

Adelino Inácio Assane

Disciplina de Ofícios no Ensino Básico: ensino e desenvolvimento de competências
– reflectindo sobre uma prática de desenvolvimento curricular nas Escolas do Distrito
de Muecate – Província de Nampula

Mestrado em Educação/ Formação de Formadores

Universidade Pedagógica
Maputo
2012

Adelino Inácio Assane

Disciplina de Ofícios no Ensino Básico: ensino e desenvolvimento de competências
– reflectindo sobre uma prática de desenvolvimento curricular nas Escolas do Distrito
de Muecate – Província de Nampula

Dissertação de Mestrado apresentada à
Faculdade de Ciências da Educação e
Psicologia como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em
Educação/Formação de Formadores.

Supervisor: Prof. Doutor Adriano F. Niquice

Universidade Pedagógica

Maputo

2012

ÍNDICE

Conteúdo	Página
Lista de Siglas e Abreviaturas	v
Declaração de Honra	vi
Dedicatória	vii
Agradecimentos	viii
Resumo	ix
Abstract	x
Lista de Tabelas	xi
INTRODUÇÃO	1
1. Foco e objecto de pesquisa.....	2
2. Problema e questões de pesquisa	3
3. Justificativa.....	7
4. Objectivos da pesquisa	7
5. Hipóteses	8
6. Estrutura do trabalho	9
CAPÍTULO I. DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: PROCESSO, NATUREZA E ENVOLVIMENTO DOS SEUS AUTORES/ACTORES.....	10
1.1. Concepção de educação básica e a proposta do plano curricular	10
1.1.1. Desenvolvimento curricular e a implementação das inovações – o caso de Ofícios 11	
1.1.2. Reforma curricular no Ensino Básico: inovações e programa da disciplina de Ofícios.....	13
1.2. Problemas de desenvolvimento curricular – o caso da interpretação dos programas.....	20
1.2.1. Problemas de desenvolvimento curricular	22
1.3. Desenvolvimento de competências no currículo do Ensino Básico	27
1.3.1. Avaliação na disciplina de Ofícios no âmbito de desenvolvimento de competências no Ensino Básico	30

CAPÍTULO II. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
2.1. Paradigmas e tipos da pesquisa	32
2.2. Universo e amostra	34
2.3. Instrumentos de colecta de dados	34
2.3.1. Técnicas de análise de dados.....	35
CAPÍTULO III. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	36
3.1. Contextualização da Pesquisa	36
3.1.1. Descrição das ZIP's abrangidas	36
3.1.1.1. Descrição da ZIP da EPC de Muecate Sede	37
3.1.1.2. Descrição da ZIP da EPC de Nkomati.....	37
3.2. Apresentação, análise e discussão dos dados da pesquisa	37
3.2.1. Apresentação e análise dos dados dos professores.....	38
3.2.1.1. Nível de formação dos professores e experiência de ensino	39
3.2.1.2. Preparação para implementação da disciplina de Ofícios	40
3.2.1.3. Importância da disciplina de Ofícios na óptica dos professores	42
3.2.1.4. Dificuldades enfrentados pelos professores na implementação da disciplina de Ofícios.	43
3.2.1.5. Formas de superação das dificuldades enfrentadas pelos professores	44
3.2.1.6. Responsabilidades na criação de condições para a disciplina de Ofícios... ..	45
3.2.2. Apresentação e análise dos dados dos alunos.....	46
3.2.2.1. Importância da disciplina e conteúdos aprendidos na disciplina de Ofícios.....	46
3.2.2.2. Dificuldades dos alunos na disciplina de Ofícios	49
3.3. Avaliação na disciplina de Ofícios	49
3.4. Confirmação das hipóteses.....	50
CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	52
Conclusões	52

Sugestões	53
BIBLIOGRAFIA	55
APÊNDICES.....	Erro! Indicador não definido.
Apêndice 1. Inquérito dirigido aos alunos da 7ª classe	Erro! Indicador não definido.
Apêndice 2: Matriz das Respostas do Questionário Dirigido aos Alunos.....	Erro! Indicador não definido.
Apêndice 3: Questões orientadoras para entrevista do grupo focal. Erro! Indicador não definido.	
Apêndice 4. Matriz das respostas das questões grupo Focal 1 (ZIP da EPC de Muecate Sede).....	Erro! Indicador não definido.
Apendice 5: Matriz das respostas das questões grupo Focal 2 (ZIP da EPC de Nkomati).....	Erro! Indicador não definido.
Apêndice 6: Termo de consentimento na participação	Erro! Indicador não definido.
ANEXOS	Erro! Indicador não definido.
Anexo 1: Programa da disciplina de Ofícios no 3º ciclo do Ensino Básico	Erro! Indicador não definido.
Anexo 1.1. Introdução	Erro! Indicador não definido.
Anexo 1.2. Objectivos da disciplina de Ofícios	Erro! Indicador não definido.
Anexo 1.3. Orientações metodológicas gerais.....	Erro! Indicador não definido.
Anexo 1.4. Avaliação na disciplina de Ofícios.....	Erro! Indicador não definido.
Anexo 1.4. Conteúdos da disciplina de Ofícios	Erro! Indicador não definido.
Anexo 2: Programa da disciplina de Ofícios na 6ª Classe	Erro! Indicador não definido.
Anexo 3: Programa da disciplina de Ofícios na 7ª Classe	Erro! Indicador não definido.

Lista de Siglas e Abreviaturas

DPEC – Direcção Provincial de Educação e Cultura

EP1 – Escola Primária do 1º grau

EP2 – Escola Primária do 2º grau

EPC – Escola Primária Completa

IFP – Instituto de Formação de Professores

IMAP – Instituto de Magistério Primário

INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MGF – Membro do grupo focal

MGFN – Membro do grupo focal da ZIP da EPC de Nkomati

MGFM – Membro do grupo focal da ZIP da EPC de Muecate

MINED – Ministério da Educação

PCEB- Plano Curricular do Ensino Básico

PEE – Plano Estratégico de Educação

PEEC – Plano Estratégico de Educação e Cultura

SNE – Sistema Nacional de Educação

ZIP's – Zonas de Influência Pedagógica

Declaração de Honra

Declaro que este trabalho é resultado da minha investigação e das orientações do meu supervisor, o seu conteúdo é original e as citações se encontram nas referências bibliográficas.

Declaro ainda que este trabalho nunca foi apresentado em nenhuma instituição de ensino superior para a obtenção de qualquer grau académico.

Maputo, Outubro de 2012

(Adelino Inácio Assane)

Dedicatória

Às minhas filhas

ELDA, CHRIS e RASMIZA

À minha esposa

Paula Tembe

Aos meus pais

Inácio António Assane e

Cristina João

À memória do meu irmão

Paulino Benfica Inácio Assane

Agradecimentos

Agradeço à Universidade Pedagógica, que, no seu plano de desenvolvimento, iniciou o Programa de Pós-Graduação, o que criou uma oportunidade para mim o qual fiz parte e que o resultado é esta dissertação.

Particular agradecimento vai para o Professor Adriano Niquice, pelo incomensurável empenho didáctico e inteligente na orientação e criação de um ambiente favorável para que as ideias fluíssem no sentido de se transformar num objecto de pesquisa.

Ao Professor Mangrasse, pelo contributo bibliográfico e moral prestado durante a concepção deste trabalho, vão os meu agradecimentos.

Especial agradecimento vai para a minha família (minha esposa e minhas filhas) e meus irmãos que conseguiram suportar as sucessivas ausências nos momentos que muito de mim precisavam.

Ainda agradeço à Direcção da UP – Delegação de Nampula, por ter facilitado as constantes deslocações para Maputo, no âmbito do programa de Mestrado.

Agradeço também aos meus colegas da UP – Nampula, Ancha, Sumila, Luisa e Reginaldo por tudo que juntos passamos no Lar de Estudantes da Pousada dos CFM-Maputo. Aos colegas vindos de outras Delegações da UP Niassa, Quelimane, Beira, Massinga e os da UP – Sede pelos momentos interessantes que juntos passamos.

Especialmente agradeço às Direcções das Escolas das ZIP's de Muecate-Sede e de Nkomati, aos seus professores, especificamente, os do 3º ciclo e que leccionam a disciplina de Ofícios; aos alunos da 7ª classe, pela rica informação fornecida e constituíram o cérebro deste trabalho.

Extendo os meus agradecimentos à Professora Bendita, que além de ter-me encorajado e prestado apoio moral, contribuiu para a concepção do projecto.

A todos aqueles que não foram mencionados que directa ou indirectamente, apoiaram-me para que este trabalho fosse uma realidade, vai um obrigado.

Resumo

O objecto deste trabalho são as práticas de desenvolvimento curriculares nas escolas do distrito de Muecate e sua relação com desenvolvimento de competências dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico na disciplina de Ofícios. Constituiu objectivo desta pesquisa, analisar as práticas curriculares dos professores da disciplina de Ofícios que podem influenciar na formação de competências dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico no distrito de Muecate. A razão pela qual se optou por esta pesquisa foi por ter constatado que embora o Currículo do Ensino Básico tenha sido introduzido há mais de 5 anos, pouco se tinha feito para a sua melhor implementação, isto é, nos currícula de formação de professores até em 2003 pouco se falava dos conteúdos de Ofícios. A pesquisa é de enfoque qualitativa combinada da análise fenomenológica e, quanto aos objectivos, optou-se por uma pesquisa descritiva. O trabalho do campo baseado na técnica de entrevista do grupo focal e inquérito abrangeu 57 pessoas, sendo 10 professores que leccionam a disciplina de Ofícios na 6ª e 7ª classe e 47 alunos da 7ª classe. Os resultados da pesquisa mostram que os professores que leccionam a disciplina de Ofícios não tiveram nenhuma formação específica o que, de certo modo, justifica a forma de actuação didáctica e pedagógica, este facto é acrescido pelo facto de existir uma arbitrariedade na atribuição dos horários aos professores. As aulas teóricas são as que mais predominam, e as escolas não possuem oficinas para as actividades práticas, isto agrava-se na medida em que as escolas têm dificuldades de negociar com os mestres da comunidade de modo a usarem as oficinas que têm. Todas estas acepções, conclui-se que, as práticas curriculares que os professores usam na leccionação da disciplina de Ofícios no Ensino Básico nas escolas do distrito de Muecate não possibilitam a formação de competências (usar os conhecimentos aprendidos na resolução de problemas) nos alunos que terminam o 3º ciclo do Ensino Básico. É assim, que se sugeriu que se façam capacitações aos professores assim como as escolas promovam negociações com os mestres da comunidade para que os professores usem as oficinas que aqueles possuem.

Palavras-Chave: *Currículo; Ensino Básico; Desenvolvimento Curricular; Competência; Zonas de Influência Pedagógica.*

Abstract

The object of this study are the practices and curriculum development in schools of Muecate district and its relationship with the development of competences in students of third cycle of Primary Education in *Handicraft subject*. This research was aimed at analyzing Handicraft subject teachers' curriculum practices that can have influence on the development competences in students of third cycle of Primary Education in Muecate district. This research was motivated by the observation that even though it has been over five years since the new Primary Education Curriculum was introduced, little has been done to its better implementation, that is, until 2003, the teacher training curriculum approached handcraft contents very little. The research is a combination of qualitative approach and a phenomenological analysis. As to objectives, it was opted for a descriptive research. The field study based on group interview and inquiry involved 57 people, being 10 grade 6 and 7 Handicraft teachers and 47 grade 7 students. The results of the research show that the teachers who teach Handicraft subject did not have any specific training, what, to some extent, justifies their didactic and pedagogical performance, this fact is worsened by the arbitrary distribution of timetable to the teachers observed in schools. Practical classes are predominant, and the schools do not have workshops for practical activities, this fact is worsened because the schools face problems in negotiating with the local masters so that they use the local masters' workshops. All these acceptations, the teachers' curriculum practices used in the teaching of Handicraft subject at Primary Education in Muecate district do not enable students who finish third cycle of Primary Education to develop competences (apply acquired knowledge to solve problems). It is from this perspective that was suggested that in-service teacher training is conducted, as well as negotiations with the local masters are promoted, so that the teachers use the workshops that the local masters possess.

Key words: *Curriculum; Primary Education; Curriculum Development; Competences; ZIP (Zones of Pedagogical Influence).*

Lista de Tabelas

Tabela 1: Aprendizagens desejadas pelos alunos	48
--	----

INTRODUÇÃO

Há mais de cinco anos, foi introduzido o Currículo do Ensino Básico em Moçambique. A proposta curricular trouxe inovações e desde o início da sua implementação houve sempre problemas que têm a ver com a leccionação da disciplina de Ofícios. Um dos problemas reside no facto de que os professores que leccionam esta disciplina não têm uma formação específica (científica, técnica e metodológica) para leccionar conteúdos propostos no plano temático. A falta dessa preparação coloca os professores em situações embaraçosas, o que resulta na tomada das seguintes medidas alternativas: improvisar ou simplesmente não leccionar o conteúdo.

Um dos pontos de partida desta dissertação é a experiência vivida por mim como Formador de Professores Primários no ex-IMAP de Nampula, entre 2004-2008. A partir de então tive interesse nos aspectos curriculares especificamente no Ensino Básico, tendo em 2005, no âmbito da conclusão da licenciatura, desenvolvido uma pesquisa onde analisava as perspectivas de implementação das disciplinas de Ofícios e Educação Musical na Escola Primária Completa de Muecate.

O presente trabalho de pesquisa faz uma reflexão sobre as práticas dos professores do Ensino Básico no ensino da disciplina de Ofícios. A pesquisa faz uma reflexão teórica e prática do currículo do Ensino Básico introduzido no ano lectivo de 2004, tendo como foco de análise o programa de ensino da disciplina de Ofícios e as práticas dos professores, com intuito de fazer uma reflexão sobre a formação de competências dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico.

Com a pesquisa pretendeu-se proporcionar uma reflexão sobre as práticas de desenvolvimento curricular dos professores de Ofícios orientado para o desenvolvimento de competências dos alunos a partir de experiências deduzidas no 3º ciclo do Ensino Básico. Nesta base foram definidos os seguintes objectivos específicos: descrever o nível de formação dos professores do 3º Ciclo do Ensino Básico na ZIP de Muecate e de Nkomati; identificar as experiências adquiridas pelos professores ao longo do período de implementação do currículo do Ensino Básico; avaliar as práticas curriculares dos professores da disciplina de Ofícios e trazer uma reflexão sobre as práticas curriculares dos professores do Ensino Básico.

1. Foco e objecto de pesquisa

Como me referi anteriormente, o ponto de partida desta pesquisa, é a experiência vivida a partir de 2004, ano que iniciei a trabalhar no então Instituto de Magistério Primário (IMAP) de Nampula, actual Instituto de Formação de Professores (IFP) como Formador. Sucede que nesse ano, iniciava a implementação do actual currículo do Ensino Básico, apesar disso os currícula em vigor naquele instituto eram na base do currículo e das práticas anteriores do Ensino Básico. Na altura, comecei a me interessar pela implementação do referido currículo, tendo, no ano de 2005 no âmbito da conclusão do nível de licenciatura, desenvolvido uma pesquisa no distrito de Muecate, o qual teve como propósito perceber como as disciplinas de Educação Musical e Ofícios eram leccionadas uma vez que até a altura não tinham sido preparados professores para aquelas disciplinas. Naquela pesquisa constatou - se que os professores que leccionavam essas disciplinas faziam-no por improvisações e ignoravam alguns conteúdos. Por exemplo, na disciplina de Educação Musical os alunos limitavam-se apenas em cantar, até porque não é mau, mas é o facto de a actividade não ter sido devidamente planificada, era o que “convinha”, ou então, nos tempos dessas disciplinas, eram leccionadas outras, isto é, a disciplina era substituída por uma outra.

Volvidos mais de 5 anos da introdução do currículo do Ensino Básico, notou-se que havia necessidade de ainda aprofundar esta temática, analisando deste modo como os professores da disciplina de Ofícios trabalham para desenvolver competências nos seus alunos de modo que estes se tornem autónomos como rege o currículo do Ensino Básico. Entende-se que o desenvolvimento de competências é um dos aspectos salientes no actual currículo do Ensino Básico e que este aspecto deveria ser visível nos alunos do 3º ciclo. A disciplina de Ofícios é aquela que facilmente se pode notar o que o professor terá ensinado no final de um determinado ciclo de aprendizagem. Os conhecimentos, devidamente organizados, desde a sua concepção até a avaliação final, ajudariam o aluno a intervir de forma consciente nas diferentes actividades da sua comunidade ou família.

A realidade prática que está na origem da opção pelo tema da presente pesquisa tem a ver com a implementação do programa da disciplina de Ofícios constante do Plano Curricular do Ensino Básico. A pesquisa incidirá na análise das práticas

curriculares dos professores da disciplina de Ofícios no 3º ciclo do Ensino Básico como seu objecto de estudo.

2. Problema e questões de pesquisa

Há sensivelmente cinco anos foi introduzido e implementado o Plano Curricular do Ensino Básico em Moçambique (PCEB), que surgiu das reflexões e preocupações no que concerne à preparação e formação dos alunos deste nível de escolaridade, sobretudo, no que toca a formação de competências e habilidades que lhes possibilitem a intervir de forma produtiva na sociedade.

A concepção do PCEB está subjacente uma visão de formação integral da personalidade inspirada nos objectivos pedagógicos do Sistema Nacional de Educação (SNE), nomeadamente: a) desenvolvimento de capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada constante, que confira uma formação integral; b) desenvolvimento de iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos; c) ligação entre a teoria e a prática, que se traduz no conteúdo e método do ensino das várias disciplinas, no carácter politécnico do ensino conferido e na ligação entre a escola e a comunidade; d) ligação do estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma de aplicação dos conhecimentos científicos à produção e de participação no esforço de desenvolvimento económico e social do país; e e) ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento sócio – económico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país.

Importa reconhecer o mérito da visão que norteou a concepção desse plano curricular, sobretudo, a inclusão de conteúdos que preparam o aluno para os desafios de uma sociedade em transformação, e espelha ainda a necessidade de tornar a educação uma ferramenta ao serviço de jovens, homens do amanhã, cujo desafio é garantir que eles se adaptem às condições cada vez mais complexas e adversas.

Porque a nossa preocupação?

As transformações curriculares constituem um exercício permanente de planificação educacional como forma de garantir que os subsistemas educativos se ajustem às demandas de cada época. Portanto, não seria assunto para questionar, mas o que é lógico questionar é: até que ponto as transformações curriculares propostas no texto (curricular) se tornam prática na construção/implementação dessas propostas escritas?

Reconhecendo o “fosso” entre o currículo prescrito e o currículo implementado (traduzido), toma-se em conta uma série de factores que contribuem para o efeito, sendo importante neste caso questionar, por exemplo, até que ponto os professores, na sua qualidade de executores (directos) de qualquer proposta curricular, interiorizam a necessidade de uma transformação curricular e todas as inovações propostas? É este conjunto de preocupações que inspira a presente pesquisa, como a seguir se explicita a problemática em torno da qual se estruturam o presente trabalho.

Pensa-se que, o novo plano curricular, deve ser uma “solução” para o cumprimento e materialização dos princípios e objectivos do SNE, nomeadamente a necessidade de formação integral da personalidade e de desenvolvimento da sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo.

O actual currículo do Ensino Básico visa tornar o ensino mais relevante (do ponto de vista do projecto de formação da personalidade integral), no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir com a melhoria das condições de vida da sociedade através da chamada pedagogia por competências. O desenvolvimento de competência dá-se através da “construção” de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento. Foi nesse pressuposto que foram introduzidas novas disciplinas como são os casos das disciplinas de Língua Inglesa, **Ofícios**, Educação Moral e Cívica e Educação Musical.

A relevância do ensino não depende apenas da introdução de disciplinas técnicas, mas sobretudo de todo o esforço de construção do currículo, como parte do

desenvolvimento curricular com maior ênfase na sua implementação. Entende-se aqui por implementação, como sendo a operacionalização do currículo nos diferentes níveis decisórios (macro, meso e micro). O processo de desenvolvimento curricular pode ser comparado com um processo que possui suas limitações e que para as superar requer que todos os intervenientes tenham iniciativas. Num currículo como o nosso, em que a sua construção está responsabilizada a uma identidade centralmente concebida, neste caso o INDE, a sua implementação torna-se um tanto quanto difícil para os professores, devido ao fraco envolvimento no processo da sua construção. Esta limitação poderia ser superada se houvesse iniciativas ao nível micro de modo a potenciar os professores de ferramentas básicas de como trabalhar com um currículo que é muito mais exigente que o anterior. Repare-se que, o currículo virado para o desenvolvimento de competências requer o uso de metodologias de ensino assim como de avaliação que possibilitam ao professor ter uma noção do desenvolvimento cognitivo do aluno.

Por razões e factores expostos acima, a questão de implementação dos currículos tem sido um grande constrangimento no sistema educativo no país. O que se tem notado nos currículos escolares é a desarticulação entre o currículo escrito e o trabalhado concretizado na escola. Uma observação no Plano Curricular do Ensino Básico, onde aparece toda a filosofia do Currículo do ensino àquele nível, aquilo que foi previsto não é o que está acontecer na escola. Pode-se ver, por exemplo, que para a disciplina de Ofícios, previa-se *“a criação de espaços para aprendizagem de actividades práticas e tecnológicas”*, (INDE/ MINED, 2008:34). Este cenário verificou-se também no currículo anterior. Há já uma constatação segundo a qual: *“as actividades laborais não se ensinavam na maioria das nossas escolas, alegadamente por falta de meios e falta de domínio das técnicas por parte dos professores”* (INDE/MEC, 1997:57).

Em 2005, o autor fez uma pesquisa no âmbito da conclusão da licenciatura, o qual analisou a implementação do novo currículo do Ensino Básico, fundamentalmente, nas disciplinas de Educação Musical e Ofícios, tendo concluído que havia dificuldades na leccionação daquelas disciplinas, uma vez que a maior parte dos professores não tinha uma preparação para a sua actividade assim como para a leccionação das disciplinas em referência. Na altura, foi constatado que num universo de 20 professores, só 3 tinham formação específica em Educação Musical

ou em Ofícios, (ASSANE, 2005). Algumas das constatações do referido trabalho podem servir como sustento pelo falhanço na leccionação das actividades laborais.

Os professores não conseguem interpretar os currículos desenhados ao nível macro assim como aliar a teoria curricular da prática curricular. Aliás, como afirma PACHECO, (2005:90), *“a relação teoria - prática é indissociável e não representa mais do que duas faces de uma mesma realidade: por um lado, a face de possibilidade e, outro lado, a face da realidade”*.

A implementação dos currículos nas escolas moçambicanas não segue esta relação de indissociabilidade entre a teoria e a prática. Por outro lado, quando se responsabiliza a um professor a orientação de uma determinada disciplina, parte-se do pressuposto de que possui um conhecimento científico e/ou metodológico para orientar o processo de ensino-aprendizagem nessa área de conhecimento. Se o professor não estiver preparado científica e pedagogicamente terá dificuldades de interpretação e planificação da prática docente.

Segundo INDE, (2001:297), o objectivo fundamental da disciplina de Ofícios é *“desenvolver habilidades e competências no aluno, de forma a capacitá-los na resolução de problemas, quer dele próprio, quer da comunidade onde se insere”*.

Para se desenvolver habilidades e competências no aluno, é necessário que o professor que vai operacionalizar o programa, tenha desenvolvido, ao longo da sua formação ou do seu trabalho, habilidades e competências técnicas e científicas para orientar os seus educandos.

A partir desse pressuposto colocam-se as seguintes questões:

- Que preparação/formação tiveram os professores para implementar devidamente o novo currículo (disciplina de Ofícios)?
- Até que ponto as práticas contribuem para o desenvolvimento de competências dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico?
- Qual tem sido o esforço docente no plano de desenvolvimento curricular?

3. Justificativa

A pesquisa justifica-se por razões de natureza científica. Lendo em entrelinhas o programa de Ofícios, pode-se perceber que ele visa formar um indivíduo que inicia o processo de desenvolvimento da competência de saber fazer e na construção da sua autonomia. E assim, consideramos que o desenvolvimento de competências do aluno só se efectiva quando o professor está em condições de proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa, que pressupõe um saber ensinar. O Ministério da Educação e Cultura, reconhece a fraca formação dos professores nos diferentes modelos de formação até então vigente, é assim que no Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC), se escreve:

a qualidade do ensino é ainda uma outra preocupação. A fraca formação de professores, a insuficiência de materiais e a falta de apoio pedagógico significa que a maioria dos professores se tem apoiado em métodos didácticos centrados no professor, que enfatizam a repetição e a memorização, mais do que em abordagens centradas no aluno que encorajam o pensamento criador e o ensino baseado em capacidades. Os professores estão mal preparados para lidarem com alguns dos desafios que o sistema lhes coloca, tais como a realidade de ensino em turmas mistas (turmas com alunos de classes diferentes), o ensino em turmas grandes, sem terem materiais didácticos, e de lidar com desafios como a disparidade de género e o HIV/SIDA. (MEC, 2006:201).

A contribuição que a pesquisa pretende trazer, consiste em estimular reflexões no seio dos professores e outros profissionais de educação sobre a necessidade de tornar a disciplina curricular mais prática e interessante.

4. Objectivos da pesquisa

O objectivo principal deste trabalho é analisar as práticas curriculares dos professores da disciplina de Ofícios que podem influenciar na formação de competências dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico no distrito de Muecate.

Assim, pretendem-se com esta pesquisa alcançar os seguintes objectivos específicos: a) descrever o nível de formação dos professores do 3º Ciclo do Ensino Básico nas ZIP's de Muecate Sede e Nkomati; b) identificar as experiências adquiridas pelos professores ao longo do período de implementação do currículo do

Ensino Básico; c) avaliar as práticas curriculares dos professores de Ofícios; d) trazer uma reflexão sobre as práticas curriculares dos professores do Ensino Básico.

5. Hipóteses

A formulação de hipóteses de pesquisa toma como base uma série de aspectos (variáveis) situacionais, nomeadamente a ausência da formação (inicial), a prática da atribuição da disciplina ao professor para preencher a carga horária, pouca tradição de formação/capacitação local (ao nível da escola) e a falta de recursos e/ou o não aproveitamento das condições locais.

Sendo assim, eis a hipótese que se levanta:

A não observância dos pré-requisitos ou pré-condições para a introdução da disciplina de Ofícios no Ensino Básico, resulta num fraco trabalho pedagógico do professor, o qual se resume nas práticas do desenvolvimento curricular que não contribuem para o desenvolvimento das competências dos alunos do Ensino Básico.

Na hipótese acima apresentada, tem-se como termos principais os que a seguir são operacionalizados:

- Não observância de pré-requisitos: por pré-requisitos entenda-se como sendo um conjunto de pressupostos que podiam ser tomados em consideração para a implementação da disciplina de Ofícios, como sendo, a formação e a capacitação de recursos humanos (professores), a provisão de materiais e/ou recursos de apoio aos professores e as escolas.
- Fraco trabalho pedagógico dos professores: como consequência da não observância dos pré-requisitos, nota-se a falta de iniciativa, falta de criatividade, uma fraca planificação do processo de ensino e aprendizagem e falta de consciência das dificuldades.
- Práticas de desenvolvimento curricular: o trabalho que o professor realiza no seu dia-a-dia está condicionado ao seu percurso individual e profissional. A forma como o professor organiza, orienta e gere as suas aulas é condicionada pela sua experiência e a do aluno. É neste processo de interacção que o

processo de desenvolvimento curricular tem de se articular com os diferentes actores do processo de aprendizagem.

- Desenvolvimento de competências dos alunos do Ensino Básico: o currículo do Ensino Básico está concebido de tal forma que no fim de um determinado ciclo de aprendizagem o aluno desenvolva um conjunto de competências (saber fazer algo). Assim, as competências que os alunos devem desenvolver na disciplina de Ofícios estão relacionadas em saber fazer alguns utensílios mais usados na sua comunidade e realizar actividades que lhes possam ser úteis na sua vida.

As variáveis desta pesquisa estão directamente relacionadas com o contexto da actividade dos elementos envolvidos no processo curricular, tomando como variável independente a prática do desenvolvimento curricular dos professores, e, a variável dependente, a formação de competências pelos alunos.

6. Estrutura do trabalho

Em termos estruturais, o trabalho compreende as seguintes partes para além da introdução, onde constam os aspectos relativos a problemática, objectivos, hipóteses e variáveis, o 1º capítulo se refere a fundamentação teórica, onde se faz uma reflexão teórica dos aspectos relativos ao desenvolvimento curricular e desenvolvimento de competências. O segundo capítulo dos aspectos metodológicos, faz-se a descrição dos paradigmas da pesquisa, da amostra e dos instrumentos da colecta dos dados; o terceiro capítulo está reservado a descrição, análise e interpretação dos dados, é neste capítulo onde se faz o cruzamento dos dados colectados nos grupos alvo com a revisão da literatura, e, finalmente, temos as conclusões e sugestões, terminando com a bibliografia, apêndices e anexos.

CAPÍTULO I. DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: PROCESSO, NATUREZA E ENVOLVIMENTO DOS SEUS AUTORES/ACTORES.

Neste capítulo, desenvolve-se algumas reflexões sobre o ensino e desenvolvimento de competências, assim como se faz uma reflexão relativa a prática do desenvolvimento curricular nas nossas escolas. Esta reflexão fez-se na base de confrontação de autores, o que vai permitir ter uma visão mais ampla do assunto em análise.

1.1. Concepção de educação básica e a proposta do plano curricular

Para se entender o porque se analisar o processo de desenvolvimento de competências nos alunos do 3º ciclo a partir da disciplina de Ofícios, torna-se necessário analisar a concepção da educação básica e a sua relação com a proposta curricular do Ensino Básico.

Segundo GADOTTI, (1991:02), educação básica se refere,

à educação que objectiva satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem que incluem a instrução primária ou fundamental na aprendizagem subsequente deve ser baseada; compreende a educação infantil e primária ou elementar, como a alfabetização, cultura geral e habilidades essenciais na capacitação de jovens e adultos em alguns lugares inclui também o ensino médio.

Por necessidades básicas se referenciam a todos inputs necessários para os indivíduos sobreviverem e desenvolverem normalmente as suas capacidades e habilidades humanas.

Segundo GOLIAS, (1999:13), por educação básica pode ser entendida como “a *apropriação de um conjunto de conhecimentos básicos e o desenvolvimento de habilidades e atitudes julgadas necessárias para a sobrevivência dum cidadão e que constitui uma base fundamental para a prossecução de estudos ulteriores*”.

Nesta perspectiva, a educação básica envolve cuidados primários e educação da criança; educação primária e programas de alfabetização.

Para o Sistema Nacional de Educação em Moçambique, a educação básica tem por objectivos proporcionar a criança um desenvolvimento integral e harmonioso; capacitar a criança, jovem e o adulto com um conjunto de padrões de conduta, que o tornarão um membro activo e exemplar na sua comunidade e um cidadão responsável na sociedade; dar à criança, ao jovem e ao adulto a oportunidade de apreciar a sua cultura, incluindo a língua, tradições e padrões de comportamento; ajudar a criança, o jovem e o adulto a desenvolver plenamente as suas potencialidades; desenvolver a imaginação, a criatividade e o gosto pelas artes; desenvolver capacidades e habilidades para conceber e produzir artigos de artesanato; aplicar os conhecimentos adquiridos na vida quotidiana. Sumariamente, objectivo do SNE no campo do Ensino Básico é preparar o cidadão para a vida.

1.1.1. Desenvolvimento curricular e a implementação das inovações – o caso de Ofícios

Convém salientar que o termo currículo em termos etimológicos provém do verbo latino *currere* que literalmente traduzido significaria caminho, trajectória, itinerário, percurso a seguir. Neste contexto, *currere* poderia ser traduzido como um elo de ligação entre o saber que o aluno tem através das suas experiências adquiridas e que traz para a escola e as exigências que, no âmbito da implementação da disciplina de Ofícios, encontra na escola para complementar a sua formação.

Na perspectiva de alguns autores, como ZABALZA (1989), consideram o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico. Nesta perspectiva, currículo é visto como uma sequência de disciplinas com orientações metodológicas a serem seguidas pelo professor.

Outros consideram currículo como sendo o conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo sem uma estrutura predeterminada. Nesta percepção, o conceito currículo é mais alargado do que o anterior, uma vez que não envolve apenas os conteúdos plasmados nas disciplinas, mas sim todas aquelas experiências que podem ser adquiridas na escola.

Na óptica de PACHECO (2001), embora exista divergências na definição do currículo enquanto um projecto educativo, é importante retermos 3 aspectos fundamentais que advém do conceito currículo:

- de ser um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades;
- de ser um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades;
- de um contexto específico da escola ou organização formativa.

É de notar que nas nossas salas de aulas trabalhamos com conteúdos para desenvolver competências. Alguns de nós interrogamos, como vou desenvolver competências nos meus alunos se ainda trabalho com conteúdos?

Como forma de dar resposta a esta e outras questões conexas, ANTUNES (2001), lembra-nos que nada pode ser ensinado desvinculando-se do conhecimento que se traduz em conteúdos. Ora, para desenvolver competências, não basta apenas, ensinar, mas é necessário que as informações (conteúdos) sejam trabalhadas, atribuindo-lhes um significado, contextualizando-os com a vida e com o espaço onde os alunos vivem. Para a disciplina de Ofícios, por exemplo, contextualizar seria um dado conteúdo ter em conta as condições específicas da escola. Um dos temas da disciplina de Ofícios é a modelagem com barro. Nesta unidade, pode-se trabalhar com barro propriamente dito ou com argila em zonas onde o barro não existe ou mesmo com cimento e areia, de modo que as competências previstas para serem desenvolvidas nesta unidade sejam desenvolvidas.

As ideias acima expostas, permitem-nos concluir que, o currículo representa algo bem planificado e que será depois implementado num determinado contexto para cumprir com as intenções previstas, isto é, o currículo tem em vista responder a uma necessidade socialmente reconhecida.

De entre as várias definições apresentadas, de referenciar aquela que considera currículo como “ *conjunto de disciplinas ou grupo de conteúdos que reforça o que deve ser ensinado nas escolas*” (PACHECO et al, 1999:15). Esta ideia remete-nos ao pensamento do currículo como o conjunto de experiências que são apresentadas

pelos alunos sob a orientação da escola. É dessa forma que alguns autores como SACRISTÁN (2000), concebe o currículo como sendo “a forma de ter acesso ao conhecimento”. É no currículo onde estão definidas as aprendizagens necessárias para um determinado grupo social. Tendo em conta estas designações, o currículo assume-se nesta pesquisa como sendo um conjunto de conhecimentos devidamente organizados que a escola tem por obrigação veicular aos cidadãos para lhes preparar à vida na sociedade.

1.1.2. Reforma curricular no Ensino Básico: inovações e programa da disciplina de Ofícios

Em 1983 foi introduzido no Moçambique independente o Sistema Nacional de Educação com a Lei 4/83 de 23 de Março, que foi revogada com a Lei de 6/92 de 6 de Maio. O Artigo 3 da referida lei preconizava a ligação entre a teoria e prática e uma ligação entre a escola e a comunidade, além de estabelecer uma ligação entre o estudo e a actividade produtiva. Vê-se claramente nestes princípios o interesse que o sector de educação tinha na formação de competências produtivas, isto é, na formação do homem capaz de realizar actividades que fossem úteis para a sua sobrevivência e da comunidade onde estivesse inserido.

A Lei 4/83, de 23 de Março que introduz o SNE, estabelece como um dos objectivos do subsistema de educação geral, onde se enquadrava o ensino primário, “a iniciativa criadora e a capacidade crítica” (Artigo 12). A iniciativa criadora implica a possibilidade do indivíduo mobilizar os recursos cientificamente apreendidos para resolver problemas e situações concretos. Assim, toda a educação visava preparar os jovens para o trabalho independente, auto estudo, inovação, desenvolvimento do pensamento lógico¹, investigação, rigor e progresso científico e tecnológico.

Como se pode verificar, embora o termo “competência” não esteja patente na Lei 4/83, ele se esconde ao longo do seu texto a partir dos princípios e objectivos pelo qual a lei foi desenhada.

¹ O pensamento lógico se caracteriza por operar mediante conceitos e raciocínios.

Depois de introduzido o SNE em 1983, o sistema educativo foi experimentando vários cenários, de entre eles há que destacar: declínio do crescimento económico; destruição de infra-estruturas educacionais e sociais motivadas pela guerra de desestabilização; entrada de Moçambique na economia de mercado entre vários cenários. Estes e outros factores fizeram com que houvesse a revogação da Lei 4/83, de modo a adequar o sistema educativo moçambicano à nova realidade social, política e económica.

Estruturalmente e nos termos da Lei 6/92, o Sistema Nacional de Educação compreende: o ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extra – escolar.

O ensino escolar segundo o referido documento, está subdividido em :

- a) Ensino Geral;
- b) Ensino Técnico Profissional;
- c) Ensino Superior.

O artigo 9, da Lei 6/92, considera o Ensino Geral como “ *o eixo central do Sistema Nacional de Educação e confere uma formação integral e politécnica*” aos educadores.

Interessa nesta nossa abordagem, o Ensino Geral especificamente o nível primário, aqui entendido como Ensino Básico.

O nível primário é considerado no SNE como sendo aquele que “ *prepara os alunos para o acesso no ensino secundário e compreende as sete primeiras classes que são subdivididas em 2 graus*”. (Lei 6/92: 9). É no nível primário onde a reforma curricular de 2004 teve lugar.

Segundo PACHECO, (2001:150), entende-se por reforma educativa a “ *uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades*”. Esta transformação pode ser traduzida por conceitos como: inovação, renovação, mudança e melhoria tendo como um elemento comum a introdução de algo novo. Nessa óptica, a reforma curricular vai necessitar de uma estratégia planificada para a modificação de certos aspectos do sistema educativo de um país de acordo com um conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados.

Alguns autores usam de forma distinta os conceitos de reforma e de inovação. Considerando de inovação as mudanças funcionais que se traduzem na prática educativa, enquanto as reformas se traduzem em mudanças estruturais e organizacionais. Na óptica de MOREIRA (1999), a ideia de reforma associa-se a ideia de progresso ou mudança que pressupõe a introdução de novos programas, tecnologias e processos que gerem maiores eficiências, racionalidade e controle dos resultados.

SACRISTAN (1997) citado por MOREIRA, (1999:31), afirma que “ *reformular denota remoção e isso dá certa notoriedade perante a opinião pública e perante os docentes [...] cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas, o que parece provocar, por si mesmo, as mudanças se propõem reformas*”. Nesta frase, pode-se considerar no âmbito desta análise um aspecto importante de que a reforma curricular ou a reforma educativa denota uma remoção das práticas que anteriormente eram vigentes e que esse processo cria no público-alvo e um conjunto de expectativas.

Estas reformas são necessárias para o desenvolvimento económico, político e social de um determinado país, razão pela qual o Banco Mundial e o FMI entram nesses processos, não apenas como financiadores mais também como delineadores de políticas educativas em nome da qualidade de educação.

Na óptica de MOREIRA, (1999:37) a melhoria de qualidade de educação em relação ao Ensino Básico, é alicerçado em 9 factores determinantes da aprendizagem: “ *bibliotecas; tempo de instrução; dever de casa; livros didácticos; conhecimentos do professor; experiência do professor; laboratórios, salários do professor e número de alunos por turma*”. É assim que constituem prioridades do Banco Mundial nas políticas de reforma educativas as seguintes: (1) aumento do tempo de instrução. Se for a analisar a idade de ingresso no SNE, passou-se de 7 anos na lei 4/83 para 6 anos na Lei 6/92, e o ensino primário passou dos 5 anos de escolaridade para 7 anos; (2) flexibilização e adequação dos horários; (3) oferta dos livros didácticos. Como se pode depreender, no Ensino Básico os livros escolares são gratuitos, isto é, o Governo garante a distribuição gratuita à todos alunos do livro escolar assim como outros materiais imprescindíveis e que constituem elementos compensadores dos baixos níveis de formação dos professores. Pensa-se que o governo ao optar

pela distribuição gratuita do livro escolar está consciente que este, constitui o elemento imprescindível na operacionalização do currículo.

Se diz que houve uma reforma do sistema, quando se registaram mudanças que são justificadas por princípios. Assim, os princípios básicos que justificaram a reforma curricular no Ensino Básico, segundo o INDE/MEC, (2003:xi) foram:

concepção da escola mais como agente de transformação do que como meio de transmissão de conhecimentos; reconhecimento da necessidade de formação integral da personalidade, o que leva a que as diferentes disciplinas sejam abordados numa perspectiva integrada; exigência de programas que se adequem à realidade: características locais, pontos de partida e de aprendizagem diversificada e predomínio dos aspectos relativos ao desenvolvimento das capacidades de análise, síntese e ao estímulo da criatividade, da livre crítica, do sentido de responsabilidade e da capacidade de integração.

Desta forma, o MINED reconhecia que o anterior currículo não se adequava com as exigências sociais na vertente da formação integral do indivíduo.

Um dos aspectos que podemos tirar ilação desta reforma curricular no Ensino Básico é facto de ter sido desenhado de forma centralizada e vertical em que os conteúdos são apresentados de forma homogénea e central para todo o país, embora ao longo do plano curricular se privilegie a consideração dos aspectos locais. Ora, esta forma de conceber os currícula pode limitar a iniciativa do professor na operacionalização dos programas, uma vez que ele (professor) pode estar a pensar que a sua margem de “manobra” apenas se situa naqueles limites estabelecidos pelos programas ou pelo projecto curricular.

Segundo PEREIRA, (2011), por inovação curricular tem de ser entendido como sendo “ *introdução de mudanças de forma planificada visando produzir uma melhoria da acção educacional*”. A inovação curricular parte de uma intenção deliberada de modificação de uma dada situação com a crença de que esta acção pode ser ousada de uma outra forma. A inovação curricular, pode envolver a uma parte do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, por inovação curricular, pode ser percebida como sendo a criação de respostas novas aos desafios oferecidos por um dado contexto educacional, a partir da análise e reflexão que se faz da actual situação, verificando avaliativamente as

efectivas contribuições que tais inovações podem oferecer para enfrentar os desafios e produzir as melhorias esperadas.

Em termos estruturais, afirmamos que houve inovação se há algo novo num determinado processo. Assim, para o currículo do Ensino Básico introduzido em 2004, constituíram inovações os seguintes elementos:

- Ciclos de aprendizagem; Ensino Básico integrado; o Currículo Local; a distribuição de professores no 3º ciclo; a promoção semi-automática; a introdução de novas disciplinas (Inglês, Educação Musical e Ofícios).

A estrutura curricular do Ensino Básico está organizado de modo a garantir o desenvolvimento integrado de habilidades, conhecimentos, valores e competências, assim sendo, está estruturado em 3 áreas: área de comunicação e ciências sociais; área de matemática e ciências sociais e área das actividades práticas e tecnológicas.

Segundo MOREIRA (2003:40),

a educação não pode ser reduzida à formação de consumidores competentes. Ela supõe a formação de sujeitos históricos, activos, criativos e críticos, capazes de não apenas se adaptar à sociedade em que vivem, mas de transformá-la e de reinventá-la.

Na óptica deste autor, a educação tem que responsabilizar em formar cidadãos capazes de com os seus conhecimentos serem autosustentáveis, assim como capazes de resolver problemas que podem apoquentar a sua família e a comunidade que lhe rodeia. Esta visão de educação, só é possível se optar numa formação virada para o desenvolvimento de competências.

Uma das questões que se pode discutir nos meandros científicos é a necessidade da introdução da disciplina de Ofícios neste currículo. A respeito dessa questão, convém explicarmos aqui alguns aspectos que justificam o surgimento de uma disciplina. Um dos aspectos que justifica o surgimento de uma disciplina num currículo é “ *a ideia do conhecimento escolar para vida quotidiana dos alunos*”, MOREIRA (2003). Isto quer alertar que ao se introduzir uma disciplina num currículo, ela deve visar a resolução de um problema imediato relacionada com a vida diária dos alunos. Dessa forma, a maior parte das disciplinas estabelece-se no currículo não por constituir áreas científicas importantes na sociedade, mas por se mostrar

capaz de lidar com os problemas quotidianos da sociedade. Esta visão de criação ou surgimento das disciplinas, MOREIRA (2003) habilitou de critério de utilidade.

Segundo INDE/MINED (2004:513), a disciplina de Ofícios seria “ *um campo de trabalho manual onde o conhecimento das características dos materiais é fundamental, bem como o desenvolvimento das técnicas diversas, que se adquire pela manipulação e experimentação das mesmas*”. A importância desta disciplina é consubstanciada na ideia de ROUSSEAU, citado por INDE/MINED (2004:513), “ *a criança aprende mais numa hora de trabalho manual do que num dia de ensino verbal*”.

Conforme INDE/MEC (2004:513), constituem objectivos da disciplina de Ofícios: “*desenvolvimento de habilidades e competências no aluno, de forma a capacitá-lo na resolução de problemas, quer dele próprio, quer da comunidade onde se insere*”.

Torna necessário recordar que nos parágrafos anteriores debruçou-se sobre o significado de educação básica, tendo-se referenciado que ela visava a satisfação das necessidades básicas necessárias para o indivíduo sobreviver. O objectivo acima descrito, se enquadra nessa perspectiva da introdução da Conforme INDE/MEC (2004:513), constituem objectivos da disciplina de Ofícios: “*desenvolvimento de habilidades e competências no aluno, de forma a capacitá-lo na resolução de problemas, quer dele próprio, quer da comunidade onde se insere*”.

disciplina de Ofícios no currículo do Ensino Básico. Com a disciplina de Ofícios, o aluno deve desenvolver um conjunto de habilidades e competências que vão lhe permitir a satisfazer as necessidades básicas da sua vida ou da comunidade onde se insere. Desse modo, a disciplina de Ofícios, segundo INDE/MEC (2004:513), deve “*dar a conhecer materiais tão distintos como o barro, o papel, o têxtil, a madeira e o metal*”.

A disciplina de Ofícios é uma disciplina prática em que na sua prossecução, os seus intervenientes (aluno, professor e a escola), devem ter em atenção a um conjunto de materiais que serão úteis nas actividades práticas. Este conjunto de matéria é identificável nas comunidades onde as escolas estão inseridas. Para que a abordagem dos conteúdos da disciplina de Ofícios, seja eficaz, o INDE/MEC (2004:515), aconselha “*aplicar o método de resolução de problema*”.

Podemos entender o método de resolução de problemas como sendo uma forma organizada e eficiente de realizar qualquer tarefa e serve para facilitar o trabalho que se pretende fazer com sucesso. A aplicação do método de resolução de problemas na educação parte do pressuposto de que há uma necessidade dos alunos apreenderem por si mesmos novos conhecimentos e não a obtenção de conhecimentos prontos e acabados que fazem parte da nossa cultura, ciência e sociedade. Esta visão de conceber a aquisição do conhecimento, na óptica de SOARES e PINTO (s/d) é para que os alunos se tornem pessoas capazes de enfrentarem situações diferentes em condições diversificadas, que façam com que eles busquem novos conhecimentos e habilidades. Na perspectiva de POZO e ECHEVERRIA (1998) citados por SOARES e PINTO (s/d:1),

a solução de problemas baseia-se na apresentação de situações abertas e sugestivas que exijam dos alunos uma atitude activa ou um esforço para buscar suas próprias respostas, seu próprio conhecimento. O ensino baseado na solução de problemas pressupõe promover nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos conhecimentos disponíveis, para dar resposta a situações variáveis e diferentes.

Vê-se claramente que a disciplina de Ofícios segundo os seus objectivos se alinha nesta perspectiva de preparar indivíduos capazes de resolver os seus problemas e da comunidade promovendo autosuficiência. Nessa óptica, segundo INDE/MEC (2004:514) pretende-se com a disciplina de Ofícios que os alunos estejam em condições de:

identificar as matérias primas; usar correctamente os utensílios de Ofícios; desenvolver aptidões manuais e técnicas, usando os recursos disponíveis de forma criativa; colaborar com os outros em tarefas colectivas, com abertura e sentido crítico; apoiar nos projectos de todas as outras disciplinas; edificar construções rurais simples no sector familiar; conhecer os métodos de prevenção e tratamento de doenças nas plantas e nos animais.

Para a concretização deste objectivo, o programa de Ofícios recomenda conteúdos relacionados: a família, a alimentação, a saúde, o ambiente, a agricultura e a pecuária, o trabalho, o equipamento e o património.

Como se pode verificar, os conteúdos seleccionados para compor o programa da disciplina de Ofícios respondem a estes objectivos. Tomando como partida o Plano Curricular do Ensino Básico, referencia que o aluno deve ser capaz de “ *construir algumas ferramentas simples e processar correctamente a secagem*” (INDE/MEC, 2004:515). Por ferramenta pode-se entender aqui por qualquer utensílio que pode ajudar na realização de diversas actividades, como por exemplo, a feitura de painéis

de barro, que pode servir para confeccionar alimentos, a feitura de vassouras através de palhas para a limpeza, etc.

O programa da disciplina de Ofícios no 3º ciclo do Ensino Básico (6ª e 7ª classe), é composto por 10 unidades temáticas a destacar: “*têxteis; moldagem; modelagem; metais; papel; madeira; agropecuária; culinária e costura*” (INDE/MEC, 2004:517). Estes conteúdos são uniformes tanto para a 6ª classe como para 7ª classe, a sua diferenciação é feita nos manuais, isto é, na operacionalização do programa. Fazendo uma análise dos manuais da 6ª e da 7ª classe, nota-se claramente que, na 1ª classe, faz uma introdução dessas unidades que, posteriormente, serão aprofundados na 7ª classe. Tomando como exemplo, a unidade temática sobre *têxteis*, enquanto na 6ª classe a abordagem é introdutória (exemplos de peças feitas de têxteis, tipos de tecidos); na 7ª classe há um aprofundamento das técnicas de trabalho com têxteis (aprende-se como fazer cestos, chapéus, tapetes, mesas, fazer cortes e costuras).

A abordagem destes conteúdos será feita de forma integrada e pluridisciplinar, privilegiando-se a realização de actividades concretas com maior enfoque para a ligação entre a comunidade escolar e o meio físico, social e cultural que a rodeia.

1.2. Problemas de desenvolvimento curricular – o caso da interpretação dos programas

Antes de iniciar a abordagem sobre os problemas de desenvolvimento curricular, torna – se necessário descrever a noção de programa, como um elemento imprescindível na operacionalização dos currículos educacionais. Como todos pode saber, um dos elementos constitutivos do currículo é o programa.

Segundo ZABALZA, (1997:12), programa é o

documento oficial de carácter nacional ou autónomo em que é indicado o conjunto de conteúdos, objectivos, etc., a considerar em determinado nível” ou “ conjunto de prescrições oficiais, relativamente ao ensino emanado pelo poder central.

Do programa constam fundamentalmente os conteúdos a serem orientados pelos professores e assimilados pelos alunos e traça as linhas mestres de como orientar o processo de ensino – aprendizagem.

Para ROLDÃO (2000:15), “ *os programas são instrumentos orientadores de como é que as aprendizagens devem ser, ou podem ser organizadas*”. Os programas são instrumentos do currículo, uma vez que estes têm uma função instrumental. Os programas têm uma função instrumental já que se constituem de um conjunto de instruções, é uma previsão de organização possível de conteúdos ou de competências. Neste contexto, os programas só servem como meio para que as aprendizagens ocorram.

Sendo o programa é um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências que são desejadas por um determinado povo num dado momento. Relativamente ao desenvolvimento curricular, o programa desempenha 5 funções distribuídos nos diferentes estratos sociais que actuam na comunidade escolar:

1. Funções relativas aos professores

Quanto aos professores, o programa desempenha a função de controlo, de comparação, de protecção, de contrato e de profissionalização. Esta função reflecte a forma como o professor organiza e gere a sua prática de ensino.

2. Funções relativas aos pais e encarregados de educação

Partindo do pressuposto de que, os pais e encarregados de educação devem participar activamente na vida da escola, o programa desempenha as funções de informação e de facilitação da colaboração pelo anterior. A função insinua as formas de interacção entre a escola e a comunidade beneficiária da actividade desta.

3. Funções relativas aos alunos

Para os alunos, o programa no âmbito do desenvolvimento curricular, desempenha a função de indicação do compromisso que lhes é exigido. Literalmente, a função descrita, reflecte o esforço a ser empreendido por cada aluno individualmente.

4. Funções relativas às autoridades escolares

Na óptica de ZABALZA (2001), “ *o programa estabelece a ligação das decisões iniciais com as decisões valorativas finais acerca dos resultados obtidos*”. É assim, que na óptica daquele autor, o programa desempenha para as autoridades escolares as funções de tomada de decisões e de controlo. O programa deve auxiliar aos gestores do sistema escolar a tomar um conjunto de decisões úteis para a escola e que lhes possibilitam verificar o andamento das suas actividades e dos seus colaboradores. Esta função reflecte a natureza objectiva e contextualizada a serem tomadas pela escola.

5. Funções referidas às relações entre os diversos níveis escolares

O programa escolar deve cumprir com a função de selecção e de coordenação. O programa fixa as condições de saída de um nível e as de entrada do nível seguinte, assim como, estabelece os procedimentos de ligação das diversas fases de desenvolvimento escolar. Esta função pretende qualificar o desempenho e o sucesso dos alunos e da escola que se vão reflectir na qualidade do trabalho docente.

Como se pode notar, quando se fala do programa, refere-se ao documento orientador da escola que deve ser usado por todos seus integrantes.

1.2.1. Problemas de desenvolvimento curricular

Segundo RIBEIRO (1990), citado por PACHECO (1996:64), desenvolvimento curricular define-se como:

um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até a sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção, elaboração e de implementação. Num sentido mais restrito, que, na linguagem corrente aparece como o mais comum, o desenvolvimento curricular identificar-se-ia apenas com a construção, isto é, desenvolvimento do plano curricular, tendo presente o contexto e a justificação que o suportam bem como as condições da sua execução. Seguir-se-ia, depois, a fase de implementação dos planos e programas na situação concreta de ensino e, concomitantemente, o processo de avaliação da respectiva execução.

Por desenvolvimento curricular, pode-se entender como sendo o processo de construção que vai desde a concepção, passando pela realização/implementação até a avaliação do currículo. Representa o estabelecimento de uma ponte entre a intenção e realidade.

Se entendermos por desenvolvimento curricular como sendo um processo de construção que envolve pessoas e procedimentos sobre quem toma decisões acerca de questões curriculares; que escolhas devem ser feitas e que decisões devem ser tomadas e como é que essas decisões são implementadas. Como se pode notar, falamos do desenvolvimento curricular como uma prática da teoria curricular.

Para PACHECO (2001), o desenvolvimento curricular envolve as seguintes características:

- a) é um processo interpessoal que reúne vários autores com diferentes pontos de vista sobre o ensino e aprendizagem e com poderes, explícitos de decisão curricular;
- b) é um processo político que se traduz na tomada de decisões a nível nacional e local e que conta com a influência de vários grupos que dispõem do poder de negociação curricular;
- c) é um empreendimento social que envolve pessoas no desempenho de papéis – com as potencialidades, disponibilidades e obstáculos inerentes – de acordo com diferentes interesses, valores e ideologias;
- d) é um processo de colaboração e cooperação entre os diversos intervenientes que tomam decisões curriculares;
- e) é um sistema desarticulado da prática de tomada de decisões: não é um processo puramente racional e cientificamente objectivo nem um processo nitidamente sequenciado e sistemático; depende de um método simples e prático, pois as decisões curriculares são frequentemente tomadas através de movimentos pequenos e progressivos ou sobre problemas específicos e não propriamente através de reformas globais.

Na óptica de PACHECO (2001), as concepções que se tem sobre o currículo como um plano de acção, ou como um produto que se destina à obtenção de resultados de aprendizagem, organizados na âmbito da escola é um processo organizado em 3 momentos principais: elaboração, implementação e avaliação.

Se nós entendermos o currículo como um corpo normalizado de aprendizagens a adquirir, na óptica de ROLDÃO (1999:38), o desenvolvimento curricular pode ser percebido como a “ *tradução didáctica de um conjunto de conhecimentos científicos, com relevo para os modos, métodos e técnicas que permitem a sua operacionalização*”. Nesta óptica, falamos do desenvolvimento curricular como sendo a tradução prática dos textos curriculares de modo a atingir os objectivos

traçados, compreendido os textos curriculares como propostas que devem ser analisados e operacionalizados na escola. Aliás ROLDÃO, (1999), enfatiza que o desenvolvimento curricular deve ser reconduzido a um processo de decisão e gestão curricular ao nível da escola e dos professores.

O desenvolvimento curricular como um processo, inicia com uma proposta formalmente elaborada, designado por currículo prescrito, ou currículo oficial ou ainda currículo formal, segundo as designações adoptadas pelo autor. Este é o currículo sancionado pela administração central e que é adoptado por uma estrutura organizacional escolar. Depois de sancionado, o currículo é apresentado aos professores através de manuais e dos livros escolares.

Quando o currículo chega à escola, este é programado em grupo de disciplinas ou individualmente, a chamada planificação, pelos professores, embora ainda ser um currículo moldado ou percebido, uma vez que é uma representação mental do que foi oficialmente aprovado para a instrução e aprendizagem e não, necessariamente, o que muitas pessoas ou grupos sociais entendem como sendo currículo. A seguir desta fase, temos o currículo real ou em acção, que representa um currículo operacional, aquele currículo que acontece diariamente na escola e na sala de aulas.

Como afirma ROLDÃO (2000:12), *“o currículo se define em função do tipo de natureza da aprendizagem que se visam. O currículo não é deste ponto de vista, aquilo que na cultura escolar que no senso comum se julga ser – um conjunto de unidades, módulos ou disciplinas”*. Mas sim temos que considerar o currículo o que essas disciplinas, unidades e módulos significam em termos de aprendizagem pretendida. O que justifica o currículo não é o nome nem a natureza do que está lá dentro, mas o que isso significa em termos de aprendizagem que se adquire e que é necessária.

O currículo realizado corresponde ao currículo que é implementado, que é operacionalizado. Neste nível convém analisar-se o que acontece no contexto escolar, verificar se as políticas (currículo prescrito), os planos e regulamentos (currículo apresentado) é posto em prática. Este constitui uma fase importante no desenvolvimento curricular, uma vez a prática mostra que as instruções dadas aos professores não correspondem exactamente aquilo que eles praticam. Como

GOODSON (1994), citado por LEMMER (2005:104) ao afirmar que “ *os professores começaram por fazê-lo e só depois procuraram uma explicação sobre as razões porque o faziam ... por fim só sobreviveu aquilo que funcionava*”. Esta ideia leva-nos a reflectir sobre o que os professores fazem de concreto na sala de aulas. Será que eles têm consciência da sua actividade? Será que aproximam a sua actividade com o que foi programado no currículo. Estas e outras questões são reflectidas na implementação do currículo.

Mas afinal quem operacionaliza o currículo? Qual tem sido o papel do professor como agente de desenvolvimento curricular? Ao responder estas questões, busca-se esclarecer as práticas dos professores na operacionalização do currículo.

Referiu-se anteriormente que o currículo realizado corresponde ao currículo que é operacionalizado na escola e, em última instância, na sala de aulas. A responsabilidade pela sua realização cabe ao professor e ao aluno. O professor que orienta o processo de aprendizagem concebido no projecto curricular e o aluno, como agente interessado na apropriação dos conhecimentos para o desenvolvimento das suas habilidades.

A gestão do processo de desenvolvimento curricular cabe ao professor, pois é o elo de ligação entre as propostas curriculares e a concretização pelos alunos das aprendizagens desejadas. Nesta etapa de desenvolvimento curricular o professor, como agente deste processo, vai desenvolver a selecção e aplicação de estratégias e tarefas de aprendizagem assim como a sua avaliação.

Na implementação do currículo, o professor terá que ter em conta a realidade concreta dos contextos escolares, da turma, do aluno tendo em conta as prioridades e ponderação relativa de objectivos e conteúdos a desenvolver (ROLDÃO, 1999).

Como destinatários actantes do currículo, os alunos constituem campo de actuação do professor e é sobre eles que deve incidir a sua análise de situação de modo a permitir o desenvolvimento adequado do processo curricular. Para que o aluno seja um agente de desenvolvimento curricular, é necessário que, no acto da implementação dos currícula, se tenha em consideração os seguintes elementos segundo ROLDÃO (1999:56): a) *enquadramento familiar, sócio cultural e condições económicas* – neste item é imperioso que se tenha em consideração a proveniência

do aluno, que hábitos e costumes trazem, qual é a situação económica da sua família; b) *pertença cultural* – parte-se de pressuposto de que é a cultura que faz o homem. A escola está inserida num meio cultural, é preciso perceber se os traços culturais dos alunos são os mesmos da escola, se não em que aspectos diferem e onde podem ser encontrados semelhanças de modo a potenciá-las; c) *nível etário, modos de pensamento e características individuais* – é preciso ter-se em atenção os ritmos de desenvolvimento do aluno, que competências foram construídas e quais por construir assim como analisar o ritmo de actividades e os estilos de aprendizagem. Todo este processo de que se tem em conta o aluno no desenvolvimento curricular que certos autores como ROLDÃO (1999) designaram por adequação curricular².

Para implementação de um projecto curricular, depende da “*capacidade local; da motivação e do empenhamento; das condições institucionais internas e equilíbrio entre pressão e apoio*” (LEMMER, 2005: 105).

Analisando os factores acima mencionados, podemos-nos interrogar da seguinte forma: será que as nossas escolas têm capacidade para implementar este currículo com os professores que nós temos nas escolas? Com professores que não foram formados para este currículo? Será que existe motivação intrínseca e extrínseca para os professores leccionarem a disciplina de Ofícios, uma vez que a distribuição de disciplina a leccionar não é feita tendo em conta a sua formação técnica profissional? Que condições em termos de material as escolas providenciam aos seus professores para leccionarem convenientemente de modo a desenvolver competências nos seus alunos? Que apoio a comunidade providencia no sentido de ajudar esses professores de Ofícios no manuseamento de várias ferramentas que a comunidade usa?

Estas e outras questões formam o eixo de análise quando nos debruçamos do desenvolvimento curricular e fundamentalmente quando queremos concentrar as nossas atenções na fase de implementação do currículo.

² Por adequação curricular pode ser entendido como sendo um conjunto articulado de procedimentos pedagógico – didácticos que visam tornar acessíveis e significativos para alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular. (ROLDÃO, 1999:58).

1.3. Desenvolvimento de competências no currículo do Ensino Básico

Ensinar para acumular conhecimentos/saberes deixou de ser prioridade em todas as esferas educativas, passando para a necessidade de proporcionar a cada indivíduo de condições que lhe permitem aproveitar e utilizar todas as suas potencialidades de modo a resolver problemas do seu quotidiano, o que passa necessariamente em desenvolver competências.

FLEURY/FLEURY (2001) salientam que o termo competência é usado por vários autores de diferentes áreas de actividade. Na sua explanação, referencia que competência que é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. O seu oposto, ou o seu antónimo, implica apenas a negação desta capacidade, mas guarda um sentimento pejorativo, depreciativo.

Com o novo currículo no Ensino Básico, a noção de competência entrou na esfera do Sistema Nacional de Educação. Em termos da sua evolução histórica, a palavra competência torna-se mais conhecida a partir dos anos 70, emprestada do termo inglês *skill*. Um dos grandes autores de referência na discussão de ideias sobre competência no ensino é Philippe Perrenoud, que a considera como “saber em uso” (ROLDÃO, 2003). Para ele, competência, refere-se ao “*saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo intelectual, verbal ou prático - e não a conteúdos acumulados com os quais nem sabemos nem agir no concreto, nem saber qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles*” (ROLDÃO, 2003:20). Nesta ordem de ideia, competência seria a capacidade que o indivíduo tem de mobilizar todos os recursos³ que tem para resolver um determinado problema.

³ Por recursos devem ser entendidos como sendo conhecimentos processuais ou procedimentos; de saberes oriundos da experiência ou de lembranças mas ou menos vagas que se refere ao que se faz ou ao que se viu fazer em situações comparáveis; de saberes teóricos para mobilizar ou constituir um problema, os processos envolvidos e as estratégias disponíveis nesse processo.

SILVA (2007:86) define competência como sendo uma *“capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar – se em eles”*. Neste conceito, podemos claramente entender que um indivíduo para desenvolver uma competência pressupõe ter um conjunto de conhecimentos ou saberes, que quando quer resolver um determinado problema terá que os mobilizar. É assim, que podemos falar em uma relação entre os conhecimentos/saberes e competências.

SILVA (2007: 87) esclarece que um ensino voltado para o desenvolvimento de competências não pode se cingir à transmissão pura e simples de saberes, mas implica em exercitar a transferência de conhecimentos⁴ de uma situação para outra. O desenvolvimento de competências, implica o uso, integração e mobilização de conhecimentos, isto é, a noção de competência relaciona-se com as expressões pensamento e acção. Aquilo que se aprende na escola teria sentido diante de práticas sociais, quando aquilo que é aprendido em sala de aulas é transferido para a prática. Por exemplo, se na disciplina de Ofícios aprendem a usar o barro, se falamos de desenvolver competências, os alunos na sua vida social deveriam estar em condições de fazer utensílios de barro.

Na óptica de SILVA (2007), a noção de competência envolve dois processos: a transferência de conhecimentos e a mobilização de recursos, isto é, a competência é a exteriorização dos recursos que o indivíduo possui no desempenho de uma determinada actividade.

Em linguagem vulgar, dissemos que o indivíduo é competente, quando consegue perante uma situação mobilizar de forma adequada vários recursos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante a referida situação.

As competências podem ser: **cognitivas ou académicas** aquelas ligadas essencialmente à operações mentais e processamento de informação. Este tipo de competências também é conhecido de meta-cognitivas; **operacionais** – ligadas ao saber fazer, também conhecidas de procedimentais ou funcionais; e **competências**

⁴ A transferência do conhecimento significa que o aprendido numa situação facilita a aprendizagem noutra situação idêntica onde se espera que aprendizagem tenha lugar.

metodológicas – as que se refere a capacidade de mobilização de recursos internos e externos, de saberes para actuar em determinados contextos.

Entendemos que o desenvolvimento de competências se faz através de um conjunto de operacionalizações transversais e específicas, que embora definidas a nível central devem ser interpretadas e concretizadas no âmbito de cada professor ao nível do sua escola e/ou grupo de disciplina.

Mas como desenvolver competências na escola? Eis a questão.

Uma das grandes justificações que se tem para se falar numa pedagogia ou num currículo por competências é para superar o fracasso escolar, mas para isso, SILVA (2007) adianta que é necessário fazer-se mudanças nas escolas para o desenvolvimento de competências nos alunos. Essas mudanças devem cingir na **revisão dos programas escolares à luz de uma abordagem por competências**. Isto requer necessariamente que os programas escolares ou disciplinares tenham orientações metodológicas claras que reconheçam que a formação de competências se deve fundamentar na prática social; a segunda mudança que a escola deve fazer está relacionada com a **relação que se tem entre o professor e o saber/conteúdo**. A respeito disso, o professor para desenvolver competências nos seus alunos não se pode achar detentor de conhecimentos/ saber, ele não deve ser proprietário do saber mas sim estar em condições de criar espaços de discussão das aprendizagens, criar espaços para a realização de actividades; a terceira mudança a ter em conta seria o **deslocamento do ensino para a aprendizagem**. Isto requer concentrar o foco para o aluno a partir de uma abordagem diferenciada e activa.

A abordagem diferenciada e activa requer considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente com situações problema; diversificar os meios de ensino; discutir e conduzir projectos com os alunos; adoptar uma planificação flexível e praticar uma avaliação formativa. Estas indicações aqui apresentadas não são novas e sempre falamos nas nossas escolas e nas instituições de formação, mas a questão é como pôr isto em prática na nossa actividade docente e como os professores de Ofícios aplicam. No entanto, as competências não se ensinam, mas constroem-se, e os professores não foram devidamente formados no sentido de criar as condições que estimulam a sua construção, pressupõem-se muitas dúvidas a nível da sua operacionalização e

avaliação, sobretudo aos professores que preparam e apresentam exercícios bem-feitos, porque dar uma brilhante aula não significa construção de competências, mas, sim, transmissão de saberes (PERRENOUD, 2003: 23). Assim, segundo este autor, os professores que têm uma visão construtivista dos saberes, que estão mais familiarizados com os métodos activos, apresentam maior facilidade na criação das condições necessárias ao seu desenvolvimento.

Assim, reconhece-se que para desenvolver competências em Ofícios é preciso a utilização de conteúdos ou saberes que fundamentem essas competências.

1.3.1. Avaliação na disciplina de Ofícios no âmbito de desenvolvimento de competências no Ensino Básico

O ser humano está constantemente a avaliar tudo o que realiza, desde que acorda de manhã até o seu retorno à cama a noite, aí referir-se que a avaliação é um processo social. O processo de ensino-aprendizagem não foge esta regra, fazer parte da actividade quotidiana do homem. Buscando o conceito de avaliação proposto por ANTUNES (2002:09) é “ *a colecta sistemática de evidências, por meio das quais determinam-se mudanças que ocorreram nos alunos e como elas ocorreram*”. Por outras palavras, pode-se dizer que avaliar é determinar se houve ou não a aprendizagem nos alunos e como esta ocorreu, de modo a se tomar uma decisão por parte do professor.

Podíamos, por exemplo, verificar que avaliação é feita na disciplina de Ofícios? Tratando-se de uma disciplina prática, faria sentido ainda continuarmos a aplicar testes escritos períodos com rótulos de ACS (Avaliação de Controle Sistemática), AP (Avaliação Parcial) ou “provinha”? Porque não pensarmos numa avaliação que obrigue o aluno a fazer algo que será útil não só para ele mais também para a escola ou para a sua comunidade?

Segundo INDE/MEC (2004:516),

as técnicas utilizadas do desenvolvimento das unidades de trabalho deverão ser avaliadas em 2 parâmetros: por um lado registar o grau de domínio técnico e de materiais que o aluno adquiriu, por outro lado avaliar se ele aplica criativa e expressivamente essa mesma técnica na resolução de problemas inerentes ao processo de trabalho.

Nesta perspectiva, a avaliação deve consistir na análise das realizações, valorização e classificação das actividades práticas dos alunos. É na sequência desta visão que não se recomenda a aplicação de provas ou exames de carácter teórico como tende a ser prática nas outras disciplinas curriculares.

Nas disciplinas práticas, como a de Ofícios, avaliar é observar, registar, e outros modos de documentar o trabalho que o aluno faz e como faz, como a base para a variedade de decisões educacionais que afectam a criança, incluindo planear para grupos e alunos individuais e comunicar com os pais. Cabe por isso, ao professor, a “obrigação” de utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida (registos de observação, *portfólios*, questionários, entrevistas, cadernetas informativas...), que transponham para o registo do concreto as informações fundamentais para acompanhar a evolução das aprendizagens e desenvolvimentos dos alunos, ao mesmo tempo que vai fornecendo ao professor elementos para a reflexão e adequação da sua prática pedagógica.

O programa da disciplina de Ofícios prevê que, “ o conhecimento teórico em forma de respostas verbais (*orais e escritas*) *não deve ultrapassar os 30% da cotação total da prova, e os restantes 70% constituirão actividades ou trabalho prático*” (INDE/MEC, 2004:516). Para tal é necessário que o professor tenha a capacidade de escolher e dosear a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo, tendo em atenção as características de cada criança, as suas necessidades e interesses, bem como os contextos em que desenvolve as práticas. Considerando que a avaliação é realizada em contexto, qualquer momento de interacção, qualquer tarefa realizada pode permitir ao educador a recolha de informação sobre o aluno. Só realizando uma avaliação de actividades práticas é que se vai permitir a formação de habilidades e competências nos alunos.

CAPÍTULO II. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A definição da metodologia da pesquisa depende do tipo de estudo e dos objectivos que se pretendem atingir. Assim, serão descritos os paradigmas e os caminhos que serão seguidos para fazer a análise do fenómeno em estudo.

2.1. Paradigmas e tipos da pesquisa

Por paradigmas pode ser entendido como sendo “*realizações científicas universalmente reconhecidas que, por um certo tempo, fornecem problemas e resoluções-modelo para uma comunidade de profissionais*” (KUHN, 1996). Nessa perspectiva, paradigmas são um conjunto de conceitos inter-relacionados de tal forma a ponto de proporcionar referenciais que permitem observar, compreender determinado problema em suas características básicas: o quê, como, o que se pretende observar e orientar possíveis soluções. É um conjunto conceptual que garante a coerência interna de qualquer proposta em qualquer área de pensamento e articulação entre o que se faz e o que se pensa, permitindo uma acção intencional.

Devido a natureza do que se pretende estudar nesta pesquisa que se centra, fundamentalmente, na reflexão das práticas dos professores, propôs-se apresentar um estudo qualitativo impregnada no paradigma fenomenológico. A opção pela pesquisa qualitativa se justifica na medida em que ela será desenvolvida no contexto onde ocorre o fenómeno em análise.

A abordagem qualitativa surgiu de um descontentamento da concepção de mundo da visão positivista, tendo inicialmente como seus precursores Dilthey, Weber e Rickert. Para Dilthey “as ciências físicas” consideram os objectos de estudo como inanimados, por isso a separação entre o sujeito e o objecto. Por outro lado, afirmava que as ciências sociais consideravam ser impossível separar o pensamento e as emoções, a subjectividade e os valores. Weber, por sua vez, argumenta que as ciências sociais só podem ser compreendidas através do contexto do objecto de estudo e de suas relações. Portanto, a seu ver a investigação científica deverá ter como objectivo principal a compreensão interpretativa da realidade. Rickert enfatiza

o emprego dos “valores” na investigação social do pesquisador e do objecto pesquisado (LIMA, 2001:12 e 13).

Como paradigma qualitativo entendemos ser um enfoque investigativo, cujo preocupação primordial é compreender o fenómeno, descrever o objecto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e, por consequência, activos no desenvolvimento da investigação científica. Nas palavras de MINAYO (1996:101), *“a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e interacção com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”*. Aliás BOGDAN & BIKLEN, (1994:47- 48) dizem que,

na investigação qualitativa a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias Mesmo quando se utiliza equipamentos, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo.

Optou-se por uma pesquisa qualitativa por entender-se que está a trabalhar-se com fenómenos que não são passíveis de serem medidos e possuem características específicas de factos humanos. O facto da colecta de dados ocorrer no ambiente natural e se dar maior realce aos processos e seu significado, também consubstancia a razão pela opção da pesquisa qualitativa. Esta abordagem irá descrever melhor o problema em questão devido a sua complexidade.

Nesta pesquisa seguiremos uma análise fenomenológica. O paradigma fenomenológico é aplicado quando se pretende descrever experiências vivenciadas de vários autores sobre um conceito ou um determinado fenómeno (HOLANDA, 2006). Neste trabalho, buscou-se experiências dos professores que leccionam a disciplina de Ofícios para se perceber como as suas práticas interferem na formação das competências nos seus alunos. Segundo COLTRO, (2000: 39), a pesquisa fenomenológica *“ parte da compreensão do viver e não de definições ou conceitos, e é uma compreensão voltada para os significados do perceber”*. O “viver” aqui referenciado trata-se das experiências do grupo em estudo, uma vez que esta abordagem se centra na descoberta do fenómeno em estudo, desvendá-lo para

além da aparência, apegando-se somente nos factos vividos da experiência e nos seus significados.

Quando aos objectivos, optou-se por uma pesquisa explicativa, por ser um tipo de pesquisa que procura aprofundar o conhecimento da realidade, explicando a razão e o porquê das coisas. Segundo PONTE *et al.* (s/d), o objectivo da pesquisa é a identificação dos motivos da ocorrência de certos fenómenos. Neste trabalho fez-se a descrição das características dos professores que podem influenciar na formação de competências dos alunos do 3º ciclo o Ensino Básico.

2.2. Universo e amostra

O universo desta pesquisa foi as instituições do ensino primário do Distrito de Muecate. Foram seleccionados de forma intencional duas ZIP's (Zonas de Influência Pedagógica) sendo uma da sede do Distrito e outra da zona suburbana. A amostra é de 57 pessoas, sendo 10 professores de 10 escolas das respectivas ZIP's e 47 alunos da 7ª classe dessas escolas.

2.3. Instrumentos de colecta de dados

Para a presente pesquisa, foram usados como instrumentos de colecta de dados: o inquérito e a entrevista semi-estruturada através do grupo focal.

A técnica da entrevista do grupo focal segundo RODRIGUES (1988), citado por NETO, MOREIRA e SUCENA, (2002:04), é *“uma forma rápida, fácil e prática de pôr-se em contacto com a população que se deseja investigar”*. Esta constitui um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com propósito de obter informações de carácter qualitativo e em profundidade. Ainda, na óptica de NETO, MOREIRA e SUCENA (2002) definem o grupo focal como sendo uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, no mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas

investigações, tendo como objectivo colectar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico.

Foi na base destas explicitações que se optou pela técnica de grupo focal para a colecta os dados para esta pesquisa. Entende-se que para a recolha das experiências das práticas dos professores no ensino da disciplina de Ofícios, a melhor forma de se fazer seria através de uma discussão aberta entre os envolvidos. A técnica do grupo focal foi aplicada a 10 professores, distribuídos em 2 grupos formados segundo a ZIP a que pertencem, um grupo de 7 elementos na ZIP da EPC de Muecate - Sede e outro grupo de 3 elementos na ZIP da EPC de Nkomati. O número de elementos por grupo coincide com o número de escolas do EPC que cada ZIP possui, uma vez que cada escola possui 1 professor desta disciplina.

O inquérito foi aplicado a 47 alunos de ambas ZIP's que se encontravam a frequentar a 7ª classe na altura da realização da pesquisa. A escolha deste grupo foi por ter participado nas aulas da disciplina de Ofícios no nível anterior (6ª classe). O inquérito serviu para perceber a importância desta disciplina para os alunos, assim como aprofundar as práticas dos professores no desenvolvimento de competências. Como afirma RICHARDSON (1999:189), “ *a informação obtida por meio do questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo*”.

2.3.1. Técnicas de análise de dados

Referiu-se anteriormente que esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa. Para análise dos dados usou-se a técnica de análise de conteúdo com auxílio da técnica de análise de discurso. Segundo VERGARA (2005), citado por PONTES (s/d), a análise de conteúdo é “*utilizado no tratamento de dados que visa identificar o que vem sendo dito acerca de determinado tema*”. Como a proposta foi de trabalhar com base na entrevista do grupo focal, achou-se que esta técnica seria útil para analisar os dados. A técnica de análise do discurso foi útil na medida em que não se percebeu como a mensagem é transmitida mas também explorou-se o seu sentido.

CAPÍTULO III. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão descritos e analisados os dados colhidos nas entrevistas do grupo focal e do questionário dirigido aos alunos. Na análise dos dados utilizaremos a técnica de análise de conteúdo com auxílio da técnica de análise de discurso. Neste capítulo, serão contextualizadas os locais de realização da pesquisa (as ZIP's), será feita a análise e discussão dos dados colhidos como resultado da entrevista do grupo focal e do questionário.

3.1. Contextualização da Pesquisa

A pesquisa ora em mão, foi realizada no Distrito de Muecate, em ZIP's, num total de 10 Escolas Primárias Completas (EPC's). Como se pretende analisar as práticas dos professores de Ofícios, e percebendo que essas práticas, podem variar na base da localização geográfica, a escolha das ZIP's foi segundo a sua localização. Trabalhou-se com uma ZIP na Sede do Distrito e outra que situa sensivelmente a 10 Km da sede do Distrito.

o distrito de Muecate localiza-se no nordeste da Província de Nampula, fazendo fronteira com os distritos de Erati e Nacaroa a Norte, Nampula e Meconta a sul, a este fazem fronteira com os distritos de Nacaroa e Monapo e a Oeste com o Distrito de Mecuburi, (Ministério da Administração Estatal, 2005:2).

3.1.1. Descrição das ZIP's abrangidas

Uma Zona de Influência Pedagógica, é um centro por excelência que agrega um número de escolas circunvizinhas com a missão de permitir a superação dos professores sem formação psicopedagógica, agilizar a troca de experiências entre os professores, elo de ligação entre as escolas e as direcções distritais de educação.

3.1.1.1. Descrição da ZIP da EPC de Muecate Sede

A Zona de Influência Pedagógica de Muecate - Sede, é constituída por 9 escolas, sendo 6 escolas primárias completas e 3 escolas primárias do 1º grau. Esta ZIP tem um efectivo de estudantes 5748 alunos, dos quais 2382 são do sexo feminino. Este efectivo de alunos é assistido por 144 professores e 10 funcionários do corpo técnico administrativo. A sua sede é a Escola Primária Completa de Muecate - Sede.

A escolha por esta ZIP como um dos locais de realização desta pesquisa, deveu-se o facto de 2005 ter realizado uma pesquisa nesta ZIP, onde pretendia analisar a implementação das disciplinas de Educação Musical e Ofícios uma vez que eram novas disciplinas no Currículo do Ensino Básico. Os resultados na altura encontrados, remeteram para uma nova pesquisa numa outra perspectiva.

3.1.1.2. Descrição da ZIP da EPC de Nkomati

Nkomati, é uma localidade que se situa a 10 km da Vila Sede do distrito de Muecate. A Zona de Influência Pedagógica da EPC de Nkomati, agrega 11 escolas, sendo 8 escolas do EP1 e 3 escolas completas. Esta ZIP tem um efectivo de 3195 estudantes, dos quais 1437 são do sexo feminino e são assistidos por 61 professores e 11 funcionários do corpo técnico administrativo.

A opção por esta ZIP deveu-se ao facto da sua localização geográfica. É uma zona suburbana e que as características económicas e sociais, assim como as actividades desenvolvidas pelos membros da comunidade abrangida pela ZIP são diferentes das da comunidade da sede do distrito.

3.2. Apresentação, análise e discussão dos dados da pesquisa

Esta parte do trabalho visa discutir os resultados e as reflexões que resultaram da pesquisa sobre a disciplina de Ofícios no Ensino Básico – ensino e desenvolvimento de competências, reflectindo sobre uma prática de desenvolvimento curricular nas

escolas do distrito de Muecate na província de Nampula. A pesquisa foi realizada em duas ZIP's do distrito de Muecate, ao longo dos meses de Outubro, Novembro e Dezembro de 2011 e Janeiro e Fevereiro de 2012, onde foram organizadas sessões de entrevista com os grupos focais e feitos os inquéritos aos alunos.

Os dados dos grupos focais foram registados em fitas magnéticas com prévia autorização do grupo. Aliás, antes do início da discussão com o grupo focal, os elementos constituintes assinavam um termo de consentimento (apêndice 6:85). O grupo focal tinha uma característica comum, estar a leccionar a disciplina de Ofício no 3º ciclo do Ensino Básico no momento em que ocorreu a pesquisa.

As questões que constam dos apêndices serão tomadas como ponto de partida para se fazer análise e interpretação dos dados. Em termos metodológicos foram tomados como referências obrigatórias no contacto com os sujeitos da pesquisa, professores e alunos.

Em termos técnico metodológico, todos os dados recolhidos, quer pela via entrevista do grupo focal ou através do questionário, que foram, posteriormente, sistematizados em forma de apêndices, correspondem ao sentimento e sensibilidade dos envolvidos nesta pesquisa. Diante da quantidade de informação recolhida, foram feitos recortes das entrevistas do grupo focal e das respostas dos questionários, devendo ser analisados em grupo e depois fez-se o cruzamento desses dados de diferentes grupos.

3.2.1. Apresentação e análise dos dados dos professores

Como se referiu anteriormente, a técnica de entrevista do grupo focal foi empregue para os professores de Ofícios nas duas ZIP's. Neste item, serão apresentados e analisados os dados recolhidos pelos professores. A descrição vai-se basear nas questões apresentadas.

3.2.1.1. Nível de formação dos professores e experiência de ensino

Pode-se entender por formação o processo de integração do indivíduo num mundo desconhecido, mas que ela reconhece para fazer parte dela. Segundo DONACIANO (2006:40), formação é o processo de *“partilha de experiências com outras pessoas num dinamismo de relações e aprendizagens”*. Por sua vez, GARCIA (1999:19), considera formação como sendo uma *“função social de transmissão de saberes, saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema sócio económico ou da cultura dominante”*. Um ponto convergente nestas duas acepções de formação é que ela visa aquisição de um determinado conhecimento.

Por formação de professores pode ser percebida como sendo a *“educação daqueles que vão ser professores”* ou então *“ensino profissionalizante para o ensino”* (GARCIA, 1999:22).

Como se referiu anteriormente, esta pesquisa abrangeu 10 professores que leccionavam na altura da sua realização a disciplina de Ofícios na 7ª classe. Em termos da sua formação profissional, 6 professores frequentaram o curso de formação de professores de 10ª +2 anos nas especialidades de Ciências integradas (2 professor); Educação Física (1); Matemática e Tecnologia (1); Educação Visual (1) e Comunicação e Expressão (1), (Vide apêndices 4 e 5). Os 4 dos professores da disciplina de Ofícios destas duas ZIP's uns não tiveram nenhuma formação profissional (2 professores); outro passou pelo modelo de formação de 10ª+1 ano (1 professor) e um fez a sua formação no modelo de 7ª +3 anos (apêndices 4 e 5). Como se pode verificar, a dispersão da formação daqueles professores pode significar interpretações diferenciadas dos programas de ensino durante a sua actividade docente. Em alguns destes programas de formação, não tiveram os conteúdos de Ofícios nem a respectiva metodologia, exceptuando o modelo de formação de professores de 10ª +1 ano que contempla no seu plano de estudos a disciplina de metodologia de ensino de Ofícios, (INDE/MINED, 2006:18). A dispersão dos níveis e modalidades de formação que cada um dos professores passou, pode não permitir o uso adequado das metodologias de ensino previstas, (vide Anexo 1.3). Aliada à situação de formação dos professores, um outro aspecto que chama atenção é a experiência daqueles professores na leccionação da disciplina de

Ofícios, apenas 2 professores, é que leccionam a disciplina de Ofícios há mais de 2 anos. Esta constatação corrobora a ideia inicial de que os professores leccionam esta disciplina para completar a sua carga horária ou como forma de castigo para aqueles que são considerados de faltosos.

3.2.1.2. Preparação para implementação da disciplina de Ofícios

Embora o MINED esteja consciente que *“o sucesso de qualquer implementação do plano curricular está, indiscutivelmente, associado à concepção de estratégias adequadas”* (INDE/MINED, 2004:51), não parece traduzir-se em prática quando se trata em introduzir novos planos curriculares. Uma das estratégias que tinha sido desenhada para a implementação do Currículo do Ensino Básico era a capacitação de professores, formação de professores e recrutamento de novos professores para as disciplinas novas.

A disciplina de Ofícios se insere nesta estratégia tendo sido perspectivado, segundo MINED (2004), que iriam ser recrutados e preparados os graduados da Escola de Artes Visuais para leccionar no EP2 (Escola Primária do 2º grau, hoje 3º ciclo); haveria uma formação dos professores do EP1, que deveria ser orientada pelos professores do EP2 e, por último, podia-se aproveitar as potencialidades locais, isto é, os mestres de diferentes Ofícios ao nível da comunidade que podiam ensinar as técnicas do seu trabalho aos alunos.

No nosso entender, estes processos deveriam ser permanentemente aperfeiçoados ao nível das escolas. Porém, a partir dos depoimentos dos professores foi perceber-se que muito pouco está a ser feito na óptica do que foi desenhado para a implementação desta disciplina, quer a nível central, quer ao nível das escolas.

A confirmar o facto, expõe-se a seguir o desabafo dos professores durante o trabalho do campo:

lamento muito, não sei se é todo lado, em condições normais em cada trimestre teríamos capacitações nessa disciplina; as dificuldades poderiam ser sanadas nesses encontros (**MGFM1**).

nunca fomos capacitados, estamos a leccionar apenas como vem no programa e não como devíamos leccionar com conhecimentos sólidos, uma

vez que alguns de nós nunca tivemos esta disciplina, nem nas nossas escolas muito menos nos centros de formação, **(MGF3/5/6)**;

houve capacitação embora não fosse específica, os conteúdos eram tratados de forma geral e não específica, **(MGFN3)**.

Como se pode verificar nos dados dos professores acima expostos, alguns dos professores nunca foram capacitados e não estão preparados em matéria de metodologias específicas para a leccionação da disciplina de Ofícios. Em casos em que as capacitações ocorreram, eram muito genéricas, o que dificulta a sua operacionalização prática numa determinada área do saber.

As capacitações, poderiam ser feitas ao nível das ZIP's ou então ao nível distrital, uma vez que a média de professores da disciplina de Ofícios por cada escola é de um. Esta constatação corrobora a ideia segundo a qual as escolas não têm professores preparados técnica, metodológica e cientificamente para a leccionação da disciplina de Ofícios de modo a desenvolver as competências quando os alunos terminam o 3º ciclo, assim como, as escolas não têm tradição de organizar capacitações pedagógicas em função das novas exigências, o que se associa à falta de iniciativas dos próprios professores, como garante da articulação entre o currículo prescrito e o currículo trabalhado e aprendido nas escolas. Este facto associa-se à situação em que os professores leccionam esta disciplina para completar a sua carga horária e não por possuir capacidades técnicas, científicas e metodológicas para orientar a disciplina.

Associado ao que se reporta, há pouco esforço na interpretação do currículo, suas exigências e sua planificação, não satisfazendo dessa forma os requisitos para desenvolvimento de competências. Como se depreende a partir do depoimento dos professores, há fraco trabalho no que concerne às capacitações, ou seja, não há acções concretas visando ao desenvolvimento de competências dos professores para leccionarem os conteúdos da disciplina; portanto, estão a trabalhar à "risca" o programa, o rigor observado no cumprimento do programa traduz-se num sequencialismo/ esquematismo sem possibilidades de opções metodológicas.

A disciplina de Ofícios, tomada apenas para completar a carga horária dos professores, é sinal de pouco trabalho sério que ela merece. Diante destas práticas,

não há condições para o desenvolvimento de competências nos alunos que terminam o 3º ciclo do Ensino Básico.

3.2.1.3. Importância da disciplina de Ofícios na óptica dos professores

Durante o processo de colecta dos dados, foi colocada a questão relacionada a importância da disciplina de Ofícios. Todos os professores que fizeram parte do grupo focal reconheceram a pertinência da introdução desta disciplina no Currículo do Ensino Básico como se pode verificar nas transcrições que se seguem:

é bem-vindo a introdução desta disciplina no Ensino Básico e é importante para o aluno e a comunidade, porque o aluno vem dotado de alguns conhecimentos que ajuda no seu desenvolvimento com ajuda do próprio docente, quando o aluno é mandado para fazer algo faz com toda coerência, **(MGFM3/4)**.

mais ou menos correcta, uma vez que possibilita o aluno aprender fazer utensílios ou materiais que pode usar ou vender na comunidade **(MGFN1)**;

de facto a introdução da disciplina foi uma medida acertada, uma vez que esta disciplina visa que o aluno inicie cedo a aprender o saber fazer na escola, em vez de apenas aprender em casa ou com um vizinho algum ofício, não só mais também consegue-se identificar as habilidades que os alunos têm, **(MGFN3)**.

Como se pode depreender, os professores das duas ZIP's reconhecem a importância que esta disciplina tem na formação do indivíduo. Aliás, como referimos anteriormente, a razão da introdução desta disciplina no Currículo do Ensino Básico era para propiciar aos educandos no desenvolvimento das suas habilidades de modo a responder de forma eficaz as suas necessidades. Uma das vantagens que os professores colocam com a introdução da disciplina de Ofícios é que, segundo eles, já se vê jovens a reunidos a confeccionar esteiras e outros utensílios que são vendidos nos mercados da comunidade. Estes dados revelam teoricamente que os professores têm uma ideia dos propósitos curriculares da disciplina de Ofícios.

Aliada à questão da importância da disciplina de Ofícios, os professores ressaltaram os sucessos alcançados com a introdução desta disciplina. Na óptica daqueles, com a disciplina de Ofícios,

os alunos conseguem fazer trabalhos práticos na base de barro, bonecos, carros, costuras de pedaços de tecido para a produção de um pano grande”,
(MGFN3).

Este sucesso é atribuído a um esforço conjunto entre professores e alunos, salientando-se a experiência acumulada por alguns professores.

3.2.1.4. Dificuldades enfrentados pelos professores na implementação da disciplina de Ofícios.

Como se referiu nos objectivos desta pesquisa a intenção primordial é reflectir sobre as práticas curriculares dos professores da disciplina de Ofícios que conduzissem ao desenvolvimento das competências nos seus alunos. Na base disso, procurou-se saber junto dos professores as dificuldades que enfrentam na implementação da disciplina de Ofícios. Com base nos depoimentos, constata-se que há falta de condições necessárias que facilitem o trabalho docente, conforme que se exprime abaixo:

há falta de máquinas, livros (MGFM2/3);

nas classes iniciais não existem manuais para alunos, o que cria dificuldades no professor para trabalhar com os alunos (MGFN2).

Os professores entendem que para viabilizar alguns conteúdos que estão no programa, como, trabalho com têxteis (costura) e madeira era necessário que as escolas ou as ZIP's, fossem equipadas com oficinas contendo máquinas de costura, máquina de serralharia e carpintaria. Além disso, os professores têm enfrentado dificuldades na disponibilidade dos manuais escolares. A disciplina de Ofícios é leccionada desde o 1º ciclo, no entanto, da 1ª a 5ª classe não tem manual do aluno.

Esta situação faz com que o professor improvise conteúdos nas classes iniciais, uma vez que os manuais do aluno auxiliam para a realização de um conjunto de actividades, quer dentro da escola ou fora desta. Aliás, como salientamos no início deste trabalho, nas disciplinas consideradas como sendo práticas é necessário que essa praticidade seja na base da teoria. Na concepção do currículo do Ensino Básico estava previsto que iriam ser criadas condições para que as aulas práticas

acontecessem nas escolas: “*este princípio só pode ser materializado com a criação de espaços para aprendizagem de actividades práticas e tecnológicas*”, (INDE/MINED, 2008:33 e 34), mas, na óptica dos professores, não é o que está a acontecer. Anteriormente, se referenciou, neste trabalho, que alguns autores, como MOREIRA (1999:37) consideram que a melhoria de qualidade de educação em relação ao Ensino Básico, é alicerçado em 9 factores determinantes da aprendizagem, de entre os quais a provisão de “.....*livros didácticos; laboratórios*”. Como se pode verificar, a implementação da disciplina de Ofícios no 3º ciclo do Ensino Básico não segue uma destas premissas, de criação de condições indispensáveis como são os casos de manuais escolares, oficinas para as aulas práticas, o que torna deficiente a implementação da disciplina de Ofícios para o Ensino Básico.

Concluindo os professores que leccionam a disciplina de Ofícios nas duas ZIP's, enfrentam várias dificuldades de índole organizacional.

3.2.1.5. Formas de superação das dificuldades enfrentadas pelos professores

No ponto 3.2.1.4, foram sistematizadas algumas dificuldades encaradas pelos professores do Ensino Básico na leccionação da disciplina de Ofícios. Perante o cenário vivido, há duas situações a descrever: na primeira se vislumbra a solução; e na segunda em que se mantêm as dificuldades, ou seja, os problemas prevalecem.

Na primeira situação, eis o depoimento:

os problemas são superados com a ligação escola comunidade, os professores pedem favores aos mestres da comunidade (**MGFN1**).

Nessa situação os professores mostram-se proactivos, recorrendo à comunidade.

Na situação em que a possibilidade de superar os problemas se apresenta remota ou não está à vista, há um sentimento de conformismo ou desespero, por exemplo,

vamos indo assim mesmo (**MGFN3**).

Sendo que a saída ou a solução encontrada é

dar os temas de forma teórica (MGFM3/5).

Enquanto se procede desse modo, reconhece-se que é

difícil transpor para a prática sem meios (MGFM3/5).

O que torna difícil encontrar a solução?

Por um lado falta a capacidade ou a tradição de organização (interna dos professores) a cargo das direcções das escolas, e, por outro lado, há falta de capacidade de negociação. O que parece incrível e, ao mesmo tempo, questionável é a (in)capacidade de usar os Conselhos de Escolas como força mobilizadora junto das comunidades para se obter o apoio necessário.

No que toca à organização interna para fazer face as dificuldades, nota-se a falta de iniciativa, por exemplo, para promover capacitações pedagógicas.

Numa e noutra situação está a faltar o envolvimento dos actores do desenvolvimento curricular, nomeadamente, pais, professores, alunos e a comunidade, o que descaracteriza o processo de desenvolvimento curricular como um empreendimento social (PACHECO, 2001). Notando essa lacuna no processo de desenvolvimento curricular, sugerimos discutir no ponto seguinte as responsabilidades na criação das condições para a disciplina de Ofícios.

3.2.1.6. Responsabilidades na criação de condições para a disciplina de Ofícios

A partir de uma visão partilhada dos professores segundo a qual não há condições para a viabilização do programa de Ofícios, traz-se uma discussão sobre de quem é a responsabilidade de criar condições? Há os que responsabilizam o MINED considerando a prática de distribuição gratuita do livro escolar. Nesse sentido, coloca-se a possibilidade de alocar um fundo para o efeito.

da mesma forma que se distribui livros, tinha que ser da responsabilidade do MINED, e não conseguindo alocar para todas as escolas, deviam ser responsabilizadas as escolas a comprarem o material de Ofícios a partir dos fundos do ADE, (MGFM1).

Outros, analisando a situação, não responsabilizam apenas as estruturas centrais (MINED), provinciais e distritais, mas também as estruturas locais da escola, incluindo iniciativas individuais dos professores:

deve ser da iniciativa dos professores, demonstrando o trabalho que é feito na disciplina, de modo a convencer as direcções das escolas a disponibilizar fundos para a aquisição do material de Ofícios; o material que é feito na disciplina e vendido poderia servir para a compra de materiais de uso nas respectivas aulas práticas, (MGFM2).

Este é o reconhecimento de que a escola é o elemento fundamental na gestão curricular, e os professores desempenham um papel muito importante na implementação do currículo.

Tendo-se discutido as percepções dos professores da disciplina de ofícios, a seguir sugerimos discutir os dados dos alunos da 7ª classe, como forma de confrontar com os dados precedentes.

3.2.2. Apresentação e análise dos dados dos alunos

Como se referiu anteriormente, a pesquisa abrangeu 47 alunos da 7ª classe nas duas ZIP's em estudo, cuja idade varia de 12 à 18 anos. A maior parte dos alunos (27 alunos) estão na faixa etária de 14-18 anos. Estes dados revelam que são adolescentes com alguma experiência em actividades práticas nas suas comunidades.

3.2.2.1. Importância da disciplina e conteúdos aprendidos na disciplina de Ofícios

Dos dados colhidos dos alunos, 47 alunos consideram que a disciplina de Ofícios é importante, uma vez que aprendem a fazer coisas úteis a sua vida (10 alunos); aprendem a fazer utensílios domésticos que são usados no lar (23 alunos). As escolas abrangidas estão localizadas perto de alguns rios, como por exemplo, o rio Muecate, que separa a povoação de Nkomati com a vila Sede do distrito onde se situa a EPC de Muecate, e não só, mais também a maior arte das senhoras daquelas povoações praticam a olaria, o que pressuponha que a maior parte dos

alunos tivessem habilidades de trabalho com argila. Mas apenas um aluno disse ter aprendido com a disciplina de Ofícios a “trabalhar com argila⁵”, (IA38, Apêndice2)

Ao analisarmos as respostas fornecidas sobre o que aprenderam e quais foram os sucessos alcançados com a introdução da disciplina de Ofícios, constatámos que 25 alunos inquiridos, aprenderam a fazer panelas de barro, 17 alunos aprenderam a fazer vassouras de palha e um aluno disse ter aprendido a coser roupa a máquina (apêndice 2).

Como se verifica, os dados confirmam não só a importância que esta disciplina tem para o aluno, sobretudo, na resolução dos problemas que a família enfrenta no seu dia-a-dia. Nas comunidades rurais, a capacidade de fazer algo, como panela de barro, vassouras, cadeiras, camas ou esteiras é sinónimo de possibilidade de dinheiro que pode servir para compra de outros materiais que podem ser usados no dia-a-dia. Aliás, o propósito da introdução da disciplina de Ofícios no Ensino Básico, foi de “ desenvolver habilidades e competências no aluno, de forma a capacitá-lo na resolução de problemas, quer dele próprio, quer da comunidade onde está inserido”, (INDE/MEC, 2004:513). Os problemas aqui referenciados, podem se resumir, por exemplo, em dificuldades de aquisição de material escolar, roupa, etc, que através da venda dos utensílios que são “feitos” na escola, o aluno pode adquirir.

Os dados acima referenciados indicam que apenas 1 aluno disse que aprendeu a coser roupa a máquina. Partindo deste dado convém referenciar que são poucos os alunos que se referiram que conseguem trabalhar com metais ou tiveram noções de agro-pecuária.

Os alunos reconhecem a importância da disciplina de Ofícios. Uma questão relativa a esta foi de procurar saber, o que gostariam de aprender. A maior parte dos alunos gostaria de aprender a fazer utensílios de uso doméstico e feitos de barro, como se pode ver na tabela 1.

⁵ Argila, também designado por barro, é um tipo de areia que serve como material prima para se fazer panelas e outros utensílios de adorno.

Tabela 1: Aprendizagens desejadas pelos alunos

Perg	Resposta	Fonte	Freq.
O que gostariam de aprender	Tecelagem	IA3;IA22;IA21;IA41;IA43;IA45	6
	Panela de barro	IA35; IA37;IA41	3
	Vassoura	IA4	1
	Peneira	IA4;IA12;IA17;IA8;IA27;IA37	6
	Fogão	IA4	1
	Prática da agricultura e pecuária	IA38	1
	Cesto de bambu	IA11;IA28;IA32;IA37;IA47	5
	Esteira	IA16;IA32	2
	Têxteis	IA16;IA14;IA26;IA27;IA29;IA30;IA31;IA33;IA35;IA42	10
	Cadeira de madeira	IA18;IA13;IA9;IA14;IA5;IA24;IA28;IA32	8
	Costura	IA5;IA38;IA42	3

Fonte. Matriz de respostas

Os dados acima mostram que os alunos estão interessados em aprender tecelagem, que é uma técnica básica para fazer tecidos (6 alunos) assim como coser com máquina de costura (10 alunos), em fazer cadeiras de madeira (8 alunos), e alguns alunos evidenciaram crer aprender fazer fogão (1 aluno); prática da agricultura (1 aluno), assim como a confecção de cestos de bambu e esteiras com 5 alunos e alunos respectivamente. Como se pode verificar, no item relativo o que os alunos aprenderam, foram mencionar aspectos que mais tarde disseram que gostariam de aprender, como por exemplo: fabrico de panelas de barro; peneiras, vassouras, esteiras, cestos de bambu. Isto tudo mostra que, o que os alunos sabem fazer não terão aprendido na escola, mas, sim, vê com os conhecimentos adquiridos na sua comunidade. Aliás, a voz de alguns professores salienta que alguns alunos já vêm com algum conhecimento prático, como se pode verificar no depoimento a seguir,

o aluno vem praticando desde criança e aqui vai consolidar, ao dar aulas o aluno diz o meu vizinho fazia este tipo de actividade, eu já assisti, não é uma disciplina nova" (MGFM1/7).

Tomando os objectivos da introdução da disciplina de Ofícios, no fim do 3º ciclo do Ensino Básico, o aluno deve desenvolver as seguintes competências:

levantar peças em barro como cinzeiros, copos, potes, vasos; construir brinquedos simples em metal; recuperar equipamentos em madeira como lixar, encerar ou plainar; confeccionar pratos das receitas locais, fazer receitas com muitos ingredientes; cose as costuras em ponto de máquina; coloca elástico; fazer peças simples de vestuário para crianças....(INDE/MEC, 2004:520-539).

Procedendo a uma análise dos depoimentos dos alunos, em que manifestam as suas expectativas em relação aos conteúdos da aprendizagem, conclui-se haver pouco trabalho dos professores de modo a desenvolver as competências previstas no programa da disciplina.

Aliás, se ficarmos atentos as respostas fornecidas pelos alunos, há muita contradição no conceito saber fazer, estando a ser confundido no simples saber. Estas todas acepções, nos leva a crer que o que mais ocorre, nas aulas naquele nível e na disciplina em estudo, são as aulas teóricas. Esta suposição é suportada na contradição de certos alunos terem dito que aprenderam a fazer certas coisas mas quando questionadas o que gostariam de aprender a fazer repetem as mesmas coisas, como por exemplo, os inquiridos IA35 e IA33 do apêndice 2.

3.2.2.2. Dificuldades dos alunos na disciplina de Ofícios

Apesar do reconhecimento da importância da disciplina pelos alunos, há dificuldades relacionadas com a falta de material, embora exista um local próximo da escola onde se pode extrair barro. Mais uma vez se confirma a falta de iniciativa local, sobretudo da parte dos professores para encontrar soluções para a leccionação da disciplina de Ofícios.

3.3. Avaliação na disciplina de Ofícios

Depois de termos reflectido na parte teórica sobre a forma de avaliação mais aconselhável na disciplina de Ofícios (no ponto 1.3.1.), isso orientou a nossa busca no que concerne à forma como se procede a avaliação na disciplina de Ofícios. Os resultados obtidos apontam que a avaliação tem sido predominantemente teórica excepto raras situações em que os professores avaliam o produto da actividade prática dos alunos, nomeadamente fabrico de utensílios ou peças produzidas na escola ou fora dela.

Assim, 9 dos alunos inquiridos afirmaram que as avaliações que os professores aplicam são práticas, isto é, os alunos são avaliados através dos utensílios ou peças

que produzem assim como do material que trazem, enquanto 26 dos inquiridos afirmaram que a avaliação tem sido meramente escrita, através de testes escritos em forma de ACS's ou ACP's. Estes dados foram corroborados pelos professores ao afirmarem que,

existem várias modalidades de avaliação. Existem os testes escritos e existe as avaliações práticas. Nas avaliações práticas os alunos são instruídos a trazer material de casa; avalia-se consoante o que o aluno fez, na base da sua habilidade, (MGFN1).

Contrariando a orientação do programa da disciplina de Ofícios segundo a qual as provas escritas não podem ser predominantes, constata-se que muitos professores preferem desenvolver uma avaliação assente em provas.

Considerando a visão ou concepção dos alunos em relação a disciplina, que a consideram importante, a melhoria das formas de avaliação em que se tome como base o produto da sua actividade prática contribuiria para a elevação da motivação e do interesse pela disciplina.

3.4. Confirmação das hipóteses

Os objectivos colocados visavam analisar as práticas dos professores do Ensino Básico, tendo em conta a sua formação profissional, de modo a identificar as experiências que aquele grupo de profissionais adquiriu ao longo desde período de implementação do Currículo do Ensino Básico para avaliar se essas práticas possibilitam a formação e desenvolvimento de competências dos alunos na disciplina de Ofícios.

Ao se desenhar esta pesquisa, se pretendia desvendar que práticas curriculares são desenvolvidas pelos professores na disciplina de Ofícios para o desenvolvimento de competências dos alunos do Ensino Básico e qual tem sido o esforço docente no plano de desenvolvimento curricular dos professores daquele nível de ensino.

Na base do problema descrito e tendo em conta os objectivos da pesquisa, foi colocada a hipótese que gira em torno da falta da observância de pré-requisitos para a introdução da disciplina de Ofícios resulta no fraco trabalho pedagógico dos

professores que se resume em práticas de desenvolvimento curricular que não contribuem para o desenvolvimento de competências dos alunos do Ensino Básico.

Estes e outros aspectos foram ao longo da pesquisa confirmados, conforme as constatações:

- (1) os professores que leccionam a disciplina de Ofícios não foram formados para a leccionação, nem beneficiaram de uma capacitação específica para a leccionação da disciplina, como se pode verificar nos apêndices 4/5, confirmando desse modo a tese segundo a qual as escolas não têm a tradição de organizar capacitações pedagógicas em função de novas exigências.
- (2) ao longo do trabalho, evidenciou-se o facto de os professores defenderem que apenas a direcção da escola e o MINED é que deviam criar condições para a leccionação eficaz da disciplina de Ofícios, confirmando a proposição segundo a qual há falta de iniciativa nos professores na implementação do programa de Ofícios.
- (3) a atribuição da disciplina ao professor não obedece outro critério se não o de completar a carga horária, o que contraria o previsto no plano curricular em que seriam professores desta disciplina os graduados das Escolas de Artes Visuais.
- (4) fraca exploração dos recursos existentes na comunidade associada a falta de meios como manuais, pequenos kits de carpintaria, costura, serralharia, olaria, etc.

Todas estas constatações confirmam a tese de que as práticas dos professores da disciplina de Ofícios no 3º ciclo do Ensino Básico, não favorecem para o desenvolvimento de competências.

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Conclusões

Na base dos objectivos estabelecidos neste trabalho, a fundamentação teórica ligada a análise da temática em questão, as hipóteses colocadas e os instrumentos de recolha de dados que foram aplicados, serviram para dar uma orientação clara para a discussão dos resultados assim como para a presente conclusão.

Os objectivos educacionais actuais visam de uma forma geral, formar um cidadão capaz de intervir na sociedade com actividades que lhe possam dar meios de sustentação, razão pela qual a abordagem curricular por competência. Assim, privilegia-se nos projectos curriculares o saber fazer. Como foi referenciado anteriormente, com a adopção de um currículo relevante, o professor é visto não mais como um agente transmissor do conhecimento, mais como um orientador do processo de aquisição do conhecimento que ajuda o aluno a procurar meios de sobrevivência.

Das abordagens feitas neste trabalho, relacionadas com o ensino da disciplina de Ofícios e o desenvolvimento de competências dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, através da análise das práticas de desenvolvimento curricular dos seus actores, apresentam-se as conclusões que se seguem:

A primeira conclusão tem a ver com as intenções que nortearam a introdução da disciplina de Ofícios no currículo do Ensino Básico. Todos os alunos e professores percebem a importância da disciplina para a formação dos alunos apesar das dificuldades não perdem a motivação, que ate certo ponto podia ser aproveitado e potenciado.

A segunda conclusão é no concernente às pré-condições criadas. Notou-se que há muitas limitações que são motivadas pela falta de formação específica dos professores que leccionam a disciplina de Ofícios e outros devido a falta de organização interna das escolas. Os professores não beneficiam de sessões de capacitação e aperfeiçoamento de modo a melhorar as suas práticas curriculares.

A terceira conclusão relaciona-se com o apoio das estruturas superiores externas a escolas. Os professores esperam que sejam as estruturas de nível superior a escola a providenciar todos os meios e recursos de trabalho, bloqueando as possibilidades de colaboração entre a escola e a comunidade como vem previsto no plano curricular do Ensino Básico.

A quarta conclusão deste trabalho tem a ver com o peso que a disciplina de Ofícios tem no conjunto de outras disciplinas, além da atribuição arbitrária dos horários aos professores, mas, o facto de ser uma disciplina sem exames, alguns alunos e professores não dão a devida consideração.

Assim, as práticas curriculares dos professores das duas Zonas de Influência Pedagógica, as suas práticas não levam a formação de competências definidas na disciplina de Ofícios, nem muito menos possibilitam a acumulação de experiências, uma vez que, a forma como os horários desta disciplina são distribuídos não possibilita a acumulação de experiências profissionais dos mesmos.

Sugestões

Como consequência deste estudo e na base das conclusões a que se chegou, atrevemo-nos a deixar alguns aspectos em jeito de sugestões:

Primeiro, quanto a forma de organização interna sugere-se que a escola use os Conselhos de Escola como força mobilizadora junto das comunidades para obter apoio necessário, como por exemplo, uso de oficinas que os mestres locais dispõem na comunidade, isto é, envolver cada vez mais os diferentes actores do desenvolvimento curricular. A escola para suprir as dificuldades inerentes a falta de formação, sugere-se a promover sessões de capacitação específica para a disciplina de Ofícios.

Segundo, inerente ao apoio externo, sugere-se que as escolas não apenas esperem pelo apoio das estruturas centrais (MINED), provinciais e distritais, mais também, usem os recursos disponíveis ao nível da escola, através dos fundos de ADE, para a compra de pequenos kits de carpintaria, serralharia, olaria, para que as aulas práticas sejam efectivadas. As escolas devem explorar as potencialidades existentes

na escola (alunos com algum conhecimento num ofício, professores experimentados, facilidade de aquisição de matéria prima) para criar sinergias na formação de alunos com competências necessárias.

A terceira sugestão relaciona-se com a necessidade de criatividade e iniciativa dos professores das ZIP's, sugere-se que haja partilha de experiências através de encontros de planificação conjunta entre os professores da mesma ZIP ou de ZIP's diferentes.

A quarta sugestão tem a ver com o aproveitamento da motivação dos alunos, que apesar das dificuldades que enfrentam demonstram interesse na disciplina de Ofícios. Esta motivação deveria aproveitada pela escola provendo material básico de aprendizagem, como são casos de manuais dos alunos, kits para aulas práticas.

O desenvolvimento de competências na disciplina de Ofícios, não implica uma mudança radical na prática docente, mas, sim, de reformular prioridades, de renovar a gestão e entusiasmo com que se vive a acção educativa. O desenvolvimento de competências depende, sobretudo, da capacidade de inovar e de aceitar mudanças. Não se pode pensar que se vai desenvolver competências, enquanto se tem medo de mudanças na prática da actividade docente.

BIBLIOGRAFIA

ALTET, Marguerite. *Análise das Práticas dos Professores e das situações pedagógicas*. Porto, Porto Editora, 2000.

ANTUNES, Celso. *Como Desenvolver as Competências em Sala de Aula*, 5 ed. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2001.

ANTUNES, Celso. *Avaliação da aprendizagem escolar*, 4.ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

Assane, A.I. *Análise do Novo Currículo do Ensino Básico: perspectivas da sua implementação caso do EPC de Muecate*, Monografia Científica para obtenção do grau académico de licenciatura em Pedagogia e Psicologia. Departamento de Ciências Pedagógicas. Nampula, Universidade Pedagógica, 2005. 68p.

BOAVENTURA, Edivaldo M. *Metodologia da Pesquisa*: Monografia, Dissertação. São Paulo, Atlas, 2004.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994.

CARVALHO, J. Eduardo. *Metodologia do Trabalho Científico: Saber-fazer da investigação para dissertações e teses*, 2ed.. Lisboa, Escolar Editora, 2009.

CHIRRIME, Eugénio Francisco. *Perspectivas actuais sobre as Zonas de Influência Pedagógica: Um estudo comparativo: ZIP do Centro Hipico em Manica e as de CAZUZO e Novera em Nampula*. Maputo, DINAME, 2000.

CIARI, Bruno. *Técnicas de Educação: Práticas de Ensino*. Lisboa Editora Estampa, 1979.

COLL, Cesar. *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*, 5ed., Editora Àtica, 2000.

COLTRO, Alex. *A Fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade*. Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, V.1, N°11, 1º TRIM, 2000.

DONACIANO, B. *Formação de Professores em Moçambique: desenvolvimento de competências docente durante o estágio no Modelo 10^a +1+1*(estudo do caso da Província de Tete). Dissertação para obtenção do grau de Mestrado em Educação/Curriculo, Pontificia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Pedagógica, Maputo, 2006. 214p.

FAZENDA, Ivan (Org). *Metodologia da Pesquisa Educacional*, 6ed. S. Paulo, Cortez, 2000.

FLEURY, Maria Teresa Lemy & FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. [online] disponível na internet via www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10. Capturado em 6 de Dezembro de 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*, 5ed. Dinalivro, Lisboa, s/d.

_____. *Pedagogia do Oprimido*, 13ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo, Cortez Editora 2004.

GADOTTI, M.. *Significados e desafios da educação básica*; in International Workshop-World University Service. “ Educational for All: A challenge for democracy and Human Right”; New Dely-India, Setembro de 1991.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto, Porto Editora, 1999.

GASPAR, Maria Ivone & ROLDAO, Maria do Céu. *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa, Universidade Aberta, 2007.

GIL, A.C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo, Editora Atlas, 1999.

GOODSON, Ivor F. *O Currículo em Mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto, Porto Editora, 2001.

- GOLIAS, Manuel. *Educação Básica: temáticas e conceitos*. Maputo, DINAME, 1999
- GRESLER, Lori Alice. *Pesquisa Educacional: importância, modelos, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumentos*. São Paulo, Loyola, 1979.
- HOLANDA, Adriano. *Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica*, 2006.
- INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, política, estrutura, planos de estudo e estratégias de implementação*. Maputo, INDE/MINED, 2008.
- INDE/MEC. *Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário*. Maputo, INDE/MEC, Dezembro de 2006.
- INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, política, estrutura, Planos de estudo e estratégias de implementação*. Maputo, INDE/MINED, 2003.
- INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, estratégias de Implementação: Projecto de transformação curricular para o Ensino Básico sob auspícios da UNESCO*. Maputo, INDE/MINED, 1999.
- INDE/MEC. *Programa do Ensino Básico 3º ciclo*. Maputo, INDE/MEC, 2004.
- _____. *Programa do Ensino Básico 2º ciclo*. Maputo, INDE/MEC, 2002.
- INDE/MINED. *Programa do Ensino Básico 1º ciclo*. Maputo, INDE/MINED, 2001.
- INDE /MEC. *Plano Estratégico de Educação: Projecto “Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica”*. Maputo, INDE, 1997.
- KOCHE, José Carlos. *Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*, 22 ed. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1997.
- KUHN, T. *The Structure us Scientific Revolution*. Chicago, The University of Chicago Press, 1996.
- LEMMER, Eleanor. *Educação Contemporânea: questões e tendências globais*. Maputo, Texto Editores, 2005.

LIMA, Paulo Gomes. *Tendências Paradigmáticas na Pesquisa Educacional* (Dissertação de Mestrado), Campinas, São Paulo, 2001.

LUDKE, Menka & ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo, EPU, 1986.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura e NETO, Alexandre Shigunov (Org.). *Formação de Professores: passado, presente e futuro*. São Paulo, Cortez, 2004.

MANGRASSE, Lucas. *A Ideologização do Processo de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos na Província de Nampula, Moçambique, no Período de 1975 a 2003: tensão entre factores políticos e culturais*. PUC/São Paulo, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas; amostragem e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados*, 7ed. São Paulo, Atlas, 2011.

_____. *Metodologia Científica: ciência e conhecimento; métodos científicos; teoria, hipóteses e variáveis; metodologia jurídica*, 5 ed. São Paulo, Atlas, 2010.

MAZIVE, Alberto; BOANE, Sebastião A.; ZANDAMELA, André J. *O Saber das Mãos: Ofícios - livro da 7ª classe*. Moçambique, Longman, s/d.

MEC. *Regulamento Geral do Ensino Básico*, MEC, 2008

MEC. *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11*. Maputo, MEC, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. *Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*, 4ed. São Paulo, Hultec-Abrasco, 1996.

MORAES, Maria Célia, PACHECO, José Augusto e EVANGELISTA, Maria Olinda (org). *Formação de Professores: perspectivas curriculares*. Porto, Porto Editora, 2003.

MOREIRA, António Flávio e DA SILVA, Tomas Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*, 4ed. São Paulo, Cortez, 2000.

MOREIRA, António Flávio Barbosa (org.). *Currículo: Políticas e Práticas*, 7ed. SP, Papirus Campinas, 1999.

NGOENHA, Severino Elias. *Estatuto e Axiologia da Educação: o paradigmático questionamento da Missão Suíça*. Maputo, Livraria Universitária, 2000.

NETO, Octávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga e SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. *Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: O debate orientado como técnica de investigação*. Trabalho apresentado no XIII encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de Novembro de 2002.

NIQUICE, Adriano Fanissela. *Formação de Professores Primários: construção do currículo.*, Maputo, Textos Editores, 2006.

PACHECO, José Augusto. *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora, 2006.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: Teoria e Práxis 22*. Porto, Porto Editora, 2001.

PACHECO, José Augusto (org.). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga, Livraria Minho – Ferreira & Salgado, Lda, 1999.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: Teoria e Práxis 22*. Porto, Porto Editora, 1996.

PEREIRA, Elisabete de Monteiro Aguiar. *Inovação Curricular*. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/inovacoes/inov-curric.html>, acesso no dia 04 de Novembro de 2011.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather et all. *As Competências para Ensinar no Séc. XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e práticas?* 3ed. São Paulo, Cortezm 1997.

PINTO, Rogério. *Meios e Educação*. Porto, Porto Editora, 2007.

PONTE, Vera Maria Rodrigues et all. *Análise das Metodologias de Pesquisas Adotadas nos Estudos Brasileiros sobre Balanced Scorecard: Um estudo dos artigos publicados no período de 1999 a 2006*, s/d.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*: Trajectos, 3 ed., Lisboa, Gradivas, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* 3 ed. São Paulo, Cortez Editora, s/d.

República de Moçambique, Boletim da República: Lei que Reajusta o quadro geral do Sistema Nacional de Educação (SNE) e adequa as disposições nele contidas. In: Boletim da República, 4/92 de 6 de Maio de 1992.

República de Moçambique, Boletim da República: Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE). In: Boletim da República, 4/83 de 23 de Março de 1983.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social*, 3ed. S. Paulo, Atlas, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores*, 4ed. Lisboa, Presença Editorial, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores*. Lisboa, Presença Editorial, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavra e as práticas*. Universidade de Aveiro, 2000.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto, Porto Editora, 1999.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao Projecto de Pesquisa*. 21ed. Petrópolis, Vozes, 1997.

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos*, 6 ed. São Paulo, Atlas, 2009.

SÁ-CHAVES, Idália (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto, Porto Editora, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*, 3ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*, 23 ed. São Paulo, Cortez Editora, 2009.

SILVA, Edna Lúcia & MENEZES, Etera Muszcat. *Metodologia de Pesquisa e Elaboração de Dissertação* 3 ed. Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, Florianópolis, 2001.

SILVA, Maria Ribeiro. *Currículo e Competências a Formação Administrativa*. São Paulo, Cortez Editora, 2007.

SOARES, Maria Teresa Carneiro & PINTO, Bertoni. *Metodologia de Resolução de Problemas*. disponível em www.ufr.br/unamped/paginas/conteudos.../docs.../metodologias.pdf, acessado em 22 de Novembro de 2011.

SOUSA, Óscar de e RICARDO, Maria Manuel Calvet (Org.). *Uma Escola Com Sentido*. O currículo em análise e debate. Contextos, questões e perspectivas. Lisboa, Edições Universitárias Lusofonas, 2003.

TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender?* 5ed., São Paulo, Papirus Editora, 2003.

THURLER, Mónica Gather e PERRENOUD, Philippe. *A Escola e a Mudança: contributos sociológicos*. Lisboa, Escolar Editora, 1994.

WARREN, Keith. *Mãos Talentos: Livro do Aluno- Ofícios 6ª Classe*. Maputo, Macmillan, 2003.

WERNECK, Hamilton. *Como Vencer na Vida sendo Professor: depende de você!* 15ed. Petrópolis, R.J., Editora Vozes, 2007.

ZABALZA, Miguel A. *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Lisboa, Edições ASA 2001.

ZABALZA, Miguel A. *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, 3ed. Lisboa, Edições ASA 1997.

