

Universidade Católica de Moçambique
Faculdade de Direito
Curso de Licenciatura em Ciências Religiosas e Educativas

A valorização dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem: caso da 6ª classe da Escola Primária Completa de Napipine, 2015 – 2017.

Vânia Daniel

Nampula, Julho de 2018

Universidade Católica de Moçambique
Faculdade de Direito
Curso de Licenciatura em Ciências Religiosas e Educativas

**A valorização dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem: caso da 6ª classe da
Escola Primária Completa de Napipine, 2015 – 2017.**

Monografia Científica, submetido à Faculdade de
Direito, Universidade Católica de Moçambique,
como requisito parcial para obtenção de grau de
Licenciatura em Ciências Religiosas e Educativas.

Supervisor: Pe. José da Cruz Muluta MA.

Nampula, Julho de 2018

Índice geral

Declaração	iv
Agradecimentos	v
Dedicatória.....	vi
Lista de abreviaturas	vii
Lista de quadros.....	viii
Resumo	ix
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
1.1. Conceitos de currículo local <i>versus</i> saberes locais	11
1.2. Categorias e tipos de saberes locais.....	16
1.3. Relação entre currículo local e saber local	17
1.4. Selecção e sistematização dos conteúdos dos saberes locais no Ensino Básico	24
1.5. A inserção dos conteúdos locais no processo de ensino e aprendizagem	27
1.6. O papel do currículo local/saberes locais no processo de ensino e aprendizagem.....	29
1.7. O papel do professor na implementação do currículo local no Ensino Básico	32
1.8. Métodos de transmissão dos saberes locais.....	34
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DO ESTUDO.....	37
2.1. Tipos de pesquisa	37
2.2. Técnicas de recolha de dados	38
2.2.1. Observação	38
2.2.2. Entrevista.....	39
2.2.4. Consulta bibliográfica e documental	39
2.3. Modelo de análise de dados.....	40
2.4. Sujeitos da pesquisa.....	40
2.5. Considerações éticas da investigação	41
2.6. Caracterização do local de pesquisa	41
CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	43
3.1. Percepção dos entrevistados sobre currículo local e saberes locais	43
3.2. Selecção e sistematização dos saberes locais na EPC de Napipine.....	45

3.2.1. Conteúdos dos saberes locais abordados na disciplina de Educação Moral e Cívica	47
3.3. Importância da inserção dos saberes locais no currículo escolar	49
3.4. Dificuldades na implementação dos saberes locais na EPC de Napipine	53
3.5. Estratégias de implementação dos saberes locais na EPC de Napipine	54
3.6. Práticas docentes e a valorização dos saberes locais: descrição das aulas observadas	55
CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	58
4.1. A importância da valorização dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem	58
4.2. Dificuldades na inserção de saberes locais no processo de ensino e aprendizagem	59
CONCLUSÃO	61
Recomendações	63
Bibliografia	64
Apêndices	65

Declaração

Esta Monografia Científica é resultado da minha investigação e das orientações dadas pelo meu supervisor. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas encontram-se devidamente mencionadas no trabalho, nas notas e na bibliografia final. Declaro ainda que este trabalho não foi apresentado em nenhuma outra instituição para obtenção de qualquer grau académico.

Nampula, 19 de Julho de 2018

(Vânia Daniel)

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço à Deus, princípio, fim e razão de todas as coisas, fonte propulsora para que eu tenha chegado até aqui. À Nossa Senhora Mãe de Deus, que me guia e renova com sua luz.

Assim, expresso toda a minha gratidão a todos que, directa ou indirectamente, colaboraram para que esta tarefa se tornasse realidade e também àqueles que, por razões desconhecidas, se negaram. Esses me tornaram mais forte e perseverante diante desse desafio.

Ao meu supervisor Pe. José da Cruz Muluta MA, por acreditar em mim e no meu trabalho, pelas orientações seguras, intervenções precisas e pelo enorme carinho com que conduziu todo o processo de construção deste trabalho. Foi um privilégio tê-lo como orientador.

Aos meus pais Daniel Vasco e Eliana Zacarias, por todo amor e cuidado, por confiarem e investirem na minha formação profissional e pessoal, pois sem a sua colaboração não chegaria a tal formação.

Ao meu esposo Nélio Manuel, por estar sempre comigo participando e acreditando no meu crescimento e autonomia.

Ao meu filho Edmilson Nélio Manuel, de quem eu tanto me orgulho. A você, meu amor eterno! Aos meus irmãos, em especial à Neide, pelo zelo, cuidado e carinho com meu filho.

Aos colegas, Cláudia e Melita, pelo companheirismo ao longo deste curso. Minha eterna amizade e gratidão.

À Escola Primária Completa de Napipine, pelo convénio e libertação das minhas actividades durante os encontros presenciais. A todos colaboradores pela recepção, meu muito obrigado.

À Universidade Católica de Moçambique e à Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Religiosas e Educativas, à todos os docentes, que durante esses quatro anos me ensinaram a trilhar no caminho da educação, cientificamente expressa.

À todos, muito obrigada!

Dedicatória

Ao meu esposo Nélio Manuel como educador que é, que através do seu conhecimento e ensinamento, projectou em mim o reflexo da sua sabedoria, ensinou-me a comprometer-me verdadeiramente com o “saber ser e fazer”, e partindo dessa ética tornar seus saberes e suas acções numa constante reflexão.

Lista de abreviaturas

CL	Currículo Local
DAP	Director Adjunto Pedagógico
EB	Ensino Básico
EP1	Escola Primária do 1º Grau
EP2	Escola Primária do 2º Grau
EPC	Escola Primária Completa
INDE	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MINED	Ministério de Educação
MINEDH	Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
P1	Professor 1
P2	Professor 2
P3	Professor 3
P4	Professor 5
PEA	Processo de Ensino e Aprendizagem
PEE	Pai e Encarregado de Educação
SL	Saberes Local
SNE	Sistema Nacional de Educação
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

Lista de quadros

Quadro 1: Respostas dos entrevistados sobre o conceito de currículo local.....	42
Quadro 2: Respostas dos entrevistados sobre a organização e selecção dos saberes locais.....	45
Quadro 3: Resposta dos entrevistados sobre os conteúdos abordados no PEA.....	47
Quadro 4: Resposta dos entrevistados sobre a importância dos SL no currículo escolar.....	49
Quadro 05: Resposta dos entrevistados sobre apropriação dos saberes locais nos alunos.....	51
Quadro 06: Resposta dos entrevistados sobre as dificuldades na implementação dos SL.....	52
Quadro 07: Resumo dos planos das aulas observadas.....	56

Resumo

A presente monografia busca abordar sobre a valorização dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem: caso da 6ª classe da Escola Primária Completa de Napipine. De modo geral, o estudo objectiva analisar a valorização dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem, especificamente pretende-se explicar a importância da valorização dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem, identificar as causas da fraca integração dos conteúdos dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem e sugerir medidas para a valorização dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem. A perspectiva teórico-metodológica adoptada consistiu na abordagem qualitativa, com carácter descritivo e exploratório. Para a análise do objecto de pesquisa, o estudo privilegiou a pesquisa bibliográfica e documental que permitiram de forma importante a construção de uma fundamentação teórica sobre o currículo local e saberes locais em Moçambique. O estudo apurou que apesar de o currículo centralmente definido em Moçambique deixar uma margem de 20% do tempo lectivo de cada disciplina para a abordagem de conteúdos ou saberes locais, parece haver, ainda, falta de articulação entre a escola e a comunidade, aliada à fraca preparação dos professores para o tratamento de conteúdos localmente identificados pela comunidade como relevantes. A idealização da integração dos saberes locais no PEA, tem em vista o envolvimento da comunidade aonde se localiza a escola no sentido de, muito próximo, acompanhar a educação dos seus educandos, e mais, contribuir com os seus saberes apoiando também no processo de vinculação dos mesmos na escola.

Palavras-chave: Currículo escolar, Saberes locais, Processo de ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação em Moçambique tem estado no centro de debates em todos os níveis da sociedade, uma vez que é vista como um factor essencial para o desenvolvimento da nação. Por isso, são traçadas mudanças políticas sociais, económicas e culturais que impõem novos desafios para a educação no país. Uma das mudanças é a introdução de novo currículo do Ensino Básico implementado em 2004, que pressupõe um conjunto de inovações e abre a possibilidade de integrar os conteúdos e as práticas locais nos programas do ensino, com finalidade de reduzir a distância entre a cultura da escola moderna e a cultura tradicional local.

É diante dessa perspectiva que se busca abordar neste trabalho sobre: “A valorização dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem: caso da 6ª classe da Escola Primária Completa de Napipine, 2015-2017.” O objectivo geral do estudo é analisar a valorização dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem. Como objectivos específicos pretende-se explicar a importância da valorização dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem, identificar as causas das dificuldades da integração conteúdos dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem e sugerir medidas para a valorização dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo dos saberes locais tem uma grande importância na actualidade porque eles estão ligados à cultura, ou seja, às temáticas específicas da vida quotidiana dos alunos. Pela sua estreita ligação com a cultura estes devem ser resgatados para a escola com o intuito de revitalizar a cultura e dinamizar o PEA ligando a escola com a comunidade.

A escolha deste tema tem duas perspectivas: científica e social. A primeira prende-se com o facto de a escola estar virada para o reconhecimento da diversidade cultural, das culturas locais e os saberes neles veiculados. Nesta razão, articulada com a experiência da docência vê-se uma necessidade de relacionar os saberes locais com os saberes curriculares para tornar a prática pedagógica mais próxima do aluno. Na perspectiva social, o tema busca relacionar a sociedade e escola, pois a escola é considerada como meio para a inclusão sociocultural das crianças.

A escolha da 6ª classe deve-se pelo facto de ser a primeira classe no Ensino Básico em que os alunos iniciam a despertar de forma emocional a compreensão de práticas locais ou seja, é a fase que a criança sente pela primeira vez o impacto entre os ensinamentos morais que adquiriu

no seu ambiente familiar e cultural e os conhecimentos morais e cívicos que lhe são transmitidos pela escola. Deve-se ainda por constituir a classe onde a docente-estagiária esteve inserida no acto das práticas pedagógicas na disciplina de Educação Moral e Cívica.

Apesar do currículo do Ensino Básico introduzido em 2004, deixar uma margem de 20% do tempo lectivo de cada disciplina para a abordagem dos saberes locais, parece haver, ainda, falta de articulação entre a escola e a comunidade, aliada à fraca preparação dos professores para o tratamento de conteúdos localmente identificados pela comunidade. Este aspecto é fundamentado pelas observações feitas aos professores do ensino primário, aquando da realização das práticas pedagógicas na Escola Primária Completa de Napipine.

Com objectivo de analisar a valorização dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem na EPC de Napipine, colocamos as seguintes questões de investigação:

1. Como são valorizados os saberes locais no processo de ensino e aprendizagem na Escola Primária Completa de Napipine?
2. Que importância tem a inserção e sistematização dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem na EPC de Napipine?
3. Quais são as causas da fraca sistematização dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem na EPC de Napipine?
4. Que medidas devem ser desenvolvidas para a sistematização dos conteúdos locais no processo de ensino e aprendizagem na EPC de Napipine?

A perspectiva teórico-metodológica adoptada consistiu na abordagem qualitativa, com carácter descritivo e exploratório. Para a análise do objecto de pesquisa, o estudo privilegiou a pesquisa bibliográfica e documental que permitiram de forma importante a construção de uma fundamentação teórica sobre o currículo local e saberes locais em Moçambique.

O presente estudo é composto por quatro (4) capítulos. O Capítulo I é da fundamentação teórica que se centra na discussão da valorização dos saberes locais, cujos eixos norteadores orientam as escolhas de conceitos, princípios e procedimentos de implementação desse currículo. O capítulo II é da metodologia do estudo, onde descreve-se a estratégia metodológica utilizadas. O capítulo III é da apresentação e análise de dados. O capítulo IV apresenta-se a discussão dos resultados mediante os objectivos traçados neste estudo. Finalmente, apresenta-se as principais conclusões do estudo e recomendações.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo busca-se reflectir sobre as concepções e fundamentações teóricas do que são os saberes locais e qual sua importância no contexto das práticas curriculares das escolas. No contexto actual, a escola precisa sustentar a prática educativa pela inserção e reconhecimento de saberes localizados nela. Por conta disso este capítulo se propõe, a partir de posições teóricas de vários autores e, tendo como base as análises e estudos de José P. Castiano sobre o currículo local como espaço social de coexistência de discursos e Guilherme Basílio na sua Dissertação de Mestrado sobre Saberes Locais em Moçambique (2006), trazer à tona uma discussão ampla e, ao mesmo tempo, tão particular sobre o objectivo de se estabelecer as relações de diálogo entre os saberes locais das comunidades e os saberes universais para o desenvolvimento da prática educativa no currículo escolar.

1.1. Conceitos de currículo local *versus* saberes locais

O currículo local é uma componente do currículo nacional constituída por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes para a integração dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Dgedge e Sabino (2016), o currículo local é um processo de ensino-aprendizagem que consiste numa intervenção educativa que elege o desenvolvimento pessoal e social dos alunos como sua principal finalidade. Surge da necessidade de criar uma nova identidade educativa que possa contribuir para modificar a consciência social do papel da escola na formação do cidadão útil ao país. Daí que responda aos desafios socioeconómicos da sociedade a nível local, uma vez que é notória a necessidade de cada indivíduo contribuir para o desenvolvimento da comunidade onde ele está inserido.

O currículo local é definido 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 (Castiano, 2005).

A noção dos saberes locais se focaliza em volta do âmbito etnográfico, pois é uma descrição da cultura. É um termo que se centraliza na cultura tradicional nativa onde os saberes

locais se enraízam. Esse tipo de discurso descreve como um determinado povo dá sentido à sua vida, como se relaciona e quais as prescrições morais aceites.

Segundo Basílio (2006), os saberes locais são conteúdos que podem ser inseridos na escola, produzidos localmente. Estes são provenientes da realidade da zona onde a escola se inscreve e são diferentes de região para região. São considerados saberes locais porque se prendem com o material de interesse local que emociona as crianças.

Mírcea (2007) aborda os saberes locais como algo com significados verdadeiramente aceites por uma determinada comunidade. Ainda este autor, salienta que os saberes locais,

empregam símbolos, não com finalidade de explicar os fenómenos naturais cientificamente, nem de crer uma ideologia abstracta, mas com objectivo de estabelecer normas válidas para a vida de um grupo. Tem um sentido normativo pois define o valor dos factos conhecidos, orientando o homem no seu procedimento com respeito aos seres e realidades superiores invisíveis aos outros seres visíveis e às realidades que o circundam (Mírcea, 2007, p. 136).

Em suma, os saberes locais são conhecimentos adquiridos dentro de uma comunidade tradicional nativa, aqueles que passam de pai para o filho, de geração em geração e são aprendidos através de ritos, danças, celebrações da *makeya*¹, fábulas, mitos e adágios. Portanto, embora se apresentem como história colocada nos primórdios da criação, os saberes locais não tem em vista o passado, mas o presente dando os conhecimentos científicos um sentido pleno.

Abordagem sobre os saberes locais não é totalmente uma coisa nova no sistema escolar. O currículo colonial já previa a integração dos saberes locais. E a partir desta perspectiva, os antropólogos missionários discursavam em volta dos saberes locais, das culturas locais e das línguas locais. Porém, os objectivos e métodos pautavam-se no processo de evangelização e dominação portuguesa. A cultural local era tomada como uma questão estratégica para converter e assimilar os africanos. A intenção era usar os saberes locais para realizar com facilidade o processo de colonização e de conversão (Castiano, 2005).

Actualmente, retoma-se a questão dos saberes locais não para instrumentalizá-los, mas para encontrar o seu estatuto epistemológico e resgatar o seu significado intrínseco para a escola. É por resgate que se pode afirmar que os saberes locais têm um corpo de verdades legítimas para aprendizagem escolar.

¹ Ritual de homenagem de cariz espiritual que consiste em apresentar uma mensagem a uma entidade sobrenatural.

Os saberes locais descrevem como um determinado povo dá sentido à sua vida e como se relaciona. Geertz (1997) analisou vários fenômenos culturais de diversos povos para mostrar que os saberes locais se manifestam “através de uma série de formas simbólicas facilmente observáveis, um repertório elaborado de designações” (p. 95). Segundo ele o mundo é um palco onde os actores fazem as suas construções culturais. Essas construções caracterizam a maneira como cada povo vive, convive e representam o universo dos saberes locais: os direitos costumeiros, os mitos, as religiões, as línguas, a agricultura, a arquitectura, a música, as artes, a literatura, artesanato, pintura, os fenômenos socioculturais, a economia, a imaginação, a moral comunidades e funcionam à luz da cultura local, portanto, do saber local.

Portanto, usa-se esse termo não se restringindo às formas de saberes nativos, mas estendendo-se para todas as formas de saber que se produzem e se prendem nas comunidades. Os saberes locais apreendem as formas como os grupos sociais locais produzem seus mundos, constroem seus discursos, estruturam as regras que norteiam o seu comportamento e como dão significados aos acontecimentos quotidianos. Trata-se de um processo que questiona sobre como as localidades organizam e orientam suas vivências, situando-se na história e se tornando história.

Os saberes locais podem ser fundamentados em três vertentes. A primeira com base em Geertz (1997), que propõe uma análise do saber local numa perspectiva sócio antropológica, sustentando o reconhecimento do valor social e gnosiológico da cultura local e como base do saber local. O pressuposto dessa perspectiva é de que a cultura dinamiza a aprendizagem e a escola pode socializá-la, pois os aspectos culturais interferem na estrutura cognitiva do aluno.

Nessa vertente o objectivo era identificar os aspectos relevantes da cultura local para que pudesse ser sistematizada e transmitida. Isso impulsionou a interrogação do estatuto axiológico da cultura vivida pela escola, e, com a emergência dos estudos culturais, os currículos tenderam a articular-se com o que estamos chamando de saberes locais. Esses emergiram em debates actuais como forma de reconhecimento da existência de um contrato entre as culturas (tradicional e moderna). Os estudos culturais ao operarem uma reversão admitem partindo de um ponto de referência, configurar um movimento das margens contra o centro.

Portanto, os saberes locais estão ligados à cultura e à vida das pessoas; são a base do meio humano vivido, são solidificados e materializados pelas comunidades para sua difusão às

gerações vindouras. Assim, tais saberes se oferecem sob forma de cultura popular ordenada em torno do prazer, do mito, de tabus, de crenças, de diversão, de educação, de rituais e de seu modo de sobrevivência. Nas localidades, eles se referem a habilidades, atitudes, experiências, valores e modos de vida (Basílio, 2006). Por conta disso, fazer uma abordagem sobre os saberes locais é reclamar seu estatuto histórico dentro das culturas, exigindo seu reconhecimento. Portanto a escola tem o dever de referenciar o saber local, o saber quotidiano, prático e sensitivo.

No nosso contexto, os saberes sócio antropológicos evidenciar-se nos ensinamentos por exemplo sobre clã², cerimónias tradicionais que visam valorizar os antepassados (limpeza de campas, orações dos defuntos, etc), o papel da mulher na família, ritos de iniciação, provérbios e contos da cultura macua que permitem a moralidade, entre outros. No entanto, estes ensinamentos potenciam os conhecimentos construídos em sala de aula.

A segunda vertente compõe-se no campo filosófico. Boaventura Santos (1997), o qual faz uma crítica ao modelo de racionalidade científica que apenas pretendeu privilegiar a ciência em detrimento dos fenómenos sociais, destaca que o conhecimento não se reduz a quantificação, mas também á compreensão dos fenómenos sociais. O autor defendeu a criação de uma ciência social que estudasse o comportamento humano e procurasse compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e dos significados que os homens dão às suas acções, ele advoga a emergência de outro paradigma que vai se interessar pelo saber dos sujeitos locais, pois as ciências sociais não estão procurando apenas a racionalidade universal, mas repercutem nas contestações quotidianas da vida local.

Esse novo paradigma possibilitou uma reflexão que defende que todo saber científico é social, é local, é total, no sentido de que é produzido pelos sujeitos localizados numa cultura vivida. Essa postura traz um novo horizonte que permite discutir as questões de valor, da ética, da compreensão, dos grupos, do senso comum e do tema sobre saber local. E a escola, hoje, precisa discutir o saber tendo como horizonte não só a universalidade mas também a localidade.

Isso por que:

[...] o saber constitui-se em redor de temas que em dado momento são adaptados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais, seja para reconstruir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades

² O termo “clã” refere-se exclusivamente a grupos de descendência, compostos de todas as pessoas que em última análise tiveram a sua origem no mesmo ancestral ou ancestrais.

locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc. (Santos, 1997, p, 47).

Essa afirmação abre um novo horizonte para a possibilidade do saber local produzido pelos grupos sociais articular-se ao saber universal, para que as culturas populares não fiquem excluídas na produção e veiculação do conhecimento. MacLaren (2001) destaca que “[...] os educadores devem afirmar os conhecimentos sociopolíticos e os posicionamentos éticos locais dos seus alunos e alunas, embora o conceito da totalidade não seja abandonado completamente” (p. 81). O autor critica a cultura homogeneizadora que sustenta a existência de uma narrativa mestra, afirmando que esta precisa dialogar com as narrativas locais.

No contexto da vertente filosófica dos saberes locais no ensino básicos em Moçambique evidenciamos os seguintes exemplos: ensinamento dos principais filósofos e seus pensamentos educativos, da arte local e jogos que permitem a criança a raciocinar e a reflectir, ensinamentos de moralidade entre as crianças, entre outros aspectos.

A terceira vertente é a educacional. Nesta vertente os fundamentos sobre os saberes locais são construídos com referência aos estudos curriculares, culturais introduzidos pela sociologia do conhecimento. Com relação aos estudos curriculares toma-se como referência à preocupação do INDE em introduzir o currículo local. Esta preocupação terá sido fomentada e alimentada pela Igreja que, primeiro traduziu o seu instrumento de fé (Bíblia) em línguas locais e luta pela dignidade humana exigindo que a escola priorizasse a questão de valores. Por outro lado, o INDE constatou que depois do Ensino Básico o aluno não está preparado para responder os desafios da vida e para resolver esta questão propõe a gestão do saber fazer, saber conviver e saber ser. Estes saberes pertencem à escala de saberes locais e precisam de uma fundamentação pedagógica.

Cabe-nos ressaltar a importância de integrar na componente educativa os ensinamentos morais religiosos, que podem ser providos da bíblia ou outros livros religiosos fidedignos, que ensinam a criança sobre a prática da justiça, amor à verdade, espírito de generosidade, deferência para com os outros, serenidade nas dificuldades, prudência nas palavras, estima e veneração pelos velhos, prestação de ajuda mútua, desprendimento do coração perante as belezas efémeras do Mundo, vanidade da formosura feminina, hábitos de trabalhos, confiança em Deus nas desgraças e esperança na sua justiça incorruptível, casamento com sociedade perfeita em que o homem e a mulher se complementam mutuamente, o certo contra o incerto, economia doméstica,

valor da experiência ou da prática, gratidão, intrepidez, conveniências da mansidão, lições da morte.

Para além dos saberes anteriormente destacados, salientamos os ensinamentos religiosos que permitam as crianças a saber evitar à preguiça, à ganância e ambições desmedidas, ao orgulho e soberba, à fanfarronice, à intriga, ao roubo, à fornicação, à desconfiança, à avareza, aos maus hábitos, à negligência, à ingratidão, à vergonha, à mentira, à maledicência e à inveja.

Contudo, a fundamentação dos saberes locais na vertente sócio antropológica, filosófica e educacional permitem que a escola seja espaço de intercâmbio cultural. Neste sentido o currículo deve ser definido não apenas como uma questão técnica, mas também social e cultural, que tende adequar-se aos contextos locais, valorizando-se mais as necessidades básicas de aprendizagem, em que as políticas educacionais sejam definidas em função das exigências das comunidades.

1.2. Categorias e tipos de saberes locais

A escola administra um conhecimento estruturado em disciplinas para responder aos problemas duma determinada área e a comunidade serve-se dos saberes locais para resolver os problemas do dia-a-dia. Os saberes locais estão categorizados em áreas, ou seja, estão divididos segundo as tipologias.

Segundo Basílio (2006), no contexto da categorização dos saberes locais, dois autores contemporâneos escrevem sobre a tipologia dos saberes que a educação deve oferecer no processo de ensino e aprendizagem. Nessa categorização destacamos os seguintes autores; Jacques Delors (1996) e de Edgar Morin (2000).

Segundo Delors (1996), citado por Basílio (2006) existem quatro (4) tipos de saber considerando-os como pilares fundamentais para educação, designadamente: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver junto” ou “aprender a viver com os outros e aprender a ser”. Por outro, Morin (2000), centrando-se no problema da complexidade, destaca sete (7) saberes para a educação. Os sete saberes necessários para a educação do futuro não estão concentrados em nenhum programa escolar para o seu ensino, dos quais destaca-se: o conhecimento, o conhecimento pertinente, a identidade humana, a compreensão humana, a incerteza, a condição planetária e a antropológico-ética.

Ainda Basílio (2006) ressalta que a grande preocupação dos autores referidos é desenvolver a educação para vida e para o mundo de trabalho. Das tipologias apresentadas interessa descrever a proposta feita por Delors (1996), que se refere a um programa de educação para o futuro. Fazendo a caracterização dos saberes propostos por Dolors podemos destacar:

No 1º saber - “aprender a conhecer” – constitui para Delors um saber de carácter científico. Este saber oferece ao aluno estrutura lógica que lhe permite ler e interpretar o mundo. Com este, o aluno lança-se à descoberta. No 2º saber – “aprender a fazer” – este saber responde às questões de como se faz algo, portanto, é um saber prático e está ligado ao profissionalismo. A preocupação é como o aluno aplica na prática os conhecimentos adquiridos. No 3º saber – “aprender a viver juntos” - constitui um dos pilares da educação exposto por Delors e responde ao desafio colocado para as zonas urbanas e semi- urbanas onde os efeitos de globalização se fazem sentir com grande incidência. No 4º saber - “aprender a ser” - neste saber o aluno desenvolve os juízos de valor para agir com prudência na sociedade. O aluno reconhece os aspectos corporais, espirituais, estéticos e sensíveis (Delors, 1996, citado em Basílio, 2006).

Com base nos argumentos apresentados anteriormente é possível fazer-se uma tipologia de saberes locais. Os saberes que as comunidades administram comportam os modos de agir, de comportar-se, de fazer trabalhos, de se relacionar com os transcendentais, de curar as doenças e de resolver os problemas. Eles são agrupados, à semelhança da tipologia delorsiana, em saber, saber conviver, saber fazer, saber ser e saber metafísico. Este último se associa às crenças. Os saberes categorizados fazem parte do capital cultural de grupos sociais.

Contudo, os saberes hoje plasmados como princípios de competências a adquirir no ensino básico estão enquadrados nos diferentes programas de ensino, cuja finalidade remonta em saber ser, saber estar e saber fazer.

1.3. Relação entre currículo local e saber local

O currículo local se materializa a partir do saber local. Isto quer dizer que num território concreto, os seus habitantes possuem um sistema de perceber e organizar as coisas, os eventos e os comportamentos, facto que demonstra que os conhecimentos tradicionais da população são considerados importantes para vários fins.

Segundo Dgedge e Sabino (2016), o Homem tem sempre a necessidade de proceder à recapitulação, conservação e transmissão do acervo cultural de uma geração à outra e a comunidade fornece seus saberes locais a escola. Este facto ocorre a partir do momento em que existe uma inter-relação escola-comunidade. É esta última que permite a aquisição de instrumentos educativos necessários que podem possibilitar ao aluno, professor e aos membros adultos da comunidade, integrarem-se num ambiente social que faça valorizar a difusão dos saberes, tanto locais como científicos, através de metodologias que se caracterizam pela sua sistematização na construção de saberes por parte dos alunos e sua capacitação de acção nas situações concretas da vida.

O currículo local permite conhecer o papel da sociedade no sistema de crenças e de adaptação do Homem a determinados ambientes, enfatizando as categorias e conceitos cognitivos utilizados pelos povos na área onde a escola se encontra localizada.

A relação entre o currículo local e o saber local está em que a comunhão dos dois permite criar um modelo de educação e de ensino-aprendizagem que origina o progresso da criança em tempo útil e necessário. Assim se assegura a criação de excelentes hábitos, de práticas, de conhecimentos, agilidades gerais básicas para a integração social da criança na comunidade, permitindo que a criança comece desde cedo a ser empreendedora, inovadora e a ver a escola como um elemento integrador da sociedade (Dgedge & Sabino, 2016).

Como se pode ver, a relação com a comunidade permite ao aluno aperceber-se do papel social, tecnológico e económico do meio onde vive. Assim, os alunos e a sociedade passam a ver a escola como o lugar que promove o treino de habilidades específicas, assunção de comportamentos, a valorização de transformações e enriquecimento das perspectivas e concepções individuais, a exploração de outros tipos de compreensão da realidade envolvente e a abertura e confronto a outros pontos de vista sob diferentes perspectivas.

Na perspectiva de Dgedge e Sabino (2016), o currículo local cria a possibilidade de a escola escolher o pessoal com formação social, o que permite dar também uma formação cívica aos alunos. Permite também desenvolver na criança um certo número de estados críticos, físicos, intelectuais e morais que a sociedade, em geral, e a comunidade, em particular, onde se insere a escola, reclamam em função da sua utilidade social.

Em geral, a presença da escola na comunidade produz transformações sem precedentes na consciência da vida desta última. A disciplina escolar torna-se num elemento regulador intimamente ligado à formação de um indivíduo com domínio de vários saberes, até então desconhecidos pela comunidade.

Trindade *et al.*, (1998) ressalta que a transformação do conhecimento em saber implica, em primeiro lugar, que os sujeitos se libertem do que aprenderam de um modo implícito e idiossincrático nas suas experiências quotidianas, para em seguida produzirem um esforço no sentido de se construir um quadro conceptual rigoroso que, graças à utilização de um determinado conjunto de dispositivos metodológicos, lhes permita interagir, confrontar-se com outros argumentos e diversas perspectivas e construir uma abordagem crítica teoricamente enquadrada da realidade, superando-se assim, as leituras provenientes das suas evidências e das explicações imediatas subsequentes.

A cultura de uma região contribui para que a sociedade fortaleça a individuação e a auto-estima diante do outro, numa busca a partir de sua própria cultura. Embora Geertz (1997) destaque ser necessário algo mais que o saber local, acrescenta que a nossa voz é apenas uma entre muitas, mas que ela é a única que possuímos e que é preciso descobrir uma maneira de fazer com que as várias manifestações desse saber se transformem em comentários uma das outras, uma iluminando o que a outra obscurece.

A escola, como espaço de produção humana, de formação de valores e disseminadora de novas maneiras de pensar e expressar conhecimentos acerca da comunidade e do mundo no qual está inserida, deve propor transformações culturais, em que o global se junte ao local, o tradicional se relacione ao moderno, e, por meio desse processo dialéctico, permitir e promover a relação entre a cultura académica e a cultura que identifica os grupos sociais. Ghedin (2006) confirma: “Não há como pensar o nacional sem considerar o regional como cultura [...] nossa identidade é construída das características regionais, pois é na pluralidade de nossa cultura que se edifica a unidade nacional enquanto forma democrática” (p. 53).

Morin (2005) enfatiza que “o vínculo entre a unidade e a diversidade das culturas é crucial. A cultura constitui a herança social do ser humano; as culturas alimentam as identidades individuais e sociais no que elas têm de mais específicos” (p. 64). Ele destaca que o currículo não pode abordar o encontro entre culturas, quando não responde com representatividade nem

sequer a cultura na qual surge e à qual pretende servir, pois todo currículo costuma ser uma visão e uma selecção cultural.

Portanto, pensar essa realidade contextual e trazê-la para a estrutura curricular como componente essencial de ensino, ajudarão a quebrar esse modelo que a sociedade hegemónica impõe, representando um processo de mudança nos procedimentos dos educadores e educandos face à realidade local. Isso porque,

Não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e colectiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam. Se [...] aspira a um conhecimento [...] local e articulável em rede com outros conhecimentos locais, a subjectividade que lhe faz jus deve ter características similares ou compatíveis (Santos citado em Moreira, 2006, p. 24).

Portanto, é imprescindível o currículo evidenciar uma preocupação com os elementos essenciais que identificam e caracterizam o mundo subjectivo de uma localidade. Segundo Candau (2002) no mundo moderno, em que há uma tensão entre o global e o local, o universal e o particular, é um imperativo para escola, envolvida nesse contexto de diferentes forças sociais, políticas e culturais em jogo, repensar seu papel de transmissora, produtora e socializadora de cultura.

Trata-se de perceber a escola como espaço sociocultural, construído no quotidiano das práticas [...] criando dessa forma a possibilidade de pensar o processo educativo como sendo heterogéneo, fruto da acção recíproca entre sujeitos e instituição, e capaz de reconhecer e incorporar positivamente a diversidade no desenvolvimento dos alunos [...] (Dayrell citado em Candau, 2002, p. 27).

São essas e muitas outras questões que inquietam no que se refere aos conhecimentos que estão sendo trabalhados e enfatizados na escola por meio do currículo. Sacristán (1995) diz que um currículo planeado a partir de vários aspectos, admitindo as variações culturais, oferecerá ao aluno conteúdos nos quais podem encontrar conexões com seu capital cultural pessoal de origem. Um currículo não pode deixar rejeitadas ou relegadas a um segundo plano todas as elaborações feitas pelas culturas, os significados elaborados pelos indivíduos, seus próprios parâmetros culturais. Segundo o autor a cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparece poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais e de povos desfavorecidos.

Isso porque a escola não opera no vazio: a cultura que ali se produz não cai em mentes vazias, sem significados prévios. A selecção do currículo quando se desliga da cultura extra-escolar que rodeia o aluno que faz parte de sua história real, coloca-lhes uma distância entre o que a escola transmite e o que vive fora dela. A escola seria um espaço muito mais interessante e significativo se acolhesse o conhecimento que os alunos trazem e que são resultados de sua vivência. Não se quer com isso supervalorizar a cultura que o aluno traz em detrimento da aquisição de outros saberes, mas sim possibilitar de se ter na sala de aula um espaço de ressignificação de conhecimentos, de produção de novos saberes, de problematização dos diferentes modos de compreender o mundo.

Garcia e Moreira (2003) afirmam que “[...] a sala de aula deveria ser um riquíssimo espaço de diferentes saberes que se cruzam, entrecruzam, entram em conflito, produzindo novas possibilidades [...] e aumentando a compreensão que cada um pode ter de si mesmo” (p. 13). E enfatiza que a escola vive afirmando ser transmissora do conhecimento em seu sentido mais amplo ou restrito, mas, na verdade, acaba por trabalhar com fragmentos.

Portanto, somente reformular conteúdos, aumentar ou diminuir disciplinas e ementas, traçar novos parâmetros, modificar metodologias não dá conta da diversidade e das diferentes realidades que constituem a escola. Santomé (2005) no seu artigo “As culturas negadas e silenciadas no currículo”, analisa de forma bastante pertinente aspectos referentes a essa questão. O autor afirma que numa acção educativa que objectiva um trabalho de formação de pessoas críticas, activas e solidárias é imprescindível prestar atenção prioritária aos conteúdos culturais que constituem os discursos na escola.

Na óptica de Santomé (2005) mesmo o professorado actual sendo fruto de exigências meramente relacionadas à formulação de objectivos e metodologias, não considerando sua incumbência a selecção dos conteúdos culturais, deve-se pensar que os conteúdos, as temáticas culturais singulares de uma localidade se referem ao conhecimento, destrezas e habilidades que as pessoas usam para construir e interpretar a vida social e que expõem as vozes que são ausentes na cultura escolar, como as culturas infantis e juvenis, a classe trabalhadora, o mundo das pessoas pobres, o mundo rural, as vozes do terceiro mundo, etc. As quais ele descreve como culturas negadas, as quais têm merecido pouca ou nenhuma atenção. Um professor, por exemplo, que rejeita ou não concede reconhecimento à cultura popular, às formas culturais da infância, como veículo de comunicação de suas visões da realidade, está perdendo uma oportunidade

maravilhosa de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que essas pessoas possuem como base da qual partir para o trabalho quotidiano nas salas de aula.

A cultura oficial dos currículos e o tempo ocupado pela actividade educativa tem que interromper o sentido académico dominante da cultura “curricularizada” para proporcionar um espaço para o desfrute da cultura lúdica. Esse desafio é tanto mais urgente quando se pensa que dependemos de sua realização para que importantes massas [...] não se alienem de um sistema educacional que os escolariza progressivamente cada vez mais, sem, entretanto, ao mesmo tempo construir um sentimento de envolvimento pessoal nas tarefas académicas nas quais são obrigados a se ocupar (Sacristán, 1995).

Assim sendo, as salas de aula não podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas. Abordar posicionamentos teóricos sobre a relevância dos conteúdos culturais que produzem e são produzidos por uma realidade e um contexto em particular, é compreender que a cultura, assim como é ao mesmo tempo, ilimitada, global e extraterritorial, ela é profundamente local, singular e particular. Não é possível estar conformado com um currículo escolar que restrinja seus conteúdos. É imprescindível o currículo evidenciar uma preocupação com os elementos essenciais que identificam e caracterizam o mundo subjectivo de uma localidade.

Quando se fala de singular, local, global e universal, precisamos estar conscientes que “a extrema diversidade não deve mascarar a unidade, nem a unidade básica mascarar a diversidade. Há unidade na diversidade e diversidade na unidade humana” (Morin, 2005, p. 65). O autor acrescenta que somos semelhantes pela cultura e diferentes pelas culturas. Portanto, saberes, conteúdos, histórias individuais e colectivas fazem parte de nossas vidas.

Falando especificamente sobre a cidade de Nampula e seus saberes culturais, os quais se referem aos conhecimentos, saberes populares e científicos, destrezas, habilidades, aptidões, que as pessoas lançam mão para construir a até “desconstruir” o mundo que faz parte, não se pode admitir passivamente que as salas de aula continuem sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas e inertes. É imprescindível o estudante encontrar nos conteúdos escolares, a conexão com os aspectos culturais pessoais de origem.

Apple (2000, p. 69) destaca que “o currículo não pode ser apresentado como objectivo. Em vez disso, deve constantemente subjectivar a si próprio. Isto é, reconhecer suas próprias

raízes” na cultura, na história e nos interesses sociais a partir dos quais ele surge”. O autor questiona sobre a ideia de um currículo nacional, mas deixa claro que não se opõe a este modelo de currículo, apenas contesta a forma de sua viabilização. Ele destaca a importância de nos questionarmos sobre a padronização de objetivos, metodologias, instrumentos de avaliação e recursos didáticos nacionalmente estipulados e determinados, pois embora muitos desses currículos nacionais dêem abertura aos estados e regiões, a maioria dos profissionais da educação termina por absorver tal e qual está estabelecido.

Há um risco muito grande no estabelecimento de um currículo homogêneo no âmbito escolar, com determinações nacionais fechadas, podendo resultar a unificação de grupos, esses na maioria, oprimidos, silenciados, excluídos por uma sociedade que quer homogeneizar a cultura, os fatos, os interesses sociais, os gostos, os alunos, sob um padrão único, os quais devem ser ajustados com base num referencial uniforme e, muitas vezes, arbitrário. “Embora os defensores de um currículo nacional possam vê-lo como um meio de criar coesão social e para dar a todos nós a capacidade de melhorar nossas escolas, medindo-as com critérios objetivos, os efeitos serão o oposto. Os critérios podem parecer objetivos, mas os resultados não o serão, dadas às diferenças existentes (Apple, 2000, p. 67).

Na imensa diversidade linguística, religiosa, cultural, que compõe a constante criatividade e o constante fluxo de saberes de um grupo, de um povo, faz-se necessária também uma proposta de conteúdos curriculares baseados em uma pedagogia democrática que reconheça os diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais que se movimentam na sala de aula.

Quando falamos em cultura, diversidade, conteúdos com referência às manifestações de saberes especificamente na cidade de Nampula, um local em particular, está-se analisando a realidade por um ângulo que se inclui enquanto sujeito actuante desta realidade, pois, ao conceber cidade de Nampula como um espaço rico em saberes peculiares e ao mesmo tempo diversos, com todos os conteúdos culturais pelos quais constitui e é constituído enquanto processo dinâmico. É relevante que as instituições escolares estejam vinculadas com seus contextos, para assim possibilitar ao aluno a compreensão de suas realidades e a comprometer-se com sua transformação. Afinal os grupos sociais constroem o conhecimento que a escola veicula, dependendo das políticas educacionais, é claro. Esses grupos ordenam discursos, fazem histórias, têm seus hábitos e costumes, têm um determinado modo de se relacionar e de apresentar os

discursos na comunidade, e esses discursos reflectem a realidade cultural que deve ser valorizada e referenciada pela escola.

Moreira (2002) destaca necessário que se propicie uma maior compreensão de como e em que contexto social, um dado conhecimento surge e se difunde. Nesse sentido, vale examinar como um determinado conceito foi proposto historicamente, por que se tornou ou não aceito, por que permaneceu ou foi substituído, que tipos de discussões provocaram, de que forma promoveu o avanço do conhecimento. O que se propõe é que se evidenciem, no currículo, a construção social e os rumos subsequentes dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente esquecidas, o que faz com que costumem ser vistos como indiscutíveis, neutros, universais, intemporais.

Trata-se, mais uma vez, de caminhar na contramão do processo de transposição didáctica, durante o qual usualmente se costumam eliminar os vestígios da construção histórica dos saberes locais. O princípio que Moreira defende instiga a relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais dos alunos e ao mundo concreto, pois cada cultura constitui-se através dos saberes que nela se produzem. A escola, portanto, tem por incumbência escutar essa cultura local.

1.4. Selecção e sistematização dos conteúdos dos saberes locais no Ensino Básico

A adequação da Educação aos contextos locais foi um tema discutido na conferência de Jomteim em 1990 e, registado no relatório de “Educação para Todos” de Rosa Maria Torres (2001). Segundo a autora, a adequação às necessidades locais foi anunciada como imperativo para o desenvolvimento de cada país e tal adequação passa pela flexibilização do currículo, reiterando que a “flexibilidade e adaptabilidade aos contextos locais são um parágrafo obrigatório em quase todos os documentos internacionais [...] produzidos pelas agências que patrocinaram a Educação para Todos” (Torres, 2001, p. 18).

Por conta disso houve grandes modificações nos princípios educativos, nas estruturas de ensino, por meio de legislações de educação, parâmetros curriculares, pois competia a cada país, estado, município, desenhar uma política curricular, adaptar suas metas às condições e necessidades próprias para incorporar os diferentes saberes produzidos nas diversas culturas.

Torres (2001) enfatiza que a melhoria da qualidade de educação não pode prescindir da cultura autóctone e do seu valor na escola. A qualidade do ensino tem que ser abordada tendo-se

em conta a diversidade cultural e as experiências dos alunos na sala de aula, pois, ao encarar a escola como local de convivência das culturas, as políticas educativas serão desenhadas em função da cultura local e universal. Só assim a escola reconstituirá local público e democrático onde o aluno aprende a respeitar a diversidade e adquire o conhecimento e as habilidades para viver uma democracia a partir daquilo que o cerca.

O processo de selecção dos conteúdos/saberes locais no Ensino Básico em Moçambique é uma idealização frustrada na maior parte das escolas, este facto justifica-se por várias razões, mesmo sendo do conhecimento de que cada escola deve prever, nos programas de ensino “uma margem de tempo” para que se tratem conteúdos locais relevantes para a inserção do aluno na respectiva comunidade.

Segundo Castiano (2005) a selecção dos conteúdos dos saberes locais devem ser deduzidos sempre em conformidade com as aspirações das comunidades ou seja, devem propor aquilo que consideram ser os conteúdos de aprendizagem relevantes para que as crianças aprendam na escola.

Para a selecção destes saberes, os professores devem ser solicitados para que no acto das suas planificações, consultem, para além do programa centralmente definido, o manual do professor e a brochura sobre o currículo local, tendo em conta que, este não é uma disciplina à parte, senão um conjunto de conteúdos determinados como sendo relevantes para a aprendizagem, aplicáveis nas diferentes disciplinas do currículo nacional.

Assim, o professor é agora obrigado a questionar e investigar no seio da comunidade para preencher o tempo reservado para os conteúdos locais. Contudo, a leccionação daqueles conteúdos mais complexos, que não sejam do seu domínio, deverá recorrer a algumas pessoas que detenham essas habilidades ou conhecimentos. Desta forma algumas pessoas das comunidades (especialistas em determinadas áreas), terão a oportunidade de entrar em contacto directo com os alunos na sala de aulas para transmitirem as suas habilidades e conhecimentos.

Outro facto destacado no estudo de Castiano (2005) relata sobre a sistematização de conteúdos/saberes locais. Salaria que este processo tem vivido dificuldades, primeiro de ordem de recolha, devido a fraca colaboração da comunidade, que exige incentivos, isto é, alguns membros da comunidade após realizarem certas actividades ligadas à recolha ou transmissão de

saberes locais exigem incentivos e que a não satisfação deste pedido afugenta os membros, preferindo dedicar-se a outras actividades do seu dia-a-dia.

O processo de introdução e sistematização dos conteúdos/saberes locais nas escolas, até mesmo ZIP's depara-se também com outras dificuldades que segundo Castiano (2005) devem ser tomadas a sério para não perigar a própria intenção de tornar a escola relevante.

Tais problemas prendem-se com o facto de muitos professores, apesar de várias capacitações, queixarem-se de ainda não saber como recolher os conteúdos locais das comunidades. A não formação específica de professores capazes de recolher, harmonizar ou sistematizar os conteúdos locais da escola e da ZIP também contribui para este fracasso. Outra razão é a falta de cuidado com a comunidade, no que respeita à recolha dos saberes locais para garantir a divulgação dos métodos de produção, disseminação e definição dos mesmos. Outra questão que fracassa a sistematização dos saberes locais nas nossas escolas prende-se com a inquietação sobre a quem cabe o papel de validar os saberes recolhidos nas comunidades para a escola.

Os objectivos educacionais estão explicitamente determinados pelo MENED, INDE³ e outros organismos ligados a gestão da Educação. Contudo, e tomando em conta que as comunidades também traçam o perfil do homem que gostariam de ter, é óbvio que haja necessidade de se estabelecer políticas mais claras sobre esta matéria.

A dificuldade que existe na aprovação e validação de conteúdos recolhidos nas comunidades, demonstra claramente que algo deve ser feito de modo a se esclarecer a instância que deve se ocupar por esta grande missão de modo a evitar-se situações que acontecem um pouco por todo o país.

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

A interpretação do próprio currículo local, ainda constitui um problema. Alguns professores confundem o currículo local com ofícios. Esta interpretação é extensiva aos 20%

³ Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

reservados ao tratamento dos conteúdos locais considerados relevantes, isto é, há falta ou pouca divulgação sobre como deve ser gerido este tempo.

1.5. A inserção dos conteúdos locais no processo de ensino e aprendizagem

A escolha de conteúdos locais tem merecido atenção especial no PEA pois, pretende-se que os referidos conteúdos tenham relevância e inserção social, pedagógica e científica.

De acordo com o INDE (2003) sendo currículo local a componente do currículo nacional, correspondente a 20% do tempo lectivo previsto em cada disciplina escolar, deverão os intervenientes do PEA definir localmente os conteúdos relevantes a comunidade onde a escola está inserida. Este pressuposto visa a formação integral da criança, dotando-a de conhecimentos, capacidades, atitudes e consciência de intervenção positiva na sua comunidade.

No entanto, esta actividade ainda reconhece alguma fragilidade no concernente a interpretação dos 20% do tempo lectivo e na selecção de conteúdos relevantes, mas há a salientar que passos significativos já foram dados nesta matéria.

Segundo Mapatse (2016) a questão de currículo local remete-nos à discussão sobre noção do local, que na vertente acepção não se pode tomar apenas do ponto de vista geográfico, mas o local que compreende o espaço onde se situa a escola, comportando consigo toda uma gama de vivências e anseios da comunidade em redor. É por isso que ela está envolvida na selecção de conteúdos que se afiguram relevantes naquele contexto, podendo ser tanto local no sentido restrito como alargado.

Uma vez percebida a questão da dimensão do local, a tarefa seguinte é efectivamente criar condições para a recolha dos anseios dos locais de modo a constituir os conteúdos de aprendizagem. Segundo Mapatse (2016) este processo segue as seguintes etapas:

- Recolha de dados na comunidade
- Sistematização;
- Articulação dos conteúdos locais com os dos programas de ensino;
- Planificação a médio prazo das actividades sobre os conteúdos locais;
- Elaboração de planos de aula de abordagem dos conteúdos locais na sala de aulas.

No primeiro aspecto sobre a recolha de dados na comunidade considera-se como sendo uma fase crucial para o sucesso das actividades sobre o currículo local pois é o momento em que se faz uma incursão à comunidade para a transformação dos objectivos sociais em metas pedagógicas. A pergunta de base deve incorporar as perspectivas da comunidade em relação à escola sobretudo daquilo que gostariam que as crianças aprendessem.

Este procedimento contribui para o reconhecimento e o alinhamento de conteúdos relevantes de acordo com a natureza e necessidades da comunidade, bem como o dimensionamento das condições requeridas para a sua concretização.

A partir do reconhecimento dos anseios da comunidade em relação à escola é estabelecida a ligação entre estas, um diálogo cultural flexível na busca de consensos que devem prevalecer para o bem da ciência e da comunidade.

Segundo Mapatse (2016) a ligação entre a escola e a comunidade é tão vital e relevante, pois atende para a superação da complexidade de interpretação e escolha dos padrões de vida pela dinâmica que envolve o local e o global, o tradicional e o universal, chamando a atenção para acomodar as diferenças de forma positiva e com um olhar crítico por parte dos alunos e professores.

É importante discutir os mecanismos que condicionam a relação entre os conhecimentos científicos obtidos na escola e aqueles decorrentes do quotidiano social dos alunos, pois, deste modo, o PEA poderá alcançar a dimensão cultural, universal e subjectiva, elementos fundamentais no desenvolvimento integral da personalidade humana (Casali, 2001).

A inserção de conteúdos locais favorece a aproximação entre a escola e a comunidade na perspectiva de que é na escola onde são desenvolvidos conhecimentos sistematizados que se transformam em capacidades, habilidades e atitudes de actuação e intervenção social por meio de respostas e/ou soluções para as imposições do quotidiano.

De acordo com PARPA II (2006, p. 09):

A relação entre educação e pobreza é significativa (...). a formação dos cidadãos através de um sistema de educação de qualidade e para todos, orientado para a resolução dos problemas, contribui directamente para o desenvolvimento humano, aumentando as capacidades das populações, sobretudo as mais desfavorecidas, de encontrar soluções para as suas preocupações.

Na perspectiva deste documento o apelo é que os conteúdos locais devem merecer atenção especial no PEA nas nossas escolas e, particularmente, dar maior enfoque aqueles relevantes para a formação integral dos alunos, para serem capazes de participar no progresso e bem-estar da comunidade.

Ao inferir os aspectos relevantes para os alunos e talvez para a comunidade, no PEA, no contexto do currículo local, acredita-se que estes terão mais oportunidades de acesso e permanência na escola, ampliando o conhecimento e as perspectivas de desenvolvimento rápido e superação das desigualdades sociais no País.

No entanto, os saberes locais permitem construir competências básicas ou transversais no alunos, valorizando a perspectiva cultural, ou seja, a cultura autóctone, transmitida de comunidades, de geração em geração, por isso, a sua integração no processo de ensino e aprendizagem é crucial.

1.6. O papel do currículo local/saberes locais no processo de ensino e aprendizagem

A sala de aula é o espaço onde se concretiza o currículo e deve acontecer o processo ensino-aprendizagem. Esse processo acontece não só por meio da transferência de conteúdos, mas, também pela influência das diversas relações e interações desse espaço escolar, na sala de aula e na relação professor-aluno. Assim, a compreensão do significado de currículo precisa estar vinculada á complexa rede de saberes que fundamentam as diversas culturas, a fim de que o professor repense suas acções no contexto escolar.

O conceito de currículo precisa ser ampliado e aprofundado, abandonando-se a concepção restrita e fragmentada que se refere apenas ao programa de conteúdos previamente estabelecido e estruturado e passando a ser visto como um instrumento de acção política que retrata o conjunto de valores e interesses da sociedade, como também o tipo de educação e a concepção de sujeito que se tem. Freire (2005) descreve que a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta.

Nesse mesmo contexto precisa-se repensar os saberes que são intrínsecos de cada povo que vive sua história local e um novo significado deve ser dado no universo educacional. Os

alunos, além do currículo escolar formal, devem conhecer e compreender a realidade onde vivem e onde serão chamados a participar como cidadãos e como profissionais. O envolvimento mais construtivo do cidadão se dá na região onde cresceu, na sua própria cidade nível e dos seus entorno ao articular-se com pessoas que conhece directamente e instituições concretas que fazem parte do seu quotidiano.

Portanto, ressignificar a prática docente, no sentido de permear as acções pedagógicas relacionadas ao currículo escolar, que se faz diariamente na escola, é indispensável. Trata-se de um acto de impelir as pessoas a atribuírem um novo significado ao pensar e ao actuar frente aos acontecimentos do mundo, é um elemento chave para o processo criativo, pois elas podem aprender a pensar de outro modo sobre as coisas, ver novos pontos de vista e levar outros factores em consideração.

Para Sacristán (2000),

[...] o mais importante num processo de mudança curricular não é um novo currículo materializado em papel, tabelas ou gráficos. O currículo não se traduz em uma realidade pronta e tangível, mas na aprendizagem permanente de seus agentes, que leva a um aperfeiçoamento contínuo da acção educativa. [...] a reforma a que aqui se propõe será tanto mais eficaz quanto mais provocar os sistemas, escolas e professores para a reflexão, análise, avaliação e revisão de suas práticas, tendo em vista encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem de nossos alunos (p. 140).

O pensamento de Sacristán (2005) é corroborado por sentido, Freire (2005) em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, o qual faz uma análise importante ao falar sobre os saberes necessários à acção docente, entre eles, destaca que “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. A escola, o professor tem o dever de não só respeitar os saberes dos educandos, os saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também discutir com os alunos a razão de ser desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. O autor questiona porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e os baixos níveis de vias das populações, os resíduos sólidos domiciliares e os riscos que oferecem à saúde das comunidades.

Ainda Freire (2003) indaga o porquê de não discutir com os alunos a realidade concreta a que deva associar a disciplina, cujo conteúdo se ensina, à realidade agressiva em que a violência é constante e que a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida. Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações

políticas e ideológicas de tal descaso dos dominantes com as áreas pobres da cidade? O educador não pode ser reacionariamente pragmático, como se a escola não tivesse nada que ver com isso, como se o dever da escola seja somente ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos.

Fica evidente que as horas e anos que o aluno passa na escola aprendendo coisas que não contribuem de modo significativo para sua formação integral, acabam por se constituir como algo mecânico e obrigatório, apenas como uma via para se obter um diploma. Por isso não se pode primar por uma concepção de currículo que o restringe a conteúdos, disciplinas, métodos, objectivos, que compõem as actividades escolares. Ao contrário, deve-se conceber o currículo como acção articulada e impulsionada por diversas relações sociais quotidianas no espaço escolar, como um campo que deve ser contestado e construído conjuntamente, como um espaço de luta, de apreensão de conhecimentos conscientemente elaborados, de respeito e valorização às identidades dos grupos.

A escola é um lugar de aprendizagem e convivência social que deve oferecer a quem a ela acende, não apenas um espaço físico e um espaço organizacional, mas também, e, sobretudo, um espaço relacional, de convivência, cooperação e de resolução de conflitos. Assim, a escola deve se configurar num espaço onde o

[...] currículo se tece com a carga de seus participantes, que trazem para cada acção pedagógica de sua cultura [...] e de outros quotidianos nos quais vive. É nessa grande rede quotidiana, formada de múltiplas redes de subjectividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes [...] de acordo com as relações culturais que mantemos [...] (Lopes, 2006, p. 02).

Portanto, os projectos curriculares, as acções sociais comunitárias, as temáticas curriculares das disciplinas formais, devem assumir importância como elementos imprescindíveis na gestão escolar, permitindo, face aos alunos concretos e que possuem suas vivências, rever concepções, organizar aprendizagens relacionadas aos saberes que constituem os grupos de estudantes que convivem por quatro horas diárias no âmbito escolar e que precisam encontrar-se, reconhecer-se, tecer suas histórias, seus comentários, suas contestações e suas sugestões.

Por fim o currículo deve ser pensado e praticado não apenas como uma planificação, mas também como a prática em que se estabelece o diálogo entre os agentes sociais, os técnicos, as

famílias, os professores e os alunos, uma vez que é determinado pelo contexto, conforme os diversos protagonistas lhe dão sentido.

1.7. O papel do professor na implementação do currículo local no Ensino Básico

O PEA do currículo local no Ensino Básico apela, como se referiu anteriormente, ao reconhecimento das potencialidades, perspectivas e ansiedades da comunidade em relação à escola, instituição social na qual os objectivos sociais se transformam em pedagógicos.

É pois importante que a escola faça uma vigilância permanente às mudanças e transformações sociais para que, de forma oportuna, possa adequá-las à realidade escolar em forma de conteúdos de ensino e, com certeza, realize a sua missão social, renovando a sua confiança pela comunidade (Mapatse, 2016).

Na realização das aulas que inserem conteúdos locais, todas as atenções e intenções do professor estão voltadas para o desenvolvimento de aptidões intelectuais dos alunos de descrição e explicação do quotidiano social, político, económico e ambiental local. A sua posição de mediador do PEA sugere que oriente os alunos para uma atitude mais participativa.

O ensino de conteúdos locais precisa de ser orientado para factos da paisagem do aluno, aqueles que são perceptíveis aos órgãos dos sentidos ou com recurso aos meios de ensino que simulem essa realidade. A redução da distância entre o concreto e o abstracto é o caminho certo para a construção e aplicação do conhecimento no quotidiano do aluno. “(...) o aluno adopta uma atitude activa perante as paisagens, o que lhe torna as viagens mais instrutivas e agradáveis” (Sporck & Tulippe, 1978, p. 30).

De acordo com Pierre-Astolfi (2002), o papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem reflecte-se no triângulo didáctico que tem no centro a Didáctica, no vértice superior o saber e na base o aluno e o professor em estreita interacção, buscando equilíbrio entre si.

A imposição do saber é tão importante para o professor como para o aluno e, a Didáctica como a arte de ensino, toma a responsabilidade do desenvolvimento do ensino, do saber, a partir das sugestões atrás referidas. Cabe ao professor consciencializar-se sobre a importância e necessidade da transposição didáctica no PEA, que constitui a passagem do saber erudito para o

saber ensinado que, no entanto, não é directa, mas impõe a reconstrução especificamente do “saber a ensinar” para alcançar a mediação entre os dois.

Ainda, segundo Pierre-Astolfi (2002), a transposição didáctica resume-se num movimento dialéctico entre os saberes, no qual o erudito é aquele saber que é discutido e construído no contexto científico “universitário”, caracterizado pela problematização das questões de e para o ensino de modo a dar respostas que impulsionem esta actividade.

O saber ensinado refere-se aos conteúdos escolares e insere-se nos objectivos político-sociais e educacionais, expressos a partir dos programas de ensino e manuais escolares, aproximando os diferentes intervenientes do PEA. A sua concretização decorre na sala de aulas, através da mediação do professor, com recurso aos métodos e meios de ensino devidamente seleccionados.

A efectiva concretização da dinâmica entre o saber erudito e o saber escolar apela aos professores para a postura de investigação que envolve a vigilância do PEA, da comunidade/ sociedade de modo a aferir todas as transformações decorrentes e adequá-las à realidade escolar, contribuindo para a renovação e inovação do saber para a satisfação das necessidades da sociedade (Mapatse, 2016).

Este pressuposto realça a importância da inserção de conteúdos locais no currículo escolar, pois é na escola onde se reflectem as ansiedades da sociedade e a sua tradução em objectivos escolares, que levam a produção de conhecimentos para responder às perguntas do quotidiano social.

Formar um indivíduo que seja capaz de reconhecer o que lhe rodeia e, ao mesmo tempo poder desenvolver prognósticos que sugerem a exploração racional e consciente das potencialidades da sua comunidade é de facto uma tarefa nobre que o professor assume no contexto do currículo local no PEA.

Nesta perspectiva, e tendo em conta as regras da transposição didáctica que evocam a modernização do saber escolar, os professores precisam de ser pesquisadores de modo a aperceberem-se das transformações científico-técnicas, político-sociais e educacionais e, por conseguinte actualizarem periodicamente os conteúdos escolares.

A modernização e renovação do saber não significam a substituição do velho pelo novo, mas sim a sua ressignificação, pela articulação destes dois momentos, que se operam pela aptidão específica de certos conteúdos em gerar exercícios e actividades didácticas que estimulem a dúvida e a curiosidade quanto à função no contexto humano (Mapatse, 2016).

A superação das dificuldades de reconhecimento de noções e conceitos dos alunos passa necessariamente pela orientação do caminho que interfere a assimilação, diminuindo a distância entre o que é e o que deve ser. É preciso viver algum tempo com o elemento novo, para apreender todo o partido e ter clareza sobre o mesmo.

Para lograr estas regras e a consecução do currículo local no Ensino Básico, o professor deste nível precisa de se preparar científica e didacticamente para a sua incursão na comunidade, onde irá desenvolver os conteúdos locais relevantes e, mais tarde cruzá-los com os científicos, para resultar em conteúdos escolares que elevem a formação integral do aluno.

Deste modo e no exercício da sua profissão poderá seguramente contribuir para incrementar as relações entre o saber local e o saber universal, imprescindíveis para a evolução do ensino à medida da evolução da ciência ao serviço do desenvolvimento humano. O professor é um pesquisador, pois o PEA requer a busca incessante de respostas didácticas e científicas que aclarem e enriquecem os procedimentos a ter em conta no exercício das suas actividades.

1.8. Métodos de transmissão dos saberes locais

Como é óbvio, as comunidades detêm um conjunto de saberes que são transmitidos de geração em geração, que abrangem uma variedade de actividades tanto a construção, artesanato, como agricultura e a caça. O que quer dizer que possuem um profundo conhecimento prático dos fenómenos naturais que se conjugam com o seu bem-estar. Mas este saber é tipicamente empírico e sua transmissão não é sistemática, isto é, os métodos usados para disseminação deste saber não são programados, nem sistematizados.

Basílio (2006) salienta que embora o saber transmitidos nas comunidades não ser sistemático, o saber empírico constitui a base para execução e desenvolvimento das actividades diárias das comunidades locais. Assim sendo, este conhecimento se adquire desde a infância nas actividades diárias e nos ritos de passagem. A fonte principal da transmissão do saber veiculado

por essas comunidades, como se sublinhou, é a oralidade. Através da oralidade, os homens se comunicam e transmitem seus saberes e resolvem os seus problemas.

Na transmissão dos saberes que orientam a vida humana nas comunidades prioriza-se a componente competência e pedagogia centralizada mais no transmissor. Na verdade nas comunidades ocorre um processo de inculcação de conteúdos às crianças acreditando-se que só o adulto ou o especialista conhece e o valor do que transmite é incontestável. Essa pedagogia não acredita a implicação da criança no processo de ensino e aprendizagem. Por isso é preciso tornar sempre os saberes prévios significativos oferecendo à criança real valor de que está sendo trabalhado pelas pessoas adultas.

Segundo Basílio (2006), os saberes locais não têm um método estruturado que possa regular a pedagogia local como o saber escolar, contudo há procedimentos eficazes para a sua difusão. A falta do método sistemático não retira aos educadores e aos educandos a possibilidade de agirem com a rigorosidade ética na difusão destes saberes. A fidelidade é necessária porque, o saber local pode ser, às vezes, programado, mas não sistemático. A transmissão do saber escolar é programada e a do saber local, nalgumas vezes, acontece de forma espontânea na vida quotidiana ou em eventos significativos da comunidade.

Embora se levante questões sobre o modo como os saberes locais podem ser disseminados no contexto escolar, visto que eles não têm um método estruturado que possa regular a pedagogia local, como o saber escolar, há procedimentos eficazes para a sua difusão. Essa falta de método sistemático não retira dos educadores e educandos a possibilidade de agirem de modo sistemático e organizado na propagação desses saberes. Trata-se de explorar o local para enriquecer os conteúdos da aprendizagem que possam influenciar o desenvolvimento do município, da região e do país. Há várias alternativas, para tanto basta a escola se apropriar e dar significado ao saber local, havendo em contacto com as localidades, por meio dos educadores, para recolher e sistematizar esse saber local (Martins, 2010).

Em contrapartida as pessoas da comunidade disponibilizam os saberes a serem potencializados pela escola. Enquanto instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos e dos saberes práticos do quotidiano, a escola precisa se aproximar dos grupos sociais que convivem e produzem os saberes, reconhecer os valores de cada saber e legitimando os conhecimentos e saberes para aprendizagem do aluno.

Os métodos de disseminação dos saberes locais que se baseiam na oralidade tendem a ser, progressivamente, suplantados pela escrita e outros meios. A comunidade começou a credenciar também os especialistas modernos, como, por exemplo, professores, técnicos, etc., que desempenhavam um papel cada vez mais crucial na produção e disseminação do saber, em detrimento dos sábios locais tidos como detentores de conhecimentos e competências especializadas a nível local (Basílio, 2006).

A oralidade é meio pelo qual os grupos humanos usam para comunicar as suas experiências e conhecimentos. Ela é um meio mais predominante para as sociedades tradicionais que ainda não desenvolveram a escrita. A difusão das informações nas sociedades tradicionais é feita em pequenas concentrações familiares organizadas pelos mais velhos. Esta forma de difundir o saber enquadra-se na pedagogia vertical (Basílio, 2006).

Os saberes científicos e não científicos são disseminados por meios modernos, tecnicamente avançados. Isto é, são difundidos pela escrita (livros, revistas, documentos, cartas, leis escritas), ademais pela internet. Neste sentido, a escola e a comunidade actuam como fonte de disseminação dos saberes (moderno e tradicional) e das culturas procurando manter as tradições e identidades locais (Basílio, 2006).

Não obstante, o Sistema Nacional de Educação recomenda a utilização dos outros meios quotidianos para que a prática pedagógica aconteça sem sobressaltos na sala de aula. Contudo, o conhecimento prévio dos alunos cumpre um papel fundamental nos processos de aprendizagem e para tal é necessário definir uma pedagogia que se centre na cultura dos alunos.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DO ESTUDO

Neste capítulo descreve-se a estratégia metodológica utilizada, o procedimento de administração dos instrumentos de recolha de dados, o tipo de amostragem e análise, definimos os métodos e as técnicas seleccionadas para o estudo, e ainda apresenta-se, as considerações éticas e as características do local da investigação. A escolha da metodologia é um acto decisivo para a obtenção de respostas adequadas às nossas preocupações, formulações, questões de investigação e objectivos, na medida em que é a partir desta que se definem as linhas de orientação, os métodos e os procedimentos a considerar na investigação (Sampieri *et al*, 1997).

2.1. Tipo de pesquisa

A metodologia empregada neste estudo é qualitativa, utilizando como estratégia o estudo de caso, dado que busca-se investigar a valorização dos saberes locais no PEA na EPC de Napipine. Essa metodologia nos interessou mais pelo todo processo da pesquisa privilegiando assim a interpretação e o significado. De acordo com Zanelli (2002), a pesquisa qualitativa é caracterizada pela utilização de métodos de colecta e fontes variadas, bem como pelo registo minucioso da colecta, organização e interpretação dos dados.

A escolha da abordagem qualitativa impôs-se por várias razões, sendo uma delas a complexidade humana. Para Richardson (2008), a abordagem qualitativa justifica-se, por ser uma forma adequada para “entender a natureza de um fenómeno social, permite estudar coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenómenos, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem” (p. 162).

Quanto aos objectivos, a pesquisa é exploratória, tendo como ponto de partida uma estratégia de estudo do tipo descritivo uma vez que, visa-se compreender um fenómeno da realidade actual e determinar como e com que critérios os professores sistematizam os conteúdos dos saberes locais (Bogdan e Biklen, 1992).

O estudo alia-se na componente descritiva porque segundo Moretti (2008), “visa descrever as características de determinada população ou fenómeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de colecta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento” (p. 14).

Na óptica de Gil (2002), “as pesquisas descritivas têm como objectivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (p. 42). Na linha de pensamento de Bisquerra (1989), a investigação descritiva tem como objectivo descrever determinado fenómeno, ou seja, “descrever o que é. Compreende a descrição, análise e interpretação das condições existentes no momento” (p. 31).

Assim, pretendeu-se com esta pesquisa analisar como estão sendo valorizados os saberes locais no processo de ensino e aprendizagem, partindo da compreensão das causas da fraca sistematização dos conteúdos dos saberes locais no PEA e dimensionando possíveis medidas para a solução desse problema específico desencadeado na EPC de Napipine.

Quanto aos procedimentos trata-se de estudo de caso que segundo Gil (2002), o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objectos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Neste sentido, a proponente do trabalho, ao desenvolver a sua pesquisa procurou aprofundar fazendo análise das informações dadas pelos sujeitos da pesquisa.

2.2. Técnicas de recolha de dados

De acordo com Bello (2004), “instrumentos de colecta de dados têm sido materiais utilizados pelo pesquisador para colher dados para a pesquisa” (p. 49). O mesmo sustenta quatro técnicas de colecta de dados: observação, entrevista e inquérito ou questionário. Diante desta perspectiva a observação foi do tipo não participante, a entrevista foi semi-estruturada e o questionário foi aberto.

2.2.1. Observação

Segundo Marconi e Lakatos (2005), a observação é uma técnica de colecta de dados para conseguir obter informações. Esta, para além de consistir em ver e ouvir, examina factos que se deseja estudar. É, portanto, uma percepção atenta, racional, planificada e sistemática dos fenómenos relacionadas com os objectivos de investigação das suas condições naturais, habituais, sem os provocar, para oferecer uma explicação científica da sua natureza.

A observação pode ser participante e não participante. Nesta pesquisa privilegiou-se a observação não participante. Assim, usou-se esta técnica com objectivo de assistir as aulas dadas

pelos professores na disciplina de Educação Moral e Cívica na 6ª classe da Escola Primária Completa de Napipine.

2.2.2. Entrevista

Sendo a entrevista⁴ uma técnica relevante na investigação de tipo descritivo, optou-se pela modalidade exploratória com uma abordagem semi-directiva, pois considerou-se portadora de maior coerência relativamente aos objectivos traçados para este estudo, uma vez que, permite que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direcção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspectos que considere mais relevantes (Quivy e Campenhoudt, 2008).

Desta forma, em que é permitida ao entrevistado uma certa liberdade nas respostas sem que saia do tema proposto, enveredando por assuntos diferentes (Sousa, 2005), o primeiro passo foi a criação do guião da entrevista, onde foram delimitados questões em categorias.

As entrevistas semi-directivas foram aplicadas à partir de um pequeno número de perguntas para facilitar a sistematização e codificação (Rizzini *et al.*, 1999). Com esta técnica permitiu analisar como são integrados e sistematizados os conteúdos de saberes locais no processo de ensino e aprendizagem. É de salientar que a entrevista foi submetida a 6 pessoas dos quais 4 professores, 1 dirigentes da escola e 1 pai e encarregado de educação.

Durante o processo das entrevistas estabeleceu-se, sempre que possível, uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado, levando a este um maior envolvimento na conversa e na elaboração das respostas. Pelo que, sempre que algum dos entrevistados se afastou dos objectivos traçados ou sentiu a necessidade de colocar novas questões, foi feito um reencaminhamento da entrevista (Quivy e Campenhoudt, 2008).

2.2.4. Consulta bibliográfica e documental

Segundo Bardin (2008) salienta que a colecta documental, apresenta o objectivo de consulta e armazenamento na forma variável e a facilitação de acesso as informações ao observador de modo que este obtenha o máximo de dados, com o máximo de pertinência, e constitui como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos.

⁴ A entrevista consiste numa conversação intencional e é utilizada quando existem já poucas situações a serem observadas ou quantificadas, e ainda quando se deseja aprofundar uma questão.

Partindo dessa perspectiva a pesquisa bibliográfica e documental serviram como base para a realização deste estudo, dado que foi recorrido a livros, artigos, dissertações que abordam sobre o tema para focalizar o enquadramento teórico da pesquisa. É de salientar que constituíram como documentos básicos deste estudo: Plano Curricular do Ensino Básico, Regulamento Geral do Ensino Básico, PARPA II e Planos Temáticos do Ensino Básico.

2.3. Modelo de análise de dados

Para o tratamento da informação foi realizada a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2008) constitui um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção dessas mensagens.

Percebe-se nas ideias do autor que uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências, pressupondo comparações dos dados obtidos mediante os discursos que tem significados explícitos ou não nas unidades de contexto, trata-se, pois de recusar a evidência do saber subjectivo, excluindo a intuição em proveito do construído, dizendo não à leitura simples do real (Bardin, 2008).

Laville e Dionne (1999, p. 214) salientam que “depois de organizado o material é preciso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e seleccioná-lo em torno das ideias principais [...]”. Essa análise apoia-se na técnica de categorização, que consiste na classificação de elementos que formam um conjunto, através da diferenciação e reagrupamento de acordo com a analogia e critérios previamente definidos, os objectivos e interesses da pesquisa (Barros & Lehfeld, 1986).

2.4. Sujeitos da pesquisa

O estudo foi realizado na Escola Primária Completa de Napipine, na cidade de Nampula. Assim, o universo corresponde ao número total do pessoal de professores, alunos, pais e encarregados de educação e a direcção da escola envolvidos na 6ª classe que totaliza cerca de 650 pessoas.

Assim, os sujeitos da investigação foi de 6 pessoas, dos quais 4 professores, 1 Director Adjunto Pedagógico e 1 pais e encarregados de educação. Salienta-se que este estudo privilegiou a amostra de tipo não probabilística (seleccionados tendo como base o critério de escolha intencional), mas concretamente a amostragem de casos típicos.

2.5. Considerações éticas da investigação

Sobre a ética de investigação, Vilelas (2009, p. 372) defende que o “investigador tem de proteger o investigado contra inconvenientes susceptíveis de lhe fazer mal ou prejudicar”. Adianta ainda que “investigar é necessário, mas é preciso ter cuidado para não interferir no direito e na dignidade das pessoas”.

Neste contexto, foi assumido nesta pesquisa o compromisso de manter uma postura ética face às observações e ao material colectado a partir das entrevistas e da observação, com o cuidado de não revelar informações que apresentassem algum tipo de constrangimento para os sujeitos da pesquisa, ou para a escola envolvida.

Inicialmente, a cada entrevistado foi-lhe atribuído um código, estabelecido de acordo com a numeração de cada entrevista. Assim, os entrevistados serão codificados sucessivamente por P1, P2, P3 e P4 referente aos professores e PEE ao Pai e Encarregado de Educação e DAP referente ao Director Adjunto Pedagógico, sem mencionar os próprios nomes.

2.6. Caracterização do local de pesquisa

O estudo decorreu numa das escolas localizada na cidade de Nampula. A cidade de Nampula ou Município de Nampula constitui a terceira maior cidade de Moçambique, é a capital da província de Nampula. Em 1956 a 22 de Agosto foi elevada a categoria de cidade. A cidade é administrativamente dirigida por um governo local eleito. É formada por 6 postos administrativos, nomeadamente Central, Muatala, Muhala, Namicopo, Napipine e Natikiri que englobam 18 bairros (Araújo, 2005).

A Escola Primária Completa de Napipine localiza-se no Posto Administrativo Municipal de Napipine, bairro do mesmo nome. A Norte limita-se com as habitações da comunidade local, Sul - Universidade Pedagógica, e Igreja da Paróquia de São Pedro de Napipine, a Este – Centro de Saúde de Napipine e a Oeste – Residência do Padres da Igreja de São Pedro. O nome da escola deve-se a um rio que passa na mesma região.

A escola foi fundada no ano de 1948, com o nome oficial de Escola Missionaria de São Pedro, onde na altura estudavam apenas os filhos dos assimilados, cujos níveis leccionados eram baixos, apenas para saber ler e escrever com os brancos. Em 1957 a escola foi elevada como Centro de Formação de Professores de 4ª classe + 4 anos.

Actualmente a escola lecciona da 1ª a 7ª classes, integrando assim todos os ciclos do Ensino Primário. A escola possui (4) blocos com um total de 18 salas de aulas, todas as elas com carteiras para todos os alunos, um bloco administrativo com o gabinete da Directora Adjunta da Escola (3) três sanitários para professores, um Centro de Recursos da ZIP onde funciona o Gabinete do Director/Coordenador, gabinete do Chefe de Secretaria, uma biblioteca, a secretaria da escola, casas de banho, centro social e uma casa para professores.

Segundo os dados obtidos na Escola, a EPC de Napipine conta com um efectivo de 92 professores dos quais 20 são homens e 78 são mulheres. A EPC de Napipine, durante o ano lectivo de 2017, contou com um efectivo de 5382 alunos, sendo 2486 homens e 2896 mulheres distribuídos em 1º ciclo (1ª e 2ª classe) com 1723 alunos, sendo 767 homens e 956 mulheres distribuídos em 22 turmas com 22 professores; no 2º ciclo (3ª a 5ª classe) com 2204, sendo 1048 homens e 1156 mulheres, distribuídos em 23 turmas e assistidos pelo igual número de professores; no 3º ciclo (6ª e 7ª classe) com 1455 alunos, sendo no curso diurno com 1393 e dos quais 622 homens e 771 mulheres e assistidos por 38 professores e no curso nocturno com 62 alunos, dos quais 49 homens e 13 mulheres, assistidos por 2 professores.

A EPC de Napipine lecciona em quatro turnos. O 1º turno é das 6:30h de entrada às 9:55h de saída e no 2º turno e das 10:00h às 12:55 e o terceiro turno é das 13:00h às 16:45h como mostra a tabela seguinte. Salientar que o horário do pessoal administrativo cumpre com o horário único das 7:30h de entrada as 15:30h de saída, excepto os guardas e os auxiliares de limpeza.

Fazendo análise do cumprimento da carga horária dos turnos, diariamente cumpre-se em média 6 horas. Dependendo da disciplina escolar existem docentes que apresentam 20 tempos semanais. De acordo com a carga horária dos professores observados, nas duas turmas da 6ª classe, leccionavam a Educação Moral e Cívica em 2 tempos semanais, dos quais o P1 foi assistido na turma 9 que leccionava nas 2ª e 6ª feira e o P4 na turma 10 que leccionava nas 4ª e 6ª feiras, respectivamente, totalizando assim, 22 tempos trimestrais, tendo em conta que a planificação trimestral era de 14 tempos. Assim, terminamos este capítulo.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo faz-se a apresentação e, em simultâneo analisa-se e interpreta-se os dados obtidos das técnicas de entrevistas realizadas aos sujeitos da pesquisa (director adjunto pedagógico, professores e pais encarregados de educação) na EPC de Napipine, de forma integrada ao problema do estudo e das questões hipotéticas da investigação, aliado aos objectivos.

3.1. Percepção dos entrevistados sobre currículo local e saberes locais

- **Currículo local**

Com objectivo de analisar sobre a valorização dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem, primeiramente foi colocada a questão que visa compreender a percepção dos sujeitos da pesquisa relacionado ao currículo local e saberes locais. Nessa perspectiva colocou-se a seguinte questão: *Na sua opinião o que entendes por currículo local?* Em resposta a questão sistematizou-se as informações dadas no seguinte quadro:

Quadro 1: Respostas dos entrevistados sobre o conceito de currículo local

Entrevistado	Respostas
P1	<i>Currículo local é o conjunto de conteúdos determinados como sendo relevantes para aprendizagem, aplicáveis nas diferentes disciplinas do currículo nacional.</i>
P2	<i>Entende-se currículo local o complemento do currículo oficial nacional, definido centralmente, incorporando matérias diversas de vida ou de interesse da comunidade local nas mais variadas disciplinas contempladas no plano de estudos.</i>
P3	<i>O currículo local é uma componente do currículo nacional constituída por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes para a integração da criança.</i>
P4	<i>No meu entender, currículo local são os conteúdos que são elaborados nas comunidades locais para os professores transmitirem para os alunos, de forma escrita, falada.</i>
DAP	<i>Entendo o currículo local como uma organização de conteúdos locais a serem trabalhados com os alunos e que dentro desse contexto seja vista a realidade do aluno, o meio em que ele vive.</i>
PEE	<i>Na minha opinião currículo locais são conhecimentos transmitidos na escola que resultam da vivencia das habilidades, atitudes dos próprios alunos nas comunidades onde estão inseridos.</i>

Fonte: Adaptada pela autora, 2018.

A partir das exposições dadas pelos entrevistados, analisamos que o P1 define-se currículo local numa perspectiva de objectividade em que salienta o currículo local como uma componente que traz vantagem para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos a partir dos ensinamentos das práticas locais vivenciadas pelos alunos.

As perspectivas do P2 e P3 apresentam uma concordância entre ambas pois enfatizam a elaboração do currículo local como uma componente do currículo nacional em que há acréscimo dos conteúdos locais das diferentes comunidades onde o processo de ensino e aprendizagem esta sendo desenvolvida.

Na afirmação do P4 destaca o currículo local como um conjunto de conteúdos locais transmitidos pelos professores aos seus alunos, cuja relevância consta dos saberes das comunidades. Esta mesma perspectiva é corroborada pelo DAP e pelo PEE, pois para estes o currículo local se desenrola pela transmissão de conhecimentos locais aos mais novos, os alunos.

Baseando-se nas diferentes abordagens dos entrevistados constata-se nas suas declarações a maior atenção à realidade do aluno ou ao papel activo do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Dada pela compreensão do currículo local como componente que trata e integra os conteúdos relevantes para a aprendizagem local, mostra-se em meio a compreensões diversas do que vem a ser essa realidade no currículo, destacada pela relevância dos conteúdos curriculares estarem em concordância da realidade do aluno.

- **Saberes locais**

Na mesma perspectiva da questão anterior pretendeu-se ainda compreender a percepção dos entrevistados sobre o conceito dos saberes locais. Da qual colocou-se a seguinte questão: *Que concepção apresenta sobre saberes locais?* Diante desta questão algumas declarações dos entrevistados foram coincidentes em alguns pontos.

De acordo com P1, P2 e DAP sistematizamos a suas informações pelo seguinte conceito:

Os saberes locais são um conjunto de conhecimentos, práticas, atitudes, habilidades e experiências que se transmitem e se comungam num determinado grupo humano. Esses conhecimentos são constituídos de hábitos, costumes, modos de ser, histórias locais, que formam uma cultura. Portanto, constituem conteúdos contextualizados na vida comunitária e quotidiana das pessoas em suas relações locais e concretas.

Na mesma perspectiva o P3 e P4 destacaram na sua unanimidade nas seguintes afirmações:

Os saberes locais são aqueles que respondem a realidade vivenciada pelos alunos no seu dia-a-dia; aqueles que se juntam com os conhecimentos da escola e são apreendidos a partir das experiências dos alunos como, por exemplo, olaria, pesca, agricultura, pecuária, comércio, dança e cantos, construção de casas, artesanato, histórias dos chefes locais, entre outros saberes.

Na perspectiva do PEE destacou que saberes locais constituem conteúdos que podem ser integrados nas escolas, produzidos das comunidades locais. Estes são provenientes da realidade da zona a onde a escola se encontra instalada e são diferentes de região para região. Considera ainda o PEE que são saberes locais porque se prendem com o material de interesse local que emociona as crianças no processo de ensino e aprendizagem.

Analisando as declarações dadas pelos entrevistados encontramos todas elas relacionadas, dado que consideram os saberes locais os conteúdos que dizem respeito à vida quotidiana dos alunos nas suas circunscrições culturais, sociais, económicas e políticas. Eles integram-se em quatro categorias: saber fazer, saber ser, saber e saber conviver ou estar. A escola integra tais saberes com finalidade de preparar os alunos para que possam responder os desafios actuais da sua circunscrição local e nacional.

3.2. Selecção e sistematização dos saberes locais na EPC de Napipine

A selecção dos saberes locais normalmente é precedida de um conjunto de processo que estão aliados ao currículo local. Normalmente, o INDE estabelece que para a selecção dos conteúdos dos saberes locais, os professores devem ser solicitados para que no acto das suas planificações, consultem, para além do programa centralmente definido, o manual do professor e a brochura sobre o currículo local, tendo em conta que, este não é uma disciplina à parte, senão um conjunto de conteúdos determinados como sendo relevantes para a aprendizagem, aplicáveis nas diferentes disciplinas do currículo nacional.

Não obstante, com objectivo de compreender como estão sendo organizados e seleccionados os conteúdos curriculares dos saberes locais pelos professores sobretudo na disciplina de Educação Moral e Cívica por meio da proposta curricular e do plano de ensino foi colocada a seguinte questão aos entrevistados: *Como são organizados/seleccionados os*

conteúdos dos saberes locais na sua escola? Em resposta a esta questão sistematizou-se as seguintes verbalizações dos entrevistados:

Quadro 2: Respostas dos entrevistados sobre a organização e selecção dos saberes locais

Entrevistado	Respostas
P1	<i>Normalmente, a selecção dos conteúdos do currículo local deviam ser feitas a partir das propostas dadas pelas comunidades e nós como professores integramos nos programas do ensino e depois nos planos de aula. Mas este processo não tem tido efeito, somente cada professor procura mecanismos de como acordar os conteúdos segundo a sua dinâmica.</i>
P2	<i>É difícil dizer como são seleccionados, porque este processo poucas vezes faz-se sentir. Cada professor articula-se a sua maneira para abordar os conteúdos do currículo local.</i>
P3	<i>Muitas vezes propomos alguns temas de saberes locais no período de planificação trimestral, em grupos de disciplina. Os conteúdos que integramos no plano são baseados pelas experiências que vivenciamos dos alunos e da relação com os conteúdos que abordamos no programa de ensino</i>
P4	<i>Sinceramente, é imprescindível o cumprimento da abordagem dos conteúdos de saberes locais, por varias razões, o tempo e a falta de domínio nessa temática.</i>
DAP	<i>Temos colaborado com o Presidente da escola que representa todos os pais e encarregados de educação para a definição dos conteúdos locais que ele sugere que serão abordados pelos professores nas salas de aulas. Dai em conjunto com outros colegas integramos nos planos trimestrais e finalmente são articulados pelos professores nas salas de aulas.</i>
PEE	<i>Não sei como tem sido o processo, talvez que os professores tenham abordado os assuntos nos seus programas de ensino.</i>

Fonte: Adaptado pela autora, 2018.

Considerando as declarações dos professores P1, P2 e P4 compreendemos o processo de organização e selecção dos saberes locais na escola não tem seguido o critério estabelecido pelo MINEDH. Revelam a não eficiência e implementação do currículo local, dado que a selecção e tratamento dos conteúdos ficam ao critério dos professores, que muitas vezes não cumprem, como salienta o P4 pela razão de tempo disponível não ser suficiente integrar os conteúdos normais estabelecidos no programa e aos dos saberes locais.

Analisando as afirmações do P3 e DAP estão em contraversão dos anteriores entrevistados. Estes declaram ter os conteúdos programados nas planificações trimestrais e algumas vezes integram juntamente com os grupos de disciplina. O DAP salientou que os conteúdos programados são propostos pelos pais e encarregados de educação e seguidamente são sistematizados pela escola através de uma brochura do currículo local que é disponível aos

professores. Em contrapartida, o PEE declarou não ter conhecimento sobre processo de selecção dos saberes locais, contrariando assim as informações do DAP.

Procurando-se confirmar a discrepância nas declarações foram analisados planos trimestrais onde observou-se que nenhuma aula de saberes locais estavam inseridas nesses planos. Pediu-se ainda ao DAP a brochura elaborada pela escola sobre o currículo local, encontrou-se indisponível destacando que um dos colegas havia levado.

Com base nas declarações dos entrevistados permite-nos afirmar que o processo de selecção dos conteúdos/saberes locais é uma idealização frustrada na maior parte das escolas do ensino básico, devido às várias razões, mesmo sendo do conhecimento de que cada escola deve prever, nos programas de ensino “uma margem de tempo” para que se tratem conteúdos locais relevantes para a inserção do aluno na respectiva comunidade.

Na mesma perspectiva da questão anterior submeteu-se ainda a seguinte questão: *Quem é responsável na selecção dos conteúdos locais nas comunidades para a escola?* Em resposta a esta questão os entrevistados tiveram limites de responder dado que a maior parte destacou poucas vezes fazia-se sentir a valorização dos saberes locais no PEA. No que concerne ao processo de recolha de dados para a compilação de uma brochura de currículo local, o DAP destacou que o processo de compilação de brochuras tem sido feito mediante o contacto com a comunidade, através desta, colha-se os dados que detêm para a gestão dos conteúdos locais. Por seu turno, O P3 destacou que a compilação dos saberes locais surge através de ideias que elaboram em consenso, que vão de acordo com o CL.

Analisando as declarações conta que a selecção e organização de conteúdos locais são feitas através de ideias que os professores têm acerca da própria comunidade, o que mostra que não há “democratização” na elaboração destes, uma vez que não se obedece o consenso da comunidade local. Salientar que poucos professores têm cumprido a inserção dos saberes locais.

3.2.1. Conteúdos dos saberes locais abordados na disciplina de Educação Moral e Cívica

Os conteúdos dos saberes locais devem ser deduzidos sempre em conformidade com as aspirações das comunidades ou seja, devem propor aquilo que consideram ser os conteúdos de aprendizagem relevantes para que as crianças aprendam dentro do processo de ensino e aprendizagem na escola.

Diante dessa perspectiva, com objectivo de compreender os níveis temáticos dos saberes locais abordados pelos professores na disciplina de Educação Moral e Cívica foi colocada a seguinte questão: *Que conteúdos locais tem abordado no seu processo de ensino referente aos saberes locais?* Diante das respostas a questão sistematizamos as informações no quadro seguinte:

Quadro 3: Resposta dos entrevistados sobre os conteúdos abordados no PEA

Entrevistado	Respostas
P1	<i>Os conteúdos que muitas vezes tenho dado estão relacionados com a valorização dos símbolos nacionais, a história do povo macua, a higiene colectiva e individual, o canto e dança e outros que dependem também da relação dos conteúdos programados no plano analítico trimestral.</i>
P2	<i>Apesar de ser difícil integrar a componente do currículo local, de forma geral dependendo da aula do dia tenho abordado sobre a limpeza, o fabrico de utensílios a partir do material local, a história dos heróis nacionais, a cultura do povo macua entre outros aspectos que acho relevantes.</i>
P3	<i>Os conteúdos locais que propomos no período de planificação estão relacionados ao cuidado e conservação do recinto escolar, o respeito as pessoas, a história da cidade de Nampula, a higiene, a cultura do povo macua, o canto e dança e outros aspectos.</i>
P4	<i>Na medida que tenho tido o tempo suficiente, dou alguns conteúdos mesmo de forma implícita aos meus alunos. Os que sempre abordei de forma continua estão relacionado as formas de tratamento e respeito aos mais velhos, a higiene individual, as formas de ultrapassagem nas vias publicas, etc.</i>
DAP	<i>Penso que, os professores abordam os conteúdos que são estabelecidos pela brochura que nós entregamos. Normalmente, depende da dinâmica dos grupos de disciplina. Eu sugiro sempre que eles abordem os assuntos sobre as formas de respeito, ritos de iniciação, a cultura, as formas de actividades económicas (agricultura, pesca, artesanato, etc) e a importância da escola no dia de hoje.</i>

Fonte: Adaptado pela autora, 2018.

Baseando-se nas argumentações dos entrevistados, consta que, tanto o P1, P2, P3 e P4 assumiram terem dado algum conteúdo nas suas práticas curriculares. O P1 mostra-nos que a forma de tratamento dos saberes locais não tem seguido conforme os planos propostos. Apesar disso, salienta que aborda certos conteúdos, como por exemplo, a valorização dos símbolos nacionais, a história do povo macua, a higiene colectiva e individual como aspectos que considera relevantes no seu processo de ensino e aprendizagem e que partem da realidade da vivência dos alunos.

O P2 assume a responsabilidade de poucas vezes ter tratado os conteúdos dos saberes locais nas suas aulas. Apesar dessa dificuldade reconhece que por vezes tem relatado assuntos

como a limpeza, o fabrico de utensílios á partir do material local, a história dos heróis nacionais, a cultura do povo macua entre outros aspectos que acha relevantes.

O P3 ressalta que os conteúdos abordados são propostos pelo grupo de disciplina no acto da planificação trimestral. Salienta ainda que os principais conteúdos que tem tratado estão relacionados com o cuidado e conservação do recinto escolar, o respeito as pessoas, a história da cidade de Nampula, a higiene, a cultura do povo macua, o canto e dança e outros aspectos.

O P4 revela-nos que o tratamento dos saberes locais não tem sido por ele como algo programado. Pois depende da disponibilidade de tempo em que ele tiver que aborda alguns conteúdos como as formas de respeito aos mais velhos, a ultrapassagem de trânsito nas vias públicas assim como a higiene colectiva e pessoal.

Considerando todas as informações dadas pelos entrevistados, revelam algumas coincidências na abordagem dos saberes locais, como por exemplo, a higiene colectiva e pessoal, a cultura do povo macua, o respeito as pessoas e o canto e dança. Verificamos também que não há unidade do grupo de disciplina ou talvez certos professores são negligentes no cumprimento dos deveres do grupo de disciplina, dado que o P3 destacar que os conteúdos que são abordados resultam da planificação trimestral dado pelo grupo de disciplina.

A discrepância no tratamento dos saberes locais pelos professores pode estar ainda relacionada pela falta de capacidade no tratamento dos mesmos, dado que nenhum, dos professores teve capacitação sobre a matéria. Outro aspecto, esta relacionado, pela falta de estruturação adequada da escola sobre a componente de currículo local, pois, apesar do DAP considerar existir uma brochura de currículo local, este material não tem sido usado pelos professores e isto remete-nos a desvalorização dos saberes locais aos saberes escolares.

3.3. Importância da inserção dos saberes locais no currículo escolar

Dadas as informações obtidas anteriormente, a proponente buscou compreender ainda sobre a importância dos saberes locais no PEA, cujas respostas ajudam-nos a reflectir sobre a valorização dos saberes locais.

Nesse contexto, partiu-se pela seguinte questão aos entrevistados: *Na sua opinião, acha ser importância a inserção dos saberes locais no currículo escolar?* Em resposta da questão todos foram unânimes em afirmar que era importante tratar os saberes locais nas suas práticas

curriculares. Como podemos analisar, os entrevistados reconhecem a importância dos saberes locais para potencialização dos conhecimentos dos alunos, face a realidade local, pela estreita ligação com a cultura e as temáticas que espelham a vida quotidiana. Assim, para fundamentação da questão descrevemos as seguintes verbalizações dos sujeitos da pesquisa no quadro 4 que se segue posteriormente.

Quadro 4: Resposta dos entrevistados sobre a importância dos saberes locais no currículo escolar

Entrevistado	Respostas
P1	<i>Eu acho que é muito importante, pois muitos alunos não conhecem certos aspectos dos seus hábitos e costumes da suas comunidades, assim, o tratamento dos aspectos locais na escola permite valorizar a cultura.</i>
P2	<i>Acho muito importante, pois nossos alunos devem interagir com esses assuntos, pois a nossa cultura precisa fazer relação com a geração passada e futura. Acho muito válido, quanta coisa deixamos passar da nossa vida por falta deste conhecimento.</i>
P3	<i>Considero. Até porque a nossa cultura local, a nível de município, muitas vezes andamos despercebidos da nossa identidade local. Sou a favor que esses conteúdos tenham dentro do currículo para que a própria cidade dê uma identidade.</i>
P4	<i>É muito importante tratar os ensinamentos locais, pois os alunos apreendem muita coisa da sua comunidade não somente do que está prescrito nos planos que de certa forma não nos pertence.</i>
DAP	<i>Eu considero importante porque a educação não se faz só em sala de aula, ela se faz no conjunto e esses saberes eles fazem parte da vida do aluno. Você defende aquilo que conhece, eu tenho esse provérbio, logo esses saberes regionais e locais são muito importantes e há uma carência de conhecimentos com relação á própria literatura que é muito rica, os contadores de história do povo daqui, das pessoas que passam por aqui, que faz a história. E aí eles passam a ter mais conhecimento do nosso local, eu tenho percebido que eles conhecem mais outras regiões do que mesmo a nossa região do Norte. Nós estamos estudando coisas lá das outras regiões, que também são importantes, mas a nossa também é, mas como a nossa educação agora é uma educação de números, eles só querem números, muito fica a desejar, agente estuda tanta coisa diferenciada, mas o meio fica esquecido.</i>
PEE	<i>Considero muito importante. Ao falar do que é nosso dá-nos mais conhecimentos e ajuda os nossos filhos a valorizar a nossa cultura.</i>

Fonte: Adaptado pelo autor, 2018.

Há aspectos relevantes nas respostas dos entrevistados. Além de serem unânimes ao responderem que consideravam importante inserir os saberes locais no currículo escolar, fazem outras ponderações pertinentes. O P3 falou da questão da identidade regional que esses saberes proporcionam aos grupos, os quais têm suas especificidades condizentes com a realidade da cidade de Nampula, e ressaltou que hoje outros grupos têm se apoderado desses saberes de modo indevido.

O DAP acrescenta que esses saberes, como fazem parte da vida do aluno, devem ser trabalhados no currículo não de forma isolada, mas ligados e articulados ao regional e ao global, como forma de enriquecimento cultural. E ainda enfatizou que esses conteúdos devem ser explorados na escola de modo interdisciplinar e transversal, dinamizando assim a inserção desses saberes no dia-a-dia do aluno.

Como destacou-se anteriormente, todos os entrevistados foram unânimes em responder que os conteúdos que contemplam os saberes locais são importantes e que favorecem o aprendizado do entorno do aluno, pois a apreensão desses saberes suscitará a familiaridade com aquilo que faz parte de sua realidade, suas vivências, sem prescindir é claro de fazer intercâmbios com saberes regionais, mas conhecendo com mais propriedade sua localidade.

O P4 foi enfático em declarar que o estudante só pode defender valorizar, cuidar aquilo que ele conhece. Destaca que há uma carência na propagação desses saberes regionais e locais, pois os alunos acabam por conhecer mais assuntos relacionados a outras culturas, outras regiões em detrimento de sua própria história e realidade. O entrevistado ainda critica que a educação actual por se preocupar mais com dados quantitativos das avaliações em rede nacional, deixa de lado os processos que possibilitem uma prática de ensino voltada aos temas que identificam esse aluno localmente e regionalmente.

No entanto, ficou claro que na óptica desses entrevistados, esses saberes oferecem a ampliação intelectual e social do educando e que, portanto, são importantes no processo de construção curricular. Os saberes locais permite que o professor assim e o líder comunitário façam uma investigação a cerca dos saberes locais para que, por meio de interacção com pessoas que detenham habilidades ou conhecimentos, possam produzir conteúdos relevantes para a comunidade.

Diante da mesma perspectiva foram questionados somente os professores se seus alunos, ao longo da vida escolar, se apropriavam desses saberes da realidade local com necessário desempenho e aproveitamento. O objectivo da questão era adquirir dados sobre o nível de apreensão desses conteúdos pelos alunos, pois era importante saber se no passar dos anos de estudo, eles adquiriram conhecimentos que os referenciam no meio em que vivem. Dai que, colocou-se a seguinte questão: *Como professor ou DAP, que avaliação faz nos seus alunos, ao*

longo do percurso escolar, se têm apropriado dos conteúdos referentes aos saberes locais de modo satisfatório?

É de salientar que o aproveitamento dos saberes locais não se reflectem apenas em avaliações nas salas de aulas, mas também no saber ser e saber estar dentro da comunidade onde o aluno se encontra inserido. Nessa perspectiva, os entrevistados fundamentaram as suas opiniões como consta o quadro seguinte.

Quadro 05: Resposta dos entrevistados sobre apropriação dos saberes locais nos alunos

Entrevistado	Respostas
P1	<i>Eu penso que sim. Apesar do tempo não ser suficiente, um certo número de estudantes têm mostrado competências.</i>
P2	<i>Eu acho não suficiente. Porque as formas que abordamos os conteúdos locais é de forma limitada e não permite eficientemente a aprendizagem total tendo em conta o tempo preconizado.</i>
P3	<i>Não totalmente, talvez 20%. Nós como professores deveríamos dinamizar mais o processo de ensino e aprendizagem. As vezes, torna-nos complicado pelo tempo que temos de 45' tratarmos tudo.</i>
P4	<i>Não como deveria ser. Algumas dificuldades temos encontrado sobretudo na definição dos conteúdos a abordar, falta de tempo para conciliar a aula do dia com a do currículo local.</i>
DAP	<i>Se nos basearmos nos números estatísticos talvez que sim. Mas sinto que ainda algo falta para estes alunos se apropriem dos saberes da realidade local. Pois poucos alunos sabem da localidade.</i>

Fonte: Adaptada pela autora, 2018.

Percebe-se que os entrevistados expõem que os alunos não têm apreendido esses saberes da realidade local em sua vida escolar totalmente. Está claro nas falas dos professores a necessidade que há da aquisição desses saberes, pois os conteúdos locais são importantes no contexto escolar.

É importante salientar pontos relevantes nas respostas. Um dos professores entrevistados afirma que os conhecimentos sobre os saberes locais são muito limitados, devido a preposição de tempo de aula que consiste em 45', até porque só há duas aulas por semana onde devem ser conciliados os conteúdos locais aos do currículo escolar.

Outro professor ressalta de que não há uma apropriação suficiente e satisfatória por parte dos alunos quanto a esses saberes e acrescenta a necessidade de disponibilização de mais tempo, voltados aos conhecimentos locais, pois como reafirmou o DAP, os alunos sabem pouco ou quase nada sobre aquilo que os pertence e os identifica regional e localmente.

3.4. Dificuldades na implementação dos saberes locais na EPC de Napipine

A implementação dos saberes locais nas escolas depara-se com várias dificuldades que devem ser levadas a sério de modo a resolve-las. Com objectivo de identificar as dificuldades encontradas na implementação dos saberes locais na EPC de Napipine foi colocada aos entrevistados a seguinte questão: *Que dificuldades são encontradas para a implementação dos saberes locais na EPC de Napipine?* No que concerne as dificuldades na implementação dos saberes locais, destacam-se as seguintes informações dos entrevistados:

Quadro 06: Resposta dos entrevistados sobre as dificuldades na implementação dos SL

Entrevistado	Respostas
P1	<i>As dificuldades são várias, mas destaco a falta de formação e capacitações contínuas sobre o currículo local.</i>
P2	<i>Nas salas de aulas deparo-me com a insuficiência do tempo para conciliar os saberes locais com os conteúdos curriculares. Além, esse aspecto falta-nos a formação sobre essa matéria.</i>
P3	<i>A escola não dá capacitações sobre a matéria, isso dificulta o processo. Aliado a esse aspecto a falta de material que nos apoie para a leccionação dos conteúdos do currículo local.</i>
P4	<i>O currículo local é uma componente complexa, várias dificuldades encontramos para integra-lo na sala de aula. Primeiro não conhecemos todos os procedimentos de selecção, validação desses saberes para leccionar.</i>
DAP	<i>Dentro da nossa escola, encaramos os problemas de falta de colaboração da comunidade na recolha e proposta dos conteúdos locais, a falta de capacitações sobre o currículo local que por algum tempo deveria ser promovido pela Direcção de Educação à nível da cidade.</i>
PEE	<i>O que vejo, a maior parte dos professores não estão preparados para ensinar os saberes locais, o Ministério também não especificou bem como implementar os saberes locais nas escolas.</i>

Fonte: Adaptada pela autora, 2018.

Considerando as informações dos entrevistados, compreendemos que a EPC de Napipine apresenta dificuldades para a implementação dos saberes locais, colocando em jogo a sua valorização no processo de ensino e aprendizagem. O P3 afirmou que se deparam com

dificuldades materiais para a implementação do CL, tais como a falta de material didático, tempo necessário para o cumprimento das actividades curriculares locais.

Tanto o P1, P2, P4 e PEE destacam a falta de formação dos professores para matéria do currículo local. Aliado, a este facto, a não formação específica de professores capazes de recolher, harmonizar ou sistematizar os conteúdos locais da escola e da ZIP também contribui para este fracasso.

Outra razão apontada pelo DAP e é a falta de cuidado com a comunidade, no que respeita à recolha dos saberes locais para garantir a divulgação dos métodos de produção, disseminação e definição dos mesmos. Nessa perspectiva surge a inquietação sobre a quem de facto cabe o papel de validar os saberes recolhidos nas comunidades.

3.5. Estratégias de implementação dos saberes locais na EPC de Napipine

O sucesso de um plano curricular está associado à concepção de estratégias adequadas para a sua implementação. Objectivando explorar dos entrevistados sobre as estratégias que devem ser desenvolvidas para a valorização dos saberes locais nas escolas, foi colocada a seguinte questão: *Que estratégias devem ser desenvolvidas para a valorização dos saberes locais nas escolas?*

Sistematizando as informações dadas os entrevistados responderam comumente que precisam reestruturar suas práticas curriculares, e justificam que reconhecem a necessidade de repensar suas acções, mas que no exercício docente se defrontam com muitas dificuldades, no que tange à falta de material para pesquisa, à falta de orientação pedagógica, como destacou-se no item anterior.

No entanto, eles acrescentam que têm procurado inserir em suas práticas curriculares a abordagem a esses temas da realidade local, pois reconhecem sua relevância, mas sabem que é necessário fazer muito mais para obterem resultados sólidos, com implicações construtivas e significativas no processo educacional.

Para que este currículo se desenvolva tem que se ter em conta o processo de elaboração de materiais curriculares, partindo das orientações definidas no plano ou documento curricular oficial. Nesse contexto, a elaboração de manuais sobre o currículo local e disponibilizado a todos os professores constitui uma estratégia válida para a valorização dos saberes locais.

A dificuldade que existe na aprovação e validação de conteúdos recolhidos nas comunidades, demonstra claramente que algo deve ser feito de modo a se esclarecer a instância que deve se ocupar por esta grande missão de modo a evitar-se situações que acontecem um pouco por todo o país.

A escola enquanto instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos e todos os saberes práticos do quotidiano deve se aproximar aos grupos sociais que convivem e produzem os saberes. Ela deve reconhecer os valores de cada saber e legitimar os conhecimentos e saberes para a aprendizagem do aluno.

Em suma, os entrevistados salientam a formação contínua dos professores na matéria dos saberes locais, a colaboração com as comunidades para a definição dos conteúdos dos saberes locais e o investimento dos materiais como brochuras e manuais sobre currículo local. Os actores do processo de ensino e aprendizagem sobretudo os professores devem proporcionar mecanismos para dinamizar o processo educativo aliando os saberes locais aos escolares.

3.6. Práticas docentes e a valorização dos saberes locais: descrição das aulas observadas

Com objectivo de fundamentar as exposições feitas anteriormente foram observadas duas aulas em dois professores da 6ª classe na EPC de Napipine. O objectivo das observações dos professores foi verificar quais e como eram os conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula e como eram inseridos os saberes locais, para, a partir desses dados, elaborar o ultimo capítulo desta monografia sobre a discussão dos resultados.

E para a análise das observações em sala de aula, optou-se por focar os elementos mais relevantes, descrevendo a actuação do professor quando da execução do conteúdo na abordagem aos saberes locais e a interacção com os alunos.

- **Observação ao Professor 1 e 4 (P1 e P4)**

A observação do P1 e P4 ocorreu durante 45 minutos por cada, na disciplina de Educação Moral e Cívica, na 6ª classe. Durante a observação destes professores foi verificado que eles seguiam uma rotina praticamente inalterável: saudava os alunos no início das aulas; fazia a chamada, e, copiava assuntos no quadro, seguidos de exercícios no quadro ou no livro. Depois, os exercícios eram corrigidos pelo professor que sentado à mesa, fazia as devidas correcções. Este facto resulta da planificação conjunta que tem sempre feito durante os finais de semana.

Verificou-se que o conteúdo temático que estava sendo leccionado durante a observação do P1 estava relacionado ao tema: “O papel da escola na formação integral do aluno”, e o P4 tratava de “As religiões na educação moral e cívica dos cidadãos” ambos pertencentes a “Unidade 1: A escola”.

Em síntese, percebeu-se que os professores demonstravam ter um olhar crítico sobre os temas abordados em sala de aula, proporcionavam momentos de reflexão com os alunos, no entanto não procuram minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, pois muitos alunos, dominavam poucos conhecimentos e não demonstravam bom desempenho no conteúdo proposto. Por exemplo, na turma do P1, dos aproximadamente quarenta e cinco alunos, somente uns sete destacavam-se mais nos exercícios, nas discussões, nos comentários dos assuntos.

Verificou-se no P1 que ao mesmo tempo em que o professor elaborava e realizava actividades sobre o tema que poderia suscitar mais participação e bom desempenho dos alunos, limitava-se a transmissão-recepção de conteúdos e a reprodução de conteúdos dos livros. No P4 verificou-se uma ausência de procedimentos didáticos concernentes à operacionalização dos conteúdos curriculares que pudessem fornecer condições e possibilidades para uma aprendizagem mais contextualizada, interessante, condizente com as reais necessidades do aluno.

Observando os planos temáticos dos professores verificou-se que nenhum estabelecia a proposta do currículo local, apesar de serem estimados 20% do tempo para o tratamento desses conteúdos, como podemos verificar os objectivos dos dois planos no quadro seguinte.

Quadro 07: Resumo dos planos das aulas observadas

Unidade	Docente	Conteúdo	Objectivos	Competências
A escola	P1	O papel da escola na formação integral do aluno.	Explicar o contributo da escola na formação dos alunos.	Reconhecer que a escola é um lugar de formação.
	P4	A religião na educação moral e cívica dos cidadãos.	Explicar o papel da religião na educação moral e cívica dos cidadãos.	Reconhecer que a religião é uma entidade de construção moral e cívica dos cidadãos.

Fonte: Adaptada pela autora, 2018.

Avaliando o processo de integração dos saberes locais conclui-se que os 20% do currículo local são explorados apenas através dos exemplos. Os professores partem dos objectos locais da vida quotidiana para introduzir os temas programados. Em geral, percebe-se que, a transmissão das temáticas locais são limitadas, privilegiam-se os conteúdos formais das disciplinas, sem fazer pelo menos uma relação desses conteúdos com os saberes das vivências locais. Constata-se ainda, que os professores não oferecem a esses saberes a devida relevância. É óbvio que os saberes locais têm uma grande importância na actualidade porque eles estão ligados à cultura, ou seja, às temáticas específicas da vida quotidiana dos alunos.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, mediante os objectivos traçados neste estudo, busca-se discussão dos resultados obtidos a partir da pesquisa e da verificação dos dados no acto da observação, fazendo a articulação entre os aspectos teóricos e práticos da pesquisa. E, à luz das proposições teóricas, que discutem o tema sobre a valorização dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem, são também evidenciadas as apreciações da proponente do estudo.

4.1. A importância da valorização dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, através do Plano Curricular do Ensino Básico moçambicano (2008), advoga que o programa de ensino deve incluir saberes locais, de modo a que a inserção social dos cidadãos moçambicanos seja cada vez mais adequada. Para o efeito, a escola e a comunidade são consideradas como sendo os principais intervenientes para a ocorrência deste processo.

Os órgãos supracitados devem estabelecer um diálogo permanente para que a matéria elaborada aborde conteúdos inerentes aos interesses da comunidade local. Os mesmos devem ser integrados em diferentes disciplinas curriculares com carga horária correspondente a 20% em cada disciplina. Esta inovação é meramente designada currículo local, que na visão do P1, P2 e P3 destacam como sendo os ensinamentos de conteúdos da realidade local nas escolas.

No entanto, o currículo local é o conjunto de conteúdos determinados como sendo relevantes para aprendizagem, aplicáveis nas diferentes disciplinas do currículo nacional. O currículo local permite que o professor assim e o líder comunitário façam uma investigação a cerca dos saberes locais para que, por meio de interacção com pessoas que detenham habilidades ou conhecimentos, possam produzir conteúdos relevantes para a comunidade.

Segundo os entrevistados os saberes locais são conteúdos que dizem respeito à vida quotidiana das pessoas nas suas circunscrições culturais, sociais, económicas e políticas. Eles podem ser sistematizados, em quatro categorias: saber fazer, saber ser, saber e saber conviver ou estar. A escola integra tais saberes com finalidade de preparar os alunos para que possam responder os desafios actuais da sua circunscrição local e nacional.

Diante desta perspectiva, salienta-se que os conteúdos locais estimulam a aprendizagem dos alunos, pois eles partem da vida concreta (o vivido) para o universal (o pensado). Os alunos conhecem primeiro o que existe concretamente em sua vida diária, no ambiente social em que residem e vão ao nível de abstracção mais geral do país. Assim, a tarefa do novo currículo é equacionar de forma sistemática os aspectos culturais locais com os aspectos da cultura da escola.

Os entrevistados também foram unânimes em responder que consideravam de suma importância inserir esses saberes locais no currículo escolar, pois proporcionam aos grupos a valorização da identidade regional, de acordo com suas especificidades e realidades. E que esses saberes, como fazem parte da vida do aluno, devem ser trabalhados no currículo não de forma isolada, mas ligados e articulados ao regional e ao global, como forma de enriquecimento cultural. Mas na realidade, esses saberes locais (que correspondem a forma como os grupos sociais locais produzem seus mundos, ordenam os discursos que norteiam o seu comportamento e como dão significados ao seu quotidiano) não têm tido o necessário espaço nas matrizes curriculares e nas actividades do dia-a-dia do aluno.

Obviamente os entrevistados reconhecem a importância desses saberes e os compreendem como elementos importantes para constituírem os currículos escolares, no entanto priorizam, fundamentalmente, nas suas aulas, conteúdos escolares, sem fazer relação aos saberes que abarcam a subjectividade dos alunos, seus problemas, aspirações, enfrentamentos, incertezas. A escola primária deve potencializar as suas disciplinas culturais, como por exemplo, ciências sociais, educação moral e cívica e artes ofícios relacionadas e contextualizadas, além do ensino da Língua Portuguesa, das Ciências Naturais, da Matemática, etc., mas não o faz. Isso foi confirmado pelos professores, pois os planos de aulas analisados e utilizadas durante a leccionação, não contempla esses saberes da realidade local numa dimensão distinta e singular.

4.2. Dificuldades na inserção de saberes locais no processo de ensino e aprendizagem

Baseando-se nos dados das aulas observadas, verifica-se que no processo de inserção dos saberes locais o P1 e P4 atingiram os objectivos preconizados nos seus planos de aulas, mas não exploram da melhor forma os 20% do currículo local. As principais dificuldades destacadas pelos entrevistados e confirmada nas observações estão relacionadas com a falta de formação dos professores para matéria do currículo local. De facto, admite-se que a falta da formação dos

professores faz com que não se cumpram devidamente os critérios estabelecidos pelo PCEB para a matéria do currículo local.

Uma outra dificuldade prende-se com a falta de materiais como por exemplo brochuras do currículo local produzidas pela escola como meio de apoio. Segundo Basílio (2005), o INDE e o MEC deram oportunidade às escolas para apresentarem as brochuras de conteúdos locais que, por sua vez, são legitimadas pelos técnicos distritais da educação. No entanto, a escola em estudo não apresenta nenhuma brochura de apoio.

Ainda, na perspectiva das dificuldades, o estudo apurou o fraco envolvimento das comunidades na selecção dos conteúdos a serem transmitidos na escola na componente dos saberes locais. Admite-se ainda, que a escola não possa se apresentar isolada da comunidade, pois, é na comunidade onde ela se situa e onde se produzem os saberes. A ligação escola - comunidade visa eliminar o distanciamento entre os conteúdos escolares e os da vida quotidiana. Trata-se de criar uma possibilidade de integrar novos saberes que também têm por objectivo concretizar a educação de valores locais.

Os dados revelam ainda que, a validação e selecção dos saberes locais explorados nas comunidades cria inquietações sobre a quem cabe a responsabilidade, tornando assim, uma dificuldade na inserção dos saberes no PEA. Os procedimentos de selecção e validação dos saberes locais a serem inseridos nas escolas destacam-se a realização das entrevistas às pessoas das comunidades, aos pais e encarregados de educação, aos líderes locais, às instituições públicas afins, com educadores religiosos e civis, desenvolvidas pelos professores e depois segue-se a selecção dos conteúdos propostos pelos entrevistados. Depois da selecção dos conteúdos, segue-se a elaboração da 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. As brochuras são enviadas as ZIP com o fim de serem apreciados e harmonizados. Uma equipe composta por técnicos distritais de educação junto com a direcção da ZIP e directores das escolas se encarrega em consubstanciar os conteúdos.

Na EPC de Napipine constatou-se que nenhum dos procedimentos mencionados estão sendo implementados. Este facto compromete o PEA, criando assim a desvalorização dos saberes locais, que evidenciam-se nos ensinamentos morais, étnicos, sociais e religiosos, pressupondo nos alunos o saber ser, estar e saber conviver com os outros.

CONCLUSÃO

Após a reflexão em volta do tema desta monografia: “A valorização dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem – caso da Escola Primária Completa de Napipine” concluiu-se que o currículo local é uma componente do currículo nacional constituída por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes para a integração da criança, não sendo uma disciplina à parte, mas sim, um conjunto de conteúdos determinados como sendo relevantes para aprendizagem, aplicáveis nas diferentes disciplinas do currículo nacional.

A idealização da integração dos saberes locais no PEA, tem em vista o envolvimento da comunidade aonde se localiza a escola no sentido de, muito próximo, acompanhar a educação dos seus educandos, e mais, contribuir com os seus saberes apoiando também no processo de vinculação dos mesmos na escola.

Os entrevistados, colaboradores deste estudo, não demonstraram compreender o real sentido e o papel social do currículo escolar frente à necessidade de valorização dos saberes locais. Embora tenham afirmado que esses saberes são importantes, que contribuem para o desenvolvimento educativo do aluno, que devem lançar mão de conteúdos e temáticas da localidade, há a urgência de mais novos estudos epistemológicos sobre o tema, mais arraigado, empenhado e que dê frutos construtivos e palpáveis.

Partimos do pressuposto que, as pessoas que vivem e convivem na cidade de Nampula detêm um conjunto de saberes que são transmitidos de geração em geração e que abrangem varias actividades locais. Isso dá elementos prévios ao aluno que entra na escola. Esses elementos cumprem um papel fundamental nos processos de aprendizagem. Para tal é necessário definir uma pedagogia que enfoque a cultura local dos alunos.

O estudo comprovou que na EPC de Napipine, o processo de inserção dos saberes locais no PEA vê-se frustrada causada por vários factores nomeadamente: muitos professores ainda não sabem como recolher os conteúdos locais das comunidades, a falta de formação específica de professores capazes de recolher, harmonizar ou sistematizar os conteúdos locais da escola e da ZIP, a falta de envolvimento da comunidade, no que respeita à recolha dos saberes locais para garantir a divulgação dos métodos de produção, disseminação e definição dos mesmos e a inquietação a quem de facto cabe o papel de validar os saberes recolhidos nas comunidades.

Portanto confirma-se com a pesquisa que é necessário repensar concepções, traçar mecanismos práticas voltados aos grupos sociais localizados, interpretar as culturas, mostrar a importância das comunidades na construção de saberes e na estruturação dos discursos no currículo escolar.

Não se pode contentar com um currículo simplesmente, prescrito pelos âmbitos político-administrativo que decidem por si só o que deve ser leccionado no interior da sala de aula, moldados em planos de aula e programas de ensino, supervalorizando os conteúdos que são determinados formalmente nas disciplinas, numa perspectiva de educação tradicional em detrimento dos valores, do saber intrínseco de cada povo, região, cidade. Isso retira a possibilidade de uma formação com boa diversidade cultural dos sujeitos que fazem a escola.

Assim, concluiu-se que a sistematização dos saberes locais fracassa devido a muitos factores, havendo necessidade de se reverter o cenário, com vista a sua organização, harmonização e sistematização nas escolas, ZIP's, Distritos até mesmo ao nível das Províncias.

A materialização do currículo local como um critério de ensino facilitará ao aluno viver os seus usos e costumes, aprender a fazer e a conservar os ensinamentos que a sociedade oferece, sobretudo ajudará a obter prática e aplicação. A intenção de um currículo local, portanto, é de abrir mais espaço para os saberes locais entrarem na escola básica. Em conformidade, cada escola deverá prever no seu programa de ensino uma margem de tempo para que se tratem conteúdos locais relevantes.

É certo que perseguir mudanças dessa natureza, como o surgimento de uma nova proposta e prática de currículo pelo docente na escola, não é tarefa fácil, mas também não é impossível. Os professores precisam entender que o currículo se faz no quotidiano, nas histórias diárias, a partir do conhecimento sensitivo, empírico trazido pelos educandos. A partir da abordagem a esses saberes no currículo, eles poderão ser aprimorados, valorizados, sistematizados, sem perder sua essência, sua dimensão cultural, tanto particular como global.

Não obstante, tendo como base fundamental os pressupostos teóricos evidenciados nessa monografia, conclui-se parcialmente esta discussão acreditando na possibilidade de que se abram novos caminhos para novas discussões que contemplem as lacunas que ficam em qualquer estudo, pois o conhecimento é dinâmico e não se esgota jamais.

Recomendações

No final deste trabalho, sugerimos que se desenvolva novas linhas de acção que permitam o alargamento do âmbito deste estudo de modo a conhecer a realidade relativa a outras áreas disciplinares bem como referentes a outras escolas de modo a conhecer e a caracterizar essas diferentes realidades sobre a valorização dos saberes locais no PEA.

Este estudo constatou que a valorização dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem enfrenta várias dificuldades. Não se pretende que os conteúdos formalmente definidos sejam deixados de lado, mas sim, que se busque relacionar os saberes escolares aos saberes locais. Assim, para que haja a valorização dos saberes locais recomenda-se:

- A dinamização do processo educativo através de investimento de materiais para o ensino neste caso, a elaboração de manuais sobre saberes locais;
- A formação sistemática e continuada dos professores em matéria dos saberes locais;
- O envolvimento das comunidades na recolha de conteúdos tradicionais locais para garantir a eficácia dos mesmos na escola;
- A elaboração de materiais, como manuais, brochuras, estudos em matéria de saberes locais;
- A reestruturação do quadro de programação didáctica de temas locais para facilitar um diálogo entre os saberes na sala de aula;
- A supervisão e monitoria contínuas e sistemáticas no que respeita ao currículo local.
- Incentivar a relação entre a escola e a comunidade;

Bibliografia

- Apple, M. (2000). *Política cultural e educação*. Trad. de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Basílio, G. (2006). *Os saberes locais e o novo currículo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação/Currículo. Pontifícia da Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Bello, J. L. P. (2004). *Metodologia Científica*. (3ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigação Educativa*. Guia Prática. Barcelona.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Candau, V. M. (2000). *Sociedade, educação e culturas(s): questões e propostas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Casali, A. (2001). *Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal*. In: SEVERINO, A. J. e FAZENDA, I. C. A. (orgs). *Conhecimento, pesquisa e educação*. São Paulo: Papirus.
- Castiano, J. P. (2000). *Currículo Local como Espaço Social de Coexistência de Discursos: Comunicação apresentada na Conferência Nacional de OSSRE*. Maputo.
- Castiano, J. P. (2006). *O Currículo Local como Espaço Social de Coexistência de Discursos: Estudo de Caso nos Distritos de Báruè, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio – Moçambique*. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1. Disponível em:< <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 02.05.2018.
- Delors, J. (1996). *Educação no Século XXI: Um Tesouro a Descobrir*: Relatório da UNESCO para Comissão Internacional sobre a Educação do séc. XXI. Lisboa: ASA.
- Dgedge, G. S. e Sabino, A. M. (2016). *Currículo local e saber local*. In: Duarte, S. M. e Dias, H. N. (orgs). *Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade*. Maputo: Educador-Up.

- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *A educação na cidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- Garcia, R. L. e Moreira, A. F. (orgs). (2003). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez.
- Geertz, C. (1997). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Trad. de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes.
- Ghedin, E. (2006). *Currículo, projectos e avaliação da aprendizagem*. Manaus: Travessia/Seduc.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projecto de pesquisa*. (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- INDE. (2003). *Currículo local, Estratégias de implementação do EB*. Maputo: INDE.
- INDE. Plano Curricular do Ensino Básico. Maputo, 2003.
- Krug, A. (2004). *Currículo e a aprendizagem para todos*. São Paulo: Boletim
- Lobo, M. F. e Nhêze, I. C. N. (2008). *Qualidade de Ensino no Ensino Primário*. Maputo.
- Lopes, A. C. (2006). Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.
- Maclaren, P. (2000). *Multiculturalismo Crítico: prospectiva*. São Paulo: Cortez.
- Manhiça, G. P. (2010). *Análise da implementação do currículo local no currículo do Ensino Básico em Moçambique*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área de especialização em Desenvolvimento Curricular. Universidade de Minho: Braga.
- Mapatse, M. V. F (2016). *O papel do professor na implementação do currículo local no processo de ensino e aprendizagem*. In: Duarte, S. M. e Dias, H. N. (orgs). *Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade*. Maputo: Educador-Up.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2005). *Metodologia Científica*. (3ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas Editora.

- Mírcea, E. (2007). *Saberes Locais, um olhar sobre a eco-cultura*. s/ed; Maputo.
- Moretti, N. (2008). *Manual de Metodologia Científica: como elaborar trabalhos acadêmicos*. (3ª ed.). Cafelândia: Única.
- Morin, E. (2005). A trindade humana. In: *O Método 5 - A humanidade da humanidade*. Porto Alegre/RS: Sulina, 2005.
- Pacheco, J. A. (2001). *Componentes do processo do desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Pereira, C.A. A. (2012). *A construção do currículo na gestão democrática*. Revista Paulista de Educação. Vol. 1. N. 1. São Paulo.
- Pierre-Astolfi, J. et al. (2002). *As palavras-chave da Didáctica das Ciências: referências, definições, bibliografias*. Trad. Maria Ludovina Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed). Lisboa: Gradiva.
- Rizzini, I., Castro, M. R., Sartor, C. D. (1999). *Pesquisando*. Rio de Janeiro: USU/Universitária CESPI.
- Sacristán, J. G. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed.
- Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, São Paulo.
- Santomé, J. T. (2005). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 6. ed. Petrópolis; RJ: Vozes.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sporck, J. A e Tulippe, O. (1978). *Interesse e valor educativo da Geografia*. in Manual da Unesco para o Ensino da Geografia. Lisboa: Editorial Estampa.
- Torres, R. M. (2001). *Educação para todos: A tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

APÊNDICES

Apêndice I:

Guião de entrevistas aos professores, Director Adjunto Pedagógico e pai e Encarregado de Educação⁵

O presente guião é parte de um trabalho de investigação a ser desenvolvido por Vânia Daniel, estudante da Universidade Católica, Faculdade de Direito, Curso de Licenciatura em Ciências Religiosas e Educativas. O objectivo é de analisar a valorização dos conteúdos de saberes locais no processo de ensino e aprendizagem na Escola Primária Completa de Napipine, cidade de Nampula. A entrevista durará no máximo 2 horas de tempo, os dados recolhidos serão mantidos em anonimato e usados para fins académicos, daí que a sua aceitação é pessoal e pode solicitar a retirada de alguma declaração caso ache necessário. Agradecemos desde já a sua participação nesta investigação.

1. Perfil do participante

- Género _____
- Função que desempenha _____
- Disciplina que lecciona _____
- Classe que lecciona _____

2. Na sua opinião, o que entendes por currículo local?

3. Que concepção apresenta sobre saberes locais?

4. Como são organizados/seleccionados os conteúdos dos saberes locais na EPC de Napipine?

5. Quem é responsável para a selecção dos conteúdos nas comunidades para a escola?

6. Que conteúdos locais tem abordado no seu processo de ensino e aprendizagem referente aos saberes locais?

7. Na sua opinião, acha ser importante a inserção dos saberes locais no currículo escolar?

8. Como professor ou DAP, que avaliação faz nos seus alunos, ao longo do percurso escolar, têm apropriado dos conteúdos referentes aos saberes locais de modo satisfatório?

9. Que dificuldades são encontradas para a implementação dos saberes locais na EPC de Napipine?

10. Que estratégias devem ser desenvolvidas para valorização dos saberes locais nas escolas

⁵ As questões 6 e 8 não foram submetidas ao Pai e Encarregado de Educação