moçambique: INDE/MINED.
- INDE, (2015). *Programas do Ensino Primário, 3º ciclo (6ª e 7ª classes).* Maputo, Moçambique: INDE/MINEDH.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétence et socioconstructivisme. Un cadre théorique.* Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Kant (1986). *Crítica da razão pura.* Tradução de Artur Mourao. Edições 70. Lisboa, Portugal: UNIMEP.
- Kemmis, S. (1985). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid, Espanha: Morata.
- Ki-Zerbo, J. (2006). *Para quando a África.* Entrevista com René Holenstein/Joseph-Kizerbo. Rio de Janeiro, Brasil: Pallas.
- Lakatos, E.M & Marconi, A.A. (1992). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa cinética, projecto e relatório, publicações e trabalhos científicos,* (4ª .ed.). S.P., Brasil : Atlas.
- Legendre, M. (2007). La notion des compétences au cœur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changement en profondeur. Em F. Audigier, & F. Tutiaux (Coords.). *Compétences et contenus. Les curriculums en question* Bruxelles, Belgique: De Boeck, pp. 27-50.
- Libâneo, J.C. (2015). *Organização e gestão da escola, teoria e prática.* (6ª.ed.). São Paulo, Brasil: Heccus

- Lima, L.C. (2008). *A escola como organização educativa* (3ª .ed.). S.P, Brasil: Cortez.
- Lyotard, J.F. (1989). *A condição pós-Moderna: trajectos*. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Luck, H. (2006). *Gestão educacional: Uma questão paradigmática*. Petrópolis, Brasil: Vozes
- Luckesi, C. C. (1990). *Filosofia da Educação*. S.P. Brasil: Cortez.
- Lyotard, J.F. (1989). *A condição pós-Moderna: trajectos*. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Macamo, E. (2004). *A leitura sociológica: Um manual introdutório*. Maputo, Moçambique: Imprensa Universitária.
- Macedo, L. (2005). *Competências e habilidades: elemento para uma reflexão pedagógica*. S.P. Brasil: Cortez.
- Machava, P.A. (2015). *Educação, Cultura, e Gestão do currículo local*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bistream/10451/908/1/18151ulsddep.17615>.
- Makiguti, T. (2004). *Educação para uma vida criativa*. Rio de Janeiro, Brasil: Record.
- Marconi, M.A. & Lakatos, E.M. (2008). *Fundamentos metodológicos científicos* (6ª.ed.). São Paulo, Brasil: Atlas Editora.
- Martin, H. P. & Schumann, H.(1998). *A armadilha da globalização: O assalto à democracia e ao bem-estar social*. Lisboa, Portugal: Terramar.
- Marx, K. & Engels, F. (2004). *Texto sobre a educação e o ensino*. S.P, Brasil: Centauro.
- Mattos, P.LC.L.A. (2005). Entrevista não estruturada como forma de conversão: razões e sugestões para sua análise. *RAP: Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v.4. Recuperado em www.ebape.fgv.br.
- Mazula, B. (2012). O professor e os desafios do ensino e aprendizagem no século XXI: Uma abordagem orientada para o desenvolvimento. *Revista Científica da UEM. Ciência da educação*, vol. 1, No 0, pp75-101.
- Minayo, M.C.S. (org.). (2004). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- MINEDH. (2017). Plano Estratégico da Educação e Cultura. 18ª reunião anual de revisão, 2017. Relatório do sector da educação 2016. Recuperado em <http://www.mept.org,mz/index.php?option=comdocman&task=docview&gid=91&Itemid=48>
- Moretto, V.P. (2003). *Construtivismo: a produção do conhecimento em sala de aula*. Rio de Janeiro, Brasil: DP & A. Editora.

- Morreira, A. F. B. & Silva, T. T. (1997). *Currículo, cultura e sociedade*. (2.ed.). S.P, Brasil: Cortez.
- Moore, R. & Young, M. (2001). O conhecimento e o currículo na sociedade da educação: em busca de uma redignificação. Em A. F. Moreira (org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus.
- Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. S.P, Brasil: Cortez.
- Morin, E. (1995). *Introdução ao pensamento complexo*. (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Natacscha, H. (2010). Competências transversais para engenheiros. Em A.A. Vev (org). *Competências*. Lisboa, Portugal: Ministério do Trabalho / Gabinete de estratégia e Planeamento, pp.213-224.
- Pacheco, J. A. (2006). *Currículo: teoria e praxis* (3ª ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação formação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Paro, V. (2006). *Administração escolar. Introdução à crítica* (14 ed.). SP., Brasil: Cortez.
- Perinat, A. (2004). *Comocimiento y educación superior*. Barcelona, Espanha: Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? Em J. Dolz. & E. Ollagnier (org.). *O enigma da competência em educação*. Porto alegre, Brasil: Artmed.
- Piletti, N. (2002). *Estrutura e funcionamento do ensino fundamental*, (26ª ed.). S.P., Brasil: Ática.
- Platao, (2006). *Apologia de Sócrates e Criton*. (Trad. Manuel de Oliveira Pulquério). Lisboa, Portugal: edições 70.
- Pozo, J.I. (2005). *Teorias cognitivas de aprendizagem*. (Trad. Lorens, J.A.) Porto Alegre, Brasil: Arte Médicas.
- Prigogine, I. (1996). *O fim das certezas: o tempo, o caos e as leis da natureza*. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Ramos, M. (2001). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* S.P. Brasil: Cortez.
- Ramos, M. e Pagotti, A.W. (2008). Avaliando o pensamento operatório em futuros professores. Em A.R. Donatoni (Org.). *Avaliação Escolar e Formação de Professores*. Campinas, SP. Basil : Alinéa.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris, France: ESF Éditeur.

- Rey, B. et. Al. (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. V. N. de Gaia: Gailivro.
- Rios, T. A. (2004). *Ética e Competência* (14^a .ed.) S.P, Brasil: Cortez.
- Rios T. A. (2008a). *Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade* (7^a .ed). S.P, Brasil: cortez.
- Rodrigues, A. L. (2011). *A língua inglesa na África: opressão, negociação, resistência*. S.P, Brasil: Unicamp/Fap.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa, Portugal: Presença.
- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de Currículos*. Lisboa, Portugal: Edições Cosme.
- Sacritsán, J.G. (2008). *O currículo: uma reflexão sobre a pratica*. (3^a ed.). Porto, Portugal: Artmed.
- Samuel, B.L., Pereira, C.L., Rearte, D.A., Araujo, J.O.S. & Faustino, P.J. (2015). *Pilares contemporâneos do currículo escolar: diversidade, educação intercultural e formação humana*. V Seminário Internacional sobre profissionalização docente. SIPO- Catadra -UNESCO.
- Schleiermacher, F.D.E (2001). *Hermenêutica: Arte e Técnica da Interpretação*. Petrópolis, Brasil: vozes.
- Stoer, S. & Magalhães, A. (2003). *Educação, conhecimento e a sociedade em rede*. Educação & Sociedade, 24 (85), 1179-1202.
- Santos, B. S. (1997). *Um discurso sobre as ciências a uma ciência*. (9^a .ed.). Porto, Portugal: Afrontamento.
- Santos, D. (2003). *Categoria, Conceitos e Sistematização de algumas discussões sobre o método. Uma construção para educação escolar no Amapá*. S.P, Brasil: Cortez.
- Santos, F. J. C. & Gamboa, S. A. S. (org). (2001). *Pesquisa educacional: quantidade qualidade*. (4^a .ed.). S.P, Brasil: Cortez.
- Saul, A. M. e Gouveia S. A. F. (2009). *O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para formação de educadores no Brasil*. São Paulo, Brasil: Cortez
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practioner*. CA, São Francisco: Jossey Bass.
- Severino, A.J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23^a .ed.). São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Silva, T. T. (2010). *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3^a .ed.). Belo Horizonte: Autentica.

- Tardif, M. (2003). *Saberes docentes e formação profissional* (3^a.ed.) Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Tardif, M. (2014). *Saber docente e desenvolvimento profissional* (17^a.ed.). Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação: Políticas educacionais e novos modelos de governação*. Porto, Portugal: Afrontamento.
- The curriculum Foundation. (S/d). *Um currículo de alto nível*. Recuperado em www.curriculumfoundation.org
- Tiba, I. (1988). *Disciplina: limite na medida certa*. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar.
- Torres, R. M. (2001). *Educação para Todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed.
- Torres, E.F (2002). *As perspectivas de cesso ao ensino superior de jovens e adultos da educação especial*. Tese de doutoramento em engenharia de produção. UFSC. Florianópolis.
- Trivinõs, A.N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. S.P, Brasil: Atlas.
- Tuzine, A. (2005). *Novo Currículo, o que é?* Maputo, Moçambique: MEC.
- Vasconcelos, C. S. (2005). *Construção de conhecimento em sala de aula* (16^a.ed.). S.P. Brasil: Liberdade.
- Vesentini, J. W. (2004). *Sociedade e espaço* (43^a.ed.) S.P, Brasil: Ática.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Portugal: Silabo.
- Young, M. (2014). *Teoria do currículo: o que é e porque é importante?* Londres, Reino Unido: CP
- Zabalza, A. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.

Documento legal consultado

BR nº 19, I série (1992). Lei 6/92 de Maio: Sistema Nacional de Educação. Maputo, Moçambique: Imprensa Nacional.

APÊNDICES

Apêndice 1

GUIÃO DE ENTREVISTAS À COMUNIDADE ESCOLAR

Caro (a) Sr(a), esta entrevista é parte de um estudo que possui meramente objectivo académico. A sua opinião é de suma importância para a concretização desse trabalho. Todas as informações serão utilizadas de maneira agrupada, não sendo em nenhum momento identificado o respondente. Desde já muito obrigado.

Entrevistador.....

Entrevistado.....

Categorias de análise	Subcategorias das questões orientadoras
<p style="text-align: center;">1</p> <p>Relação de saberes locais e saberes universais.</p>	<p>1. Que tipos de saberes são sugeridos no currículo local relativamente ao currículo do ensino básico na disciplina de Ofícios?</p> <p>2. Que comentários fazem sobre o relacionamento entre saberes locais e saberes escolares em Ofícios?</p> <p>3. Existem no currículo local alguns aspectos socioculturais que não se encontram no currículo oficial especificamente na disciplina de Ofícios?</p>
<p style="text-align: center;">2</p> <p>Competências em processos educativos</p>	<p>4. Que competências são definidas no currículo do ensino básico e no currículo local?</p> <p>5. Será que os conteúdos do currículo local ajudam o aluno a ser criativo na disciplina de Ofícios.?</p> <p>6. Será que os professores são habilitados em ensinar a disciplina de Ofícios tendo em vista a sua natureza caracterizada pelos trabalhos praticamente manuais com técnicas diferentes?</p>

<p style="text-align: center;">3</p> <p>A Comunidade escolar na gestão do currículo local</p>	<p>7. Como é que é feito o processo de selecção de conteúdos relevantes a nível local?</p> <p>8. Como é que o professor envolvido na selecção de conteúdos locais?</p> <p>9. Que estratégias que os professores usam em termos metodológicos para integrar os sabres locais na sala de aulas em Ofícios?</p>
--	--

Apêndice-2

2.1. ENTREVISTA AOS REPRESENTANTES DA DIREÇÃO DA ESCOLA

CODIFICAÇÃO: (RDE)

Subcategorias das questões orientadoras	Depoimentos
<p>1.</p> <p>Tipologia de conteúdos locais na disciplina de Ofícios</p>	<p><i>A tipologia de conteúdos locais em Ofícios na minha escola não se desconecta daquilo que temos nos nossos programas oficiais. A própria disciplina de Ofícios é de natureza local. No programa da disciplina de Ofícios fala-se da produção de objectos como peneiras, cestos, chapéu, pastas, carteiras, brinquedos, esteiras entre outros objectos, mas a escola na tem esses tipos de conteúdo porque a comunidade não colabora bem connosco (RDE-2).</i></p>
<p>2.</p> <p>Relação epistemológica de saberes locais com saberes escolares</p>	<p><i>O vínculo que existe entre os saberes locais e os conteúdos existentes na disciplina de ofícios é indissociável. Tudo o que está nos programas de Ofícios, é tudo local. A técnica de fazer o jardim por exemplo que o aluno deve aprender na escola em articulação entre o professor e um elemento da comunidade, é o local primeiro, depois foi escrito em documentos oficiais. Por isso em alguns momentos pensamos que a disciplina de Ofícios é próprio o currículo local (RDE-2).</i></p> <p><i>As disciplinas definidas nesse currículo, apresentam-se em diferentes áreas de forma bem estruturada, focalizando-se no desenvolvimento de capacidade e competências dos alunos. O relacionamento referido, encontra-se em todas essas disciplinas como em Ofícios (RDE-1).</i></p> <p><i>Em termos de estrutura, os conteúdos estão arrumados em três diferentes áreas de saberes e cada área está constituída por um grupo de disciplinas nomeadamente: Comunicação e Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais e por fim Actividades Praticas e Tecnológicas (RDE-1).</i></p> <p><i>A particularidade da disciplina de Ofícios, versa-se naquilo que temos como Actividades práticas e tecnológica. Em todas essas disciplinas, encontra-se um grande relacionamento entre o saber local e o conteúdo escolar em Ofícios (RDE-1, RDE-2).</i></p> <p><i>Existe em Ofícios um grande cruzamento entre saberes das</i></p>

	<p><i>atividades extracurriculares informais e saberes curriculares formais; refiro-me com isso de saberes que se encontram nas nossas comunidades e os que se ensinam na escola. Esses dois saberes são indissociáveis apesar de não se articular a partir da minha escola com os elementos da comunidade de modo a demonstrar aos nossos alunos essa forma indissociável desses dois saberes (RDE-2).</i></p>
<p>3. Características de saberes do currículo local relativamente aos saberes escolares</p>	<p><i>Apesar de existir a complementaridade entre os conteúdos manejados na comunidade e aqueles que a escola ensina, os ritos de iniciação contemplados no novo currículo não integra a disciplina de Ofícios, esses são temas tipicamente para o currículo local (RDE-2).</i></p> <p><i>Existem alguns aspectos socioculturais em outros conteúdos locais que não coadunam com o que se deve ensinar em Ofícios considerando a sua natureza. A disciplina de música por exemplo, propõe como conteúdos locais de ensino o canto chamado tufo, que reporta a vida da comunidade em todos os momentos de alegria como de tristeza. Quero dizer com tudo isso que quando nasce um bebé na nossa cultura é uma alegria, e quando há falecimento é uma tristeza (RDE-2).</i></p> <p><i>Esses cantos todos que reportam a nossa forma de agir e de ver as coisas e como se comportar, contem aspectos culturais que não se encontram e não se ensinam na disciplina de Ofícios (RDE-2).</i></p>

<p style="text-align: center;">4.</p> <p>Competências em currículos do ensino básico e local</p>	<p><i>O plano curricular do ensino básico foi estruturado de modo a garantir a criatividade dos alunos e o desenvolvimento de conhecimento e valores. Esses valores e habilidades não foram definidos apenas na disciplina de ofícios mas também nas outras disciplinas como na educação musical, na língua portuguesa, línguas moçambicanas, nas ciências sociais, matemática e nas ciências naturais (PDE-2).</i></p> <p><i>Eu sou professor nesta escola desde muito tempo apesar de ser hoje director adjunto pedagógico. O que notei é que a estrutura actual do novo currículo do ensino básico me parece ser a melhor porque divide os conteúdos em três áreas de saber que fazem com que o nosso aluno desenvolva livremente as suas competências. Essas três áreas de saber são: comunicação e ciências sociais; matemática e ciências naturais, em fim actividades prática e tecnológicas (RDE-2).</i></p> <p><i>Na área de comunicação e ciências sociais temos os conteúdos de língua portuguesa, em que fazemos tudo por tudo para que o aluno desenvolva competências e habilidade para poder comunicar tanto oralmente como por escrito a fim de participar bem na sua vida social, cultural, económica e política tanto na sua comunidade como no país (RDE-2).</i></p> <p><i>Aqui na minha escola, reconhecemos a importância da música mas nem todos os professores sabem criar o interesse da música no aluno a partir da sua própria iniciativa. O que se tem verificado é que a maioria dos professores aqui ensinam apenas o que está plasmado nos programas oficiais (RDE-2).</i></p> <p><i>Neste novo currículo do ensino básico, as ciências sociais trazem muitas novidades em termos de formação integral do aluno na arena social. Integra competências que possam levar o aluno a se enquadrar melhor na sua comunidade como por exemplo compreender processo histórico, conhecer a economia do país, conhecer seus direitos, como ser tolerante, mas outras competências. Mas tudo isso devia se compilar com outros aspectos locais, infelizmente a comunidade local aqui não nos traz nenhuma novidade (RDE-1).</i></p> <p><i>As competências básicas definidas na disciplina de Ofícios, como por exemplo jardinagem, agropecuária, escultura, pesca, artesanato, não são realizadas apesar de serem definidas no nosso currículo porque os professores não são capacitados para fazer esses tipos de actividades (RDE-1).</i></p>
--	---

<p style="text-align: center;">5.</p> <p>Relevância dos conteúdos locais no desenvolvimento operacional do educando</p>	<p><i>Na disciplina de Ofícios, constituem conteúdos do saber fazer a agricultura, escultura, jardinagem, construção, pesca, culinária, pecuária, etc. Esses são conteúdos de carácter prático que temos em Ofícios que em algum momento levam o aluno a ser criativo a partir dos ensinamentos do professor. Esses conteúdos não são associados a outros que a comunidade deveria nos trazer de modo a tornar o nosso aluno mais criativo (RDE-2).</i></p> <p><i>Na escola, o saber fazer é transmitido em todas as disciplinas e, muito particularmente na disciplina de Ofícios. No novo currículo, as disciplinas responsáveis para este tipo de saber são na sua maioria Educação Visual e Ofícios. São essas duas disciplinas que tem a natureza mais criativa e que são tão relevante na dimensão criativa do aluno (RDE-1).</i></p>
<p style="text-align: center;">6.</p> <p>Pertinência de formação de professor na leccionação de Ofícios</p>	<p><i>Os conteúdos locais em Ofícios, relacionam-se com o conteúdo já previsto no programa de ensino da mesma disciplina e são muito importantes porque ajudam o aluno a ser mais criativo, mas a grande dificuldade que temos está na leccionação dessa disciplina (RDE-2).</i></p> <p><i>Os nossos professores não estão habilitados em leccionar algo tão prático como os ofícios, que são o campo de trabalho manual onde o conhecimento das características dos materiais é fundamental, bem como o desenvolvimento de técnicas diversas que se adquire pela manipulação e experimentação dos mesmos, temos muita dificuldade quanto a isso (RDE-2).</i></p>

<p style="text-align: center;">7.</p> <p>Processo de selecção de conteúdos locais</p>	<p><i>Todos nós aqui na escola somos participantes na selecção de conteúdos; quando digo todos nós, refiro-me da própria direcção, dos professores, encarregados de educação e alunos, em coordenação com os elementos da comunidade que infelizmente não cooperam connosco (RDE-2).</i></p> <p><i>A selecção de conteúdos locais enquadra-se no âmbito do currículo local. Essa selecção tem como o objectivo completar o currículo nacional definido a nível central. Consiste na auscultação da comunidade envolvendo consultas para saber que conteúdos as crianças devem aprender segundo a própria vontade de tal comunidade (RDE-1).</i></p> <p><i>Em todas as turmas por onde nós passamos em termos de assistência às aulas como direcção da escola, o que tem acontecido é que antes de início das aulas, o professor primeiramente coloca perguntas aos alunos para saber que aspectos da sua realidade local podem ser abordados e em seguida avança para conteúdos que constam do currículo oficial de acordo com o programa (RDE-1 e RDE-2).</i></p> <p><i>A selecção dos conteúdos é feita a partir da própria disciplina de Ofícios pela natureza dos seus conteúdos. Os processos de entrelaçamento de vários materiais para a produção de diferentes tipos de objectos com finalidade utilitária e decorativa, são ensinados na mesma disciplina de Ofícios (RDE-2).</i></p> <p><i>Esse processo de entrelaçamento é a base para a produção de tecidos e é o mesmo que se usa na produção de projectos como peneiras, cestos, chapéu, pastas, carteiras, brinquedos, esteiras entre outros objectos. Tudo, o professor apenas explica aos alunos sem nenhuma pré-selecção em termos de conteúdos (RDE-2).</i></p>
<p style="text-align: center;">8.</p> <p>O papel do professor na definição de conteúdos locais</p>	<p><i>Sou pedagógico e professor, os documentos que temos lido mostram claramente que a recolha de conteúdos locais tem por objectivo aproximar conteúdos locais com conteúdos escolares. É exactamente o que minha escola pretende sempre fazer mas fica limitada com o comportamento dos elementos da comunidade (RDE-2).</i></p>

Apêndice-3

3.2. ENTREVISTA AOS REPRESENTANTES DOS PROFESSORES

CODIFICAÇÃO: (RP)

Subcategorias das questões orientadoras	Depoimentos
<p style="text-align: center;">1</p> <p>Tipologia de conteúdos locais na disciplina de Ofícios</p>	<p><i>Sabemos muito bem os tipos de conteúdos que devem integrar o currículo local na disciplina de Ofícios, como por exemplo modelagem de barro, feitura de chapéu, cestaria, carpintaria, culinária, corte e costura, mais outros conteúdos (RP-1).</i></p> <p><i>O absurdo é que tudo isso, não se faz aqui na nossa escola por falta de iniciativas próprias que possam nos levar a colaborar com a comunidade que tem mais experiências e também por falta de um memorando entre as partes (RP-1).</i></p> <p><i>Nós aqui na nossa escola chegamos ao ponto até de considerar a disciplina de Ofícios como o próprio currículo local. Confundimos esta disciplina com o tal currículo e os saberes locais que nós como professores de Ofícios integramos nessa disciplina são feituuras de vassoura, moldagem de barro, costuras, desenhos de casas e outros tipos de desenhos conforme o programa de ensino (RP-2).</i></p> <p><i>Outros conteúdos que devíamos integrar têm sido sem nenhum sucesso por que não colaboramos com os elementos da comunidade com experiência. O professor é obrigado a fazer tudo sozinho na sala de aulas seguindo o que está no manual da escola (RP-2).</i></p> <p><i>Não ensinamos sempre a disciplina de Ofícios porque a natureza da própria disciplina implica os conteúdos locais que deveriam ser trazidos pela comunidade local para nos facilitar a compreensão de alguns conteúdos teóricos que temos ensinado os alunos a partir dos manuais disponíveis (RP-1).</i></p> <p><i>Os tipos de conteúdos locais predefinidos em documentos oficiais para a leccionação, recomendamos cada aluno visitar e observar algumas actividades ligadas ao saber - fazer prático como por exemplo falar com um oleiro do seu bairro sabe fazer a olaria, ou a costura, a cestaria até mesmo os têxteis (RP-1).</i></p>

	<p><i>Depois desta recomendação aos alunos, implementamos com destaque na sala de aulas entre aluno e professor. É assim que procedemos na escolha de alguns conteúdos locais predefinidos em documentos oficiais na disciplina de Ofícios (RP-1).</i></p>
<p style="text-align: center;">2</p> <p>Relação epistemológica de saberes locais com saberes escolares em Ofícios</p>	<p><i>O que nós temos nos nossos programas e manuais oficiais de Ofícios, não difere daquilo que as instituições superiores e competentes nos pedem em articulação com a comunidade. Tudo o que a disciplina de Ofícios pretende ensinar oficialmente, é exactamente aquilo que se trata localmente. Ao meu entender, tudo o que é universal, parte primeiramente do local (RP-1).</i></p> <p><i>A verdadeira ideia para fabricar as louças que são feitas nas indústrias hoje, partiu primeiramente do local. O exemplo típico disso é a moldagem de barro local a partir da qual temos as louças feitas com materiais locais e, é o que se ensina em Ofícios na escola (RP-1).</i></p> <p><i>Isso tudo par dizer que o saber da escola considerado universal não pode ser um saber de facto sem recorrer aos saberes locais. Na educação, os saberes eram vinculados nas teorias modernas que marginalizavam os nossos saberes locais a saber que existe uma grande interdependência entre esses dois saberes (RP-1).</i></p> <p><i>Se os elementos da comunidade local com uma certa experiência em saber fazer algo em articulação com a nossa escola, ensinasse o nosso aluno a fazer alguma actividade relacionada à olaria por exemplo, o aluno saberia pessoalmente proceder às actividades ligadas a isso, e futuramente poderá ser um bom oleiro (RP-2).</i></p> <p><i>É exactamente isso que nós assistimos quando nos trazem alguns objectos que são feitos nas indústrias da China ou dos outros países. Por tanto, a relação sólida entre o nosso saber local baseado nas nossas experiencias locais e o saber universal é muito visível na educação de hoje (RP-2).</i></p> <p><i>O que nós temos localmente, ou melhor dizer, o que se pode fazer usando o material convencional, pode em qualquer momento ser trabalhado nas indústrias e produzir algo de grande envergadura enquanto a ideia partiu do conhecimento local que outros por ignorância negligencia; portanto, o local é o universal (RP-1).</i></p>

<p style="text-align: center;">3</p> <p>Características de saberes locais e saberes escolares em Ofícios</p>	<p><i>Um professor por exemplo, ao tratar a problemática das doenças na disciplina de ciências naturais, é movido a falar da contribuição da medicina tradicional para a comunidade. Nesse caso, os conteúdos que se discutem poderão ser a função das plantas e dos animais medicinais nas comunidades. A natureza cultural desses conteúdos não tem nada a ver com a disciplina de Ofícios (RP-1).</i></p>
<p style="text-align: center;">4.</p> <p>Competências em currículos do ensino básico e local</p>	<p><i>Aqui na nossa escola, nós sabemos que a área de actividade prática e tecnológica é constituída por Ofícios, educação visual e Educação física. Em Ofícios, fazemos tudo de modo que o aluno desenvolva competências e habilidade em actividades como escultura, artesanato, culinária e costura. Isso tudo fazemos de acordo com o que está escrito no plano curricular do ensino básico sem colaborar com os elementos da comunidade local (RP-1).</i></p> <p><i>Aqui no nosso distrito e particularmente na nossa escola, ainda não se introduziu as línguas moçambicanas, talvez no próximo ano. Mas mesmo assim, conseguimos notar que o nosso aluno, não tem dificuldade de se expressar em sua língua local e nós não ensinamos aqui na nossa escola as línguas locais apesar de fazer parte do plano curricular do ensino básico na área da comunicação e ciências sociais (RP-1).</i></p> <p><i>Estamos preparados que partir do próximo ano vai se introduzir essas línguas locais e a nossa aposta é que o aluno possa desenvolver mais as competências que vem com ele nessas línguas para que valorize os conhecimentos da cultura local (RP-1).</i></p> <p><i>Aqui no nosso distrito, temos a nossa educação musical que os alunos deviam aproveitar se conseguíssemos ligar a nossa escola com a comunidade. As danças típicas para o nosso distrito como por exemplo Nthipa, lipweku, Namahanja, nahira, Malowa, Nakula, trazem uma certa educação e um conhecimento que prepara os meninos para uma vida adulta em termos de saber como se comportar e como tocar alguns instrumentos musicais locais (RP-2).</i></p> <p><i>Conheço muito bem as competências definidas na disciplina de educação visual que permitem observar, descobrir, expressar-se através da imagem. Daí, o aluno pode, pintar, desenhar, modelar e fazer construções geométricas. Não tenho bem a certeza se no currículo local</i></p>

	<p><i>pode-se encontrar essas competências todas (RP-1).</i></p> <p><i>Eu lecciono a disciplina de educação visual, as competências que nela são definidas são: saber observar, descobrir, expressar-se com a imagem, criar ou ser criativo, pintar, picotar, traçar, fazer construções, desenhar, colar, saber estruturar, combinar, imaginar etc. Não vejo o relacionamento isso pode ter com o que a comunidade pode trazer (RP-2).</i></p>
<p>5.</p> <p>Relevância dos conteúdos locais no desenvolvimento operacional do educando</p>	<p><i>Os conteúdos locais são de grande valia para promover o espírito de criatividade no nosso aluno tendo em vista que são coisas que ele vive na sua própria comunidade e que não relatam muitas histórias mas vão mais para coisas práticas (RP-2).</i></p> <p><i>Os conteúdos locais na verdade são muito importante na medida em que são ensinados na escola e inculcando isso no educando, este aprende a construir casas, a costurar, abrir machambas, entre outras actividades que lhe facilite até um dia a ganhar a sua vida com trabalhos práticos (RP-1).</i></p>
<p>6.</p> <p>Processo de selecção de conteúdos locais</p>	<p><i>Eu lecciono a disciplina de Ofícios, mas na minha escola, o currículo local constitui um caos na leccionação de alguns conteúdos na disciplina de Ofícios por falta de materiais didáticos que possam facilitar o saber -fazer (RP-1).</i></p> <p><i>Temos também dificuldades na colaboração com alguns ofícios praticados nas comunidades por falta de um memorando entre as partes. Para além disso, não existe nenhuma brochura produzida aqui na minha escola que possa nos orientar (RP-1).</i></p> <p><i>Achamos a disciplina de Ofícios ser o tal currículo local e, os saberes locais que nós como professores de Ofícios seleccionamos nessa disciplina são coisas como feituças de vassoura, costuras, desenhos difíceis como por exemplo desenhos de casas e outros tipos de desenhos (RP-2).</i></p> <p><i>Outros conteúdos que devíamos seleccionar têm sido sem nenhum sucesso por que não temos bons relacionamentos com os elementos da comunidade que possam nos trazer suas experiências. Nesse caso, O professor encontra-se na obrigação de fazer tudo sem nenhuma ajuda extra</i></p>

	<p><i>curricular (RP-2).</i></p>
<p style="text-align: center;">7</p> <p>O papel do professor na definição de conteúdos locais</p>	<p><i>Cada disciplina tem seus conteúdos locais. Na estratégia de selecção desses conteúdos, existem diferentes fazes que se devem observar, como por exemplo a mobilização da comunidade a nível local, daí segue-se o levantamento de conteúdos com base num questionário elaborado. Mas o grande problema que nós temos aqui na nossa escola consiste na falta de iniciativa a partir da própria escola (RP-2).</i></p> <p><i>Essa situação tem contribuído para que a maior parte dos professores tenha um desequilíbrio em termo de conhecimento sobre a estratégia de selecção de conteúdos relativamente ao currículo local (RP-1).</i></p> <p><i>Já que a minha escola não tem nenhuma iniciativa sobre a selecção de conteúdos locais, um dia fui ter pessoalmente com alguns elementos da comunidade mas descobri que a comunidade actual está muito virada ao negócio, todo mundo quer um lucro independentemente do que faz, o lucro é o que interessa. Tudo o que solicitei, precisava-se de um pequeno ganho (RP-1).</i></p> <p><i>Quando fui ter com esses elementos da comunidade, perguntam-me: vamos ganhar o quê? Eu sou professor de Ofícios, quando fui ter com eles querendo algum material, me exigiram algum dinheiro (RP-1).</i></p> <p><i>A minha escola apenas sabe teoricamente que a escola deve ter uma brochura dos temas locais mas concretamente nunca pensou em procurar fazer isso, só cada um de nós fala de conteúdos locais, e confundimos isso com a disciplina de Ofícios por ser de natureza local (RP-1).</i></p>
	<p><i>Nunca tivemos pelo menos uma pequena capacitação para sabermos qual é a metodologia que se usa para essa questão de integração desses saberes locais na sala de aulas. Por isso nem uma brochura local a escola tem. Outro assunto aqui é a falta de formação sociopedagógica (RP-1).</i></p> <p><i>Eu ensino ciências sociais e a disciplina de Ofícios, existem muitas coisas que podíamos introduzir nas aulas mas não o</i></p>

<p style="text-align: center;">8</p> <p>Estratégia do professor na integração dos saberes locais na sala de aulas</p>	<p><i>fazemos, dum lado por falta de materiais didáticos e de outro por não ter onde ir buscar (RP-2).</i></p> <p><i>Não é por que não sabemos o que são saberes locais, e que deve-se produzir um documento com conteúdos locais, sabemos tudo isso; mas nunca existiu uma certa mobilização para o efeito. Para falar dos rios locais por exemplo, temos que perguntar os alunos quais os outros rios que conhecem na sua própria comunidade (RP-2).</i></p> <p><i>É assim que nós temos feito sobre a integração dos conteúdos locais porque não temos nenhum apoio dos que sabem fazer isso. É assim mesmo que comparamos a disciplina de Ofícios com o próprio currículo local (RP-1).</i></p> <p><i>Eu posso até contratar um oleiro para ensinar os alunos a fabricar panelas de barro, usando materiais convencionais, tradicionais, mas este contratado vai me pedir dinheiro, dando meu dinheiro do bolso, a escola não vai me restituir porque não tem fundo para isso (RP-2).</i></p>
--	---

Apêndice-4

4.3. ENTREVISTA AOS REPRESENTANTES DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO. CODIFICAÇÃO: (RPEE)

Subcategorias das questões orientadoras	Depoimentos
<p style="text-align: center;">1</p> <p>Tipologia de conteúdos locais na disciplina de Ofícios</p>	<p><i>Nós sabemos que os conhecimentos por exemplo sobre a cestaria, olaria, tecelagem, tapeçaria, até mesmo curtume que é a técnica de produção de materiais com base em peles de animais; jardinagem, todos esses conteúdos devem ser integrados na disciplina de Ofícios para permitir que os nossos filhos sejam mais operacionais e que sejam preparados para o mercado de trabalho quer na sua comunidade quer para o auto emprego (RPEE-1).</i></p> <p><i>Nós aqui localmente sabemos o que são políticas de mudanças curriculares e o que é que se deve fazer localmente de modo a nos reajustar a essas mudanças curriculares. Em documentos oficiais, sabemos que está estipulado que a escola deve colaborar com a</i></p>

	<p><i>comunidade de modo a integrar as actividades de carácter tecnológico na escola para o bem dos nossos filhos (RPEE-2).</i></p> <p><i>Conteúdos como jardinagem, carpintaria, construção de casas e outros conteúdos típicos para integrar a disciplina de Ofícios têm nos custado porque os elementos da comunidade com conhecimentos sobre esses saberes tem nos exigido algum valor monetário (RPEE-2).</i></p>
<p>2</p> <p>Relação epistemológica de saberes locais com saberes escolares em Ofícios</p>	<p><i>Eu penso que a introdução dos saberes locais no currículo escolar de hoje, e muito mais na disciplina de Ofícios que leva o aluno a um saber fazer prático com algumas actividades tecnológicas capazes de lhe inserir na sua própria comunidade, lhe propulsando no mercado de emprego constitui a melhor forma de ver que o relacionamento entre o saber local e o saber escolar é forte e indiscutível que antes era rejeitado (RPEE-2).</i></p>
<p>3</p> <p>Características de saberes locais e saberes escolares em Ofícios</p>	<p><i>Os conteúdos como as danças e cantos da região, os ritos de iniciação, a conservação dos alimentos, a história da região, a importância dos rios locais, os locais históricos e mitos, apesar de serem temas que atravessam os temas do currículo oficial, não integram a disciplina de Ofícios pela sua natureza cultural (RDE-1, RPEE-2).</i></p>
<p>4</p> <p>Relevância dos conteúdos locais no desenvolvimento operacional do educando</p>	<p><i>Os conteúdos locais na escola deveriam ser abordados nas áreas de exploração extremamente importante e abrangentes como por exemplo a família, a alimentação, a saúde, o ambiente, a agricultura e pecuário, o trabalho e o equipamento. Na medida em que essas áreas tão importantes e abrangentes integram o processo de ensino, o aluno fica integralmente bem formado com competências desenvolvidas por que nas outras disciplinas adquire outros saberes (RPEE-1).</i></p> <p><i>Nas áreas de exploração tão importante e abrangentes como a família, a alimentação, a saúde, o ambiente, a agricultura e pecuário, o trabalho e o equipamento devia-se fazer um horário específica com muito tempo (RPEE-1).</i></p>

	<p><i>Nós temos lido em documentos oficiais que apenas 20 % dos tempos foram dado aos conteúdos locais para que o aluno aprende com base na prática. A meu ver, esse tempo é insignificante porque o ensino na prática é o melhor e a comunidade tem muita coisa para trazer à escola para aprendizagem do aluno (RPEE-1).</i></p>
<p style="text-align: center;">5</p> <p>Pertinência de formação de professor na leccionação de Ofícios</p>	<p><i>Quando li em documentos oficiais o que a comunidade deve trazer como experiencia local em termos de conteúdos para o ensinamento dos alunos, fiquei tão satisfeito por saber que também a comunidade tem algo para contribuir de modo que o nosso aluno aprenda coisas manualmente, possuir a arte, algo tão importante, mas infelizmente os elementos da comunidade nos complica (RPEE-2).</i></p> <p><i>Com toda esta complicação dos elementos da comunidade, que muita das vezes têm um saber fazer manual que não trazem na escola sem uma certa remuneração, ficamos sem perceber se os professores realmente tem todas as habilidades para ensinar a teoria e a pratica (RPEE-1).</i></p>
<p style="text-align: center;">6</p> <p>O papel do professor na selecção de conteúdos locais</p>	<p><i>A comunidade local quando é consultada no âmbito de pedir auxílio em relação à explicitação de um determinado saber, tem exigido um valor monetário (RPEE-2).</i></p> <p><i>O que notamos é que a escola não tem um fundo extra para esses tipos de actividades, a falta de fundo disponíveis para a remuneração dos membros da comunidade local, que tem exigido um valor monetário para trazer as suas experiências; na nossa opinião, constitui um dos grandes desafios e dificuldade para proceder a esse processo (RPEE-1).</i></p>

5.4. ENTREVISTA AOS REPRESENTANTES DOS ALUNOS

CODIFICAÇÃO: (RA)

Subcategorias das questões orientadoras	Depoimentos
<p style="text-align: center;">1</p> <p>Tipologia de conteúdos locais na disciplina de Ofícios</p>	<p><i>Na minha sala, o professor nos mostra desenhos pintados que estão no livro e depois nos manda em forma de TPC para fazermos costura, construção de objectos com tiras de papel ou desenhar qualquer coisa que sabemos, nos ensina também higiene e segurança ao trabalhar com barro e outras pastas incluindo a areia molhada, dizendo que temos que manter o local a nossa volta limpo e bem organizado (RA-1).</i></p> <p><i>O professor costuma nos ensinar bem na nossa sala de aulas explicando-nos as diferentes imagens que estão nos livros que cada um de nós tem, depois há momentos que nos manda fazer algum TPC sobre o que ele nos explicou na sala. Na minha sala de aula nunca vi pessoas estranhas a vir nos ensinar algo que nós não sabemos. Sempre tem sido o nosso professor que nos explica tudo no livro (RA-2).</i></p> <p><i>Nós não aprendemos Ofícios sempre que temos isso no horário, é verdade que o nosso professor nos ensina bem coisas de Ofícios, mas podemos as vezes passar muitas semanas sem estudar Ofícios e no lugar disso aprendemos outras disciplinas como português ou ciências naturais (RA-1).</i></p>

<p style="text-align: center;">2</p> <p>Relação epistemológica de saberes locais com saberes escolares em Ofícios</p>	<p><i>Quando aprendemos com o professor na sala de aulas como fazer um cesto por exemplo ou como fazer uma costura, lá nas nossas casas pegamos o cesto ou os materiais de costura com as nossas próprias mãos, o que não acontece na nossa sala de aulas (RA-1).</i></p> <p><i>A verdade é que nós pegamos com as nossas próprias mãos o material que não difere em nada daquilo que nos ensina na sala, mas depois acabamos esquecendo tudo o que nos foi ensinado na sala de aulas com o nosso professor. Se o professor nos ensinasse na sala trazendo o material de casa, explica, fazendo, todos os alunos teriam mais conhecimento e saberiam fazer sem esquecimento (RA-2).</i></p>
<p style="text-align: center;">3</p> <p>Competências em currículos do ensino básico e local</p>	<p><i>Eu tenho visto em casa meus irmãos a tocar viola e a falar de algumas notas musicais, e muitas vezes quando estão a tocar viola, minha irmã chora por causa da emoção e do gosto, até minha mãe gosta por que cria alegria em casa. Mas na minha escola, quando chega o tempo de educação musical, minha professora nos manda numa outra turma (RA-2).</i></p> <p><i>Há muito tempo quando chovesse, eu pensava que Deus estava mijando, porque não podia em nenhum momento compreender como é que se pode cair a chuva. Mas graças a ciências naturais consigo perceber esse fenómeno das chuvas como é que aparece (RA-2).</i></p>
<p style="text-align: center;">4</p> <p>Relevância dos conteúdos locais no desenvolvimento operacional do educando</p>	<p><i>Eu sou aluno sim, aprendo com meu professor de Ofícios o que vem do livro. Mas penso que isso que vem do livro não basta só, porque o professor ensina isso como se fosse historia. Tratando-se de Ofícios, seria melhor chegar aqui na minha escola alguém que na prática sabe fazer algo para nos ensinar e depois de nos ensinar voltar para sua casa enquanto já sabemos fazer algo na prática (RA-1).</i></p>
<p style="text-align: center;">5</p> <p>Pertinência de formação de</p>	<p><i>Na minha turma 7^a classe, o nosso professor nos explica como fazer modelagem de barro, como cozinhar, mas não nos faz mostrar isso com o próprio material para nós também sabermos como ele, só nos fala e depois</i></p>

<p>professor na leccionação de Ofícios</p>	<p><i>esquecemos (RA-1).</i></p> <p><i>Eu estou na 6ª classe, desde que nos distribuíram livros de Ofícios, levamos para casa para ler só, mas com as nossas mãos, ainda não fizemos o que lemos no livro, coisas muito bonitas que podem um dia nos ajudar até chegarmos a fazer algo para vender se nos ensinassem como fazer (RA-2).</i></p>
<p>6</p> <p>Estratégia do professor na integração dos saberes locais na sala de aulas</p>	<p><i>Se os professores trouxessem os exemplos práticos usando as nossas próprias línguas, aprenderíamos mais melhor. As nossas línguas locais são importantes para aprendizagem local porque aqui na minha escola muitos têm dificuldade com a língua portuguesa e outros sentem vergonha de perguntar algo local em nossas línguas locais (RA-1).</i></p>

Apêndice 05

Grelha da análise de conteúdo das observações

Observação na sala de aulas

Dimensões da observação	Aspectos observados
Aula assistida	Aula da disciplina de Ofícios 7 ^a classe
Momento de chegada do professor e hora de início das aulas.	<p>Chegada do professor na sala de aulas: 6h30. Início das aulas: 6h45.</p> <p>Saudações e marcação de faltas aos alunos ausentes.</p>
Dimensão: Desenvolvimento das competências operacionais do educando	Mobilidade insuficiente dos alunos relativamente à interacção com o professor na sala de aula.
Tema e conteúdo tratado	<p>Cestaria:</p> <p>Conto duma história concernente uma aldeia onde não havia lojas para comprar objectos modernos como peneiras, cestos, chapéus e pastas.</p>
Estratégia em termos metodológicos	<p>Desenho no quadro mostrando os tipos de materiais naturais: palha, bambu, caniço, capim e fios de sisal que se podem usar para fabricar objectos típicos da zona.</p> <p>TPC aos alunos para que fossem fabricar algo a partir dos exemplos dados na sala de aulas usando os materiais mostrados na sala de aulas.</p>

Constatações	<p>Introdução de alguns elementos do currículo local não especificados na brochura que a escola deveria produzir.</p> <p>Limitação do professor na sua prática pedagógica e metodológica,</p> <p>Falta do material adequado e estimulante para auxiliar na produção e na sistematização dos saberes.</p> <p>Aulas expositivas sem nenhum material didático relacionado com o currículo local.</p> <p>Ausência total de pelo menos um elemento da comunidade com domínio da matéria local para facilitar o processo de ensino e aprendizagem nesse âmbito.</p>
Exploração dos 20% do currículo local	<p>Dificuldades para explorar os 20% do currículo local em termos metodológicos.</p> <p>Turma tão numerosa. Contem cerca de oitenta alunos. O processo de marcação de falta levou cerca de vinte minutos.</p>