



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista E-Curriculum
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

**O CURRÍCULO LOCAL COMO ESPAÇO SOCIAL DE
COEXISTÊNCIA DE DISCURSOS:
ESTUDO DE CASO NOS DISTRITOS DE BÁRUÈ, DE
SUSSUNDENGA E DA CIDADE DE CHIMOIO - MOÇAMBIQUE**

**THE LOCAL CURRICULUM AS A SOCIAL SPACE OF THE COEXISTENCE
OF THE DISCOURSES - MOZAMBIQUE**

CASTIANO, José P.
josecastiano@hotmail.com
j.castiano@tvcabo.co.mz

RESUMO

Este artigo explora até que ponto, por meio do currículo local, na escola moçambicana institucionaliza-se um espaço social de diálogo entre os saberes de natureza local e os saberes de natureza universal. O currículo local, argumenta-se, não só como espaço de integração de saberes, valores e práticas locais no currículo nacional, mas sobretudo ele é potencialmente um espaço de negociação, avaliação e validação dos saberes de ambas naturezas. A comunicação explora a questão, até que ponto a introdução do Currículo Local no ensino básico abre possibilidades de transcender a “coexistência silenciosa” entre os saberes curriculares universais e locais. A argumentação funda-se em alicerces teóricos e empíricos. Na primeira parte explora-se a hipótese do Currículo Local ser «um espaço social de coexistência de discursos» tornando frutíferos os conceitos de apropriação e de reapropriação hountondjianos. O alicerce empírico do argumento é baseado nos resultados do estudo realizado durante os meses de Outubro e Novembro de 2003 nas escolas primárias que experimentaram o novo currículo para o ensino básico nos distritos de Bárue, Sussundenga e na cidade de Chimoio (Província de Manica, Moçambique).



Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

Palavras-Chave: Currículo Local, Sistema Africano de Saberes Indígenas, Saber Local

ABSTRACT

The paper explores to which extent, through the introduction of the Local Curriculum in Mozambican schools, a social space for dialog between local and universal knowledge is institutionalized. It is argued that the Local Curriculum is not only a space for the integration of both kinds of knowledge, of values and of local practices, but potentially it is a space of negotiation, evaluation and validation of both. The paper explores also the question of the possibility that Local Curriculum offers to overcome the «silent coexistence» between the universal and the local curriculum knowledge. The outlined arguments are theoretical and empirical. The theoretical argument, making fruitful the Hountondjean concepts of appropriation and of the reappropriation, explores the hypothesis of the Local Curriculum being a «space of the coexistence of the discourses». The empirical argument is based on the field studies undertaken during October and November 2003 in primary schools in the districts of Bárúè, Sussundenga and in the city of Chimoio (province of Manica, Mozambique). Those were the first pilot-schools to introduce the Local Curriculum.

Key words: Local Curriculum, African Indigenous Knowledge Systems, Local Knowledge

INTRODUÇÃO

No discurso moderno predomina a idéia segundo a qual África é um continente composto por sociedades dicotômicas coexistentes: uma sociedade tradicional e outra moderna, sendo a primeira predominante no meio rural e segunda no meio urbano. Sob do ponto de vista do conhecimento, esta dicotomia é expressa pela existência conflituosa de saberes, valores e práticas de natureza local-tradicional e outro tipo de saberes, valores e práticas de natureza e validade universal.

Na perspectiva econômica a dicotomia é expressa explícita ou implicitamente com a pressuposição da (co) existência de dois modelos econômicos paralelos: uma economia tradicional de subsistência predominante nas zonas rurais e uma economia formal, industrial e moderna predominante nas zonas urbanas.

No discurso educacional hodierno é, por um lado, frequente o uso do termo “educação formal” para designar um tipo de educação que segue modelos epistemológicos, morais e estruturais da modernidade mas, por outro, também é frequente o uso do termo “educação tradicional” que procura designar modelos de educação que seguem um padrão epistemológico, ético-moral e estrutural baseado em tradições culturais dos povos locais.



Olhando o mesmo discurso numa perspectiva filosófica, e se nós emprestamos as palavras usadas por Lyotard (1984) na obra *A Condição Pós-moderna*, encontramos o termo como “meta-narrativas” que contrasta com o termo “micro-narrativas”; estes termos expressam o reconhecimento da existência de dois tipos dicotômicos de discursos ou racionalidades, sendo a primeira expressando uma racionalidade técnico-científica e a segunda designando narrativas ou racionalidades de validade local.

Segundo Lyotard (1984), as micro-narrativas emergem no enalço do declínio do poder regulatório do paradigma científico moderno e da descoberta dos limites desta (em termos de pressupostos e procedimentos de verificação) para resolver os problemas da humanidade tais como os riscos ambientais, a ameaça de guerras nucleares, a ameaça que pesa sobre as democracias modernas por haver sérias de restrição das liberdades individuais, etc.

A ideia da existência de uma sociedade africana dotada de estruturas duais paralelas não é nova na tradição do pensamento social e nem é dirigida exclusivamente para expressar a condição de existência no continente africano. Laclau (1978, p.19-45), por exemplo, demonstrou, para o caso latino-americano e a tomando uma perspectiva neomarxista, como este dualismo de concepções no desenvolvimento social tomou contornos no pensamento das elites liberais latino-americanas durante século XIX.

Não obstante às diferenças discursivas na apresentação da sociedade africana como sendo dicotômica, estes discursos levam como pressuposto, directa ou indirectamente, a existência de uma dualidade social (tradicional e moderno) com saberes, práticas e valores aparentemente contraditórios e em conflito, não articulados ou até mesmo incompatíveis entre si. É nesta ordem de idéias que Hountondji (2002, p. 225) chama-nos atenção pela necessidade de se transcender a “coexistência silenciosa” entre os saberes, práticas e valores de natureza institucional-moderna e de natureza tradicional-local nos países africanos.

Este artigo foi escrito a partir do pressuposto de que existe um processo de procura de articulação ou integração de ambos os mundos de vida. Defendo que a suposta existência dos *dois mundos* que estejam em conflito “de vida ou morte” começa a dar lugar a processos de interacção e argumentação entre os diferentes saberes, práticas e

valores. Esta interacção vai ganhando contornos sociais, culturais e políticos próprios, isto é, vai-se *institucionalizando*.

O desafio teórico social que deriva deste pressuposto é o de reconhecer os novos contornos resultantes da interacção e apresentá-los numa esteira discursiva. Porém, este desafio passa por identificar espaços sociais institucionalizados (ou reconhecer os processos de institucionalização desta integração) nos quais saberes, práticas e valores de natureza local coabitam, coexistam e se confrontam com os de natureza universal. Da mesma maneira seria necessário identificar os potenciais actores ou agentes sociais que vão ganhando o papel social de ocupar estes espaços e portanto desempenham um papel activo para transcender a (co) existência “silenciosa” entre ambos.

Importa aqui equacionar como que é o currículo local pode ser a plataforma institucional na educação para a negociação argumentativa e racional. Para mostrar este desafio a argumentação funda-se em alicerces teóricos e empíricos. Os alicerces de ordem teórica, apresentados na primeira parte, partem das ideias de Hountondji sobre a necessidade da apropriação dos conhecimentos científicos universais e a da reapropriação dos saberes que ele chama de “endógenos”. Os alicerces empíricos da argumentação, apresentados na segunda parte, fundamentam-se numa pesquisa de campo realizada nos meses de Outubro e Novembro de 2003 na Província de Manica que visava analisar o processo de integração das necessidades relevantes de aprendizagem na escola por via do currículo local.

EXTROVERSÃO, APROPRIAÇÃO E REAPROPRIAÇÃO

O primeiro termo que uso é de *extroversão*. Este é um termo usado por Hountondji para expressar o facto de a produção científica feita na África estar, em primeira linha, orientada para a sua exportação e o seu consumo nos países desenvolvidos fora do continente. No seu livro *The Struggle for the Meaning*, Hountondji (2002) explica que adoptara este termo do economista político neo-marxista Shamir Amin. Este havia usado o termo extroversão para caracterizar as economias dos países da periferia, particularmente dos países africanos, por estarem viradas para a exportação dos seus produtos e não em primeira linha para o consumo interno. Segundo o mesmo Shamir



Amin, esta situação, em vez de diminuir a dependência, perpetua o subdesenvolvimento e a pobreza destes países.

Hountondji (ibidem) usa o mesmo termo para evidenciar o paralelismo entre os mecanismos existentes na divisão internacional da *produção material* capitalista com os existentes na divisão internacional da *produção científica*. Pois, segundo ele, no sistema internacional da produção capitalista, tanto no tempo colonial como na era pós-independências africanas, os países africanos estão ainda reduzidos a fornecedores de matéria-prima e de produtos agrícolas que posteriormente são transformados e manufacturados nos países do Ocidente. Igual lógica segue a produção científica: os países da periferia transformaram-se em reservatórios de produção de *dados empíricos* cujo tratamento teórico e científico é posteriormente feito nos laboratórios e centros de pesquisas ou universidades dos países desenvolvidos.

A descolonização não conseguiu mudar esta lógica. Na divisão internacional da produção científica, as metrópoles parecem ser os teorizadores e inventores enquanto que os países africanos são um grande reservatório de factos e lugar de experiências para testar os resultados das invenções e teorias.

Mesmo os laboratórios e instituições de pesquisas ou universidades, entretanto instituído(a)s nos países africanos independentes, trabalham mais como instituições inclusas na lógica da produção científica das instituições congêneres dos países desenvolvidos. Com uma tónica, quanto a mim, de exagero, Hountondji diz que os investigadores africanos, que procuram trabalhar descrevendo os saberes locais, são uma espécie de “informantes instruídos” na cadeia de transferência dos saberes para o Ocidente (HOUNTONDJI, 2002, p. 234).

Na lógica da divisão internacional da produção científica o papel da educação tem sido o de “facilitador” da *importação* dos saberes ditos universais e *exportação* do saberes locais para os países desenvolvidos. No tempo colonial, ela era um instrumento importante para transmitir o sentimento de inferioridade das populações locais africanas e manter o mito da superioridade dos europeus e da sua civilização.

Como mostra efectivamente Mudimbe (1988), no livro *The Invention of Africa*, a idéia da África foi moldada por um discurso dominado por missionários, antropólogos e etnólogos europeus que faziam um inventário da produção material e cultural que



encontraram em África e depois moldaram os seus contornos para transmitir no Ocidente a imagem de um negro africano servil, pobre, enfim, inferior.

Já nos começos do século XX, Blyden, um reformador eminente da educação na África, notando que o resultado da educação colonial era uma criança meio europeia e meio africana (“uma criança em dois mundos”), propôs que se repensasse no currículo para que fosse mais relevante para as sociedades africanas. Ele propôs, assim, a introdução de disciplinas como Leis e Hábitos Indígenas, Religiões africanas, Sistemas Políticos Indígenas, Música africana, Mitologia africana assim como História, Geografia, Geologia e Botânica também de África.

A História interessou a Blyden em particular porque ele vira nela uma forma de defender a cultura africana contra a idéia que a África não teria História e nem cultura. Na sua óptica, a forma como a História é tratada nas escolas (o africano “entra” na História Universal a partir da modernidade como escravo) tem efeitos negativos nos alunos africanos porque não lhes transmite o orgulho sobre o seu próprio passado. (Cf. AKIMPELU, 1981, p. 93).

Da forma como a escola está concebida e estruturada hoje, não só facilita mas também incentiva a lógica da extroversão. Desde o tempo colonial até hoje o português é o idioma oficial de ensino em Moçambique. Ele garante a conexão entre elites económicas, políticas e intelectuais moçambicanas com o mundo internacional. Só os falantes do português é que até agora tiveram acesso mais facilitado para o mercado de trabalho e maiores possibilidades de ascensão social.

O português também é o meio de participação política: é o idioma parlamentar, é o idioma no qual folhetos eleitorais mais circulam, etc. Dificilmente uma pessoa seria escolhida, para posições de cargos públicos superiores, se ela não domina e não consegue articular-se bem no idioma oficial. O currículo local, com a possibilidade de aprender os saberes locais em idiomas locais, é o primeiro e o mais importante passo dado na educação para subverter a extroversão, desmarginalizar e desmistificar os saberes locais.

Os países africanos, na procura do seu desenvolvimento, poderiam se basear no que parece ser mais simples e de um certo modo, sábio: *imitar* a ciência e as tecnologias do Ocidente. Imitar pode ter vários sentidos. Um deles é a reprodução fiel ou cópia íntegra dos conhecimentos e técnicas, de expressões, conceitos e paradigmas científicos.



Neste caso seria uma cópia ou reprodução íntegra dos padrões científico-técnicos do Ocidente.

Um segundo sentido pode ser ético. Isto é, tomar alguém ou outros como modelo ou ídolo dos modos de agir e pensar, do estilo de vida etc. Mas imitação também pode ter um sentido negativo de falsificação do original fazendo-o passar pelo verdadeiro. Neste caso seria uma simulação do verdadeiro. Neste sentido, estaríamos todos de acordo, que procurar aparentar os mesmos modos, o mesmo comportamento e sobretudo seguir a mesma agenda científica e tecnológica do ocidente seria no mínimo contraproducente para as nossas sociedades.

Imitando, os cientistas e os intelectuais africanos *bebem o cânon* inteiro da ciência tal e qual ele é praticado no ocidente, sem antes se preocuparem com a questão se as tecnologias e o saber científico respondem de modo apropriado aos problemas que os países africanos enfrentam.

Assim, o caminho da imitação da ciência e importação cega das tecnologias perpetuaria o nosso lugar na periferia da produção do conhecimento. Isto significaria perpetuar o papel de informador, colector de dados e local de experiência dos modelos exteriores, sem porém passar para uma fase de “ler por trás do factos e dados”, sem lhes dar uma dimensão teórica. A imitação limita o nível analítico que, por consequência, condicionaria também a capacidade crítica nos dados e factos colectados.

Da mesma maneira, importar cegamente algumas tecnologias (de ponta), para além de ser oneroso, cairia no ridículo num meio onde ainda há problemas básicos por resolver como sendo pobreza, falta de água potável, acesso limitado à energia eléctrica, etc.

No entanto, é evidente que não podemos virar completamente as costas ao corpo do conhecimento científico e prescindir das tecnologias do ocidente. Qual pois deve ser a nossa relação? Para responder a esta questão aproveito um segundo conceito também usado por Hountondji: o de *apropriação*. Ele escreve sobre a necessidade de uma apropriação da herança científica universal e desenvolvê-la de modo *selectivo* e independente de acordo com nossas necessidades e programas de desenvolvimento (Idem, 2002, p. 243).



A idéia da apropriação, no meu entender, pode ter dois sentidos. Um pode significar o acto de se apoderar de alguma coisa, de se tornar possuidor dela (apropriação de recursos, de bens, da herança etc.). Mas o outro sentido da apropriação seria a acção de adaptar alguma coisa, de a tornar *adequada* a um determinado fim ou uso. Neste último sentido, por exemplo, seria necessário apropriarmo-nos de algumas tecnologias para desenvolver a agricultura. Portanto, o que seria objecto da apropriação seria *aquilo* que tem qualidades ou condições de ser apropriado, isto é, aplicado e adaptado às nossas condições. O fim da apropriação seria o de nos tornarmo-nos *donos* legítimos da coisa apropriada.

O processo de se “tornar o dono”, quer dizer, de ser proprietário de algo, leva assim implícito, um momento crítico ou de escrutínio dos saberes e tecnologias em função das necessidades. Para o caso vertente, tornar-se dono ou proprietário da herança científica universal significa, em primeiro lugar, *desmistificar* a idéia que o “universal” é igual ao “ocidental”.

Pela lógica, o universal é um local que se universaliza, ou seja, que passou por um processo de universalização. Neste sentido, o universal também inclui o continente africano. Dito de outro modo, significa fazer um exercício de reconhecimento da contribuição dos africanos nas diversas esferas daquilo que até aqui inapropriadamente chamei por “corpo de ciência ocidental”.

Em segundo lugar, o movimento da apropriação leva implícita a idéia de “não aceitar tudo”, mas aceitar ser dono somente daquilo que serve à sociedade e que será útil para a solução dos problemas endógenos. A apropriação implicaria, nesta óptica, submeter à ciência universal e as tecnologias importadas ao tribunal da crítica, e ao escrutínio por meio de “lentes” locais. Essas lentes locais avaliam o universal em função do desenvolvimento que as comunidades locais enfrentam.

Mas, por outro lado, ninguém deveria negar que exista hoje, nas nossas culturas orais, um corpo de conhecimento e de saberes sedimentados e que constantemente se enriquecem no processo de sua transmissão de geração em geração. Há saberes ancestrais sobre plantas e animais, sobre as causas de certas doenças e procedimentos para o seu tratamento, sobre técnicas de construção e de cultivo, saberes estes que são usados para resolver problemas concretos locais. Estes saberes subsistem, na maioria dos casos, lado



a lado com os saberes modernos, não necessariamente numa relação de exclusão mútua. Alguns deles (por exemplo, relacionados com o uso de ervas e insectos para o tratamento de determinadas doenças), estão em perigo de desaparecer da memória colectiva das pessoas das aldeias.

Infelizmente, em vez de estes saberes terem sido integrados num debate argumentativo e terem sido submetidos à rigidez e exactidão da tradição científica, eles continuam cobertos por um véu de certo misticismo. O véu do misticismo com que se cobrem certos saberes tradicionais afecta profundamente o processo de integração, disseminação e validação dos saberes locais para a sua projecção num contexto mais universal da produção e circulação do conhecimento científico.

Para preservar o conhecimento local e, mais do que isso, torná-los viável e responsável para com os problemas do mundo em permanente globalização, é necessário submetê-los ao escrutínio dos progressos científicos modernos; por outras palavras, é necessário fazer o teste da sua capacidade de resposta aos problemas modernos. Assim, de acordo com Hountondji (2002, p. 243), o “vasto movimento da apropriação” deveria ser acompanhado para um movimento de reapropriação metodológica e crítica dos saberes locais. A reapropriação seria, neste ponto de vista, uma condição básica para a existência e o desenvolvimento de uma ciência africana, ou seja, uma prática científica que seja responsável para os problemas específicos das sociedades africanas.

Porém, a reapropriação traria problemas de carácter epistemológico: Podemos reapropriar no seu sentido verdadeira usando “lentes” dos outros? Quer dizer usando o mesmo cânon metodológico da Antropologia e da Etnologia do passado? Seriam necessárias lentes “próprias” centradas em pressupostos ou postulados epistemológicos africanas.

Os esforços de fundar “lentes” teóricas e metodológicas afrocêntricas para a reapropriação ou o resgate dos saberes tradicionais/locais, ou por outra, para fazer “descolar” uma ciência africana baseada em valores africanos, vieram primeiramente das etnociências, nascidas no tempo colonial na sua versão antropológica. Por isso, não se pode negar uma certa ligação das etnociências com os escritos da Antropologia e Etnografia do passado enquadrados no contexto do colonialismo.



Porém, se estes podiam contribuir em algo para o conhecimento na escala universal, era sob o ponto de vista de o colonizador conhecer melhor os costumes e hábitos dos povos colonizados. Este conhecimento servira para que os colonizadores pudessem “melhorar” os mecanismos de colonização.

Da mesma forma, o etnocietista actual aceita inconscientemente - no dizer de Hountondji (2002, p. 246) - o papel que o sistema reserva para ele: o de um colector de dados empíricos sem ser a sua preocupação central criar espaços de confrontação crítica entre os saberes. Não aceitando submeter-se a uma crítica teórica, as etnociências refugiam-se num punhado de para-teorias que tentam mistificar os resultados a que chegaram, considerando-os autênticos porque “fomos ou fui ao campo e falei com as pessoas”.

Num tom de exagero, Hountondji (2002) fala de “unanimismo” da etnociência, para mostrar que esta trata as comunidades africanas como se estivessem constituídas por pessoas que pensam, agem, comportam-se e adoram os ancestrais da mesma maneira. Que “existe uma filosofia sem filósofos” porque não há campo para uma reflexão crítica individual.

Assim, para Hountondji (2002) o lugar que a etnofilosofia e das etnociências ocupam na produção científica é o de fazer um “inventário” sobre os chamados saberes tradicionais e indígenas (ou locais) para a sua posterior exportação para os institutos de pesquisa e laboratórios localizados nos países desenvolvidos.

O “inventário” é escrito na terceira pessoa com os olhos postos nos centros de pesquisa no ocidente, espreitando as possibilidades de publicação em revistas científicas daqueles países, sem entretanto os “donos” dos saberes estarem presentes. É o etnocietista que apresenta os dados daquilo que as pessoas nas comunidades africanas são suposto de saber.

Na opinião de Hountondji (2002), a etnofilosofia e as etnociências nasceram numa lógica de produção intelectual em que o investigador, seja ele europeu ou africano, sabe de antemão que seu público é não-africano e que não corre riscos de ser contradito como porta-voz fiel da comunidade em assunto.

A exclusão do público africano não só é evidente no idioma de publicação (inglês, francês, português), mas também no conteúdo do saber, na escolha dos temas, nos



métodos e na forma como são tratados os problemas. Daí que Hountondji liga o processo de “extroversão” da economia com a extroversão verificada no processo da produção intelectual (HOUNTONDJI, 2002, p. 224).

Uma nova escola preocupada com a reapropriação começa a surgir em África. Segundo Masolo (1995, p. 147), esta escola foi iniciada por Crahay, que publicou em 1965 um artigo intitulado *Le decollage conceptuel: conditions d’une philosophie bantoue* onde ele propõe, para que os africanos possam produzir um sistema epistemológico próprio, reconstruir o discurso africano em nível especulativo (ao que chama de “descolagem”), primeiro identificando e depois empregando os esquemas conceptuais ou postulados básicos do raciocínio indígena africano.

O raciocínio de Crahay foi seguido por Eboussi-Boulanga, Towa, Hebga, assim como por Mudimbe. Não obstante às suas diferenças, estes estão unidos pela sua crítica à etnofilosofia e, por extensão, às etnociências, que são vistas como sendo um produto na esteira da lógica do poder e conhecimento ocidental. Segundo Masolo, embora em diferentes caminhos, estes autores defendem que a etnofilosofia e as etnociências expressam as raízes epistemológicas de uma profunda crise social, política e cultural do *munthu* (Eboussi-Boulanga), expressam uma continuidade da servidão à cultura ocidental dominante (Towa), expressam a dependência africana da tutoria ocidental na ciência (Hebga) ou ainda expressam a invenção da África à margem do conhecimento ocidental (Mudimbe).

Para Mudimbe, em particular, a etnometodologia não consegue libertar-se da marginalização e da assimilação dos pensadores africanos; pior: ela produz e reproduz a marginalização, reforça a assimilação porque a imagem do africano por ela oferecida continua marginal.

Masolo (1995, p.148) fala de *deconstructive project* (projecto de desconstrução), referindo-se ao projecto que esta geração pretende levar a cabo. O seu objectivo seria concentrar-se na desconstrução dos laços existentes entre a prática intelectual em África e os esquemas conceptuais ou *epistemes* originais do ocidente.

A estratégia proposta para se desligar do condão umbilical dos esquemas conceptuais e *epistemes* ocidentais advoga que, aquele que queira estudar o sistema do pensamento africano, deve abdicar de utilizar o método analítico no estudo de aspectos



específicos do pensamento indígena. Ele deve examinar e sistematizar o pensamento tal e qual as pessoas o usam na prática quotidiana. Esta seria a única via de romper com as categorias europeias na pesquisa científica sobre os sistemas africanos de conhecimento. Uma pergunta se coloca: estará a educação, através do currículo local onde articula com os saberes indígenas, à altura de responder a este desafio?

CURRÍCULO LOCAL COM «INSTITUCIONALIZAÇÃO» DO ESPAÇO DE COEXISTÊNCIA

Na primeira parte do artigo argumentei sobre a necessidade de transcender a coexistência silenciosa de discursos e abrir um espaço de reapropriação dos saberes, valores e práticas de natureza universal e local.

Transcender a coexistência silenciosa significa conceber *coexistência* não como estática mas como uma situação de constantes negociações de saberes, valores e práticas nas comunidades expostas simultaneamente ao global e ao local.

Nesta parte pretendo mostrar até que ponto é que a introdução do currículo local no ensino primário, *institucionaliza* na escola um espaço de coexistência dos saberes, práticas e valores. Isto far-se-á tendo como base um estudo de campo na província de Manica, como foi referido.

Imperativos para a Participação das Comunidades na Definição dos Conteúdos

O imperativo para o envolvimento activo das comunidades na definição dos conteúdos de aprendizagem pode depender de vários factores.

O primeiro factor resulta do movimento internacional de «Educação Básica para Todos» cuja meta é alcançar uma escolarização universal no ano de 2015. Devido ao programa do reajustamento estrutural das economias que começou na década de 80, os recursos estatais disponíveis para alcançar esta meta distante são poucos. Este facto força aos Estados africanos, a começar a olhar as populações locais de algum modo como sua “tábua de salvação” para ajudá-los a cobrir parte dos custos da educação.



Como segundo factor, os governos africanos começaram a “reprivatizar” o ensino e a motivar a abertura de escolas de carácter privado, comunitárias, religiosas, etc. com o objectivo de alargar a cobertura escolar e diminuir com isto a pressão da demanda popular sobre serviços educacionais oficiais.

O terceiro factor prende-se com o facto de o desenvolvimento de organizações da sociedade civil (associações locais, organizações não governamentais, fundações e associações cívicas etc.) ter encorajado uma série de iniciativas locais para participação deles nos assuntos escolares, tais como o recrutamento de professores, com participação nas acções de formação de professores, participação nas actividades extra-escolares, etc.

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

Em quarto lugar, nós assistimos, pela década de 90 adentro, a um processo de descentralização da administração estatal. Neste processo alguns poderes, entre eles os que estão relacionados com a administração da escola primária, são colocados nas mãos dos directores distritais e das escolas ou ainda dos conselhos das escolas. Esta descentralização criou o espaço organizacional esperado pelas organizações da sociedade civil para a articulação dos seus interesses ao nível das escolas.

Por último, com esta abertura, a própria educação tradicional, seus conteúdos, valores e práticas, viu-se permanentemente desafiada pelos modelos, conteúdos e valores modernos. O desafio perante o qual a educação tradicional é colocada agora, o de entrar *oficialmente* na escola, força-a a repensar nas suas estratégias para sobreviver.

O envolvimento das comunidades é feito de três formas: material-financeiro, administrativo e curricular (EASTON; CAPACCI; KANE, 2000, p. 3). O material-financeiro realiza-se em forma de contribuição da comunidade na construção e no apetrechamento das salas de aulas, ou nas despesas correntes e no pagamento salário dos professores. O envolvimento administrativo é resumido na participação dos pais e encarregados de educação em organismos semelhantes aos conselhos de escolas onde se tomam decisões administrativas na aplicação dos meios disponíveis.



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

A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO LOCAL NA PROVÍNCIA DE MANICA

O MINED começou, em 2002, a introduzir o Novo Currículo para o Ensino Básico de Moçambique. O plano reformula o currículo que foi introduzido em 1983 pela lei n.º 4/83, de 23 de Março, e revoga a que foi reformulada em 1992 pela lei 6/92, de 6 de Maio. O novo currículo foi experimentado em duas escolas seleccionadas em cada uma das províncias durante o ano lectivo 2003. Na província de Manica foram seleccionadas as Escolas Primárias Completas (EPC) “Josina Machel”, nos arredores da Cidade de Chimoio, e a EPC “Nhampassa”, no distrito de Bárue a norte da província.

No novo currículo foram introduzidas *inovações* em relação ao currículo anterior, nomeadamente (i) os ciclos de aprendizagem, (ii) o ensino básico integrado, (iii) a distribuição dos professores, (iv) a promoção semi-automática, (v) a introdução dos idiomas moçambicanos no ensino, (vi) a introdução do inglês, (vii) de ofícios, (viii) da educação musical e cívica e (ix) e do currículo local. (INDE 1999,26-36).

O estudo foi realizado durante os meses de Setembro e Outubro de 2003 nas escolas experimentais representar o meio urbano, e de “Nhampassa” localizada a mais ou menos 16 KM da vila de Catandica para representar a amostra do meio rural. Para além disso, o estudo abarcou as escolas primárias “1 de Junho” e de “Chidengue”, ambas no distrito de Sussundenga. Na cidade de Chimoio o estudo incluiu as escolas primárias “Centro Hípico” e “Nhamadjessa.” Foram feitas entrevistas semi-estruturadas individuais e colectivas aos funcionários de vários intervenientes na implementação do currículo local.



Na província de Manica, de um total de 4.094 professores somente 24 professores estavam envolvidos na experimentação do novo currículo. Da mesma forma, de um total de 201.967 alunos em toda a província, somente 532 alunos estavam envolvidos. Estes dados levantam alguma suspeita na representatividade do processo de experimentação tendo em conta as condições para a transferência dos saberes, competências e experiências das duas escolas experimentais para as restantes 495 escolas do ensino básico que comportam toda a província.

A mesma suspeita também pode ser levantada em relação aos mecanismos e à eficiência com que os 24 professores envolvidos na experimentação puderam transmitir as experiências aos restantes professores não envolvidos na experimentação. Também pareceu ser problemático considerar EPC “Josina Machel” como sendo uma escola do *meio urbano*, porque ela localiza-se e serve uma comunidade suburbana; ora esta tem modos de vida diferente do urbano, principalmente se tivermos em conta os ecossistemas sociais a estrutura de ocupação “profissional” dos habitantes dos bairros que a escola serve (principalmente no sector informal).

Antes da implementação do currículo local foram feitas auscultações ao nível de todas as províncias, inclusive na de Manica. Este processo de auscultação levou aproximadamente três anos e foi orientado pelo INDE acompanhado por técnicos das direcções provinciais e distritais de educação. Nestas auscultações diferentes grupos sociais expressaram da sua forma o imperativo de se mudar os conteúdos de ensino.

Os pais e encarregados de educação estavam interessados em mudar a forma de ensinar porque, na sua óptica, quando os alunos terminavam o ensino básico, não sabiam ler e nem escrever. Alguns apontaram como sendo a causa desta situação o facto de os professores não estarem convenientemente preparados e formados para darem as suas aulas.

Outros consideravam que a política de educação seria a causa para o insucesso escolar: o sistema de avaliação era considerado como “obsoleto” e muitos alunos não conseguiam passar de classe, não porque fossem pouco inteligentes, mas porque os conteúdos que eram avaliados nada tinham a ver com a vivência nas comunidades. O facto de os alunos, na saída do ensino primário, não serem capazes de ler e escrever, foi



visto como resultado de uma extrema baixa de qualidade do sistema escolar em Moçambique.

Em comparação com os países vizinhos de Moçambique (Zimbabwe e Malawi) fazia-se notar que os alunos que terminavam o ensino primário naqueles países limítrofes eram capazes não só de escrever e ler, mas também de exercer uma certa profissão que, de acordo com o ponto de vista dos pais, um aluno finalista do ensino básico em Moçambique não seria capaz fazer.

As congregações religiosas preocuparam-se mais pelo facto de o ensino básico decorrer em português lamentando o não uso das línguas maternas escolas. Na opinião de um dos entrevistados, esta preocupação dos religiosos devia-se ao facto de que as congregações religiosas estariam interessadas em também ver as crianças a poderem ler a Bíblia, uma vez dominassem a leitura nas línguas locais. Em todo o caso insistiam muito na introdução das línguas locais no ensino das crianças.

Os régulos, por sua vez, apontaram a necessidade de o ensino poder explorar os recursos materiais e culturais locais. Por exemplo, eles apontaram o facto de a área de Manica ser rica em bambu e barro. Estes são os recursos usados para a construção de casas. A partir deste material, as crianças poderiam aprender a construir casas. Também deveriam ser ensinadas a produzir cestos, mesas e outros utensílios como panelas de barro, cabos de enxadas etc.

Os actores envolvidos, na implementação do currículo local no município de Manica, foram o INDE, o MINED/DNEB, a DPE, a DDE, as Zonas de Influência Pedagógicas, as próprias Escolas, as comunidades e as organizações bilaterais e multilaterais presentes na província.

De entre todos os intervenientes na implementação nos interessa particularmente o INDE, a ZIPs, as escolas e as comunidades.

O INDE concebeu o currículo e as estratégias de implementação, foi a instituição responsável pela condução de todo o processo de levantamento das necessidades educacionais com relevância para as comunidades, organizou acções de capacitação dos professores, supervisionou a implementação, orientou debates de transformação curricular em foros nacionais e internacional, produziu materiais pedagógicos para os alunos e para os professores entre outras actividades.



Por seu lado, o papel subscrito às ZIPs foi o de ser o organismo que deveria orientar as actividades pedagógicas do currículo local, quer dizer, agir como “centro de recursos pedagógicos” (planificação, monitorização, supervisão, dosificação dos conteúdos das necessidades de aprendizagem localmente etc.) e centro de recursos materiais (livros, textos de apoio, materiais para a aprendizagem de ofícios). Porém, as ZIPs por nós visitadas, pareceram não terem tido capacidade em termos de recursos humanos e materiais para estar à altura desta tarefa.

As Escolas organizaram a auscultação (usando “entrevistas colectivas”) das chamadas necessidades relevantes de aprendizagem. O questionário foi distribuído pelo INDE para ser respondido separadamente pelos professores, alunos e comunidades.

As comunidades foram consultadas nos conteúdos; a consulta às comunidades, de acordo com as orientações de INDE, deveria abarcar os pais e encarregados de educação e diversas autoridades e estruturas tradicionais ao nível local (representantes da oposição, médicos tradicionais etc.).

DISCURSOS SOBRE O CURRÍCULO LOCAL

O INDE (2003, p.1) define currículo local como sendo:

uma componente do Currículo Nacional correspondente a 20% do total do tempo previsto para a leccionação de cada disciplina. Esta componente é constituída por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes, para a integração da criança na sua comunidade.

Um documento anterior ao mencionado e elaborado pelo mesmo INDE (1999, p. 29) sublinhara que o objectivo da introdução do currículo local é o de

[...] formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa.

A idéia de *comunidade* expressa é detalhado mais tarde num documento de trabalho intitulado *Currículo Local no Ensino Básico* elaborado em Julho de 2003. Aqui se considera como fazendo parte da comunidade *todos* os intervenientes na educação da criança nomeadamente professores, alunos, líderes e autoridades locais, pais e encarregados de educação, representantes das diferentes instituições (saúde, cultura,



agricultura, ambiente, polícia etc.), representantes das diferentes confissões religiosas e organizações comunitárias.

A intenção com o currículo local, portanto, é de abrir mais espaço para os saberes locais entrarem na escola básica. Em conformidade, cada escola deverá prever no seu programa de ensino uma margem de tempo para que se tratem conteúdos locais relevantes. A sua validação porém estará a cargo de Conselhos criados para o efeito em nível distrital cujas competências seriam delegadas do Ministro de Educação.

O documento referido adianta alguns métodos que devem ser seguidos para a compilação dos conteúdos para o currículo local. Eles devem ser deduzidos sempre “em conformidade com as aspirações das comunidades”, ou seja, estas devem propor aquilo que considerarem ser os “conteúdos de aprendizagem relevantes” para que as crianças aprendam na escola. (INDE Agosto 1999, p. 29). Aqui se nota que a legitimação dos saberes que a criança moçambicana irá aprender na escola estará a cargo daquilo que se convencionou ser “comunidade”.

O documento do INDE sobre o currículo local e estratégias de implementação, no seu capítulo sobre “Considerações Pedagógicas”, recomenda que a brochura é o instrumento de base onde o professor poderá encontrar conteúdos de interesse local.

O professor, durante a planificação, consulta, para além do programa centralmente definido, o Manual do Professor e a brochura sobre o currículo local. Alerta-se, para além disso, que o currículo local não é uma disciplina à parte, senão um conjunto de conteúdos determinados como sendo relevantes para a aprendizagem aplicável nas diferentes disciplinas do Currículo Nacional.

Para conhecer as percepções dos professores sobre o currículo local foram lançados inquéritos e estes cruzados por entrevistas colectivas e individuais semi-estruturadas. Em seguida transcrevem-se algumas respostas dadas por escrito ou oralmente pelos professores à questão colocada *o que é currículo local?*

- “São *matérias de interesse local no ensino centralmente definidos* que aprofunda estes conteúdos visando o desenvolvimento de atitudes e práticas relevantes de e para a comunidade.”



- “É o currículo que beneficia aos alunos e crianças para poderem *saber fazer* alguns trabalhos após os seus estudos.”
- “Aquilo que a *comunidade acha que os seus filhos devem aprender* e que é importante dentro daquela comunidade”.
- “São conteúdos relevantes para a escola ou local *onde a escola se encontra situada.*”
- “É uma *componente do novo currículo* a partir dos assuntos relevantes para a *comunidade.*”
- “Fazem parte as *actividades* mais frequentes da zona.”
- “É mais ou menos *falar da realidade da zona* a partir das actividades até às suas *tradições.*”
- “Ensino que abrange os *hábitos e costumes da região* onde está inserida a escola.”
- “É a *parte do ensino* contido no novo programa e cujo estudo é baseado nos *assuntos locais.*”
- “É o aproveitamento de alguns *aspectos locais* que podem ser *integrados no ensino educativo* da criança, de modo a produzir efeitos posteriores na *vida quotidiana.*”
- “É *uma disciplina* que garante a formação do aluno capaz de contribuir para a melhoria da sua vida, da sua família e da sociedade.”
- “É aquele [conteúdo] que a *comunidade pretende* que seja ensinado.”
- “É a transmissão da *cultura, língua e hábitos locais* de cada zona onde estiver inserida a escola.”
- “É um processo de *mudança* de um currículo para o outro que ocorre *numa determinada comunidade.*”
- “São *aspectos culturais, económicos e sociais* predominantes na região e que devem ser ensinados aos alunos.”
- “Entendo por currículo local como um critério de ensino que *facilitará ao aluno viver os seus usos e costumes*, aprender a fazer e a conservar os ensinamentos que a sociedade oferece, sobretudo ajudará a obter prática e aplicação.”

- “Currículo local é a introdução de alguns *conceitos, hábitos, usos e costumes da região* no processo de ensino-aprendizagem.”

Se analisarmos as definições apresentadas pelos professores, nota-se que, com freqüência, eles usam termos como “usos e costumes”, “conteúdos locais” e “inserção da escola na comunidade”. Mas também notamos que, enquanto uma parte de professores, nas suas definições, destaca mais o *processo* e a *função* ou ainda o impacto que o currículo local pode ter para as comunidades, outra parte, em contrapartida, destaca mais os *conteúdos* nas suas definições.

Uma segunda conclusão é que, tanto o INDE como os professores coincidem, no geral, na percepção do currículo local na perspectiva de “integração” dos conteúdos e assuntos recolhidos nas disciplinas do currículo nacional.

Uma outra constatação foi à operacionalização inconsistente do termo *comunidade* (às vezes permutável pelo termo *zona* ou *região*). Existe entre os professores uma clara convicção que o currículo local deve ser legitimado a partir das necessidades de aprendizagem que as comunidades acharem relevantes. Porém, a operacionalização deste conceito diferiu de escola para escola.

Numa das escolas urbanas de Chimoio, por exemplo, foram inquiridos quase somente pais e encarregados de educação de uma turma para se determinarem as necessidades locais de aprendizagem, enquanto que em outras escolas o processo foi mais abrangente, incluindo as autoridades administrativas (administradores e representantes distritais de diversas áreas), autoridades tradicionais (régulos, médicos tradicionais, mestres de cerimónias, etc.) assim como o grupo dos pais e os próprios professores.

Por último constatou-se que a noção de currículo local centraliza-se mais em «actividades» praticadas na comunidade; ou seja, a sua funcionalidade é no «saber fazer» para que, como uma das definições destaca, “o aluno ao sair da escola, saiba fazer algo para se sustentar”.

O APURAMENTO DAS “NECESSIDADES RELEVANTES DE APRENDIZAGEM”

O levantamento dos conteúdos que expressassem “necessidades relevantes de aprendizagem” em nível local, contemplou, na primeira fase, o levantamento de temas ou assuntos de interesse local junto dos alunos, dos professores e das comunidades. Este levantamento foi feito na base do questionário elaborado pelo INDE. Eis as questões:

- “Para além do que os professores ensinam, o que gostariam que as crianças aprendessem na escola?”;
- “Quais as actividades predominantes na sua comunidade?”;
- “Dessas actividades quais acha importantes para que sejam aprendidas na escola?”;
- “Existem na comunidade alguns aspectos sociais, culturais, históricos, etc. que pela sua importância acha que deveriam ser ensinados na escola? se sim quais?”;
- “Havendo algumas actividades que os professores não dominam, como podemos nos organizar de modo que os pais e encarregados de educação e outras pessoas que as dominam possam ajudar a escola a ensinar as actividades?” e
- “O que é que a escola pode fazer para incentivar a participação da comunidade na escola?”.

Na segunda fase, os temas recolhidos foram sistematizados pelos professores para o seu enquadramento pelas diferentes disciplinas e nas respectivas áreas temáticas do currículo centralmente definido. Este enquadramento foi feito com base do quadro que a seguir transcreve-se explicitado por um exemplo:



Quadro 1 - Modelo de Integração dos Conteúdos Locais nas Áreas Temáticas

Tema do Currículo Local	Disciplina	Unidade Temática	Tema da Disciplina	Conteúdo	Interveniente no Processo de Ensino
Canções da Região	Educação Musical	Educação Vocal e Canto	Canções e danças da região	Mapico, Makwaela, Marrabenta, etc.	Professor /elementos da comunidade

Fonte: INDE, Currículo Local, *Estratégias de Implementação no Ensino Básico*, Julho 2003, p. 9.

Na terceira fase elaboraram-se brochuras (denominadas por currículo local) que seriam o instrumento de base onde cada professor poderia recorrer para consultar conteúdos de interesse local para serem leccionados nas escolas.

Finalmente, em quarto lugar, procedeu-se à implementação do currículo local nas respectivas escolas, o que quer dizer leccionar matérias relacionadas. A integração dos assuntos locais no currículo nacional pode ser feita por *aprofundamento* (quando o conteúdo já está programado no currículo central) ou por *adição* (quando a matéria não está tratada no currículo nacional).

A seguir irei expor aquilo que as comunidades onde este estudo se realizou consideraram ser suas “necessidades relevantes de aprendizagem”.

Os temas para o currículo local apresentados pelos professores e alunos nas escolas da Cidade de Chimoio foram: aprender a História do bairro e da escola; aprender rudimentos sobre os primeiros socorros; saber cuidar e remendar roupa; aprender a confeccionar chapéus, esteiras, tapetes, objectos de barro (ofícios); carpintaria; artesanato; *muturi* (dança local); confeccionar *nipa* (bebida alcoólica local); horticultura.

Os assuntos apresentados no Distrito de Bárúè que devem fazer parte do currículo local foram: agricultura, costura, artesanato, construção civil, carpintaria, olaria, música, teatro, danças (*n'jole*, *nhau*, *mafuié*, esta última é uma dança das cerimónias fúnebres). Na escola de Nhampassa foi aberto, no âmbito do currículo local, um “horto escolar” onde os alunos, no âmbito das disciplinas de ofícios, plantaram vegetais (couve, alface, repolho e tomate). O horto serviu também como meio didáctico para as diferentes

disciplinas; por exemplo, na matemática foi usado como recurso para levar aos alunos a calcularem a sua superfície.

No Distrito de Sussundenga foram expressas como sendo as necessidades relevantes de aprendizagem a tecelagem, apicultura, agricultura, latoaria, carpintaria, construção civil, pesca e arte; eles também manifestaram o desejo de conhecer os eventos históricos do distrito, a geografia do local, aprender a língua *Chiuté* nas 1. e 2. classes; manifestaram o interesse de aprender sobre a origem dos nomes das zonas, das colinas, dos rios, das barragens, dos lagos e outros locais importantes na região; apontaram a necessidade de aprender sobre a importância dos rios, os danos causados pelo uso de plantas silvestres venenosas na captura de peixe, a importância das plantas para a higiene pessoal, em particular o *rupupo* e o *chifurro*.

Em nível da comunidade de Posto Administrativo de Muhoa, Sussundenga-Sede e Rotanda foram da mesma forma apresentadas diversas necessidades. No posto Administrativo de Muhoa, foram: construção civil, carpintaria, mecânica, aprendizagem em língua Shona, o Inglês (1. a 7. classe), olaria, feitura de cabos para machados, enxada, pilão, costura, tecelagem, agricultura, pecuária, locais históricos de *Zinhamundanda*, nascente de (rio) *Rupisse* (nascente com água quente com cheiro de um ovo), local de cerimônias para chuvas *Bombo Nhanguia*, danças recreativas como o *jezz machaera*, *manjozi*, *mukhongoyo*, danças religiosas, Montanha *Dendemora* onde se atribui o poder aos chefes tradicionais, *Chindanga* (onde vive uma cobra grande), *Tsetsera* (floresta numa montanha que dando volta a pessoa muda de sexo).

Por sua vez, no Posto de Sussundenga-Sede apresentaram-se como temas a agro-pacuária, comércio, indústria, turismo, exploração de madeira, olaria, artesanato, esteira, cestaria, ecoturismo, criação de animais, carpintaria, construção civil, sapataria, latoaria, mecânica, pesca, saúde e saneamento, acção ambiental, criação de animais, desporto, língua local, formas de vestir em ambos os sexos, trabalhos domésticos, História e Geografia Local, História das infra-estruturas locais, danças tradicionais, organização social das povoações, visita a locais transfonteiriços de Chimanimani, a locais históricos, culturais, sagrados e às pinturas rupestres de Sussundenga-Centro. Quase as mesmas preocupações apresentaram os habitantes do Posto de Rotanda.



Uma conclusão óbvia que podemos retirar deste alistamento é que o maior número dos saberes apresentados diz respeito ao “saber fazer” consubstanciado, majoritariamente, na exigência para a aprendizagem de diferentes ofícios. Entretanto, os domínios do “saber ser” e do “saber estar com os outros” (DELLORS, 1996) referentes aos usos e costumes, assim como os saberes locais sobre as “garantias metafísicas” (religiosidade, formas de controlo social, símbolos identitários etc.) são pouco ou menos referenciados como necessidades de aprendizagem.

Assim também, o mundo da produção intelectual e espiritual ficou, de certa forma, ofuscado. Pode-se, sem muitos riscos de se enganar, inferir que a educação comunitária para o currículo local vai ser fundamentalmente ‘profissional’ orientada para o mundo material do saber fazer relegando os outros saberes (ético-costumeiros, religiosos-ancestrais-espirituais) para uma fase posterior.

Este facto parece, no mínimo paradoxal porque para as populações locais o “mundo espiritual” – exemplificado pelo nosso estudo pelo *M’pfucua, Urroi* ou ainda pelo *Gamba*, assim como pelo chamado *Espírito N’dau*, dependendo de cada localidade – tem uma grande influência na vida produtiva e social e afecta também a biografia escolar das crianças. Depoimentos sobre o “espírito *Gamba*”, por exemplo, indicam que há meninas “que foram entregues ao espírito” para casarem com ele.

Desta forma, quando os rapazes soubessem, não se iriam aproximar dela “porque senão o espírito vai destruir o casamento” de diversas formas. Assim também uma criança que não terá sucesso na escola pode justificar isso porque a sua família teria sido obsequiada pelo espírito. A primeira tentação é associar estas entidades metafísicas com um “espírito mau” e de vingança; mas – em minha opinião e sob o ponto de vista sociológico – estes “espíritos” são instâncias do controlo social: as pessoas não devem cometer homicídios porque a pessoa morta regressará em forma de espírito para se vingar; realmente a tónica está em “não deves matar porque serás castigado não só tu mas também toda a tua família”. O castigo será eterno. Sobretudo é mais importante a ideia de que ele não se limitará ao castigo corporal-material mas estende-se ao social (afecta a estrutura familiar) e espiritual (qualquer consulta que um membro da família fizer a um médico tradicional, a sua doença ou infortúnio [por exemplo, se não tem boa colheita] será relacionada com o “espírito”).



Por outro lado, o levantamento das necessidades relevantes de aprendizagem ficou aquém da exploração dos “símbolos” de orgulho, que hipoteticamente podemos considerar como *referências colectivas identitárias*. No distrito de Sussundenga, por exemplo, uma leitura diagonal às necessidades relevantes de aprendizagem “em nível local mostra um certo orgulho pelas montanhas Chimanimani. Possivelmente a montanha” “Cabeça de Velho”, a “Barragem de Chicamba” no rio Rivuê, a fonte da água “Vumba”, etc. tenham o papel de «referências identitárias» metafísicas em nível local ou ainda mesmo provincial.

TIPOLOGIA DOS SABERES LOCAIS

Com base nas “necessidades de aprendizagem relevantes”, expostas no ponto anterior, tentarei, em seguida, deduzir rudimentos de uma “Tipologia de Saberes Locais” (confinados ao saber fazer). O quadro abaixo foi inspirado pelas pesquisas de Lenhart (1993), desenvolvidas e adaptada por Castiano (1997). Neste quadro porém, incluem-se elementos novos resultantes da recolha feita nas escolas.

Quadro 2 - Tipologia do Saber Fazer

	Sector Primário	Sector Secundário	Sector Terciário
Tradicional-Local	Agricultura de subsistência, pastorícia, pesca	Ofícios (construção e cobertura de casas, olaria, artesanato, cestaria, pintura, etc.), técnicas de aprovisionamento	Cura por plantas medicinais locais, parteiras, administração local, mestre de cerimónias,
Informal	tratamento e conservação dos produtos agrícolas	carpintarias, latoarias, sapataria,	comércio nas bancas de venda, transportes
Moderno	agricultura empresarial	indústrias locais	serviços, educação, saúde, comercialização agrícola

Fontes: Castiano 1997, p.164 inspirado por Lenhart 1993, p. 78.

O quadro visualiza os saberes discriminados por sectores de economia e categoriza-os pelo tipo de formalização e modernização (tradicional-local, informal e moderno). Embora com fortes margens de imprecisão, este quadro pode ser o ponto de



partida para sistematizar os saberes em termos de actividades atendendo basicamente aos ecossistemas de ocupação económica circundantes. Por exemplo, para a EPC do “Centro Hípico” na cidade de Chimoio seriam os saberes mais aproximados ao sector informal. Porém, a tipologia específica para cada escola teria de ser objecto de um estudo mais especializado.

DA COEXISTÊNCIA SILENCIOSA PARA A COEXISTÊNCIA ARGUMENTATIVA

Uma das conclusões básicas é que há uma convicção geral de que o ensino dos conteúdos relacionados com saberes locais, não só é vantajoso para cada aluno dado que abre possibilidade de inserção no sistema ocupacional local, mas acima de tudo a vantagem é em relação à comunidade local onde a escola está inserida. Os alunos aprendem na escola normas e valores semelhantes às transmitidas na socialização primária (familiar).

Porém, uma das preocupações que se colocam às reformas curriculares, é a questão da diferença entre este movimento de *africanização* do currículo com o do “currículo indígena” no tempo colonial (“ensino rudimentar” ou “ensino indígena” para o caso de Moçambique, ou *bantu education* para o caso da África do Sul), aplicado especificamente nas escolas dedicadas para os negros.

Para mim a grande diferença está na sua *intenção declarada* e não necessariamente nos conteúdos dos programas de ensino, embora haja excepções. Pois, no tempo colonial, as diversas versões do currículo para as crianças negras ou indígenas eram desenhadas *consciente e sistematicamente* para responder ao projecto do “imperialismo cultural”, quer dizer, com a intenção declarada de dominar e inferiorizar saberes, valores e práticas de povos autóctones.

Assim, embora aqueles programas estivessem voltados, por exemplo, para a prática da agricultura ou ainda para o domínio de alguns ofícios geralmente aplicáveis nas localidades, o sistema nunca valorizou as cosmovisões e tradições culturais locais. Não havia espaço para uma relação argumentativa entre os saberes.



A reforma curricular no ensino básico em curso em Moçambique tem, evidentemente, outras intenções declaradas. Como eu me referi acima, um objectivo da reforma é o de quebrar com todo tipo de discriminação e desigualdades de acesso; o outro objectivo é eliminar as barreiras institucionais que se punham contra a progressão das crianças negras vivendo no campo para atingirem níveis superiores de escolaridade; por isso, é importante que o currículo local seja de tal forma implementado que seja ao mesmo tempo adaptado às necessidades locais sem, entretanto, fechar a estrada para a progressão escolar das crianças que vivem nas zonas rurais.

A maior diferença está na legitimação dos conhecimentos, pois, diferentemente do tempo colonial, na reforma curricular em curso há formas *institucionalizadas* de garantir a participação comunitária na definição dos conteúdos a ensinar. O caso da província de Manica demonstra, claramente, o envolvimento das comunidades e de diversas autoridades locais na fase da concepção e na fase da implementação do currículo local. Nelas houve sessões de negociação e interacção entre os professores e os detentores dos saberes locais que serão usados como recursos para o ensino.

Assim, ficou claro que currículo local está a se tornar o espaço social *institucionalmente* criado com um enorme potencial de interacção e mesmo até de avaliação entre os saberes, práticas e valores locais e universais supostamente competitivos. Com a sua introdução o professor primário ficou o actor social integrador de saberes, práticas, valores locais e o conhecimento universal.

Por via do currículo local, os diversos tipos de saberes depositados nas aldeias entrarão “oficialmente” na escola. Pela estratégia de integração de saberes locais no Currículo Nacional, os professores farão esforço pelo casar saberes de natureza mais universal com os de natureza e origem local. A criança, para além dos valores éticos universais derivados da cidadania e da economia do mercado capitalista, começa também a aprender valores e práticas locais tradicionais. Quer dizer, a criança será inserida ao mesmo tempo em uma tradição universal e em uma tradição “viva” local.

A escola será o espaço onde alunos, professores e a comunidade são confrontados, pela via argumentativa e racional (i.e. em função dos problemas de comunidade) com dois modelos de produção, disseminação e de legitimação dos saberes. O Currículo Local



constitui o primeiro e o mais importante passo para a institucionalização do debate de percepções diferente da realidade social.

Porém, não podemos de forma nenhuma nem romantizar o tradicionalismo da comunidade e nem ser muito otimistas no sentido de que o currículo local é recebido de mãos abertas por professores e pelas comunidades.

De facto, acho que seria um engano deduzir que a comunidade pode participar curricularmente só em assuntos que dizem respeito às tradições locais. Uma atitude romântica, tradicionalista e reduccionista deste género seriam simplistas em relação às potencialidades de desenvolvimento existentes nas comunidades. Um exemplo disso vem de Mali. O Instituto de Educação Popular em Kati daquele país trabalhou longamente na elaboração do programa chamado CIWARA (palavra Bambara para designar a cabeça do antílope, a identidade simbólica no emblema de Mali).

Este programa buscou desenvolver conteúdos específicos para a aquisição de habilidades de liderança em jovens que frequentavam as escolas elementares. “Liderança” neste caso significou habilidades para jogar um papel decisivo no desenvolvimento das suas comunidades.

As culturas locais também demonstram capacidades importantes em lutar contra as desigualdades sociais na base do género ao participar na mobilização para a escolarização da rapariga, assim também a dita medicina tradicional demonstra capacidades de providenciar tratamentos alternativos (note-se que não digo *cura*) em infusões para minimizar as consequências das doenças relacionadas com o SIDA ou mesmo para o combate no alastramento desta mesma doença. (Cf. EASTON; CAPACCI; KANE, 2000, p. 3)

Por outro lado, olhando para as experiências até agora acumuladas nos vários países africano na introdução dos conteúdos locais nas escolas, notam-se dificuldades de várias ordens. A mais séria reside no facto que os elementos do saber local tendem a ser aqueles ao qual menos atenção se presta por parte dos professores porque eles exigem muito tempo de pesquisa e sistematização e alguns deles quebram normas e tradições existentes (EASTON; CAPACCI; KANE, 2000, p. 4).

Uma das professoras entrevistadas queixava-se de que para incluir conteúdos de história local “foi para as bibliotecas que ficam muito longe e perde muito tempo a



procurar conteúdos”. Nas entrevistas também encontrei muitos professores que não viam com bons olhos se ensinar na escola elementos espirituais que dizem respeito, por exemplo, ao espírito *Gamba*.

Uma outra dificuldade prende-se com o facto de, no ensino formal, não haver ainda uma tradição longa experiência no tratamento de assuntos locais exigindo assim um tipo de conhecimento e competências pedagógicas mas sobretudo de rudimentos de pesquisa que muitos professores primários não têm.

A atitude básica de que “o verdadeiro conhecimento só se encontra nos livros” faz com que os professores se sintam de certa forma *perdidos* quando lhes é exigido ensinar conteúdos locais, cuja fonte de conhecimento já não é (somente) o tradicional manual do aluno ou o livro do professor, senão as entrevistas ou observação directa. Aí ele terá que ter as mínimas noções de pesquisa.

O espaço institucional argumentativo criado através do currículo local não só vai elevar a competência argumentativa dos saberes tradicionais pela participação local nos assuntos escolares, como também o uso dos idiomas locais que vai inspirar mais confiança nas pessoas de recursos locais e nas autoridades comunitárias em colaborarem. Poderão, por exemplo, gravar a história local ou expressar assuntos delicados ligados à moralidade e aos tabus em sua própria língua.

Assim, se a escola como instituição estar perto das populações locais, então a possibilidade da reapropriação do saberes depositados nas comunidades será cada vez maior e acurados. Igualmente as crianças vão ter a oportunidade e o direito de confrontarem com sua cultura de um modo racional e na base disto fazerem as suas opções de acção. A escola passa a ser a instância racionalizante dos saberes, das práticas e dos valores locais.

O facto de, nesta primeira fase de levantamento, as comunidades se terem concentrado em necessidades de aprendizagem mais viradas para o saber fazer (área da produção material) e pouco para o mundo espiritual, deve ser visto como um início normal, sobretudo quando se trata de um processo de integração de dois mundos. Mas os planificadores de educação devem ser pró-activos, quer dizer, devem desde já desenvolver um *programa de investigação* que englobe duas vertentes de linhas de pesquisa: uma vertente para explorar aspectos que podem ter um impacto imediato na



melhoria da vida das populações através da escola; a outra vertente para explorar da “vida espiritual” das comunidades.

Em relação à primeira vertente destacamos os seguintes assuntos: métodos locais de provisionamento de alimentos; métodos locais de construção de casas; formas locais de produção de utensílios e meios de trabalhos; sistematização de plantas alimentares e medicinais da comunidade; práticas e cuidados primários locais de saúde (e saneamento); métodos locais de preservação dos solos com vista a descortinar o discurso ambiental comunitário; o papel da mulher na armazenagem e disseminação de conhecimentos sobre a natureza e a sociedade; formas locais de controle de epidemias (malária, diarreias, HIV/SIDA) etc. Estes conteúdos devem ser primeiro sofrer uma “inventariação” para depois colocá-los num discurso mais sistematizado.

A segunda vertente, pesquisa do mundo espiritual, é mais delicada mas igualmente necessária, porque tem muita relevância para a vida da escola e das crianças. Aqui se incluem áreas como: educação tradicional para o desenvolvimento físico-corporal (jogos, competições); constrangimentos de ordem espiritual no seio das populações (como *Gamba*, *Mfucua* etc.); instâncias de controle sobre os desvios sociais; práticas de renovação e purificação moral; estudo sobre as práticas locais de regulação/resolução de conflitos; o valor espiritual das plantas; conhecimentos sobre hábitos, valores e símbolos espirituais dos animais; as explicações e tratamentos locais das doenças (psicológicas), de desastres/calamidades naturais e sociais; conteúdos, meios e métodos locais tradicionais de educação (p.e. ritos de iniciação), religiões locais, etc. Estes conteúdos terão que ser também sistematizados e escritos de tal forma que sejam “ensináveis” e compreensíveis para as crianças para poderem “entrar” na escola.

O programa de pesquisa que descrevi nos parágrafos anteriores tem duas finalidades. A primeira é evitar que a *integração* dos conteúdos locais no currículo nacional não seja de facto um processo da *assimilação* do local pelo nacional ou pelo universal. Uma verdadeira integração só se faz em condições de igualdade de oportunidades e numa atmosfera de tolerância cultural, como referem Mkabela e Luthuli (1997, p. 21). Neste momento os saberes locais apresentam-se em desvantagem porque ainda não estão convenientemente sistematizados para entrarem num diálogo igual com o outro tipo de saberes e valores.



A segunda finalidade a ser alcançada é o *empoderamento* dos alunos nas comunidades de modos a que eles possam ser críticos e analíticos em relação aos saberes, às práticas e valores tanto tradicionais como modernos. Queremos que a escolha dos padrões de vida tanto os oferecidos pelo moderno como pela tradição viva e concreta seja feita de uma forma consciente e racional.

A escola deve tornar-se o espaço desta coexistência selectiva. Só assim é que o currículo local se vai tornar um espaço integrador crítico e racional, e não um espaço de assimilação cultural com novas roupagens. A coexistência já não será *silenciosa*, como nos sugere Hountondji, mas com ambas as vertentes a argumentarem, serão transcendidas para uma coexistência *activa*.

REFERÊNCIAS

AKIMPELU, J.A. **An Introduction to Philosophy of Education**. Londres: Macmillan, 1981.

CASTIANO, J. Towards a Community-Based-Research in Education: An African Approach. In: **African Voices on Education**, Pretória, 2003.

CASTIANO, J. **Das Bildungssystem in Mosambik (1974-1996):** Entwicklungen, Probleme und Konsequenzen. Hanburg: Institut für Afrika-Kunde (Bd.55), 1997.

DELLORS, J. **Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório da UNESCO para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 2. ed. Lisboa: Edições ASA. Coleção Perspectivas Actuais, 1996.

EASTON, P.; CAPACCI, C.; KANE, L. **O Conhecimento Indígena vai à Escola**. 2000. Disponível em: <http://www.worldbank.org/afr/ik/pr/iknotes.htm> > Acesso em: 20/ maio/ 2004.

HOUNTONDI, P. **The Struggle for Meaning. Reflections on Philosophy, Culture and Democracy in Africa**. Ohio: University Center for International Studies. Africa Series, n. 78, Athens, 2002.

INDE/MINED: **Plano Curricular do Ensino Básico. Objectivos, Política, Estrutura, Planos de Estudos e Estratégias de Implementação**. UNESCO, Maputo, 2002.



INDE: **O Currículo Local no Ensino Básico** (Síntese do documento “Estratégias de Implementação do CL”). Memo, 02.09.2003 (documento de trabalho distribuído no seminário da Beira), 2003.

INDE: **Currículo Local. Escola Primária de Nhazilo.** Maputo, 2002.

INDE: **Currículo Local. Escola Primária de Guluza (1º e 2º Ciclos).** Maputo, 2002.

INDE: **Currículo Local. Escola Primária Amílcar Cabral (1º, 2º e 3º Ciclos).** Maputo, 2002.

INDE: **Currículo Local. Escola Primária Completa de Mungoi (1º, 2º e 3º Ciclos).** Maputo, 2002.

LACLAU, E. **Política e Ideologia na Teoria Marxista.** Capitalismo, Fascismo e Populismo. RJ: Editora Paz e Terra, Coleção Pensamento Crítico, v. 26, Brasil, 1978.

LENHART, V. **“Bildung für Alle“.** Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1993.

LYOTARD, J.F. **A Condição Pósmoderna.** Lisboa: Ed. Gradiva, 1984.

MASOLO, D. A. **African Philosophy in Search of Identity.** East African: Nairobi: Educational Publishers.1995.

MKABELA, N.Q.; LUTHULI, P.C. **Towards an African Philosophy of Education.** Pretoria (RSA): Kagiso Tertiary, 1997.

MINED/INDE/UNESCO: **Plano Curricular do Ensino Básico. Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação.** (Este documento é muitas vezes citado como sendo **PCEB**) Maputo, 1999.

MINED: **Plano Estratégico de Educação 2004-2008** (Esboço). Maputo, Agosto de 2003 (documento de trabalho para a reunião do RAR), 2003.

MINED: **Relatório sobre a implementação da reforma do sector público 2001/2003.** Maputo, Gabinete de Gestão da Mudança, 2003.

MUDIMBE, V. I. **The Invention of Africa, Gnosis, Philosophy and the Order of Knowledge.** Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1988.



Recebido em : maio de 2005

Aceito em : 05 de agosto de 2005.

Para citar este artigo:

CASTIANO, José P. O Currículo Local como Espaço Social de Coexistência de Discursos: Estudo de Caso nos Distritos de Bárúè, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio – Moçambique. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em:: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: dd/mm/ano.

Breve currículo do autor:

Mestrado em Filosofia e Doutorado em Sociologia (Educação) pelas universidades de Greifswald e de Hamburg na Alemanha, respectivamente. Actualmente é docente de Filosofia, de Filosofia de Educação e no mestrado em Educação e Currículo na Universidade Pedagógica; também é docente de Teorias Sociológicas Contemporâneas na Universidade Eduardo Mondlane, ambas universidades em Maputo. Faz pesquisas sociológicas e epistemológicas na área de Saber Local e Currículo. Seu interesse de pesquisa é também nas áreas de Políticas Públicas e Educação nos países da África Austral.

