



## **CURRÍCULO LOCAL: UMA OPORTUNIDADE PARA EMANCIPAÇÃO<sup>1</sup>**

### **LOCAL CURRICULUM: AN OPPORTUNITY FOR EMANCIPATION**

**NHALEVILO, Emilia Zulmira Afonso\***

---

<sup>1</sup> Este artigo conserva o português de Moçambique.

\* PhD em Educaçao de Ciências pela Curtin University of Technology, Australia  
Docente no Departamento de Química e pesquisadora do Centro de Estudos Moçambicanos e Etnociências da  
Universidade Pedagógica Moçambique. Contato: [emiliafonso@gmail.com](mailto:emiliafonso@gmail.com)

## RESUMO

Neste artigo faz-se uma reflexão sobre as mudanças curriculares em Moçambique no concernente a introdução do currículo local. O currículo local foi introduzido no âmbito das mudanças políticas, sociais, e culturais ocorridas em Moçambique como resultado do ganho da independência, após cinco séculos de colonização portuguesa. No artigo se reconhece o passo positivo dado pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) ao introduzir tal currículo, mas se sugere alguns aspectos a serem tomados em consideração para uma mais clara construção e visibilidade da agenda e visão de tal currículo. Faz-se referência às experiências de países, como a Tanzânia, a África do Sul, o Egito e a Nova Zelândia no que concerne a introdução de um currículo local, seja em termos de conteúdo, da pedagogias ou mesmo das filosofias. A volta das reflexões sobre o currículo local em Moçambique, o artigo termina de forma dialógica, sustentando a ideia de que o currículo local em Moçambique possa ser uma oportunidade de liberdade, de justiça social, ou seja, uma oportunidade para a emancipação a ser construída através da prática e das atitudes que a sua introdução possa vir a suscitar.

**Palavras-chave:** Currículo local. Emancipação. Paradigma Libertário

## ABSTRACT

This article is a reflection about the changes in the curriculum in Mozambique in regarding the introduction of the local curriculum. The local curriculum was introduced in the context of political, cultural and social changes that happened in Mozambique as a result of the gain of independence after five centuries of Portuguese colonization. The article acknowledges the positive step done by the National Institute for Education Development (INDE) by introducing such a curriculum but suggests some issues to be considered for the construction and a clearer visibility of the agenda and vision of this curriculum. The article makes some reference to experiences of other countries as Tanzania, South Africa, Egypt and New Zealand in regarding the introduction of a curriculum which is local in terms of content, pedagogies and philosophies. Reflecting on the situation in Mozambique the article ends in a dialogical way with the idea that the local curriculum in Mozambique is an opportunity for freedom, social justice through emancipation that can be constructed from the attitude and practice of such curriculum.

**Keywords:** Local curriculum – emancipation - paradigm libertario

## 1 INTRODUÇÃO

*Toda a prática educacional implica um conceito sobre o Homem e sobre o mundo (FREIRE, 1972, p. 21)*

O fim do século dezanove foi acompanhado de muitas mudanças no âmbito mundial. Assistimos as mudanças de relacionamento entre o Leste e o Ocidente, a queda da União Soviética e mais importante para África, ao fim da colonização e conseqüente independência de vários países. Este grande processo revolucionário teve enormes implicações para os sistemas políticos, administrativos, culturais e sociais. Uma das áreas onde esse impacto se tem feito sentir é nos sistemas de educação. Com efeito, com o fim da colonização, muitos países africanos começaram a interrogar as bases axiológicas e epistemológicas que ditavam os currículos nacionais. Questões por exemplo, sobre a língua usada na instrução, sobre o conteúdo e até sobre as pedagogias ditaram transformações curriculares. Moçambique é um dos casos em que tais transformações ocorreram e continuam ainda a ocorrer. Era necessário mudar o sistema, cujo objectivo, segundo Mondlane (1975), era inculcar uma atitude de servilismo nos nativos. Neste artigo faz-se uma reflexão acerca das recentes mudanças curriculares em Moçambique. Nessas mudanças, destaca-se, entre outros aspectos, a introdução do chamado Currículo Local. No artigo reconhece-se a grandeza do passo dado com a introdução deste currículo, mas levantam-se algumas questões de reflexão como, por exemplo, a contribuição que isso pode dar para uma maior emancipação nossa.

## 2 O CURRÍCULO LOCAL

Na sua definição de currículo local o Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE) argumenta que:

O local não é um espaço que pode ser determinado apenas geograficamente. Efectivamente, compreende o espaço em que se situa a escola, comportando consigo toda uma gama de vivências e anseios da comunidade em que está inserida, cabendo a mesma comunidade definir o que gostaria que os seus filhos aprendessem. A selecção de conteúdos pode, pois, incluir material não meramente local do ponto de vista geográfico cuja aprendizagem se afigura relevante no contexto da comunidade” (INDE, s.d. p. 10).

Vemos aqui, desta definição, que dois aspectos sobressaem: o espaço e a relevância. Ou seja, que o Currículo Local (CL) não se limita ao que é local. A relevância dita a

integração de certos conteúdos. Poderíamos usar uma outra terminologia para transmitir a ideia de que se quer um currículo localmente relevante e não necessariamente um currículo com conhecimento local? Pode ser. Mas desta definição, encontramos diferentes interpretações. Por exemplo, Castiano (2005) identificou algumas concepções dos professores que lidam com o currículo local, como:

Professor 1: Currículo local é a introdução de alguns conceitos, hábitos, usos e costumes da região no processo de ensino e aprendizagem.

Professor 2: São matérias de interesse local no ensino centralmente definidas que aprofunda este conteúdo visando o desenvolvimento de atitudes e práticas relevantes de e para a comunidade.

Estas duas interpretações diferem, na sua essência, no que cada um dos professores entende que deva ser incluído, bem como a legitimação para a sua inclusão. Será que na perspectiva do INDE, conceitos, hábitos, usos e costumes da região podem ser, de facto, incluídos? Ou será que esses conteúdos devem estar condicionados às matérias centralmente definidas, ou, por outra, deverão passar por um processo de legitimação? Por outras palavras, quem ditará a relevância? Esta questão, sobre o que incluir e o que não incluir num currículo, tem sido globalmente discutida. Autores como Connelly; Clandinin (1988) trazem-nos as ideias de Elliot Eisner o qual se refere aos tipos de currículos: o explícito, o implícito ('hidden') e o nulo. O explícito é o que é dito, escrito, feito acessível para quem estiver interessado na matéria. O currículo implícito diz respeito à mensagem que passamos com a nossa atitude em relação à escola, aos alunos ou outros aspectos do contexto educacional. Incluem as regras que numa escola ditam atitudes, por exemplo, terão meninas e rapazes mesmos direitos na escola? A questão, compreenda-se, não se limita a questão de mesmos direitos, mas a mensagem que fazemos passar com tal regra. E aqui eu iria perguntar quais as regras que ditam o ensino do 'local'? Por exemplo, uma das regras estipula que 20% do tempo deverá ser alocado ao currículo local. Qual será a mensagem implícita? Que atitude implícita estará associada a esta regra?

O currículo nulo se refere a tudo o que é posto de fora do currículo. E como dizem Connelly; Clandinin (1988), deixar alguns tópicos fora do currículo não é apenas uma questão de excluir certas listas de conteúdos, é também uma questão de excluir certas formas de pensar sobre determinados assuntos. Portanto, a questão sobre o que foi incluído e o que foi deixado de fora é uma questão política, que deve ser informada por uma agenda. Por isso, afigura-se relevante questionar: no nosso currículo local, o que é que foi deixado de fora? O

que é que não se inclui? Se reflectirmos mesmo na definição que é dada ao CL, o que pensa o leitor daquilo que foi deixado de fora?

O INDE apresenta uma lista de temas recomendados:

- Cultura, história e economia local
- Educação de valores
- Ambiente
- Agro-pecuária
- Saúde e nutrição
- Ofícios

Nesta lista, o que é que não se inclui? Esta questão de inclusão ou exclusão, não será o ponto inicial e fulcral para reflectirmos num currículo local, que entendo por currículo nosso? Ou ainda, o que podemos incluir como assuntos de valores? E o que deixaremos de fora? Mais ainda, na questão da saúde, o que poderemos incluir?

Jegade (1998) no contexto do conhecimento indígena, e sobre o que incluir e/ou excluir afirma que os nossos sistemas de educação (Africanos) terão de definir se: (i) deverá se privilegiar apenas o conhecimento do Ocidente e adoptá-lo como único; (ii) deverá se criar espaço para que existam como duas escolas diferentes (distintas epistemologias, distintos sistemas de valores, distintas perspectivas); (iii) ou se deverá o conhecimento indígena ser integrado para se tornar uma só escola.

O nosso currículo local, e pela definição acima, em que perspectiva se enquadra?

Consideremos a perspectiva do professor que defende a inclusão de conceitos, hábitos, usos e costumes da região. Uma pergunta pertinente se impõe: estes conceitos e hábitos incluem o chamado conhecimento indígena? Consideremos que sim. A pergunta a seguir seria, qual a base ontológica, axiológica e epistemológica para a inclusão destes conhecimentos indígenas? Diversa literatura tem apontado a complexidade de integração do conhecimento indígena nos convencionais currículos. Diferenças ontológicas ditam valores epistemológicos e padrões de validade diferentes. Por exemplo, Stone (2005) afirma que mesmo o significado de 'saber' é diferente para diferentes culturas/ontologias. Ele exemplifica usando o caso de algumas culturas no Canadá, para quem nas suas línguas existem diferentes termos para o significado 'saber'. Pode ser 'saber' porque o indivíduo viu, 'saber' porque alguém contou, 'saber' porque 'viu' no sonho e outras formas de saber que dificilmente se podem traduzir numa outra língua. Barnhardt e Kawagley (2005) argumentam que os povos indígenas se engajam numa forma de ciência quando ela se envolve no ciclo

anual das suas actividades de subsistência, mas a sua via epistemológica é distinta da ciência ocidental. Classen (1999) discute várias formas de chegar ao conhecimento baseadas em outros sentidos que não o visual e a audição, que são os mais comuns nas ciências ocidentais. Ele exemplifica com os Desana, povos nativos do Brasil, para quem o canto de pássaros, a cor e o aroma das flores, o sabor dos frutos transportam uma mensagem sobre a ordem social e cósmica. Quer dizer, se considerarmos a inclusão dos ditos conhecimentos indígenas, estudos deverão ser feitos sobre a epistemologia e os métodos de inclusão.

### 3 ALGUMAS PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO

Em alguns países como, por exemplo, o Egito a opção foi a coexistência de dois sistemas – o islâmico e o ocidental. Cook (1999) afirma, no entanto, que esta coexistência trouxe alguma contestação por parte de alguns líderes islâmicos que argumentam que o sistema produziu híbridos diluídos. De acordo com Cook o que esta facção de islâmicos contesta não é a existência no sistema de ciência e tecnologia, mas sim, a disseminação das filosofias ocidentais da ciência secular. A questão é o facto de que ainda, segundo Cook (1999), embora o povo islâmico tenha estado antes na vanguarda da ciência e tecnologia estas são, hoje, apresentadas imbuídas de valores sociais e intelectuais ocidentais. Cook (1999) argumenta, ainda, que ciência e tecnologia podem ser bem aceites pelo islamismo, desde que elas não excedam os limites, tentando interpretar filosoficamente o que existe. Isto me leva a interrogar: seria possível criar um sistema de educação de ciências e tecnologias (sublinho, não IKS) que não fosse necessariamente saturada de valores ocidentais? Poderíamos "despir" a ciência e a tecnologia de interpretações filosóficas ocidentais?

Da Tanzânia, Semali (1999) refere que a introdução de conhecimento indígena nos currículos tem tido alguma resistência. Segundo ele, alguns críticos defendem que esta integração iria diminuir o valor do conhecimento local, pelo facto de se assumir que este conhecimento é um corpo de conhecimento de fácil definição e que pode ser extraído e prontamente incorporado. As contestações apontam, também, a questão de no país haver diversas culturas cuja inclusão nos currículos poderia trazer alguma divisão étnica. Semali (1999) no entanto, considera, ainda, que essas críticas subestimam o valor e conhecimento dos professores e que demonstram certo receio de algumas classes perderem o seu poder de dominância sobre outras classes. Semali (1999), se refere também a tentativa Tanzaniana de implementar um currículo indígena, a Educação para a Auto Confiança (Education for Self

Reliance- ESR). Embora este programa fosse mais ideológico que pedagógico. O resultado deste programa, segundo Semali (1999), não satisfaz as expectativas. Algumas das razões apontadas por Semali (1999), para o não alcance das expectativas foram as contradições entre as epistemologias locais e as ocidentais dos currículos ainda prevalentes nos livros escolares e currícula, a falta de uma metodologia africana de ensino, a alienação de muitos intelectuais das suas culturas e, também, a atitude para com o legado colonial e histórico.

Da Nova Zelândia, Smith (2005) refere a Kura Kaupapa Maori, como uma alternativa ao convencional curriculum. Esta alternativa incluía o Maori como a língua de instrução, bem como tentava dar uma educação baseada na filosofia Maori. De acordo com Smith (2005), o National Educational Monitoring Project (NEMP) refere que as crianças matriculadas nesse programa desenvolveram positivas atitudes. Ela sugere que podemos ignorar esses resultados como ‘pequenos’ ou podemos levar esses resultados como pontos de reflexão.

Ainda da Nova Zelândia, Smith (2003), argumenta sobre a necessidade de uma teoria transformativa que deveria ter como componentes implícitos.

1. A capacidade de conquistar um espaço para este currículo ser sustentável no contexto de desigual relação de poder com o colonizador e a crítica que inevitavelmente aparecera sobre as teorias indígenas, porque as teorias indígenas sempre contradizem e desafiam as já aceites formas de chegar ao conhecimento, de fazer e compreender a academia.
2. A capacidade de sustentar a validade e legitimidade da teoria em face do imperativo colonial e das forças hegemônicas internas.
3. A capacidade de fazer sentido para as próprias comunidades indígenas
4. A capacidade de potencialmente fazer a diferença – conduzir os povos indígenas para uma melhor existência.
5. A capacidade de ser continuamente revisto e reformulado por aqueles a quem a teoria intenciona servir.

Na África do Sul, a contextualização do seu currículo passou pela integração nos currículos do tal conhecimento chamado de indígena. Segundo o documento oficial do currículo denominado Curriculum 2005 o ensino das Ciências deve ser relevante ao contexto dos alunos e deverá incluir o chamado conhecimento indígena (IKS). O currículo prescrito diz, explicitamente, que os estudantes devem “aprender sobre a rica diversidade de culturas, crenças e visões do mundo através dos quais a unidade da África do Sul é manifestada” (p.11) É um desafio enorme, sem dúvidas, mas é um passo significativo na valorização do local, na

inclusão do local. A nível daquele país já se podem identificar algumas tentativas teóricas e filosóficas para a inclusão do saber local. Ogunniyi (2008) sugere uma Teoria de Argumentação baseada na Contiguidade (Contiguity Argumentation Theory – CAT). Esta teoria que tem as suas raízes na Teoria de Contiguidade Aristotélica, segundo a qual, dois estados diferentes da mente (ou de sistemas de pensamentos) tendem a se referir, competir, argumentar e dialogar para criar uma forma superior de consciência. Uma das implicações desta teoria, no caso da integração de conhecimentos locais e ao caso do nosso currículo em Moçambique, seria que os professores, lidando com os conhecimentos locais, deveriam estar habilitados a identificar espaços de contiguidade, por exemplo, entre conhecimento local e o outro conhecimento que já ocupa, segundo a regra 80% do tempo. O sentido ou importância da exploração deste espaço de contiguidade, a meu ver, é que os professores estariam a um nível meta para ensinarem o CL, com conhecimento não só do CL, mas também sobre o CL.

#### 4 A IMAGEM E A AGENDA DO CURRÍCULO

Vários autores defendem que um conceito de currículo é algo subjectivo ou ainda como diz Grundy (1987), curriculum não é um conceito é uma construção cultural. Assim, Shubert (1986) escreve sobre as várias imagens do currículo. Esta questão sobre que imagem temos de um currículo é importante, porque “negar a importância da subjectividade no processo de transformação do mundo e da história é ingénuo e simplístico” (FREIRE, 1970, p. 50).

Eu vejo a introdução do CL, como uma etapa da transformação do mundo em que vivemos. Shubert (1986) fala de imagens do currículo como por exemplo ‘programa de actividades’, como ‘resultados intencionados’, como ‘conceitos e tarefas’, como ‘experiencia’, como ‘currere’, como ‘reprodução cultural’ ou como ‘agenda de reconstrução social’. O que estas imagens ajudam na compreensão ou implementação do curriculum? Shubert (1986) defende que a forma como percebemos, ou seja, a imagem ou metáfora que temos de curriculum irá ditar a forma como agimos. Um professor que tenha a imagem de curriculum com um programa, de certeza estará muito preocupado com o cumprimento do programa e a maior atenção dele será consultar sempre em que ponto de cumprimento já estará. Um professor que tenha a imagem de curriculum como reconstrução, terá uma postura mais crítica, transformadora que permita até aos seus estudantes questionarem o que se julga ideal numa determinada sociedade. Alguém que tenha construído uma imagem de currículo

como ‘conteúdo’ adotará, predominante, a atitude de quem tem que ‘despejar’ o conteúdo em determinados recipientes. Esta pequena abordagem no campo da subjectividade do conceito do curriculum serve, porque uma discussão e implementação de um curriculum local, deverá passar por um olhar a imagem que temos de curriculum. Que imagem predomina e quais as causas para predominar tal imagem? Estas reflexões têm, certamente, impacto na cultura de curriculum local que iremos transportar e, possivelmente, reproduzir. Talvez seja importante discutir que imagem de currículo queremos que predomine com a introdução do CL. Será como reprodução social? Ou, talvez, como reconstrução cultural, ou, então, que outra imagem seria? Isto irá nos conduzir à pergunta: Qual é a agenda do CL?

## 5 NOTAS FINAIS

Falar do Currículo Local envolve muitos conceitos discutíveis, como por exemplo, o que é o ‘currículo’ e mesmo o que é o ‘local’. Envolve, também, muitas questões de ideologias e de agendas políticas, o que traz para este tópico muita complexidade. Nessa base sempre escolhi escrever sobre o Currículo Local, assumindo uma posição dialógica que se enquadra numa postura pós-moderna, no sentido de permitir e encorajar múltiplas interpretações do meu texto. É meu propósito levantar um debate construtivo sobre o Currículo Local. Como defendi algures, o currículo local é um debate para todos.

Tomando o contexto histórico de Moçambique, uma ex-colónia, sou de opinião que o Currículo Local devia aparecer com uma grande agenda de emancipação, de descolonização, de verdadeira liberdade. Afirmando isto tendo em conta que ele começa no nível básico, abrangendo, assim, as crianças, aquelas que tiveram a oportunidade de nascer num Moçambique independente da dominação colonial Portuguesa. Temos aqui uma oportunidade de recomeçar e ditar um rumo digno para nós. Tal como apontado por Mondlane (1975), herdamos um sistema de educação que visava nos inculcar uma atitude de servilismo. Será que conseguimos ultrapassar essa atitude de servilismo? E é neste contexto que eu sugiro que os paradigmas identificados por Ngoenha (2004) seriam valiosos numa reflexão sobre uma agenda do nosso CL. O paradigma libertário, por exemplo. Esse paradigma é imperioso para refletir-se. No nosso contexto de ex-colónia, como me referi algures, é um paradigma necessário para a nossa sobrevivência, não só física, mas também, cultural. É um paradigma que age como condição para a justiça social (AFONSO, 2007). O CL é uma oportunidade para cultivarmos a nossa liberdade, através da nossa emancipação, uma oportunidade de



justiça social. Não encaro o CL como, apenas uma inovação, ou uma reforma, ou uma transformação. Eu encaro o CL como uma oportunidade de emancipação, porque, de facto, “Toda a prática educacional implica um conceito sobre o Homem e sobre o mundo” (FREIRE, 1972, p. 21).

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, E. Z. F. **Developing culturally inclusive philosophy of science teacher education**. 2007. 205 p. Tese de Doutorado em educação de ciencias. Curtin University of Technology. Perth. 2007.
- BARNHARDT, R.; KAWAGLEY, A. O. Indigenous knowledge systems and Alaska Native ways of knowing. In: **Anthropology and Education Quarterly**, v. 36 n° 1, p. 8-23. 2005
- CASTIANO, J. 2005. **O currículo local como espaço de coexistência de discursos**. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 15 mai. 2009.
- CLASSEN, C. **Other ways of wisdom**: Learning through the senses across cultures. In: KING, L. Learning, knowledge and cultural context. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 1999, p. 269-280.
- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Teachers as curriculum planners**. New York: Teachers College Columbia University. 1988. 231p.
- COOK, B. J. Islamic versus Western conceptions of education: Reflections on Egypt. In: KING, L. **Learning, knowledge and cultural context**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 1999, p. 339-357.
- DEPARTMENT OF EDUCATION. **Revised National Curriculum**. Pretoria. Disponível em: <http://www.education.gpg.gov.za/Curriculum> Acesso em: 4 abr. 2010
- FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed**. London: Continuum, 1970. 183p.
- FREIRE, Paulo. **Cultural Action for Freedom**, Harmondsworth: Penguin, 1972. 68p.
- GRUNDY, Shirley. **Curriculum: Product or praxis**. London: The Falmer Press, 1987. 209p.
- INDE. **Sugestões para a abordagem do currículo local**. Manual de apoio ao professor. Maputo, s.d. 150 p.
- JEGEDE, O. The knowledge base for learning in science and technology education. In P. NAIDOO e M. SAVAGE. **African science and technology education into the new millennium**: Practice, policy and priorities. Cape Town: AFCLIST, 1998. p. 151-176.
- MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Maputo: Terceiro Mundo, 1975. 276p.
- NGOENHA, S. E. **Os tempos da filosofia** - Filosofia e democracia Moçambicana. Maputo: Imprensa Universitaria, 2004. 224p.
- OGUNNIYI, M.B. **An argumentation-based package on the nature of science and indigenous knowledge systems**. SIKS Project Book 1, University of the Western Cape, 2008.

SCHUBERT, W. H. **Curriculum: Perspectives, paradigm and possibility**. New York: Macmillan, 1986. 478p.

SEMALI, L. Community as classroom: Dilemmas of valuing African indigenous literacy in education. In KING. L. **Learning, knowledge and cultural context**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1999. p. 305-319.

SMITH, G. H. **Kaupapa Maori theory**: Theorizing indigenous transformation of education and schooling. Nzare/aare joint conference, Auckland. 2003.

SMITH, L. T. Building a research agenda for indigenous epistemologies and education. In: **Anthropology and Education Quarterly**, v. 36, n° 1, p.93-95, 2005.

STONE, V. How many ways of knowing are there? In: **Indigenous Science Network Bulletin**, v. 8, n° 4, 2005.