

**Guilherme Basílio**

**OS SABERES LOCAIS E O NOVO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO / CURRÍCULO**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em convenio com a Univewrsidade  
Pedagógica de Moçambique**

**2006**

**Guilherme Basílio**

**OS SABERES LOCAIS E O NOVO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO / CURRÍCULO**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em convenio com a Univewrsidade  
Pedagógica de Moçambique**

**2006**

**Guilherme Basílio**

**Os Saberes Locais e o novo Currículo do Ensino Básico**

**Mestrado em Educação / Currículo**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação/Currículo, sob a orientação do Prof. Doutor **Antonio Chizzotti** e a co-orientação do Prof. Doutor **José P. Castiano**.

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em convenio com a Univevrsidade  
Pedagógica de Moçambique**

**2006**

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

### **Notas Prévias**

1. A presente Dissertação foi produzida no âmbito do Convênio inter-institucional entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo, e a Universidade Pedagógica de Moçambique.
2. A presente Dissertação foi escrita de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa usada em Moçambique.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta dissertação ao meu pai, Basílio Ramos e à minha irmã Helena Basílio, nomes  
que aqui eternizo;  
à minha mãe, Maria da Conceição;  
à minha filha, Helena Guilherme Basílio;  
à minha esposa, Isabel Augusto;  
aos meus estimados irmãos  
Evaristo Basílio, Margarida Basílio e Deolinda Basílio;  
e ao meu padrinho, Constantino Cadeira.

## **AGRADECIMENTOS**

Quero manifestar os meus agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para que fosse possível a realização deste trabalho. Não conseguirei mencionar todas as pessoas que deram sua contribuição diferenciada e valiosa. Embora haja essa limitação, merecem um destaque as seguintes Instituições e pessoas singulares.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e à Universidade Pedagógica de Moçambique que, através dum Convénio inter-Institucional assinado por Prof. Doutor Alípio Márcio Dias Casali, por parte da PUC-SP e, Prof. Doutor Carlos Machili, por parte da UP - Moçambique, obreiros incansáveis do programa que proporcionaram a oportunidade para que o curso do mestrado fosse possível e que se realizasse a presente dissertação.

Ao Prof. Doutor Carlos Machili, Reitor da Universidade Pedagógica de Moçambique, pela sua abertura ao Convénio e seu papel na manutenção do Curso.

Ao meu Orientador, Prof. Doutor Antonio Chizzotti, pela sua assistência dedicada e calorosa, pelas suas valiosas contribuições, pelo seu gesto de amizade, solidariedade, acolhimento, pela sua paciência na orientação e, sobretudo, pelos seus conselhos, um apreço muito especial.

Ao meu Co-Orientador, Prof. Doutor José P. Castiano, pela sua presença nos momentos apropriados da dissertação, pelo seu gesto de amizade e solidariedade, pela sua inspiração, pelo seu espírito incomparável de iluminar nos momentos de incerteza e da ambigüidade, vai uma palavra especial de gratidão.

Ao Prof. Doutor Alípio Márcio Dias Casali, Coordenador do convénio pela PUC-SP, pela sua inquestionável contribuição, confiança e apoio na conclusão do curso e, sobretudo pela amizade, vai uma palavra de gratidão.

Aos meus Professores, Prof. Doutor Fernando José de Almeida, Prof. Doutor, Douglas Santos, Prof. Doutora Terezinha de Azeredo Rios e aos assistentes Prof. Doutora Hildizina Norberto Dias, Prof. Doutora Stela Duarte, pelas suas ajudas na realização desta dissertação, vai o meu muito obrigado.

Aos meus colegas de mestrado pela cooperação, compreensão e solidariedade.

Aos meus colegas da Faculdade dr. Ernesto Chambisse, Prof. Doutor Singulane e, em particular do Departamento de Filosofia, Prof. Doutor Manuel Mucheta Cureva, dr. José Cossa, dr. Vicente Raúl Likwekwe, dr. Bernardino Cordeiro Feliciano, dr. Zeferino Uarrota, dr. Nhamire Húo pela tolerância, compreensão, solidariedade e ajuda na produção desta dissertação, o meu muito obrigado.

Aos directores das Escolas Primárias Completas 7 de Abril e Monapo-Sede; ao director pedagógico Celestino Maua; ao técnico da educação Alves Alfredo Nahia, ao representante da UDEBA Marcos Augusto Mapinguisse e aos professores das escolas mencionadas pela ajuda na recolha de dados, muito obrigado.

Aos meus pais Basílio Ramos (nome eternizado nesta dissertação) e Maria da Conceição, que souberam mandar-me à escola e; aos meus irmãos, Evaristo Basílio, Margarida Basílio e Deolinda Basílio, que suportaram viver a sós. À minha esposa Isabel Augusto e minha filha Helena Guilherme Basílio que lhes coube a solidão provocada por mim em momentos de viagens. Ao meu padrinho, Constantino Cadeira, que me encorajou, uma palavra de gratidão.

Guilherme Basílio

---



## RESUMO

O trabalho discute a questão de saberes locais e o novo currículo do Ensino Básico com finalidade de resgatar aqueles para a escola. Esta discussão é fundamentada pela institucionalização do currículo local que abre a possibilidade de integrar os conteúdos e as práticas locais nos programas do ensino. A finalidade da introdução do currículo local nos programas do Ensino é reduzir a distância entre a cultura da escola moderna e a cultura tradicional local.

O novo currículo do Ensino Básico integra a “componente” do currículo local para criar aprendizagem relevante e resgatar os saberes locais para a escola. Esta tese sustenta que as escolas devem resgatar a cultura autóctone e o seu vabr intrínseco. Defende-se que a inclusão dos saberes locais na escola pode facilitar aprendizagem e contextualizar as condições sócio-culturais locais. Com a introdução do currículo local, cria-se um espaço de convivência dos saberes local e universal e lança-se um desafio aos professores no sentido de serem responsáveis na produção e sistematização do conhecimento. O referencial teórico do trabalho é buscado em teoria curricular de Moreira e Silva (2002) assim como as teses defendidas por Geertz (1997) e Gramsci (2004). O material empírico foi recolhido com base nos relatórios e documentos do INDE (1999 e 2004).

A necessidade de melhorar a aprendizagem na escola e enraizar o aluno na sua respectiva cultural levou a transformação do currículo moçambicano do ensino Básico. A partir da reforma curricular, a pesquisa prioriza as percepções sobre os saberes locais e avalia os métodos de integração de conteúdos e práticas locais relevantes nas escolas experimentais localizadas na Província de Nampula. Assim, foram observadas as aulas com a finalidade de avaliar o processo de integração dos saberes locais e realizadas as entrevistas aos professores, alunos e pessoas das comunidades com o objectivo de recolher a percepção sobre os saberes locais a serem integrados no Ensino Básico.

**PALAVRAS-CHAVE** – Ensino Básico - Currículo – Moçambique - Saber Local – Cultura.

## **ABSTRACT**

The paper discusses the local knowledge and the new curriculum of Basic Education with the aim of rescuing it to School. This discussion is supported by the institutionalization of local curriculum which opens possibility of integrating the local contents and practices in the education programs. The reason for integrating the local curriculum in to the education programs is to reduce the distance between two cultures; the modern School and the local traditional. The new curriculum of Basic Education integrate a local curriculum component to create relevant learning and for rescing local knowledge to School. This thesis supports the idea that the schools must rescue autochthonou's culture and its intrinsic values.

It is argued that the inclusion of local knowledge in the school can facilitate the learning process and contextualize the local socio-cultural conditions. With the introduction of local curriculum a local knowledge a sociability space is open and a challenge is launched to the teachers in order to take responsibility in the production and systematization of knowledge. The theoretical support for this work is based on the curriculum theory of Moreira and Silva (2002) as well as the theses of Geertz (1997) and Gramsci (2004). The empiric material was collected based on the reports of INDE documents (1999 –2004).

The need to better the learning in schools and to set students in their cultural perspective brought transformation for Mozambican curriculum of Basic Education. From the curricular reformation the research gave priority to perception about the local knowledge and assesses the method of integration of relevant local contents and practices in the target schools located in Nampula province. Lessons were observed with the objective of evaluating this process of integrating local knowledge into new curriculum. In addition to interview with teachers, students and the community people's views about their culture were also collected for their integration into the Basic Education curriculum.

**KEY-WORDS** – Basic education – Curriculum – Mozambique – Local Knowledge – Cultural

# SUMÁRIO

<b>0. INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
----------------------	-----------

## **CAPITULO I**

<b>DISCURSO SOBRE OS SABERES LOCAIS</b>	<b>22</b>
1.1 Conceptualização dos saberes locais	23
1.2 Fundamentação dos saberes locais	29
1.3 Tipologia dos saberes locais	40
1.4 O programa de legitimação dos saberes locais	45
1.5 Métodos de disseminação dos saberes locais	52
1.6 A cultura local como espaço de coesão de discursos sociais	56
1.7 O universal e o local: Uma abordagem epistemológica e educacional	61

## **CAPÍTULO II**

<b>UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO</b>	<b>66</b>
2.1 As políticas e as teorias curriculares do novo currículo do Ensino Básico	67
2.2 As inovações no currículo do Ensino Básico	78
2.3 A Estrutura do Novo Currículo: Áreas e disciplinas curriculares	83

### **CAPÍTULO III**

<b>OS SABERES LOCAIS NO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE</b>	<b>88</b>
3.1 Os professores e a selecção de conteúdos	89
3.2 Percepções dos professores sobre os saberes locais	93
3.3 A relação dos saberes locais com os saberes escolares	97
3.4. Estratégias de integração dos saberes locais na sala de aulas	103
3.5 As dificuldades e as recomendações do currículo local nas escolas estudadas	112
3.6 Os Professores como “intelectuais orgânicos”	116

<b>CONCLUSÃO</b>	<b>122</b>
------------------	------------

<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>126</b>
---------------------	------------

<b>APÊNDICES</b>	<b>130</b>
------------------	------------

Apêndice 1. Guião de entrevistas	130
----------------------------------	-----

Apêndice 2. Brochura do currículo local da EPC 7 de Abril – Cidade Nampula	133
--	-----

## QUADROS

Quadro 1. Exemplos de conteúdos locais propostos pelo INDE	77
Quadro 2. Exemplos de integração dos conteúdos locais no plano temático proposto pelo INDE	78
Quadro 3. Tipos de saberes locais categorizados a partir do trabalho de campo	101
Quadro 4. Exemplos de programação pedagógica de conteúdos locais	102
Quadro 5. Modelo de programação pedagógica das aulas	106
Quadro 6. Modelo de integração de conteúdos locais por extensão	107

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

EP1 – Ensino Primário do 1º Grau

EP2 – Ensino Primário do 2º Grau

EPC - Escola Primária Completa

DST - Doenças de Transmissão Sexual

INDE - Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação

MEC - Ministério de Educação e Cultura

PCEB - Plano Curricular do Ensino Básico

SNE – Sistema Nacional de Educação

UDEBA – Unidade de Desenvolvimento da Educação Básica

ZIP - Zona de Influência Pedagógica

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho se focaliza no estudo sobre os saberes locais e o novo currículo do Ensino Básico. O seu objectivo é reflectir sobre a inclusão dos saberes locais no currículo do Ensino Básico. O estudo dos saberes locais tem uma grande importância na actualidade porque eles estão ligados à cultura, ou seja, às temáticas específicas da vida quotidiana dos alunos. Pela sua estreita ligação com a cultura são resgatados para a escola com o intuito de revitalizar a cultura e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem ligando a escola com a comunidade. No capítulo da Educação é crucial resgatar o valor intrínseco dos saberes locais para prática pedagógica.

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

Considerando a relevância dos saberes locais o novo currículo do Ensino Básico criou um espaço para abordagem dos mesmos. O novo currículo institucionalizou os saberes locais através do currículo local. No currículo do Ensino Básico se definiram e se acomodaram 20% do tempo previsto para o tratamento de conteúdos locais que se consideram relevantes para aprendizagem.

É a partir da relevância das culturas que as reflexões em torno dos saberes locais e sua articulação na escola começaram a dominar os dois âmbitos: filosófico e educacional. No

âmbito filosófico e educacional porque estes se cruzam no tratamento das questões do saber. Ao se cruzarem, se relacionam na definição dos currículos nacional e local. A filosofia intervem para questionar os critérios de produção e disseminação do saber, a natureza e o valor do saber e o tipo de saber que a escola tende a socializar para tornar aprendizagem dos alunos mais relevante e eficaz. A Educação preocupa-se em conceber currículos não só meramente técnicos, mas também que abrangem as esferas sociais e culturais e aplicá-los.

Ora, o currículo antigo do Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique promulgado pela lei 4\83 de 23 de Março de 1983 e revisto pela lei 6\92 de 6 de Maio trazia a questão de círculos de interesse, ligação escola e comunidade. Mas ainda não tinha institucionalizado um tempo determinado para abordagens dos saberes autóctones locais na sala de aula. A ligação entre a escola e a comunidade era entendida mais no sentido de envolvimento dos pais e encarregados de educação nas reuniões das escolas e não no sentido de contribuir na produção do saber para a escola.

O novo currículo do Ensino Básico, fruto da transformação curricular de 2002, traz a preocupação de envolver a comunidade na produção dos saberes locais para a prática pedagógica. Este currículo tende a cruzar vertical e horizontalmente os conteúdos escolares com os saberes locais. Para abordagem efectiva dos saberes locais no currículo Nacional o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) introduziram uma componente denominada “currículo local”, cujos conteúdos provém da cultura local.

O termo “cultura local” em uso nesta dissertação refere-se às diferentes maneiras pelas quais os grupos humanos vivem e dão sentido às circunstâncias e às condições de sua vida. Essas maneiras constituem a base dos saberes locais. Assim, é cultura local o conjunto de processos históricos colectivos vividos no quotidiano. Segundo Giroux (1997: 167) *“os homens formam seus pressupostos e intenções dentro das estruturas fornecidas por seu repertório cultural”*. O conceito de “cultura” concebido conforme o modelo exposto acima, será repetido várias vezes para justificar que ela é o fundamento dos saberes locais como conjunto de traduções de vida concreta dos indivíduos.



A cultura deve ser um dos potenciais fortes na construção de um currículo, sobretudo quando se trata de um currículo que queira adequar-se aos contextos locais e regionais. Ela é o fruto de construção humana. A cultura nasce com o espírito humano. Nela estão inscritos os saberes locais. A escola ao socializar o conhecimento difunde a cultura. Assim, a cultura tem de ser reconhecida, respeitada e resgatada para a escola.

O reconhecimento, o respeito e o resgate da cultura, sobretudo, a cultura local, visam reduzir o distanciamento entre a cultura universal e a cultura autóctone do aluno. O currículo do Ensino Básico desafiou-se no sentido de eliminar a distancia e “harmonizar” as culturas que se encontravam em oposição. De facto, o não resgate dos saberes locais para a escola contribuía para a exclusão da cultura original (nativa) do aprendente e, por conseguinte, o seu desenquadramento cultural. Daí os questionamentos: *Como a escola “resgata” os saberes locais para realização da prática pedagógica? Ou seja, como é que a escola organiza o quotidiano para melhorar a aprendizagem? Que tipo de saberes comunitários a escola precisa de integrar para reduzir o distanciamento?*

Estes questionamentos trazem o pressuposto de que a escola não pode prescindir dos saberes locais para constituir-se em centro de cultura para a sociedade. Para clarificar a discussão, determina-se como objecto da pesquisa *os saberes locais e o novo currículo do ensino básico*. O objectivo geral da pesquisa é reflectir sobre a inclusão dos saberes locais no currículo do Ensino Básico. A partir do geral se definem os objectivos específicos, a saber: conhecer o estatuto dos saberes locais no currículo moçambicano; deduzir a tipologia dos saberes locais com relevância para o Ensino Básico e analisar os processos de produção e legitimação dos saberes locais. As hipóteses avançadas são: com o resgate da cultura local na escola oficial pode-se diminuir a marginalização da cultura do aprendente, assentar o aluno na sua cultura e reduzir a distância entre o saber universal e o saber local através da cooperação entre eles.

A escolha deste tema tem duas razões: a primeira prende-se com o facto de a escola estar virada para o reconhecimento da diversidade cultural, das culturas locais e os saberes nelas veiculados. Nesta razão articulada com a experiência da docência vê-se uma necessidade de

casar os saberes culturais locais com os saberes curriculares para tornar a prática pedagógica mais “próxima” do aluno. E, a segunda razão está marcada pela experiência vivida e o conhecimento adquirido através de leituras. Com a segunda razão o pressuposto é de que o trabalho terá uma orientação etnográfica constituindo-se na apreensão e interpretação dos saberes locais. Este pressuposto fundamenta-se em Clifford Geertz (1997) no seu livro *O saber Local* onde constata que todos os fenômenos sociais, políticos, jurídicos, culturais são fenômenos locais. Nesse livro, Geertz analisa de forma comparativa os factos antropológicos e as leis jurídicas e afirma que “*a navegação, a jardinagem, e a poesia, o direito e a etnografia também são artesanatos locais: funcionam à luz do saber local*” (Geertz, 1997: 249). Ainda alargando mais esta justificativa incorpora-se a crítica social e epistemológica que Lyotard (1989) desenvolve sobre a Modernidade. A crítica à Modernidade caracteriza-se pela descrença às grandes narrativas. Essa descrença pôs em crise o modelo da racionalidade científica universal e criou um espírito voltado para as racionalidades locais. Na mesma esteira de argumentação, Boaventura de Sousa Santos no seu livro *Um Discurso sobre as Ciências*, (1997), defende a crise do paradigma dominante. Crise esta que se caracteriza pela interação de pluralidade de condições sociais e teóricas<sup>1</sup>. Estas críticas pretendem trazer, à luz da razão, a simbiose entre o conhecimento escolar e o saber tradicional local enraizado na cultura e no sujeito. Embora estas críticas iluminassem para uma abordagem sobre as questões relevantes, ainda não havia espaço adequado em Moçambique para se expor dentro da educação. Porém, a inquietação sobre a importância das culturas locais sempre esteve na origem de todas leituras desenvolvidas no quadrante educativo. Com a introdução do currículo local no Ensino Básico criara-se a oportunidade institucional para um “resgate” das culturas diversas de Moçambique, no sentido de chamá-las a “contribuir para a melhoria” da aprendizagem.

A introdução do currículo local abre espaço para discutir a relevância das culturas locais na escola. Na verdade, a inclusão dos elementos das culturas locais facilita uma aprendizagem

---

<sup>1</sup> Boaventura de Sousa Santos apresenta como condições sociais e teóricas que conduziram à crise do paradigma dominante a relatividade da simultaneidade, a emergência da química quântica, o rigor da medição posto em causa pela química quântica, os avanços do conhecimento nos domínios da microfísica e biologia, a análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica, antes acantonada no campo separado e estanque da sociologia da ciência, que ganhou espaço na reflexão epistemológica e a preocupação sobre o conteúdo conhecimento científico do que a sua forma. Esta última questão impulsiona Santos a afirmar que o conhecimento científico moderno é conhecimento desiludido e infeliz por transformar o sujeito em ser autômato. (Santos, 1997: 23-36).

que leve o aluno a executar as actividades que lhe permitam resolver os problemas do seu dia-a-dia. Com a institucionalização dos saberes locais na escola, resolver-se-ia o problema da exclusão da cultura do aluno.

Em relação ao quadro teórico, a pesquisa vai se fundamentar na análise sócio -antropológica dos saberes culturais com base em autores que discutem o currículo como construção cultural. Os autores Michael Apple (2000), Antonio Gramsci (2004), Rosa Maria Torres (2001) servirão para fundamentar as políticas educativas que conduziram a reforma curricular no sentido de legitimação dos saberes (local e universal). Ainda neles se exploram os instrumentos úteis para fundamentar as políticas de construção do conhecimento local e universal. Alargar-se-á a perspectiva teórica usando-se como fundamento as ferramentas da Sociologia do conhecimento escolar para a compreensão da origem de estudos curriculares. Toma-se como referência para compreensão da questão do currículo, Bobbitt (1918), Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2002) e Gimeno J. Sacristán (2000) que discutem o currículo como construção social e cultural. A pesquisa recorre ainda a Jean-François Lyotard (1989), Boaventura de Sousa Santos (1997) para compreender a relação entre o saber local e o conhecimento escolar. Recorre-se ainda às obras de Clifford Geertz *A Interpretação das culturas* (1989) e *O saber local* (1997), respectivamente, para a compreensão e fundamentação da cultura local. Neste autor se pretende explorar a ideia do saber local e a sua manifestação. Em Jacques Delors (1996) e Edgar Morin (2000) a atenção vai para a categorização dos saberes.

A proposta do INDE constituirá instrumento básico por ser a instituição oficial que esteve envolvida com a reforma curricular e com a concepção dos instrumentos analíticos para a introdução do novo currículo. Interessa estudar como esta instituição define o currículo, currículo local e as estratégias para a sua implementação. Toma-se ainda como referência às pesquisas locais, sobre o currículo local, feitas por José P. Castiano (2000 e 2003) nas Províncias de Manica e Inhambane e o trabalho de doutoramento de Jô Capece (2001). Com estes autores o interesse prende-se na concepção de um currículo que resgata e articula as práticas quotidianas na escola.

Neste caso, a pesquisa analisa o fenômeno “saberes locais” e o seu resgate na escola e avalia os momentos estruturais da integração dos saberes locais na sala de aula. Nela pretende-se apreender e interpretar os fenômenos culturais. Para apreensão dos saberes locais e avaliação dos momentos estruturais da sua integração se fez uma observação participante seguindo-se assim um estudo de cunho etnográfico, ou seja, de natureza qualitativa. Realizou-se um estudo do campo que decorreu no norte de Moçambique, na Província de Nampula, particularmente, nas Escolas Primárias Completas (EPC) “7 de Abril” e Monapo-Sede. A escolha destas escolas se deve a duas razões: a primeira porque foram escolas experimentais e têm mais experiência no tratamento do currículo local e a segunda prende-se pelas razões cultural e sociolingüística do autor.

A pesquisa centralizou-se na interpretação de textos, nas entrevistas e na observação das aulas para compreender os mecanismos de definição, integração e socialização dos saberes locais. As entrevistas foram dirigidas aos professores, alunos, pais e encarregados da educação e pessoas das comunidades. Para permitir que o entrevistado exprima um discurso livre sobre o currículo local e os saberes locais, as entrevistas foram semi-estruturadas e semi-abertas. As entrevistas livres permitem captar as informações do entrevistado. Trata-se, portanto, segundo Chizzotti (2003: 57), de entrevistas dirigidas que se estabelecem entre *‘um pesquisador que pretende colher informações sobre os fenômenos e os indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las’*. Nessas entrevistas se cria uma atmosfera de influência recíproca entre o entrevistador e o entrevistado. Tal como descrevem Lüdke e André (1986: 33), *“nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”*.

Foram registadas e analisadas todas as informações individuais e colectivas fornecidas pelos entrevistados respeitando o vocabulário e o modelo das respostas. Foram também analisados os dados recolhidos na observação das aulas. Os professores entrevistados e assistidos leccionam nas escolas indicadas e as pessoas entrevistadas vivem nas comunidades em volta das escolas que tornam objecto do estudo. Na sala de aula foram observados os métodos para integração dos conteúdos locais e como se exploram os 20% reservados para atender os

saberes locais. Para se compreender melhor a discussão sobre os saberes locais no currículo do Ensino Básico dividiu-se o trabalho em três capítulos.

No primeiro capítulo discute-se a questão dos saberes locais, a sua produção nas comunidades, a tipologia, o problema de legitimação dos saberes, os métodos de disseminação dos mesmos, a cultura local como espaço de encontro de discursos sociais e o universal e o local: uma abordagem epistemológica e educacional. Para fundamentar este capítulo trabalhar-se-á com a literatura que discute os saberes locais e sua legitimação tendo-se como referências teóricas autores como Clifford Geertz (1997) Jacques Delors (1996), e Antonio Gramsci (2004). Ainda será usado o material colecionado pelo INDE (1999), fruto da recolha feita por esta Instituição sobre “os conteúdos relevantes de aprendizagem”.

No segundo capítulo deste trabalho trata a questão do currículo nacional como um conjunto de saberes estruturados e transmitidos na Escola. Assim, o currículo será analisado do ponto de vista dos fundamentos políticos e teóricos, das Inovações e da estrutura. Para fundamentar este capítulo serão trazidos autores que discutem as teorias curriculares, como: Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2002), Tomaz Tadeu da Silva (2000), Gimeno J. Sacristán (2000) e outros. Os materiais documentais locais em análise serão o Plano Curricular do Ensino Básico (1999), os Programas do Ensino Básico do 1º, 2º e 3º Ciclos (2003) produzidos por INDE.

No capítulo terceiro analisa-se a relação entre os saberes locais e os saberes escolares veiculados pela escola oficial. Discute-se a relevância do professor como “intelectual Orgânico” na recolha dos dados para o currículo local. Esta relação é consubstanciada e institucionalizada pela introdução do currículo local na escola moçambicana. Deste modo, o terceiro capítulo constitui uma síntese dos capítulos anteriores. A base empírica é sustentada pelo relatório do trabalho de campo realizado na Província de Nampula.

## **CAPÍTULO I**

### **DISCURSO SOBRE OS SABERES LOCAIS**

Os saberes locais fazem parte das temáticas mais discutidas, hoje, no campo de educação. São discutidos porque o paradigma educacional tende a adaptar-se às condições concretas da vida das pessoas. A tendência de resgatar a cultura autóctone para trazer na prática educativa fez com que o currículo do Ensino Básico abrisse um espaço para reflexão das temáticas específicas locais da vida das comunidades. No contexto actual, a escola se interessa, para sustentar a sua prática educativa, pela sua inserção na comunidade e pelo reconhecimento de saberes localizados nela. O interesse pela comunidade tem como objectivo estabelecer as relações de diálogo entre a própria comunidade e a escola, entre os saberes locais das comunidades e os saberes universais para o desenvolvimento da prática educativa. É a partir dessa visão que se define como objectivo deste capítulo à análise dos “saberes locais” para o seu resgate na escola. Assim, o capítulo está subdividido em 7 subcapítulos: conceptualização dos saberes locais; fundamentação dos saberes locais; tipologia dos saberes locais; problema da legitimação dos saberes locais, métodos de disseminação dos saberes locais, cultura local como espaço de coesão de discursos sociais e, o universal e o local: uma abordagem epistemológica e educacional.

## 1.1 Conceptualização dos saberes locais

O pressuposto defendido logo a partida é: escutar a tradição e situar-se nela constitui um caminho para encontrar estatuto axiológico da cultura autóctone. Esse pressuposto é legítimo nas práticas educacionais e exprime implicitamente a necessidade de conciliar o científico e o cultural como forma de criar um espaço para a cultura local. Portanto, situar-se na tradição é uma estratégia epistemológica para revitalizar e resgatar os saberes locais. Ao escutar-se a cultura autóctone tem-se como objectivo reconhecer o valor dos saberes locais num universo do saber escolar.

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

Em Moçambique, o primeiro trabalho realizado por missionários ligados aos saberes locais foi o estudo etno-linguístico. Este trabalho consistiu em estudar as línguas locais para traduzir a Bíblia. Traduzir a Bíblia em língua local implicava conhecer a cultura do povo falante dessa língua. Ora, os antropólogos implicados no processo passavam muito tempo a conversar com os velhos para compreender as suas construções culturais. As línguas locais serviam de meio para apreender os saberes locais. Contudo, a tradução da Bíblia em línguas locais trazia implicações políticas e culturais no seio dos nativos. Implicações políticas e culturais porque alguns conceitos locais eram reajustados segundo a intenção dos colonizadores. As línguas locais e os saberes locais eram instrumentalizados para facilitar o trabalho dos colonizadores em África. Assim, na produção e organização do conhecimento escolar, os saberes locais eram segregados.

O currículo introduzido em 1983 também discutia a questão dos saberes locais na perspectiva de círculos de interesse. Os círculos de interesse eram entendidos apenas como ligação escola/comunidade e não como o resgate dos saberes localizados nas culturas locais para a escola. Atenção não foi para a ligação dos saberes, mas sim das pessoas.

Hoje, retoma-se a questão dos saberes locais não para instrumentalizá-los, mas para encontrar o seu estatuto epistemológico e resgatar o seu significado intrínseco para a escola. É por resgate que se pode afirmar que os saberes locais têm um corpo de verdades legítimas para aprendizagem escolar. A profundidade das verdades imanentes nos saberes locais é avaliada através do seu manejo e utilidade nas comunidades. É com esta linha de pensamento que se discute a noção dos saberes, nesta dissertação, distinguindo-se de conhecimento; a noção do local e dos saberes locais.

A primeira questão prende-se na noção dos saberes. O termo “saber” significa, em primeira mão, ter conhecimento. No sentido fenomenológico, conhecer é ter consciência de alguma coisa, é apreender o objecto, é captar os fenómenos em suas diversas manifestações. No acto de conhecer se estabelece uma relação entre o sujeito e o objecto. O sujeito apreende as qualidades do objecto e o objecto com a sua passividade deixa-se conhecer. O objecto é a coisa que se pretende conhecer, seja ele material, cultural, ou espiritual e humano.

O ponto de partida é que os saberes não se reduzem ao puro conhecimento nem ao conjunto de enunciados denotativos. No sentido em que se aborda a questão, os saberes são um conjunto de enunciados que carregam consigo mesmos as noções de *saber ser e estar, saber fazer, saber escutar e o conhecer*. Assim, os “saberes” abrangem uma gama de informações sistemáticas e não sistemáticas. Lyotard (1989) analisando a pragmática do saber narrativo discute em volta do que são saberes. Para ele, os saberes se fundamentam na competência que excede a determinação e aplicação do mero critério da verdade. Os saberes dizem respeito à eficiência, à justiça e felicidade, à beleza e normatividade. Lyotard afirma que “*o saber é aquilo que torna qualquer pessoa capaz de proferir bons enunciados denotativos, mas também bons enunciados prescritivos, bons enunciados avaliativos*” (Lyotard, 1989: 47).



O que está subjacente no trecho citado é que o saber é mais abrangente. Ele inclui os enunciados científicos e culturais. Os enunciados científicos se fundamentam na metodologia e os culturais na vida como um todo. Os critérios de validação dos enunciados culturais e científicos são muito diferentes. Está se usando o termo critério apenas para se mostrar que o conhecimento científico é aceite pela sua validade universal e o saber pela sua práxis nos grupos sociais. Os critérios de validação distinguem-se exactamente pela produção e pelo consumo dos saberes. A produção do saber é diferente da do conhecimento científico. Pois, o conhecimento científico diz respeito ao *conjunto dos enunciados susceptíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos, que denotam ou descrevem objectos, com exclusão de todos os outros enunciados* (cf. Lyotard, 1998: 46) e a sua *performatividade* é universal.

Os enunciados científicos são geridos pela Ciência. A Ciência é um subconjunto do saber. Ela é constituída por enunciados denotativos e impõe as seguintes condições: a primeira, que os objectos a que se refere sejam acessíveis à observação explícita; a segunda que decida se cada um destes enunciados pertence ou não à linguagem científica e, a terceira que os objectos em análise sejam compreendidos a partir das suas manifestações e contextos em que se inscrevem. De acordo com estas condições expostas a ciência torna-se uma actividade intelectual e um processo social fruto de construções culturais.

Retomando a terceira condição nota-se claramente o interesse objectivo das ciências sociais. Em ciências sociais defende-se que o conhecimento acontece quando se capta e se descobre o significado dos fenómenos. No processo do conhecimento se impõem duas categorias fundamentais denominadas o tempo e o espaço. Na construção da Ciência os sujeitos sociais e culturais intervêm interpretando e dando significado aos fenómenos dentro das categorias acima expostas. Mas, a ciência procura explicar e compreender os fenómenos naturais e humanos. Nas Ciências Sociais e Humanas conhecer é apreender e interpretar o significado dos fenómenos. Segundo Filho e Gamboa, em Ciências sociais e humanas, “*conhecer é compreender os fenómenos em suas diversas manifestações e contextos*” (Filho e Gamboa, 2001: 95). Esta forma de conceber o conhecimento é diferente para as Ciências Naturais e exige o reconhecimento do sujeito. O sujeito que interpreta e dá sentido à sua vida quotidiana.

A segunda questão focaliza-se na noção do local. O objectivo, aqui, é definir o local para facilitar a conceptualização dos saberes locais. O pressuposto é: todos os discursos são localizados no espaço, como uma das categorias fundamentais para o conhecimento. A noção do local não se refere apenas ao espaço localizado geograficamente, mas aos discursos educativos produzidos por pessoas duma determinada comunidade. Refere-se aos discursos de pertença comunitária que desempenham uma função na educação dos jovens da mesma comunidade. A questão do local é discutida por educadores com o objectivo de reconhecer a sua relevância na acção pedagógica. O conceito do local é trazido ao campo da educação para estabelecer uma ligação entre o discurso global e o discurso comunitário tradicional. Isto significa que os organizadores das políticas educativas se centralizam nas comunidades de referência dos actores locais e dos processos de regulação internacional.

Teodoro (2003), a quem se recorre para fundamentar este ponto, discute, na nota introdutória do seu livro *Globalização e Educação*, a problemática do local e do global. Ele entende que a preocupação dos sistemas educacionais é definir as identidades locais entendidas como responsáveis na produção de discursos comunitários não no sentido geográfico, mas no sentido de uma pertença a certas comunidades discursivas. Ainda Teodoro citando Nóvoa, advoga que a busca dos discursos pertencentes a determinadas comunidades ou culturas diz respeito à *“uma reorganização dos espaços educativos, através de regulações económicas e políticas que atravessam as fronteiras dos diferentes países”* (Nóvoa apud Teodoro, 2003: 14). No contexto de discurso localista abre-se um espaço para a heterogeneidade e complexidade. Mas um discurso é considerado local quando tem um carácter regional e caracteriza os falantes de uma determinada comunidade ou cultura situada no espaço. Melhor, o discurso é localista quando é produzido nas comunidades locais e tem uma referência ao desenvolvimento regional.

A terceira questão centraliza-se nos saberes locais. Todo discurso que se focaliza em volta dos saberes locais é um discurso etnográfico, pois é uma descrição da cultura. É um discurso que se centraliza na cultura tradicional autóctone onde os saberes locais se enraízam. Esse tipo de discurso descreve como um determinado povo dá sentido à sua vida, como se relaciona e quais as prescrições morais aceites. Clifford Geertz (1997) afirma repetidas vezes que toda a

Etnografia funciona à luz do saber local. Geertz sustenta que para um etnógrafo *“as formas de saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros”* (Geertz, 1997: 10). O antropólogo Geertz analisa vários fenômenos culturais de diversos povos para mostrar que os saberes locais se manifestam *“através de uma série de formas simbólicas facilmente observáveis, um repertório elaborado de designações”* (id. 95). Para ele, o mundo é um palco onde os actores fazem as suas construções culturais. Essas construções caracterizam a maneira como cada povo vive, convive e representam o universo dos saberes locais.

Todo o universo de saberes, como: os direitos costumeiros, os mitos, as religiões, as línguas, a agricultura, a arquitectura, a música, as artes, a literatura, artesanato, a pintura, os fenômenos sócio-culturais, a economia, a imaginação, a moral e a política têm a sua origem na localidade. Estes são construções de grupos sociais localizadas nas comunidades e funcionam à luz da cultura local, portanto, do saber local. Por conseguinte, são designados de saberes locais. Usa-se o termo saberes locais não se restringindo apenas às formas de saberes nativos, mas estendendo-se para todas as formas de saber que se produzem e se capturam nas comunidades.

Obviamente o estudo dos saberes locais pretende apreender as formas como os grupos sociais locais produzem seus mundos, ordenam os seus discursos, estruturam as regras que norteiam o seu comportamento e como dão significados aos acontecimentos quotidianos. Trata-se de um estudo que questiona sobre como as comunidades organizam e orientam as suas vidas. Esse estudo se situa na história e torna-se história. O estudo etnográfico compreende e interpreta a cultura. Os saberes locais estão ligados à cultura e à vida das pessoas. Na verdade, os saberes locais resultam de informações localizadas nos grupos humanos e servem para a definição de um padrão de vida quotidiana. Os saberes locais são base do meio humano vivido como constitutivo do conteúdo. Eles são solidificados e cristalizados pelas comunidades para sua transmissão às gerações vindouras.

Como foi dito, os saberes locais se oferecem sob forma de cultura popular ordenada em torno do prazer, do mito, de tabus, de crença, de diversão e educação, de rituais e da sobrevivência. Nas comunidades tradicionais eles se resumem em habilidade, práticas, atitudes, experiências,

mitos, valores e modos de relacionamento com os antepassados e deuses. A sua disseminação obedece aos padrões estabelecidos pela comunidade.

Mas uma abordagem sobre os saberes locais não pode prescindir da abordagem sobre o saber universal. O saber local se dá dentro do universal e vice-versa. Para que o saber local não se reduza a pura descrição de divertimentos populares deve, ao reconhecer as diferenças culturais, respeitar a totalidade. Para consubstanciar esta idéia recorre-se a Peter McLaren que afirma que: “(...), enquanto as educadoras devem afirmar os conhecimentos sociopolíticos e os posicionamentos éticos ‘locais’ dos seus alunos e alunas, o conceito da totalidade não pode ser abandonado completamente” (McLaren, 2000: 81). McLaren deu razão a Frederic Jameson quando este destacou que:

*As lutas locais (...) são eficientes somente na medida em que elas também se mantiverem enquanto imagens ou alegorias para alguma transformação sistêmica maior. A política tem que operar nos níveis micro e macro simultaneamente; uma modesta limitação às reformas locais dentro do sistema é razoável, mas prova, com freqüência, uma desmoralização política (Jameson apud McLaren, 2000: 81).*

McLaren viu a necessidade de se colocar no mesmo “departamento” os dois saberes, acreditando que nem toda universalização violenta o local e vice-versa. Ele critica a cultura homogeneizadora que sustenta a existência de uma narrativa mestra. A narrativa mestra tem de dialogar com a narrativa local. McLaren recorre a Zavarzaden e Merton que, segundo ele, constataram que “o entendimento do global é uma forma de explicação que é relacional e transdisciplinar e que produz um volume de ‘efeitos-de-conhecimento’ de cultura ao relatar várias seqüências culturais” (McLaren, 2000: 85).

Tanto para McLaren como para o espírito da dissertação, os saberes locais são abordados com vista ao conhecimento curricular no sentido que eles sejam integrados na escola. Por isso, há uma centralidade nas construções culturais, morais, artísticas e religiosas que tinham sido instrumentalizadas. Há uma nova visão sobre as culturas excluídas na produção e veiculação do conhecimento. A nova Filosofia da educação pretende combater as diferenças culturais, a apropriar e resgatar os saberes locais para a escola.

Capece (2001) procura anotar a importância dos saberes locais para combater o fracasso escolar. Ele mostra que o resgate dos saberes locais na instituição escolar ganhou dinamismo com a intervenção dos responsáveis do projecto da área de educação prioritária de Liverpool. Este autor, recorrendo a Forquin, constata que o que a escola veicula vai ao encontro dos alunos da classe média porque a pedagogia desenvolvida não se baseia na vida das comunidades e nas características do meio local. Capece inspira-se em Midwinter citado por Forquin (1993) que constatou que:

*O fracasso escolar das crianças dos bairros desfavorecidos exigia uma abordagem pedagógica radicalmente nova, que devia se apoiar sistematicamente nas características culturais da comunidade na qual vive a criança e procurar estabelecer (ou restabelecer) uma coerência entre a escola e o meio (Forquin, apud Capece, 2001:192).*

Para posicionar os saberes locais, o conhecimento escolar dado às crianças deve atender as culturas locais e os grupos sociais eliminando a distância entre o local e o universal.

## **1.2 Fundamentação dos saberes locais**

A fundamentação dos saberes locais pode ser feita em três vertentes: socio-antropológica, filosófica e educacional, das quais serão expostas a seguir.

A primeira vertente é socio-antropológica e baseia-se fundamentalmente em Geertz (1997) que descreve uma análise do saber local. Esta vertente é legítima porque o problema de validação de saberes locais está ligado à emergência dos estudos antropológicos. Os estudos socio-antropológicos sustentam o reconhecimento do valor social e gnosiológico da cultura local, base do saber local. O pressuposto básico é: a cultura pode dinamizar a aprendizagem e a escola pode socializá-la. Com este propósito, os antropólogos sociais interessaram-se pelos aspectos culturais. Tais aspectos interferem na estrutura cognitiva do aluno. Eles são o objecto de estudo de Antropologia. A Antropologia enquanto disciplina procura compreender e

interpretar o comportamento dos grupos humanos e suas construções culturais. Na prática, fazer a Antropologia é desenvolver uma pesquisa de cunho etnográfico, ou seja, é interpretar as culturas. Desenvolver a Etnografia é, de forma epistemológica, justificar que o conhecimento se constrói a partir da compreensão de significados localizados em contextos culturais em que são produzidos. A Etnografia discute sobre o reconhecimento do valor intrínseco da cultura local. Geertz (1989), queria mostrar a importância das comunidades na modelagem dos saberes locais e na estruturação dos seus discursos e afirma que a interpretação antropológica faz a leitura do que acontece nas comunidades para se compreender como as pessoas estruturam o seu conhecimento. Ele descreveu os *modus vivendi* de vários povos americanos e africanos.

O objectivo de Geertz na sua descrição é o de identificar e recolher os aspectos relevantes da cultura local para a sua sistematização e transmissão. Isto impulsiona a interrogação do estatuto axiológico da cultura vivida para a escola. Ainda, com a emergência dos estudos culturais, os currículos tenderam a articular-se com aquilo que se chama neste trabalho de saberes locais. Estes reflorescem em debates actuais como forma de reconhecimento da existência de um contrato entre as culturas (tradicional e moderna). Os estudos culturais ao operarem uma reversão na tendência naturalizada admitem, partindo de um ponto de referência, configurar um movimento das margens contra o centro. Melhor, aposta-se nas epistemologias das culturas tradicionais contra a tendência fixa de considerar uma cultura única a partir de um centro hegemônico.

Em África, estudos sobre as culturas foram levados a cabo por antropólogos missionários ocidentais que publicaram escritos em defesa duma cultura única. Esses estudos tinham uma tendência colonial e visavam conhecer o “outro” como diferente. Sendo assim, os seus discursos denotavam as culturas africanas na terceira pessoa. Os antropólogos elaboraram as categorias racionais para explicar como os africanos pensam e desenvolvem as suas relações. Trata-se de discursos que reflectiam sobre os saberes tradicionais endógenos<sup>2</sup>, dos quais os antropólogos e etnofilósofos usavam para deduzir e interpretar a lógica racional dos povos

---

<sup>2</sup> Expressão adoptada por Hountondji para significar os saberes produzidos e existentes nas comunidades africanas. A estes saberes o INDE chamou de “necessidades relevantes de aprendizagem” e nesta dissertação se designam de “saberes locais”.

africanos. Esses estudiosos apropriaram-se dos saberes autóctones locais considerando-se de porta-vozes fiéis na produção dos mesmos no seio das comunidades. Neste sentido, mudaram-se as formas de conceber a verdade local e deu-se mais importância a lógica europeia. O que ficou de fora é a tomada de consciência de que o discurso sobre os saberes locais, num mundo global onde convivem culturas diferentes, é paradoxal no sentido em que a comunidade pode ser tomada como fábrica na qual os saberes são constituídos, a cultura pode ser concebida como território onde os saberes se modelam e, a escola como costura onde estes se aliavam, reestruturam e se organizam.

No campo da Educação a cultura local foi descrita em terceira mão. A descrição da cultura local no currículo tinha como objectivo facilitar a dominação. De facto, a Educação se caracterizava pela atitude de subordinação, mantendo o mito da superioridade do colonizador. Na escola transmitia-se a cultura portuguesa e o complexo de inferioridade às populações locais. A abordagem educacional tinha sido dominada pelas reflexões que tendem a favorecer o poder colonial que se “fazia sentir” quer nos funcionários do aparelho colonial, quer nos intelectuais e educadores do aparato burocrático, quer nos missionários, antropólogos e cientistas comprometidos com o pacto colonial. Estes faziam inventários, como se afirmou, das culturas e tradições africanas, modelando a imagem de um negro inferior. A educação oferecida aos africanos, para além de silenciar os discursos africanos, desenhava uma criança com dupla característica ou dois comportamentos: um europeu e outro africano. Os objectivos das escolas palpiavam-se em “civilizar ou aculturar” os indígenas aos moldes dos colonizadores.

Estudos sociológicos feitos em Moçambique fazem a crítica ao procedimento dos colonizadores que renegaram o direito de intelectualidade aos actores sociais africanos. Renegaram a intelectualidade no sentido de que os colonizadores expropriaram e apropriaram-se da cultura e do saber local dos africanos. Elisio Macamo (2004) expõe a questão de expropriação e apropriação dos saberes locais africanos pelos colonizadores. Macamo aborda isso no seu livro *A Leitura Sociológica: Um Manual Introdutório* de 2004, inspirando-se num artigo “*A Natureza, a biodiversidade e o conhecimento local: qual o papel do cientista social?*”, da antropóloga moçambicana Paula Meneses. Meneses critica os colonizadores por

estes reduzirem o saber local em saber apolítico, não-econômico e supersticioso. Macamo retoma o artigo de Meneses para descobrir a sua cientificidade.

O discurso de Macamo interessa neste trabalho porque versa sobre a expropriação e a apropriação do saber. Isto é, a reestruturação e a apresentação do saber local com características diferentes dos produtores tradicionais locais. De facto, os colonizadores dominaram e se impuseram à cultura dos africanos para depois lhes tirar o conhecimento e as tradições. Numa primeira fase, eles se manifestaram como actores sociais externos e, na segunda como intermediários no saber apropriando-se do saber produzido nas comunidades.

Na visão do colonizador todo o saber que não respondesse as intenções determinadas era considerado de superstição. Para contrapor-se a esta posição Meneses faz uma crítica. Macamo retoma a crítica de Meneses para mostrar o valor do saber local. Ele procura cientificar o saber local no sentido de despí-lo da visão negativa. Na óptica do autor, *“os saberes locais são (...) expropriados e apropriados por actores externos à sua produção original sendo os legítimos proprietários produtores excluídos dos benefícios da sua obra”* (Macamo, 2004: 95). O saber local é expropriado ao verdadeiro produtor e capitalizado por empresas e por cientistas. O que facilitou a expropriação e apropriação do saber local foi à ciência. Por isso, organizar o saber local para ser transmitido na escola é o que preocupa os educadores no dia-a-dia.

No período colonial a hipótese de se criar um currículo que pudesse resgatar os saberes locais era impensável. Os saberes locais eram encarados como instrumentos para compreender a racionalidade dos povos africanos para depois dominá-los. O conhecimento sobre os saberes locais era um veículo para cumprir os objectivos de missionação e de colonização. Os colonizadores reduziam o valor dos saberes localizados nas culturas em instrumentos, ou seja, em superstição. Por outra, detinham instrumentos para legitimar as construções culturais locais em saber ou não. Essa legitimação externa fazia com que os africanos pudessem ver a realidade quotidiana à luz da cultura dos colonizadores. Contudo, alguns pensadores como James Africanus Beale Horton (1868) e Edward Wilmot Blyden (1857) contestavam a questão da inferioridade dos africanos. Estes pensadores começaram a reflectir sobre os programas do



ensino com o intuito de transformá-los em programas inclusivos. Eles estavam preocupados em construir um currículo que introduzisse as aprendizagens relevantes para as sociedades africanas. A idéia era fundar escolas que pudessem contextualizar as condições específicas do continente. Enquanto Horton (1868) defendia a necessidade de as línguas africanas serem escritas e ensinadas na escola e a complementaridade do ensino geral com o ensino técnico profissional, Blyden (1857) desenvolvia, em primeira mão, a idéia de “revitalização da cultura dos africanos” (Castiano et al., 2005: 202).

Segundo Castiano, Horton sugeria um currículo virado às condições locais dos africanos. De facto, “quanto ao currículo, ele ‘abria a mão’ para que os alunos, para além de aprenderem a ler, escrever e contar, também tivessem algumas matérias ou mesmo disciplinas que se julgassem adequadas às condições regionais” (Castiano et. al., 2005: 199). O seu intuito era de construir uma escola enraizada na cultura africana, Blyden estabelece contactos com as comunidades locais e interessa-se pelas civilizações mais antigas em África. Ele estava certo de que para operar uma reforma educacional precisava conhecer as culturas e línguas africanas. Conhecendo as culturas e línguas africanas podiam se desenhar um currículo que se adequasse às condições próprias dos africanos e as escolas seriam a principal arma para combater o mito da superioridade da cultura ocidental perante as culturas tradicionais locais africanas.

Por outro lado, Blyden (1857) reconhecia o valor de cada cultura e as diferenças culturais. Ele era de opinião que cada cultura tivesse que se desenvolver sem influência negativa de outras culturas, pois constatava que a cultura europeia socializada pela educação colonial sufocava e até destruía as culturas locais africanas. A educação fundamentada na missionação inculcava uma crença que substituíria as religiões africanas em superstições e magias. Para ultrapassar este cenário, Blyden propunha uma escola que tivesse como desafio à introdução de “disciplinas como *Leis e Costumes Indígenas, Religiões africanas, Sistemas políticos Indígenas, Música africana, Mitologia africana assim como História, Geografia, Geologia e Botânica de África*” (Blyden apud Castiano et. al. 2005, 205). Na opinião de Castiano o currículo proposto por Blyden viria, por um lado, a defender e revitalizar as culturas africanas e, por outro, a possibilitar o ensino de línguas locais e integração de conteúdos locais.

As ideologias de Horton e Blyden concentram-se nas culturas tradicionais locais dos africanos estimulando a definição de um currículo que integre os saberes locais no mundo moderno. Um mundo que se caracteriza pela existência de duas sociedades com discursos bem distintos que apontam para coexistência de duas esferas: a esfera tradicional e a moderna. No domínio do conhecimento esse mundo enfatiza, actualmente, o conhecimento científico e o conhecimento vulgar ou o senso comum que se inter cruzam. Economicamente se desenvolve, no mundo moderno, um discurso que é dirigido para economia global e economia local e, no campo da educação, a reflexão assenta sobre, como secunda Castiano (2003: 3), a “*educação formal com padrões morais e estruturais de modernidade e educação tradicional*” que ocorre a nível local tendo como base de legitimação as comunidades concretas e autoridades locais.

Na estrutura do novo currículo se fazem sentir as abordagens de âmbito nacional e local norteadas pela Escola Moderna. A presença da Escola Moderna como ordenadora faz com que estes dois se subordinem ao currículo universal. No esforço da territorialização curricular, a tendência dominante é substituir as grandes narrativas coloniais pelos pequenos discursos que reivindicam os direitos de reconhecimento do seu espaço de acção e a representação dos diferentes grupos culturais.

O que se pode salvar nestas dicotomias é a disputa pela harmonização das diferenças existentes de forma a administrá-las e a integrá-las num mundo inofensivamente plural. Trata-se de gerir a dialéctica entre “o ser e o não ser”; em linguagem de Parmênides, o saber e o não saber; o conhecimento vulgar e o conhecimento científico e, os saberes locais e saberes escolares. O crucial é que se compreenda que as aspirações à universalização do conhecimento sejam desenvolvidas sem o desrespeito aos saberes locais.

A segunda vertente é filosófica. Nela a pesquisa procura fundamentar-se em Boaventura de Sousa Santos que discute a questão do “paradigma dominante”<sup>3</sup> das ciências experimentais. A

---

<sup>3</sup> O termo paradigma dominante em uso nesta dissertação se cunha a Boaventura de Sousa Santos (1997) e refere-se ao modelo de racionalidade criado pela ciência moderna e desenvolvido a partir da revolução científica do século XVI centrada no campo das ciências naturais. Este paradigma defendeu as idéias matemáticas como sendo idéias adequadas para construção do conhecimento rigoroso e profundo.

utilização do termo ‘paradigma dominante’ nessa pesquisa não pretende penalizar a Ciência Moderna, mas serve para mostrar que o saber se desenvolveu no domínio das ciências naturais usando métodos apropriados de carácter quantitativo. A crítica que se pode fazer é que o paradigma das ciências naturais teve a presunção exclusivista em relação ao saber local. Essa presunção se nota *“na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”* (Santos, 1997: 11).

O ‘paradigma dominante’ considerou como sendo o saber todo aquele que usa os métodos racionais e universais. A racionalidade e universalidade foram princípios da Matemática. A Matemática considerava que os seus postulados eram claros e distintos a partir dos quais se construía o conhecimento profundo e rigoroso. Segundo Santos (1997), o conhecimento era tratado em duas perspectivas: a primeira diz que “conhecer significa quantificar”; nesta justifica-se que o rigor da ciência passa pelo critério das medições e, a segunda, diz que *“conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar as relações sistemáticas entre o que se separou”* (ibid: 15). Com base nestas concepções, o conhecimento veiculado pela escola é aquele que é susceptível a experimentação, observação e classificação.

Santos (1997) faz uma crítica a esse modelo de racionalidade que apenas pretendeu privilegiar o funcionamento da ciência em detrimento dos fenômenos sociais. Para ele o conhecimento se reduz apenas a quantificação, mas também a compreensão dos fenômenos. O conhecimento compreensivo se inscreve nas ciências sociais. Tendo visto a necessidade de definir o estatuto dos fenômenos sociais, Santos defendeu a criação duma ciência social que estudasse o comportamento humano e procurasse compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e dos significados que os homens dão as suas acções. Com as críticas, Santos advoga a emergência de um outro paradigma que vai se interessar pelo saber dos sujeitos locais. Ele afirma que as ciências sociais não estão procurando apenas aquela racionalidade universal, mas repercurtem-se nas disputas quotidianas da vida local.

O novo paradigma iria dar a possibilidade de as ciências sociais reflectirem e defenderem que todo o saber científico é social, local e total no sentido de que é produzido pelos sujeitos

localizados numa cultura vivida e /ou numa sociedade. Esta crítica ao paradigma dominante traz um novo horizonte que permite discutir as questões de valor, da ética, da compreensão dos grupos, do senso comum e do tema do saber local. E a escola, hoje, pautando-se no paradigma emergente precisa e discute o saber tendo como horizonte à universalidade e localidade. A pesquisa recorre a este pressuposto para afirmar, como constatou Santos, que:

*O saber constituiu-se em redor de temas que em dado momento são adaptados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais, sejam-os a reconstruir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc. (ibid: 47).*

O saber que conhece a sua origem na localidade tem um estatuto axiológico para a escola e pode ser explorado e sistematizado. Santos abre um horizonte para se discutir a possibilidade de saber local produzido pelos grupos sociais e sua relação com o saber universal.

Tomando-se a realidade moçambicana, a escola teve duas fases. Na primeira, ela esteve organizada obedecendo a um padrão colonial que se arrastou até depois da independência. Nesse currículo, obedecendo-se apenas ao paradigma dominante, os saberes locais não tinham sido sistematizados e institucionalizados com o objectivo de resgatar o seu valor intrínseco. Na segunda, o INDE propõe 20% do tempo para inserção de saberes locais, comunitários, quotidianos na sala. Neste currículo prioriza-se a diversidade cultural e sustenta-se um cruzamento entre a cultura universal com a cultura local.

Para realçar a ideia de cruzamento Lyotard (1989) relaciona o saber local com o saber científico. Ele entende que o saber científico não é só o conjunto de enunciados, mas é também o saber voltado à vida quotidiana. A escola tem obrigação de ensinar esse saber. O saber quotidiano é abrangente e prático e diz respeito à vida da localidade. A relação que Lyotard faz entre o saber local e o saber científico é legítima. Porque o saber se auto-afirma como saber científico recorrendo o saber local. Por isso, Lyotard afirma que “o saber científico não pode saber e fazer saber que ele é verdadeiro saber sem recorrer a outro saber, narrativa, que é para ele o não saber, em cuja ausência ele é obrigado a pressupor-se a si

*mesmo, caindo assim no que condena, a repetição do próprio, o preconceito”* (Lyotard, 1989: 64).

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

No último quartel do século XX, a Escola de Birninghan, na Inglaterra interessou-se pelas questões culturais na definição do currículo. As discussões desenvolvidas nessa escola em volta das culturas tinham como objecto reformular os sistemas educativos adequando-os às condições culturais locais dos alunos. A finalidade das discussões era incluir as culturas na decisão do saber escolar. As discussões em volta da educação terminaram com florescimento de dois grupos com os objectivos diferentes. Um grupo interessou-se pela reforma educacional associada aos imperativos das empresas. Este transformou a escola em um centro de treinamento para responder a demanda do mercado. Assim, a função da escola foi gerenciar os conhecimentos e habilidades para o mercado. O outro que se impõe na Inglaterra e nos Estados Unidos estava virado pelos aspectos culturais. O objectivo deste último grupo era de construir uma escola livre e democrática com características de equidade e justiça social. Esse grupo designado culturalista caracterizou-se pela defesa da diversidade cultural e étnica.

O interesse pelos aspectos culturais e étnicos foi ponto de partida para os pensadores conceberem a escola como espaço de intercâmbio cultural. Neste sentido o currículo foi definido não apenas como uma questão técnica, mas também social e cultural. Valorizaram-se mais as necessidades básicas de aprendizagem e as questões ligadas a cultura local. As

políticas educacionais foram definidas em função das exigências das comunidades. O currículo tendeu adequar-se aos contextos locais, regionais, nacionais.

A adequação da Educação aos contextos locais foi um tema discutido na conferência de Jomtein, em 1990 e, registado no relatório “Educação para Todos” de Rosa Maria Torres (2001). Segundo Torres, a adequação às necessidades locais foi anunciada como imperativo para o desenvolvimento de cada país. Tal adequação passa pela flexibilização do currículo. Para Torres, a *“flexibilidade e adaptabilidade aos contextos locais são um parágrafo obrigatório em quase todos os documentos internacionais e, concretamente, naqueles produzidos na década de 90 pelas quatro agências que patrocinaram a Educação para Todos”*, (Torres, 2001: 18).

Esta autora trouxe incentivos para que cada país adapte princípios e metas às próprias condições e aos contextos próprios e, estabeleça um programa que incorpore os diferentes saberes produzidos nas culturas. Deste modo, compete a cada país desenhar uma política curricular que responda às necessidades relevantes de aprendizagem. O propósito é que cada país defina as estratégias diferenciadas para as diferentes regiões assim como dentro de cada uma delas e mesmo no interior do país.

A melhoria da qualidade de educação não pode prescindir-se da cultura autóctone e do seu valor para a escola. A qualidade do ensino tem de ser abordada tendo-se em conta a diversidade cultural e as experiências dos alunos na sala de aula. A autora supracitada acrescenta ainda que:

*Assumir a diversidade implica uma virada profunda nos modos convencionais de pensar e fazer a educação, política e reforma educativa, tanto nacional como internacionalmente, tanto dentro como fora do sistema escolar. Significa distanciar-se da tendência usual de pensar e fazer a educação a partir de visões centralizadas e homogêneas para um país inteiro, para toda uma região ou até mesmo para ‘os países em desenvolvimento’(...). Implica assumir que cada país deverá definir políticas pensadas a partir da própria realidade, políticas relevantes e aprofundadas ao seu contexto, história, cultura, tradição educativa, e que levem em conta o nível de desenvolvimento de suas instituições (id: 81).*

Se se encarar a escola como local de convivência das culturas, as políticas educativas serão desenhadas em função da cultura local e universal. A escola reconstituirá centro de encontro entre o saber escolar e os saberes locais. A escola constituirá local público e democrático onde o aluno aprende a respeitar a diversidade e adquire o conhecimento e as habilidades para viver em uma democracia. Neste contexto as escolas não serão definidas apenas como extensões do trabalho, mas como esferas públicas democraticamente construídas em torno de formas de investigação crítica que dignificam o diálogo cultural e a criatividade humana.

A adequação aos contextos locais atendendo a diversidade cultural foi um desejo defendido na definição do currículo do Ensino básico em Moçambique. De facto, no novo currículo nota-se o espírito da pedagogia crítica e sensível às culturas ao se tomar conta à diversidade cultural e a centralidade no aluno. Na verdade, a relevância do currículo, segundo INDE e MEC (2003: 8), está na constatação de que a *“educação tem de ter em conta da diversidade de indivíduos e dos grupos sociais, para que se torne num factor, por excelência, de coesão social e não de exclusão”*.

A partir dos pressupostos apresentados pode-se concluir que os saberes locais são relevantes para a aprendizagem e, por isso, o seu resgate para a sala é imprescindível. Para isso, é racional fundamentar o porque do resgate da cultura local para a escola. O novo currículo parece pretender acabar com a regionalização dos saberes e conceber um projecto voltado à diversidade cultural, embora o conhecimento progrida dando referência ao universal.

### 1.3 Tipologia dos saberes locais

Analisado o tema da fundamentação dos saberes locais urge delinear os tipos de saberes que interessam à escola. A comunidade produz e veicula alguns saberes que se pretendem categorizar neste trabalho. O seu enfoque para escola justifica-se por duas razões: a primeira, revitalizar o valor intrínseco dos saberes locais e, a segunda, eles favorecem a inserção do aluno na sua comunidade. A escola administra um conhecimento estruturado em disciplinas para responder aos problemas duma determinada área e a comunidade serve-se dos saberes locais para resolver os problemas do dia-a-dia. Os saberes locais estão categorizados em áreas.

A par da categorização, dois autores contemporâneos escrevem sobre a tipologia dos saberes que a educação deve oferecer. Cada um deles fez a sua categorização. Trata-se de Jacques Delors (1996) e de Edgar Morin (2000). Por um lado, Delors expôs quatro tipos de saber considerando-os de pilares fundamentais para educação, designadamente: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver junto” ou “aprender a viver com os outros e aprender a ser”. Por outro, Morin, centrando-se no problema da complexidade, colocou sete saberes para a educação. Os sete saberes necessários para a educação do futuro não estão concentrados em nenhum programa escolar para o seu ensino. Eles abrangem todos os níveis discutindo problemas específicos. Segundo Morin, dizem respeito aos sete buracos negros fragmentados pelos programas educativos. Para Morin esses buracos são: o Conhecimento, o Conhecimento Pertinente, a Identidade Humana, a Compreensão Humana, a Incerteza, a Condição Planetária e a Antropo-ética. Na óptica de Morin, estes saberes fazem falta nos programas escolares, porém, não serão desenvolvidos nesta pesquisa. A grande preocupação dos autores referidos é desenvolver a educação para vida e para o mundo de trabalho. Das tipologias apresentadas interessa descrever a proposta feita por Delors, que se refere a um programa de educação para o futuro. Em síntese os saberes delineados por Delors são:

a) *Aprender a conhecer* – aprender a conhecer constitui o primeiro tipo de saber para Delors e é um saber de carácter científico. Este saber oferece ao aluno estrutura lógica que lhe permita ler e interpretar o mundo. Com este, o aluno lança-se à descoberta. Delors sustenta que *‘o aumento de saberes sob diversos aspectos leva a compreender melhor o ambiente, favorece o*



*despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e compreende o real mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (Delors, 1996: 78).*

b) *Aprender a fazer* – este é o segundo tipo de saber. Este tipo de saber responde às questões de como se faz algo, portanto, é um saber prático e está ligado ao profissionalismo. A preocupação é como o aluno aplica na prática os conhecimentos adquiridos.

c) *Aprender a viver juntos* é o terceiro tipo de saber e constitui um dos pilares da educação exposto por Delors e responde ao desafio colocado para as zonas urbanas e semi-urbanas onde os efeitos de globalização se fazem sentir com grande incidência. Delors afirma que “*a educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos do Planeta*” (id: 84).

d) *Aprender a ser* - o aprender a ser é o quarto tipo do saber que pode ser conjugado com o saber viver com os outros. Neste saber o aluno desenvolve os juízos de valor para agir com prudência na sociedade. O aluno reconhece os aspectos corporais, espirituais, estéticos e sensíveis.

Partindo desta formulação é possível fazer-se uma tipologia de saberes locais. Os saberes que as comunidades administram comportam os modos de agir, de comportar-se, de fazer trabalhos, de se relacionar com os transcendentais, de curar as doenças e de resolver os problemas. Eles são agrupados, à semelhança da tipologia delorsiana, em saber, saber conviver, saber fazer, saber ser e saber metafísico. Este último se associa às crenças. Os saberes categorizados fazem parte do capital cultural de grupos sociais. Para mais compreensão se descreve cada um destes saberes:

- a) **O saber** (do qual faz parte o conhecimento) - é uma categoria que estimula os indivíduos. Este saber se vincula à narração dos factos históricos da vida da comunidade. Está na base deste saber as metáforas e alegorias que se usam para transmitir os ensinamentos. Este saber é ministrado pelos mais velhos (anciãos). Trata-

se de uma pedagogia vertical e radical que se impõe de cima para baixo e que se manifesta nas em todas as áreas de saber local. Crê-se da experiência dos mais velhos. Em termos de conhecimento os jovens abandonam obedecer a um grupo de velhos e se submetem ao outro. No entanto, neste saber as crianças aprendem a origem da sua família, dos reis, origem dos lugares míticos e os importantes rios da região. Aprendem também a interpretar os fenômenos que se prendem com a desgraça (no caso de doenças e de falta de chuvas) e os que estão ligados com a felicidade, como: nascimento de um bebé, boa colheita, etc.

- b) **O saber conviver** - esta área do saber, no espaço comunitário, é dominada, maioritariamente, por pessoas idosas (anciãs) com experiências sólidas, designadas por ‘enciclopédicos’ tradicionais. O saber ministrado aqui se baseia nos bons modos. Na escola, este saber está conexo com a disciplina de educação cívica e moral. O objectivo desta área de saber na comunidade não se funda em transmitir apenas valores morais aos indivíduos, mas oferecer bases para que os indivíduos desenvolvam a autonomia moral. Uma vez desenvolvida a autonomia moral, o aluno sabe estimar-se e estar com os outros. Localmente, saber conviver diz respeito aos modos de comportamento e pode ser transmitido nos ritos. O conteúdo dos ritos é educação para a vida adulta e para a família. Nos ritos, as crianças são educadas a respeitar, ter coragem sobre os acontecimentos, tratar os mortos, assumir a responsabilidade na família, a serem dedicadas e a cumprirem as regras de higiene.
- c) **O saber ser** - esta área é uma dimensão do saber em que a criança aprende a estimar-se. Ela se esforça pela sua liberdade e pelo seu reconhecimento social. Neste saber, o aluno desenvolve os aspectos corporais e estéticos. Aprende também as prescrições morais e os modos de se relacionar com os outros.
- d) **O saber metafísico** – esta área de saber se fundamenta nas “crenças”. Através dele, a criança confronta-se com as questões cosmológicas e míticas e desenvolve o aspecto espiritual. Em Moçambique e, em particular na cultura Macua, uma parte de pessoas crê na existência de um Ser Supremo e Criador do Mundo. Crê-se também nos seres

intermediários entre o Ser Supremo e seres humanos viventes. O Ser Supremo (Deus-Criador) permeia o ciclo vital desde o nascimento até a morte. Os intermediários são os antepassados que desempenham uma função social de protecção. As afirmações do tipo: *os antepassados são protectores* fundamentam-se na crença de que *tudo tem vida*, isto é, a vida continua depois da morte. Os antepassados continuam a conviver com os vivos, embora pertençam ao mundo invisível. Esta convivência tem a dimensão espiritual, mas se concretiza nos trabalhos práticos. As pessoas crêem que todos os benefícios da comunidade são devidos ao respeito aos antepassados. Esta crença se estende também para os mágicos e especialistas de ritos. Refere-se às pessoas que têm o poder de expulsar o espírito mau nos viventes. A crença nos antepassados e em Ser Criador estimula a solidariedade nas crianças. A escola pode relacionar com várias tradições que valorizam a relação com os antepassados, sejam filosóficas ou grupos culturais. Ela pode absorver este tipo de conhecimento porque a idéia de que os antepassados solidificam os laços solidários e estimulam a cooperação favorece respeito mútuo.

- e) **O saber fazer** - esta área de saber ocupa grande relevo tanto na comunidade assim como na escola. O saber fazer é indissociável do saber conhecer. Contudo, o saber fazer responde a questões práticas. O objectivo deste saber é pôr em prática o conhecimento adquirido, quer na escola formal quer nas comunidades. Constituem conteúdos do saber fazer a agricultura, escultura, jardinagem, construção, pesca, culinária, pecuária, etc. Estes respondem à vida prática da comunidade instruídas na criança. Esta aprende a construir casas, a costurar, abrir machambas, etc. Na escola, o saber fazer é transmitidos em todas as disciplinas e, muito particularmente na disciplina de Ofícios. No novo currículo, as disciplinas responsáveis para este tipo de saber são na sua maioria Educação Visual e Ofícios. Nas comunidades, os especialistas (detentores) do saber fazer são os homens, as mulheres e os jovens. Nestas comunidades, as competências são do tipo tradicional e a aprendizagem destina-se à formação de indivíduos capazes de participar formal e informalmente no desenvolvimento da região. Porém, o saber fazer traz consigo o adjectivo “bem” que lhe leva a ganhar a dimensão de competência. De facto, quando se diz que sabe

construir, caçar, cozinhar, etc., significa que faz bem e, fazer bem implica ser competente naquelas/nessas actividades. A competência é exigida tanto na escola bem como na comunidade. O saber fazer e, sobretudo fazer bem, tem uma dimensão técnica. Para a fundamentação teórica sobre o saber fazer bem, busca-se Rios que afirma que:

*O saber fazer bem tem uma dimensão técnica: a do saber e do saber fazer, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se quer deste socialmente articulado com o domínio com as técnicas, das estratégias que permitem que ele, digamos 'dê conta do seu recado', em seu trabalho (Rios, 2004: 47).*

A dimensão técnica do saber fazer tende à formação profissional e moral dos indivíduos. Nas comunidades, as pessoas imprimem esforço no sentido de ensinar as crianças esta dimensão, a do saber fazer bem. Esta dimensão tem uma qualidade social.

Os saberes categorizados acima respondem às necessidades das pessoas no seu quotidiano. Analisados criticamente são formas diferenciadas dos saberes que fazem parte histórica do convívio e do saber local. As suas formas tradicionais de formação têm grande relevância na formação individual e moral dos educandos. Uma vez sistematizados perpassam as disciplinas curriculares do Ensino Básico, tais como: Ciências Sociais, Artes Visuais, Ofícios, Ciências Naturais, Educação Musical, Educação Moral e Cívica.

#### 1.4 O problema de legitimação dos saberes locais

Na legitimação do saber se impõem duas sociedades: a sociedade tradicional e a sociedade moderna. Ambas procuram se encontrar. As duas sociedades têm o direito de legitimar os saberes produzidos. A sociedade tradicional é caracterizada pela sua “implantação” na cultura vivida, nos valores morais e nas práticas quotidianas concretas. A sociedade moderna se caracteriza pelos progressos da ciência e da técnica modernas.

Para expor a questão de legitimação do saber recorre-se a Boaventura de Sousa Santos e Antonio Gramsci (2004). Gramsci estudando a situação histórica da Itália observa que o norte está desenvolvido, e que no sul persiste uma Itália agrícola e pouco desenvolvida. Querendo identificar como o país se mantém unido, mantendo duas estruturas sociais diferentes, trata da questão ideológica, ou seja, a unidade intelectual e moral que permite cimentar a unidade política. Para isso, mostra a importância dos intelectuais e seu papel na consolidação da unidade nacional e na legitimação do saber.

Na sociedade moderna, o saber escolar se legitima através dos padrões das ciências exactas e humanas. Estas ciências tinham pressuposto de que a escola só devia ensinar os saberes estruturados e sistematizados, resumidos em saberes científicos. Estes saberes seriam legitimados pelos cientistas sociais e naturais, com maior incidência para os cientistas naturais.

A partir desta perspectiva, as primeiras noções que a escola inculcava ao aluno diziam respeito mais às questões naturais do que as sociais. A título de exemplo aponta-se o positivismo de Augusto Comte que privilegiava as noções das ciências da natureza deixando de fora todas as manifestações tradicionais de concepções do mundo. Os fenómenos sociais não tinham grande relevância na escola. Mas com a tomada de consciência das ciências históricas que reivindicavam a sua unidade normativa, recuperam-se os fenómenos sociais. A partir do século XIX Wilhelm Dilthey procurou fundamentos para legitimar as ciências históricas. A modelo kantiano, Dilthey fez a *Crítica da Razão Histórica*. A sua preocupação era conciliar a Ciência e a vida. Triunfalmente, trouxe a noção das ciências do espírito que têm como finalidade compreender a experiência concreta, as expressões da vida interior recusando a

presunção objectiva das ciências naturais. Dilthey sublinhava a dinâmica dos fenômenos humanos e sustentava que as ciências do espírito apreendem as significações intencionais das actividades históricas do homem. Dilthey, recorrendo a Vico, afirma que a “*primeira condição de possibilidade da ciência histórica consiste em que eu mesmo sou um ser histórico, em que aquele que investiga a história é o mesmo que a faz*” (Dilthey apud Gadamer, 2002: 340). Dilthey dá fundamento epistemológico às ciências sociais.

Trazendo esses posicionamentos no debate, põe-se em crise a hipótese de que a escola só deve tomar referência e ensinar o conhecimento científico. E porque os padrões das ciências naturais tornavam-se incapazes de aceder as expressões da vida começavam a respeitar os padrões das ciências sociais e humanas. Santos retomando a posição de Dilthey afirma que nas ciências humanas os factos se compreendem e se interpretam. Os cientistas sociais estudam e determinam o significado das acções dos indivíduos e legitimam as práticas quotidianas, a cultura, inclusive o saber local.

A questão que se coloca é: como é que a escola se apropria e dá significado ao saber local, ao saber histórico, ao saber cultural? A escola entra em contacto com as comunidades, através dos professores para recolher e sistematizar o saber local, o saber histórico e o saber cultural das pessoas. As pessoas das comunidades detentoras do saber, “*enciclopédicos tradicionais*”<sup>4</sup>, disponibilizam os saberes a serem potencializados pela escola. Portanto, o conhecimento escolar deixa de ser visto apenas como científico e passa a ser também um saber cultural. Estes dois conhecimentos a escola precisa integrá-los porque são importantes para o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Para o saber científico o critério de validação é determinado pela sua *performatividade*, como afirma Lyotard, pela sua aceitação na comunidade científica, como sustenta Kuhn e pelo seu interesse na acumulação do capital. Quem valida o saber científico é a comunidade consumidora, o cientista, o capitalista e o empresário. Estes são “*intelectuais orgânicos*” (modernos), na linguagem de Gramsci. Este autor descrevendo o modelo histórico de

---

<sup>4</sup> Em Moçambique, o termo “*enciclopédicos tradicionais*” refere a pessoas detentoras do saber localizadas nas comunidades e que, nalgumas vezes, servem de fontes de informação.

organização social constata que cada grupo social elabora os seus intelectuais que servem de arquétipo.

Gramsci aponta dois grupos representativos os quais denomina de “intelectuais orgânicos” e “intelectuais tradicionais” a partir do lugar e da função que ocupam no conjunto das relações sociais, não restringindo o termo somente ao que é intrínseco as actividades intelectuais. “Os intelectuais orgânicos” de uma nova ordem econômica estão ligados à produção industrial urbana, ao mundo da técnica e da produção capitalista avançada. São os organizadores da função econômica de um segmento social ao qual estão ligados organicamente. São portadores de uma hegemonia que tende a se expandir por toda a Sociedade Civil e se esforçam para provocar uma concepção do mundo homogêneo e autônomo.

Gramsci constata que “*o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito*” (Gramsci, 2004: 15). O empresário, neste contexto, representa uma elaboração social superior e possui a capacidade técnica de organizar e dirigir as tarefas, não só econômicas, mas também políticas e sociais. Ele é organizador de vários grupos humanos e, sendo assim, tem poder de legitimar o saber que lhe possibilite manter a sua hegemonia e criar condições para expansão da sua classe. Esta categoria de intelectuais é elaborada pelo sistema democrático-burocrático justificada pelas necessidades políticas e, se projecta com o trabalho industrial.

A escola tende a reproduzir esta categoria de intelectuais, embora, também “*é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis*” (id: 19). Ela tende a reproduzir as formas de conhecimento, práticas de linguagens, relações e valores sociais seleccionados pela cultura mais elaborada. E ao assumir esse lugar e função social, ela tende a expressar uma disputa sobre que formas de autoridade e de intelectuais são relevantes; sobre que tipo de conhecimento é válido; sobre que normas de regulação moral e de concepções sobre o passado e o futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos alunos. Está aqui imanente a questão de poder na validação do saber escolar.

A escola elabora um quadro de intelectuais de novas relações sociais que vão impor as condições pelas quais todos os intelectuais devem cumprir para sua função de sustentar uma concepção adequada ao lugar que ocupam na estrutura social e legitimar e difundir o saber que corresponde aos seus interesses. Os intelectuais organicamente vinculados a uma produção econômica e ao mundo da técnica e desenvolvimento de relações capitalistas consideram que os saberes necessários são aqueles que correspondem aos seus interesses sociais: o saber técnico-científico, a produção industrial capitalista.

No que diz respeito ao saber local e ao saber cultural veiculado nas comunidades locais tradicionais, o critério performático refere-se às necessidades essenciais de produzir a vida e suprir as necessidades existenciais básicas. Os recursos aos modos de produzir e reproduzir a vida, a panela, cestos, etc., são fundamentais para a continuidade e sobrevivência social das comunidades. Quem valida o processo de produção dos instrumentos necessários à vida no campo são os (as) anciãos (ãs), os líderes locais, professores (as), enfermeiros (as), padres, chefes das famílias. Estes fazem parte de grupo dos sábios da comunidade designados “enciclopédicos tradicionais”. Essa categoria de sábios Gramsci denominou de “intelectuais tradicionais”.

O grupo dos “enciclopédicos tradicionais” emerge da estrutura econômica e social anterior e representa uma continuidade histórica do primeiro grupo. O que caracteriza os “intelectuais tradicionais” é a utopia de ter tido autonomia e independência em relação ao grupo dominante, isto é, eles *“acreditam ser ‘independentes’, autônomos, dotados de características próprias”* (id: 17).

Os intelectuais tradicionais, usando Gramsci, dividem-se em dois grupos: o primeiro é constituído por anciãos e líderes locais, organizadores da vida rural (campo). Estes possuem um padrão de vida superior em relação ao camponês e representam um modelo social de vida credível na comunidade. Eles são intelectuais no sentido de organizadores da vida tradicional local e transmitem os saberes indispensáveis à continuidade da vida.



O segundo grupo é composto por professores, burocratas, enfermeiros e padres (rurais). Este grupo ocupa um lugar social e exercem uma função mais próxima da cultura moderna industrial. Por serem próximos desse segmento social, são verdadeiros mensageiros e elo de ligação entre a vida tradicional e a vida moderna. Eles tendem a organizar os interesses sociais de um novo tipo de produção e difundir os conhecimentos necessários a uma nova ordem econômica e social. Neste grupo o professor ocupa um papel crucial na produção e socialização do conhecimento. Mas defende uma concepção mais consentânea com o tipo de produção técnica urbana, em suma, capitalista.

O professor vive dois modos de produção o que lhe leva a mergulhar-se em crise existencial na abordagem de temas locais. Palme (1992) aborda a questão do professor rural de Moçambique que vive o mundo moderno e o mundo tradicional. Palme afirma, no seu livro, que o *“professor primário rural é dominado por uma cultura que ele próprio mal domina, mas cujo último defensor aceita ser”* (Palme, 1992: 55). Ao defender a cultura que não domina assume o trabalho de docência como uma vocação e, ao mesmo tempo, resiste contra as tendências de reconhecer as línguas e aspectos culturais locais no ensino.

O segundo grupo de intelectuais vinculados aos interesses “modernos” tende, ao legitimar o saber, difundir os símbolos de uma nova cultura e excluir, na escola, todas as tendências tradicionais de concepção do mundo para defender a cultura moderna. Não obstante, esse grupo pelo lugar que ocupa nas relações sociais desempenha o papel de organizador dos saberes que emergem na comunidade.

Os intelectuais ao validarem os saberes comunitários por conhecimento e reconhecimento das necessidades existenciais básicas, reconhecem e compreendem também os seus valores e seus modos de pensar e dizer assumindo o papel de intermediário entre a cultura tradicional e a moderna representada pela escola. Na comunidade, este grupo é um modelo na organização da vida social e o camponês sonha fazer parte através dos seus filhos ou sobrinhos. Gramsci trata este aspecto de modo concreto ao afirmar que até *“o camponês acredita sempre que pelo menos um de seus filhos pode se tornar intelectual (sobretudo padre), isto é, tornar-se um*

*senhor, elevando o nível social da família e facilitando a sua vida econômica pelas ligações que não poderá deixar de estabelecer com outros senhores”* (Gramsci, 2004: 23).

Enquanto os intelectuais modernos determinam o modo de organização econômica, social e política de todos os homens, legitimam apenas o conhecimento científico e impõem que a escola ensine só este conhecimento. Ao mesmo tempo, organizam a escola em função das indústrias, do capital e do mercado, legitimando as classes sociais, as propriedades e os salários. Esta forma de organização tende à universalidade. Ora, o dilema surge quando os saberes se inter cruzam na escola. O saber dos “enciclopédicos tradicionais” entra em crise e tende a dissolver-se no conhecimento dos “intelectuais modernos”.

O saber local entra em crise na sua produção e na sua integração no conhecimento escolar na medida em que este se confronta com saber universal. Contudo, a crise não só se verifica no domínio do conhecimento, mas também nos actores. Por um lado, trata-se do saber local que é sujeito à estruturação e programação para se articular com o saber escolar. Esta crise vai abranger os princípios culturais, isto é, algumas manifestações, que não se adequem ao conhecimento escolar que serão filtradas e excluídas. Por outro, os actores locais (organizadores locais) estão confrontados com dois mundos: um da cultura moderna representada pela escola com todos os padrões científicos e outro da cultura tradicional local fundamentada pelos mitos, tabus, ritos e provérbios. Os dois determinam a vida social deste grupo de intelectuais. A questão é que eles se aproximam mais da cultura de grupos e interesses sociais que não dominam e, para se manterem, tendem a defender esses interesses afastando-se dos saberes e da cultura tradicional local.

No caso de professores sentem-se desafiados em buscar temas culturais/locais relevantes para a prática pedagógica. Na sala de aula ficam indecisos se podem ensinar como se prepara *cacana*<sup>5</sup> ou como se explora uma informação na *internet*; se podem usar a biomedicina ou a medicina tradicional no tratamento dos doentes. De todas as maneiras, este grupo de intelectuais se submete ao grupo de intelectuais ‘modernos’ que se auto-afirma, subjugando o

---

<sup>5</sup> *Cacana* é uma erva amarga e resistente a seca que se encontra em Moçambique. As suas folhas são comestíveis e são usadas para cura algumas doenças, portanto é erva comestível e medicinal.

outro. Isto provoca rupturas epistemológicas e culturais. Surge assim o problema da identidade que influencia a crise curricular, o saber local vai submeter-se ao saber universal e criará uma ruptura intelectual, moral e política.

Neste contexto, haverá uma perda de relação orgânica entre o saber universal e o saber local que pode gerar formas extremadas de rupturas morais e políticas. A universalização homogeneizadora liquida as particularidades e se impõe sobre o local pela força científica e militar ou a particularidade se converte em fundamentalismo violento para tentar suplantar, pela força bruta, o poder homogeneizador da universalidade.

Na sociedade artesanal os sujeitos se encontram em todo momento convivendo com a sua realidade local, mas são pressionados pelo poder homogeneizador de uma cultura universal. Na sociedade industrializada, o trabalhador está cada vez mais sob influência forte de um modo de produção que lhe impõe o domínio da técnica e da ciência e, portanto, um saber que se pretende universalizar.

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

### **1.5 Métodos de disseminação dos saberes locais**

No ponto anterior a reflexão centralizou-se no problema de legitimação do saber local. Nesse ponto observou-se que enquanto um grupo se interessa e se caracteriza pela manutenção dos seus intelectuais capitalistas para detenção do poder social, econômico e político, o outro funciona como elo de ligação entre a comunidade e a cultura dominante. O grupo de intelectuais modernos usa instrumentos mais elaborados e o grupo de intelectuais tradicionais usa fundamentalmente a oralidade para produzir e disseminar os seus saberes. O saber produzido e cultivado por “enciclopédicos tradicionais” é transmitido através da oralidade. Embora o método da oralidade carece de consistência, quer os intelectuais modernos quer os tradicionais usam a oralidade como meio de comunicação. A diferença é que para as comunidades tradicionais locais detêm a oralidade como método essencial da transmissão dos seus saberes.

Na prática, as comunidades detêm um conjunto de saberes transmitido de geração em geração, que abrangem tanto a construção, artesanato, como agricultura e a caça. O que quer dizer que possuem um profundo conhecimento prático dos fenômenos naturais que se conjugam com o seu bem-estar. Mas este saber é tipicamente empírico e sua transmissão não é sistemática, isto é, os métodos usados para disseminação deste saber não são programados, nem sistematizados. Embora não sistemático, o saber empírico constitui a base para execução e desenvolvimento das actividades diárias das comunidades locais. Assim sendo, este conhecimento se adquire desde a infância nas actividades diárias e nos ritos de passagem. A fonte principal da transmissão do saber veiculado por essas comunidades, como se sublinhou, é a oralidade. Através da oralidade, os homens se comunicam e transmitem seus saberes e resolvem os seus problemas.

Na transmissão dos saberes que orientam a vida humana nas comunidades prioriza-se a componente competência e pedagogia centraliza-se mais no transmissor. Na verdade nas comunidades ocorre um processo de inculcação de conteúdos às crianças acreditando-se que só o adulto ou o especialista conhece e o valor do que transmite é incontestável. Essa pedagogia não acredita a implicação da criança no processo de ensino e aprendizagem. Por

isso é preciso tornar sempre os saberes prévios significativos oferecendo à criança real valor de que está sendo trabalhado pelas pessoas adultas.

De certo modo os saberes locais não têm um método estruturado que possa regular a pedagogia local como o saber escolar, contudo há procedimentos eficazes para a sua difusão. A falta do método sistemático não retira aos educadores e aos educandos a possibilidade de agirem com a rigorosidade ética na difusão destes saberes. A fidelidade é necessária porque, o saber local pode ser, às vezes, programado, mas não sistemático. A transmissão do saber escolar é programada e a do saber local, nalgumas vezes, acontece de forma espontânea na vida quotidiana ou em eventos significativos da comunidade. Num dos itens, já se definiu os saberes locais como sendo aqueles produzidos e veiculados na comunidade. A sua construção e disseminação são feitas pelas pessoas dotadas de experiência comunitária.

Ora, antes da Modernidade as resoluções dos conflitos, interpretação dos fenômenos naturais e morais eram feitas pelas pessoas detentoras de experiência e pelos responsáveis comunitários. O progresso da Ciência trouxe profundas mudanças; a descoberta científica fez com que surgissem novos métodos de intervir nas questões. Os cientistas foram autorizados a fazer suas pesquisas sobre os fenômenos seguindo os procedimentos da ciência. Os métodos de disseminação dos saberes locais que se baseiam na oralidade tendem a ser, progressivamente, suplantados pela escrita e outros meios. A comunidade começou a credenciar também os especialistas modernos, como, por exemplo, professores, técnicos, etc., que desempenhavam um papel cada vez mais crucial na produção e disseminação do saber, em detrimento dos sábios locais tidos como detentores de conhecimentos e competências especializadas a nível local. Contudo, a questão de especialização inclui não só os acadêmicos, mas também aos “intelectuais tradicionais”. Esses dois grupos querem formal ou informalmente, são reconhecidos como fontes fidedignas na gestão do saber.

É devido ao reconhecimento público a estes especialistas, tal como afirma Santomé (1995: 24), que *“se recorrem para solicitar ajuda e conselho, e são os eleitos como fonte de legitimação pública para impor ou sancionar opções concretas”*. Este espírito ocorre nas sociedades modernas e tradicionais. A porta de especialista e a missão de legitimar se atingem

à medida que se conhecem e partilham as teorias e saberes especializados e depois de uma aprendizagem controlada e avaliada pelas instituições autorizadas.

O objecto de discussão deste item é a oralidade enquanto forma usada pelas comunidades tradicionais na difusão dos saberes locais. A oralidade é meio pelo qual os grupos humanos usam para comunicar as suas experiências e conhecimentos. Ela é um meio mais predominante para as sociedades tradicionais que ainda não desenvolveram a escrita. A difusão das informações nas sociedades tradicionais é feita em pequenas concentrações familiares organizadas pelos mais velhos. Esta forma de difundir o saber enquadra-se na pedagogia vertical. Os detentores de saberes e especialistas encaram as crianças como objectos sem, no entanto, considerar as suas experiências. A educação é autoritária, radical e imposta de cima para baixo. Neste processo o importante é o especialista ou o velho. Nas comunidades o processo educativo está voltado aos velhos e não às crianças. O processo de transmissão de conhecimentos (educação) que decorre muitas nas cerimônias rituais não encara a criança como a fonte da educação.

Metodicamente, os especialistas, sábios e educadores comunitários não têm um espaço determinado para monitorar a educação de forma sistemática, porém o processo decorre em dois momentos bem diferentes: o primeiro momento é caseiro e, sobretudo, à volta da fogueira onde os avós explicam às crianças os mitos da região, as histórias de origem de grandes rios da zona, os lugares sagrados e a força dos antepassados; o segundo é nos ritos de iniciação onde os especialistas ensinam aos jovens os modos aceites na sociedade, a responsabilidade com as coisas, a coragem, a resolver os problemas da família e a participar nas cerimônias fúnebres. Ainda, as crianças são educadas a prevenirem-se das doenças sexuais.

Contudo, a oralidade não se usa apenas nas comunidades e não constitui o único meio para transmissão do conhecimento. Hoje, a escola reconheceu a importância da oralidade na transmissão dos saberes locais. Mas o saber universal recorre também a este meio para a sua disseminação. Por isso, as novas tecnologias de informação e de comunicação tendem à eliminação das fronteiras exigindo um esforço na modernização das práticas pedagógicas de forma a criar uma rápida disseminação de saberes.

Os saberes científicos e não científicos são disseminados por meios modernos, tecnicamente avançados. Isto é, são difundidos pela escrita (livros, revistas, documentos, cartas, leis escritas), ademais pela *internet*. Não obstante, a presença intensa da globalização na vida de todas as nações impõe acções decididas no sentido de preservar as identidades locais e as tradições culturais. Neste sentido, a escola e a comunidade actuam como fonte de disseminação dos saberes (moderno e tradicional) e das culturas procurando manter as tradições e identidades locais. A ligação escola\ comunidade faz com que a instituição educativa cumpra as suas funções de integração dos saberes e conhecimentos.

Pensa-se que é racional o uso de outros meios para difusão do conhecimento local. De facto, o Sistema Nacional de Educação recomenda a utilização outros meios quotidianos para que a prática pedagógica aconteça sem sobre-saltos na sala de aula. O regate do saber local tem por fim minimizar o problema de marginalização da cultura do aluno. O conhecimento prévio dos alunos cumpre um papel fundamental nos processos de aprendizagem e para tal é necessário definir uma pedagogia que se centre na cultura dos alunos. Os alunos trazem à sala de aula as experiências quotidianas e com elas constroem casas, a intervêm na agricultura, a cultivam atitudes éticas, etc. Essas experiências são transmitidas por um grupo etário credível na comunidade.

Nas comunidades tradicionais todos os fenómenos, em suas diversas manifestações e contextos, são interpretados com base na oralidade. Geertz (2000), interpretando a cultura dos “Azande” (um povo que vê tudo sob máquina de feitiçaria) recorre ao pensamento de Evans-Pritchard, a quem afirma que: “*os azandinos administram suas actividades económicas segundo um conjunto de conhecimentos, transmitidos de geração em geração pela oralidade que abrangem tanto a construção e artesanato, como agricultura e a caça*” (Geertz, 2000: 121). Essa comunidade possui um profundo conhecimento prático dos aspectos da natureza relacionados com o seu bem-estar. Um bem-estar que, obviamente, não era transmitido na escola oficial, mas por meio de lendas de uma forma lenta. Este conhecimento torna-se suficiente para execução de trabalhos quotidianos. A componente oral é usada em todas

culturas e nas salas de aula. É algo que faz com que haja uma continuidade do sistema da educação popular.

O currículo do ensino básico propõe que o aluno saiba contar recorrendo ao seu meio sem divorciar-se dos métodos aceites universalmente, saiba a história do seu povo e como respeitar as pessoas. Esta questão não pode ser compreendida como um retorno à comunidade primitiva: trata-se de explorar o local para enriquecer os conteúdos da aprendizagem que possam influenciar o desenvolvimento da região e do país.

### **1.6 Cultura local como espaço de coesão de discursos sociais<sup>6</sup>**

Neste subcapítulo a abordagem vai para a cultura local como lugar privilegiado de discursos sociais locais. Os discursos sociais construídos numa cultura determinada estão a par para o desenvolvimento social e cultural das pessoas nas comunidades. Quando os discursos são ordenados tornam-se saberes. Cada cultura constitui-se através dos saberes que nela se produzem.

Os grupos sociais constroem o conhecimento que a escola veicula dependendo das políticas educacionais em maior ou menor grau. Esses grupos ordenam discursos, fazem histórias, têm seus hábitos e costumes, enfim, têm um determinado modo de se relacionar e de apresentar os seus discursos na comunidade. Os discursos e as histórias reflectem a realidade cultural que pode ser resgatada para a escola. Estes discursos estão articulados com vista ao desenvolvimento regional, local ou do país. O país é compreendido como espaço de culturas locais e discursos sociais.

Na Sociedade contemporânea, os investigadores e educadores tendem a conciliar a cultura moderna e a cultura tradicional, o saber universal e o saber local. A institucionalização de um espaço para abordagem dos saberes locais na escola moçambicana é um momento ímpar de

---

<sup>6</sup> Sob-item adaptado a partir da pesquisa realizada por José P. Castiano intitulada: *Currículo Local como Espaço Social de Coexistência de Discursos: Comunicação apresentada na Conferência Nacional de OSSREA, em 2000.*



intervenção e convivência de diversas culturas. É a superação da dialética entre “o tradicional e o moderno” feita através do diálogo entre as culturas. Por isso, a diligência é ligar prática social e cultural com a prática pedagógica, buscando os saberes locais para a escola.

A escola inculca, ao mesmo tempo, no aluno a cultura universal e a cultura local para cumprir o propósito pedagógico. A escola busca as duas culturas para mostrar o seu valor intrínseco na produção do conhecimento. Ela oferece aos alunos as ferramentas para a construção do mundo da cultura e dos discursos educacionais.

A cultura local é o lugar por onde se cruzam os discursos sociais. Os discursos sobre o desenvolvimento local ou regional têm espaço se for compreendido o homem e a cultura que ele próprio constrói. O homem elabora discursos em função aos saberes imanentes na sua cultura. Conhecendo a cultura pode-se conhecer o homem e as relações sociais que ele estabelece com outros homens. Nas construções culturais permanece o espírito humano. E para conhecer o homem é necessário conhecer a sua cultura.

O antropólogo Geertz, no seu livro intitulado *Interpretação das culturas* de (1989), deixa claro de que interpretar uma cultura requer compreender o homem em suas manifestações, em suas relações comerciais e a sua estrutura cognitiva. Por isso, ele diz:

*Se a interpretação antropológica está construindo uma leitura do que acontece, então divorciá-la do que acontece – do que nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que é feito a elas, a partir de todo o vasto negócio do mundo – é divorciá-la das suas aplicações e torná-las vazia (Geertz, 1989: 13).*

Este antropólogo compreende a indissociabilidade do homem com as suas práticas sociais. O seu pano de fundo é compreender e interpretar as culturas. Para compreender o homem balinês, preocupou-se com o funcionamento das coisas e nas relações sociais dos homens daquela sociedade. Fez anotações informais sobre as experiências quotidianas. Para desenvolver o seu trabalho etnográfico estudou as manifestações visíveis e a interação das estruturas. Geertz seguiu o caminho de Dilthey ao basear-se na compreensão e interpretação das manifestações humanas. Ora, para interpretar uma cultura é necessário mergulhar-se nela

para apreender o sentido explícito e o implícito. Esse mergulho pressupõe uma compreensão para depois poder interpretar. O conceito de compreensão é usado nas ciências históricas e é útil para o trabalho etnográfico.

Os significados de uma cultura são compreendidos e interpretados. Esta afirmação quer significar que os factos humanos são “ supostamente compreendidos”. O significado da cultura é compreendido pelo sujeito que a molda. A cultura local é feita e vivida pelos homens. Todos os discursos são proferidos por esses homens, independentemente, da natureza do discurso. A escola transmite um modo de vida que é compreendido pelos agentes que o constroem. Os sujeitos em comunidade têm uma forma de comunicar as práticas que determinam o que a escola usa para produzir o conhecimento. As experiências vividas são interpretadas como fluxo do discurso social.

O desafio da escola é resgatar as práticas quotidianas para perpassar a prática pedagógica. Ora, o discurso local tem como base os estudos culturais orientados pela definição social da cultura, segundo a qual a cultura é pensada como fundamento do conhecimento estruturado e não estruturado.

Marisa Vorraber Costa (2000), no seu artigo sobre os *Estudos culturais – para além das fronteiras disciplinares*, apresenta três perspectivas da cultura. A primeira é antropológica e frisa que “*a cultura é a descrição de um modo de vida*”; a segunda sustenta que “*a cultura expressa certos significados e valores*” e, a terceira defende que “*a tarefa de análise cultural é o exame de significações e valores implícitos e explícitos em certo modo de vida, em uma certa cultura*”.(Costa, 2000: 24). Estas perspectivas trazem significado da análise social da educação ao resgatar os valores da vida.

O recurso à cultura serve para mostrar que ela ocupa um papel importante na produção e definição dos saberes, universal e local, disseminados pela escola. A referência à cultura desperta os discursos silenciados. Na produção do conhecimento escolar a cultura tem espaço privilegiado. Por isso, é preciso resgatar as culturas reprimidas pela a escola. A introdução do currículo local visa salvar os saberes locais excluídos no sistema do ensino geral. O currículo

local reafirma a coesão do paradigma moderno com o não moderno e responde, como observa Castiano, a “*perspectiva da necessidade de transcender a coexistência silenciosa de discursos*” (Castiano, 2003: 13). A escola tem por missão escutar a cultura local promovendo-a para uma visão totalitária.

Edgar Morin (2003), no seu livro *Os sete saberes necessários para educação do futuro*, considera que a educação precisa, ao mesmo tempo, trabalhar a unidade da espécie humana de forma integrada com a idéia de diversidade. Os valores que a educação transmite são incorporados pela criança desde a infância, portanto, a tarefa que ela assume agora é mostrar ao aluno como se compreende para depois compreender os outros e a humanidade, em geral, partindo da sua cultura. Os saberes não podem e nem devem assassinar a curiosidade das crianças.

A separação de discursos é assinalada como a “mediocridade” da escola. Os educadores e os antropólogos sociais interessados pelas etnografias trazem de volta as formas de reprodução do conhecimento local. Fazem descrições dos aspectos culturais para compreender que os conteúdos locais são relevantes para a escola. Ora, fazer uma descrição “densa” como Geertz salienta, é “*estabelecer relações, seleccionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante*” (Geertz, 1989:5) como um reconhecimento da cultura.

Hoje, a escola procura difundir o conhecimento curricular em paralelo com os saberes locais. O saber local é tomado como a base de todos os saberes. A pesquisa sobre os saberes locais tem por fim resgatar o valor da cultura. Os discursos englobantes tinham silenciado os discursos nativos. Eles viam os saberes locais como meras descrições. O que significa que na esfera pública não se discutia a questão dos saberes locais para o ensino.

As descrições negativas dos saberes locais são típicas dos antropólogos ligados ao sistema de colonização que supervalorizavam as suas culturas em detrimento das outras. Eles interpretavam a cultura local reapropriando-se apenas dos aspectos positivos. Esta é a tarefa da “descrição densa”. Ela nasce como um discurso em que o pesquisador sabe que o seu público

é outra cultura e orgulha-se, como diz Castiano, por não incorrer o risco de ser contradito como porta-voz fiel da sua comunidade. O antropólogo descreve aquilo que pensa sobre a cultura em causa. O antropólogo não tem a chave de uma outra cultura senão a sua. O conhecimento que ele detém sobre a cultura do outro é analógico e é da terceira mão. O antropólogo Geertz afirma que *“somente um nativo faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura”* (id: 11). O estrangeiro reduz o nativo àquilo que ele pensa. Mas Geertz aconselha aos antropólogos a tomarem consciência de que *“compreender a cultura de um povo expõe observar a sua normalidade sem reduzir a sua particularidade”* (ide: 10).

A questão da coesão de discursos em educação torna-se pertinente porque os estudos culturais facilitam abordagem de cunho etnográfico. A Educação desafia-se no sentido de eliminar as divergências entre o saber universal e o saber local que era marginalizado. O reconhecimento da diversidade e da cultura do aprendiz constitui a linguagem que domina os discursos em educação.

A compreensão actual da tríade entre a escola, a sociedade e a cultura na produção e sistematização do conhecimento deixa um campo de convivência dos discursos moderno e tradicional. O termo “tradicional” é contestado por antropólogos por se considerar que designa uma posição de inferioridade.

A coesão de discursos sociais em Moçambique é verificável na saúde, na educação, na agricultura e na política. Na saúde a tendência é de ligar a Biomedicina com a “medicina popular africana”. Os técnicos da saúde criam um espaço de intercâmbio com os praticantes da medicina popular. A razão é porque o Sistema Nacional da Saúde em Moçambique reconhece a sua incapacidade de atingir todos pontos do país para responder as necessidades locais pessoas e quão importante é a medicina popular africana na cura de doenças. De facto, a medicina formal cobre cerca de 40% da população moçambicana e o resto recorre a outras formas de tratamento com o pressuposto de que as plantas medicinais africanas são eficazes no tratamento de diversas doenças. O Ministério da Saúde reconhece os conhecedores das plantas medicinais como praticantes legais de medicina informal.

Na agricultura o debate prende-se no encontro entre as práticas rudimentares e as mecanizadas. Fala-se da ligação entre a agricultura de subsistência e a mecanizada. Na política há um reconhecimento de líderes locais para facilitar a governação. Em conformidade desse reconhecimento na programação dos eventos políticos são envolvidos os líderes locais e para os estimular lhes dão algum subsídio. O intuito é não criar mais a fragmentação, pois os dois lados concorrem para o desenvolvimento regional e do país. Na educação, o fenómeno é bastante claro com a introdução do currículo local como forma de melhorar a aprendizagem. A coesão do discurso marca uma etapa do pensamento educacional que se designa “etapa de pequenos relatos” que reivindicavam os seus direitos de reconhecimento. É etapa de glória de grupos culturais, de harmonização das diferenças de forma a torná-las parte integrante de uma sociedade pluralista.

O erro que tinha sido perpetuado pela escola moderna está relacionado ao distanciamento entre a cultura local tradicional e a escola. Esse distanciamento com relação à cultura traduz-se como o estranhamento e afastamento da vida e dos momentos de reprodução dos alunos. A escola devia se sentir feliz indo ao encontro da vida real das crianças, jovens e adultos. Nesse sentido, a missão dos educadores é estabelecer um vínculo entre a escola moderna e as culturas tradicionais locais para fazer passar o significado que a escola tem para a cultura tradicional.

### **1.7 O universal e o local: Uma abordagem epistemológica e educacional**

O ponto de partida é: o saber universal não pode saber e fazer saber que ele é legítimo sem recorrer outro saber (saber local) que para ele pressupõe ser não saber. A partir deste pressuposto, a literatura educacional mostra-se decisiva na crítica contra os fundamentos da cultura moderna socializados pela escola, no que diz respeito ao conhecimento. Os fundamentos que serviram a cultura moderna giravam em volta de que a escola tem de privilegiar o conhecimento científico como único verdadeiro.

O conhecimento científico fornece bases aos alunos para a leitura e a interpretação do mundo. O conhecimento científico que a escola socializa está ligado à necessidade de construção de uma história ou uma cultura universal. A construção de uma única cultura supervalorizou o princípio da emancipação do homem da natureza através da técnica, das garantias meta-sociais através da razão.

Nesse projecto as culturas locais não foram tomadas como referência na produção do conhecimento. A exclusão das culturas tradicionais locais implica a marginalização da cultura do aluno. Esta exclusão foi fomentada pela Modernidade que, usando a técnica, dominou o espaço geopolítico, social, epistemológico, educacional e cultural. A escola foi socializando a concepção moderna de construir a sociedade vinculada na racionalidade e no progresso. Tomaz Tadeu da Silva (2000), descreve que:

*As noções de educação, Pedagogia e currículo estão solidamente vinculados na Modernidade e nas idéias modernas. A educação, tal como a conhecemos hoje, é instituição moderna por excelência. O seu objectivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar os cidadãos da moderna democracia representativa (Silva, 2000: 114-115).*

As escolas foram concebidas como centro de debate e de produção de princípios que sustentam o conhecimento científico universal. Elas estabeleceram-se no lugar de ordenamento de saberes e poderes universais. Os currículos e a organização da escola tendem a responder o discurso da racionalidade e do progresso. Na estrutura organizacional da escola reflecte-se uma universalidade homogeneizadora. A escola moderna sempre se colocou ao lado do conhecimento científico e universal para assegurar os objectivos das grandes narrativas, da cultura e da história universal que controlam todo o saber. Como defende Tadeu da Silva, “as ‘grandes narrativas’ são a expressão da vontade de domínio e controle dos modernos” (id: 115).

O grupo defensor de estudos culturais se associa ao pós-moderno para resistir contra o espírito moderno. O pós-moderno confronta-se, na vertente social, política, filosófica e epistemológica, com o moderno. Este confronto corresponde ao questionamento sobre os

princípios e pressupostos do pensamento político e social estabelecido e desenvolvido desde a emergência do Iluminismo.

O que caracteriza o pós-moderno é desconfiança profunda com relação às pretensões totalizantes do saber. Ele questiona as noções da razão, racionalidade e progresso instituído pelo Iluminismo. Em nome da razão e do progresso tinha sido implantado sistema cruel de subjugação. Tais sistemas retiraram o valor histórico às culturas locais. O pós-moderno tolera a diversidade e vai ao encontro das culturas tradicionais locais supervalorizando os modos de vida prática das pessoas.

A escola, desde o início, foi concebida como um lugar onde se trabalha e se ordena o conhecimento aceite no universo científico. Mas a validade universal do conhecimento científico está em função do saber local. Isto é, o conhecimento científico se auto-afirma como universal recorrendo a outras formas de saber. Entre o saber local e o saber universal há um vínculo. Basta recordar-se que o conhecimento está dentro do saber e o saber diz respeito não apenas ao conjunto de enunciados denotativos, mas também ao conjunto de enunciados que fluem nas comunidades e que a escola é chamada a reapropriar.

O conhecimento científico universal se encontra com o saber local e ambos se legitimam. Casali (2001) mostra a necessidade de se abordar os dois saberes na escola. Ele nota a indissociabilidade epistémica e ética entre o “saber”, “saber fazer” e “proceder”. Casali, (2001: 109), afirma que *“a teoria e a prática pedagógica devem considerar como igualmente legítimas três pretensões de validade dos saberes (epísteme) e dos procederes (ética): a universalidade, parcialidade e singularidade”*. A idéia de inseparabilidade dos saberes pode ser encontrada em Friedrich D.E. Schleiermacher (2001).

O saber universal existe tendo referência ao saber particular. O saber universal se compreende na relação que estabelece com o particular. Ele aparece sob forma particular dando influência ao saber local. Schleiermacher fala da relação entre o universal e o particular. Ele afirma que *“o particular contém em si algo que ultrapassa a sua particularidade e manifesta a presença do universal”* (Schleiermacher, 2001: 13). O objectivo de Schleiermacher é compreender o

pensamento particular contido num discurso universal para afirmar a validade universal pensada dentro das possibilidades de uma determinada linguagem.

Na relação entre o universal e o particular há uma interdependência. Com efeito, o todo é apenas compreendido em função das partes que este compõe e vice-versa. O que pressupõe a existência de um vínculo. Este vínculo é, hoje, visível na educação com a introdução dos saberes locais no currículo. A linguagem do currículo versa sobre a unidade intrínseca e extrínseca entre as duas formas de saber na construção do conhecimento. Esta unidade não vai retirar o carácter e a validade de cada um no seu todo, mas vai propor o diálogo. Trata-se de criar um espaço em que, enquanto o universal se assume como legitimador, deixa-se influenciar pelo local.

A relação estreita dos saberes universal e local é visível na educação. Antonio Teodoro (2003), crítico da globalização, nota uma convivência dos fenómenos locais e globais. Na sua óptica, o fenómeno da globalização foi alimentado pelos países desenvolvidos que quando se juntam com os países não desenvolvidos, obrigam-nos a copiar os sistemas políticos, educativos e económicos. Este fenómeno destrói e silencia as culturas locais ao impor as suas políticas. De facto, os países subdesenvolvidos definem suas políticas educativas e económicas com vista às políticas globalizantes.

A análise do fenómeno global, hoje, remata a observância de sistemas sociais localizados que discutem a questão da economia de subsistência, da economia local. Estes sistemas têm relevância, pois falam de integração de fenómenos locais. A integração de fenómenos locais mostra que não existe uma globalização genuína que não recorra aos fenómenos locais. A globalização se auto-afirma em função de um determinado localismo. O que significa que se pensa na globalização partindo dos fenómenos locais. A racionalidade deste discurso está no reconhecimento dos saberes locais. Os saberes locais reclamam o seu o estatuto epistemológico e histórico dentro da cultura universal. A reclamação é justa porque os saberes locais são conteúdos relevantes de aprendizagem. Eles não se opõem aos saberes universais, mas exigem o seu reconhecimento.



McMichael, a quem Teodoro cita, frisa que:

*Para ser sustentável, uma comunidade global deve situar as suas necessidades comunitárias no contexto histórico mundial que as envolve. Isso significa compreender não somente como essa comunidade se integrou no contexto dos processos e das relações globais (como os mercados instituídos), mas também como é que os seus membros se podem empoderar (empower) a si próprio através desse mesmo contexto (...)* (id: 62).

O espaço nacional se abre dando importância aos fenômenos localizados no global e localmente. A relação entre o global e o local leva o universal a se manifestar não apenas sob a forma de uma cultura bem estruturada e determinante, mas também sob a forma de uma cultura aberta aos fenômenos localizados.

## **CAPÍTULO II**

### **UM OLHAR SOBRE O NOVO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO**

Neste capítulo se pretende analisar o novo currículo do Ensino Básico. Descrever o currículo do Ensino Básico em Moçambique pressupõe lançar um olhar crítico para as políticas e as teorias subjacentes e a sua estrutura. Reflectir sobre o currículo é uma tarefa que obriga defini-lo como um conjunto de práticas culturais organizadas para a escola, ou seja, conjunto de saberes estruturados em áreas e disciplinas científicas a serem transmitidas na escola oficial. O currículo do Ensino Básico em Moçambique foi definido tendo-se em conta as teorias críticas que favorecem a pedagogia voltada aos saberes culturais para permitir uma abordagem integrada. As políticas visam adequar a educação aos contextos práticos para responder às necessidades sociais. Adaptação do currículo aos contextos práticos significa cruzar o conhecimento escolar com o saber local. Para se compreender melhor tal adaptação e a centralidade na cultura do aluno serão analisados e interpretados os documentos do INDE para perceber-se o espírito do novo currículo do Ensino Básico. Também será trazida a literatura crítica sobre o currículo. Este capítulo subdivide-se em três pontos fundamentais: Políticas e teorias subjacentes no currículo, as inovações e estrutura do novo currículo.

## **2.1 As políticas e as teorias curriculares do novo currículo do Ensino Básico**

Moçambique viveu cinco séculos de dominação portuguesa. Neste período o sistema de educação estava vinculado aos programas, aos conteúdos e aos objectivos do sistema de educação português. Para que os objectivos da educação portuguesa fossem mantidos, no território moçambicano desenvolviam-se, em paralelo, dois tipos de ensino: ensino oficial controlado e destinado à formação dos filhos dos colonizadores e, ensino indígena destinado à formação dos moçambicanos. Estes dois ensinamentos pressupõem a existência de dois currículos aparentemente opostos. A vinculação da educação ao sistema português criava uma lacuna nos alunos moçambicanos, no que diz respeito aos desafios da sua vida, do seu mundo e dos seus direitos.

Alcançada a Independência, em 1975, a preocupação do governo moçambicano pautou-se na reconstrução de um currículo que pudesse adequar-se às novas condições; condições que pudessem atingir as necessidades práticas e culturais do povo moçambicano. A reconstrução de um currículo conduzia a uma definição da política educacional tipicamente moçambicana e autónoma em relação ao outro tipo de currículo, sobretudo, o currículo português. É com este intuito que se introduziu, em 1983, o Sistema Nacional de Educação (SNE) pela lei 4/83 de 23 de Março de 1983. Não obstante, as condições socioeconómicas e políticas se apoiavam no sistema da economia do mercado, facto que levou ao reajustamento do currículo, em 1992, pela Lei 6/92, de 6 de Maio. Embora reajustado, nesse currículo, o Ensino Básico não permitia uma abordagem integrada de conteúdos e nem aquilo que se chama de inovações levando, assim, a concepção do novo currículo, em 2002.

O currículo concebido em 2002 pretende trazer uma nova visão político-teórica. Segundo Castiano et al. (2005), a transformação curricular do Ensino Básico visa responder três questões, nomeadamente: a expansão das oportunidades educativas, a melhoria da qualidade do ensino e uma administração escolar descentralizada. A estas questões, se acrescenta uma quarta, que está vinculada à adaptação do sistema educativo às novas condições. Esta justificativa interage com as teorias usadas para a concepção do novo currículo. O novo currículo do Ensino Básico centra-se no aluno e numa pedagogia sensível às culturas

priorizando assim, por um lado, as teorias tradicionais e, por outro, as teorias críticas ou pós-críticas e, sobretudo o construtivismo.

As teorias justificam-se pela vocação ou objectivo do currículo. Na verdade o currículo do Ensino Básico está voltado para a formação das habilidades e das competências dos indivíduos para o mercado e para a valorização das culturas diversas. O que significa que metodologicamente o currículo focaliza-se no aluno, no construtivismo, reflexividade e na diversidade cultural capitalizando os grupos sociais. A idéia subjacente ao propósito centrado no aluno é capitalizar os saberes que orientam a vida humana que não provém da esfera científica. Pois, os desafios propostos para o ser humano estão bem longe de serem esgotados pela ciência. Por um lado, a ciência reconhece a existência de outras áreas de saber que oferecem respostas para as necessidades locais dos homens. Por outro, os pesquisadores de educação se deram conta que os saberes oriundos das práticas sociais nem sempre estão incorporados nos saberes acadêmicos e escolares. Essa constatação fez com que na definição do currículo se buscasse políticas e teorias que ofereçam sensibilidade aos conhecimentos tácitos, as práticas sociais, as experiências acumuladas e o quotidiano que têm papel crucial na orientação da vida humana.

No âmbito geral, as políticas educacionais para o Ensino Básico tendem a responder a quatro questões no âmbito do desenvolvimento do país. A primeira focaliza-se na expansão das oportunidades educativas. Trata-se da distribuição da rede escolar consubstanciada na extensão do Ensino Básico. Os grupos sociais e as populações manifestaram ao governo o interesse de ver os seus filhos na escola. Esse interesse obrigou o governo a maximizar as oportunidades para o Ensino Básico.

A extensão do Ensino Básico compreendeu o aumento de acesso à escolaridade e o aumento das Escolas Primárias Completas. Para o governo o interesse de maximizar a educação básica significa expansão do bem-estar social. A universalização do Ensino Básico estava subscrito no plano de combate ao analfabetismo e à pobreza e a consolidação da paz e da unidade Nacional. Para se executar esse plano, em 2004, o governo moçambicano anunciou o ensino

gratuito da 1ª a 7ª classes abolindo o pagamento de taxas de matrículas no Ensino Básico e aumentou Escolas Primárias Completas no país como forma de diversificar as oportunidades.

A segunda pauta-se na melhoria da qualidade do ensino. A oferta da educação qualitativa centraliza-se na formação contínua de professores, na distribuição gratuita do material escolar e na reforma curricular. O problema da qualidade de ensino foi levantado pela sociedade. A Sociedade civil deparava-se com a fraca qualidade da educação oferecida pela escola moçambicana. A fraca qualidade do ensino constituía “batata quente” porque se constatava que o aluno depois do Ensino Básico ainda continuava com maiores dificuldades de escrita, de expressão, de cálculo, de moralidade e de interpretar o seu mundo, em suma, prevalecia o *déficit* epistemológico e moral. Esses problemas eram enormes ou porque 45% de professores não são formados ou porque regista-se a falta do material didáctico ou porque os conteúdos não eram adequados às condições socioeconômicas e culturais do país. As populações exigiam que o Estado resolvesse esses problemas operando uma reforma curricular.

Nesse sentido, a melhoria da qualidade significaria a adequação de conteúdos curriculares às condições econômicas, políticas, sociais e culturais, a formação de professores e distribuição do material. Ela se centralizaria no reajustamento dos conteúdos e também das condições administrativas das escolas. No reajustamento dos conteúdos, a política foi de resgatar as culturas autóctones com seus valores intrínsecos para a escola.

A terceira fixou-se na descentralização da administração escolar. As escolas enquanto esferas públicas, locais de trabalho compreendidas como uma rede de conexões dentro das quais se operam construções históricas e sociais deviam ser descentralizadas para responder as questões locais. A descentralização da administração escolar constitui uma grande mudança no sistema do ensino. O Estado descentraliza-se a gestão do ensino dando oportunidade aos governos locais ao modelo dos Municípios que respondem as necessidades locais sem, no entanto, prescindir do governo central. O processo da descentralização da gestão escolar acontece em simultâneo com a descentralização do governo baseada na criação do sistema de municipalização (governo que detém autonomia local no sistema da gestão da coisa pública). A filosofia da descentralização é criar escolas autônomas na administração local. Graças a essa

filosofia as direcções provinciais e distritais foram concedidas o poder de formar e capacitar professores e de definir políticas educativas regionais e locais, de recrutar o corpo docente e de fazer parcerias.

A quarta diz respeito à adaptação do sistema educacional às novas condições sócio-económicas. Nos últimos anos Moçambique conheceu o fenómeno globalização e sistema económico se impôs em todos quadrantes. O sistema económico mexe a organização do conhecimento escolar. As novas tecnologias se impuseram sobre o sistema escolar e os consultores viram-se obrigados a construir um currículo que se articule com as condições sócio-económicas locais e globais. Trata-se de duas realidades que dialogam dentro da educação: modernizada e rudimentar. Uma vez constatada que a educação não acompanhava os progressos económicos e sociais, o sistema educativo deveria se adaptar as condições do mercado actual dedicando-se à formação de pessoas que possam flexibilizar a economia local e reflectir sobre os desafios sociais. Quer dizer, a educação devia ser um factor de transformação social e económica. Essa educação não iria interessar-se apenas ao conhecimento escolar, mas mergulhar-se-ia nas culturas locais para fazer uma simbiose. E, porque todo o sistema por mais bem elaborado que seja se não é eficaz, ou seja, não se adequa às condições práticas actuais deve ser reformulado, o currículo do Ensino Básico seria o primeiro a sofrer a transformação curricular.

As políticas apresentadas influenciaram os fazedores a adaptarem as teorias sensíveis às culturas e a concentrarem-se na formação de indivíduos que possam responder as exigências do mercado. De facto, reconhecendo-se o papel da Educação Básica na socialização das crianças, na aquisição do conhecimento, habilidades, competências e valores para o desenvolvimento harmonioso da personalidade, reformularam-se os programas do Ensino Básico para responder as inquietações da sociedade moçambicana. O princípio subjacente na reforma foi de esboçar um currículo que adequasse as necessidades relevantes de aprendizagem dos alunos.

Analisando os programas do 1º, 2º e 3º ciclos, pode-se afirmar que os princípios que nortearam a definição do novo currículo do Ensino Básico visam a:

*Concepção da escola mais como agente de transformação do que como meio de transmissão do conhecimento; o reconhecimento da necessidade de formação integral da personalidade (...); a exigência de programas flexíveis que se adequem à realidade: características locais, pontos de partida e ritmos de aprendizagem diversificados e predomínio dos aspectos relativos ao desenvolvimento das capacidades de análise, síntese e ao estímulo da criatividade, da livre crítica, do sentido de responsabilidade e da capacidade de integração em grupo (INDE e MEC, 2003: XI).*

O espírito do currículo em estudo é levar o aluno a desenvolver os saberes necessários para o desenvolvimento local e nacional. Isto é, formação de indivíduos capazes de se integrarem na vida e aplicarem os conhecimentos adquiridos para o desenvolvimento da comunidade e do país.

Já foi anunciada que a filosofia do novo currículo fundamenta-se numa pedagogia centrada no aluno e na cultura. Neste caso o esforço é de levar o aluno a conhecer aspectos da personalidade, da cidadania, da diversidade cultural, da manutenção da democracia, do intercâmbio cultural e a desenvolver conhecimentos, valores, comportamentos, capacidades e habilidades que lhe permitirão a valorizar as relações humanas, a interpretar os fenômenos sócio-culturais, políticos, econômicos e naturais.

Na parte introdutória do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) está presente a teoria multicultural. Os construtores deste currículo advogam que a Educação Básica deve introduzir o aluno na cultura universal sem que ele perca a sua cultura. A escola como garante da vida social forma os cidadãos capazes de se integrarem no mundo global conservando a identidade pessoal e cultural. O aluno deve ser capaz de preservar a cultura moçambicana e a unidade nacional.

A relevância do novo currículo está em introduzir uma educação que se dá conta da diversidade dos indivíduos e das culturas e vai ao encontro do aluno nas suas condições locais. Uma educação que aposta para o desenvolvimento das competências e habilidades para

estimular a competitividade do aluno no mercado local e internacional e ofereça instrumentos de análise da vida humana.

O ideal de desenvolver as competências e habilidades do aluno para confrontar-se com o mundo do mercado moderno está ligado às teorias tradicionais do currículo. A colocação das teorias partindo do currículo do Ensino Básico é uma opção pessoal movida conjugada pelo espírito que levou a reforma curricular do Ensino Básico em Moçambique.

A introdução das pedagogias viradas para as culturas no currículo é uma crítica evidente ao modelo tecnicista do currículo antigo. O modelo tecnicista que predominava no currículo antigo do Ensino Básico e que ocupa alguma percentagem no currículo em estudo fundamenta-se nas teorias tradicionais que concebem o currículo como uma questão de organização e da técnica. Na verdade as teorias tradicionais estavam voltadas a questões técnicas. Estas questões mobilizaram Bobbitt (1918) a olhar a escola nos moldes de uma empresa e a sugerir que ela funcionasse ao estilo de uma empresa. A partir dos objectivos das empresas, a escola definiria os seus objectivos tendo em vista as habilidades necessárias para exercer “com eficiência” as ocupações profissionais.

Bobbitt estava voltado a uma educação centrada no mercado. Ele concebia uma educação que pudesse oferecer as habilidades básicas para diversas ocupações profissionais adultas. O seu princípio era “eficiência”. Segundo Bobbitt (1918), *“o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica”* (Bobbitt apud Silva, 2000: 19). Sendo o sistema educacional eficiente, poder-se-ia mapear as habilidades requeridas nas empresas que permitissem organizar um currículo.

Ao contrário de Bobbitt, Antonio F. Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2002) tratam o currículo não apenas como uma questão técnica, mas também cultural e epistemológica. Ora, na origem do currículo como campo de estudo o propósito foi de planejar e controlar cientificamente as actividades pedagógicas procurando adequá-las com as actividades industriais. Mas Moreira e Silva afirmam que a escola é um instrumento de transformação econômica, social e cultural e o currículo é definido como um meio de controle social e



cultural. A escola responsabiliza-se em inculcar os valores, as condutas e hábitos adequados no aluno.

Moreira e Silva mostram duas tendências que se impõem na educação; *“uma virada à elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e a outra a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então consideradas desejáveis”* (Moreira e Silva, 2002: 11). A primeira se identifica com o currículo em estudo e se fundamenta na pedagogia centrada no aluno.

Uma outra forma de ver o currículo do Ensino Básico é fundamentá-lo com base nas teses expostas pelas teorias críticas e pós-críticas. O substracto dessas teorias é encarar a escola como local de valorização da diversidade cultural. Mas a diversidade cultural convive com o fenômeno de homogeneização cultural. O que significa que enquanto se tornam visíveis às manifestações e expressões culturais de grupos sociais verificam-se no interior delas formas culturais produzidas e socializadas pela cultura homogeneizadora.

A diversidade cultural é fundamental para que aconteça a prática pedagógica. O respeito à diversidade cultural é bem sublinhado no currículo do ensino Básico. O respeito, a tolerância e a convivência específica entre as diferentes culturas são temas do multiculturalismo enquanto movimento de reivindicação dos grupos culturais dominados. É movimento de reivindicação no sentido de que os grupos sociais exigem o reconhecimento nacional e internacional das suas manifestações e expressões culturais. Silva (2000) reconhece que o multiculturalismo representa um instrumento básico de luta política. Ele vai mais longe afirmando que *“o multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como Antropologia”* (Silva, 2000: 88).

Partindo dessa visão crítica o currículo é definido em vista às culturas diversas. O currículo é entendido como uma moldura cultural organizada para a escola. Ele é definido a partir do contexto local, nacional e universal. O currículo obedece às determinações sociais, históricas,

culturais e políticas. Ele está implicado nas relações de poder e nos interesses dos grupos sociais.

Na Inglaterra o estudo do currículo como campo especializado surgiu como reivindicação da Sociologia da Educação. Na década 70, a Inglaterra começa a interessar-se pela Sociologia do currículo. A Sociologia do currículo vem intensificar a crítica às teorias tradicionais de educação e a questionar-se sobre a organização e os resultados do conhecimento. Ela discute sobre as condições do conhecimento concebido como produto social. A Sociologia da Educação defendia que o conhecimento é produzido na sociedade e o currículo é desenhado obedecendo-se os parâmetros sociais e culturais. Para sublinhar a importância da cultura e da sociedade na produção do conhecimento escolar, Moreira e Silva afirmam que:

*O currículo é considerado um artefacto social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (Moreira e Silva 2002: 7-8).*

Segundo os autores supracitados, o currículo tem uma história vinculada às formas específicas de organização da sociedade e está enraizado nas determinações sócio-históricas e culturais. A pesquisa reconhece a cultura como base do conhecimento e defende que o currículo tem de ser desenhado sob ponto de vista da cultura dos alunos. Para alargar o horizonte fundamenta-se em comentários de Pacheco (1999). A pesquisa busca a concepção de Pacheco, segundo a qual o currículo é “um conjunto de disciplinas ou como um grupo de conteúdos que reforça o que deve ser ensinado nas escolas” (Pacheco, 1999: 15). Pacheco vai mais longe afirmando que o currículo é um conjunto de materiais, resultados de aprendizagem, de objectivos de aprendizagem, ou seja, o currículo é um conjunto de experiências que são apresentadas ao aluno sob tutela da escola. Contudo, Pacheco expõe as noções de um currículo prescrito enquanto tende tornar-se um conhecimento oficial determinado por um grupo social pertencente à cultura dominante.

A visão de Pacheco ressalva a definição do currículo como um resultado planejado com vista a responder os interesses da classe dominante. Esta concepção foi apontada por Apple (2000) que defende que na construção do currículo oficial, nascem questões do poder versadas sobre *“o que conta como conhecimento, as formas nas quais ele está organizado, quem tem poder de ensiná-lo, o que conta como demonstração apropriada de sua aprendizagem (...), a quem é permitido fazer estas questões e responde-las”* (Apple, 2000: 54). Apple defende que na acepção do currículo existe sempre uma política do conhecimento oficial que perpetua a cultura dominante.

Mas o currículo é entendido também como uma guia de experiência que o aluno obtém na escola. A tentativa de compreender o que é o currículo fez com que se buscasse Sacristán (2000). Sacristán define o currículo como sendo um:

*Programa de actividades planeadas, devidamente, sequencializadas, ordenadas metodologicamente (...), como concretização do plano de reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se (...)* (Sacristán, 2000:14).

Sacristán mostra-se interessado pelos aspectos culturais na construção do currículo e afirma que o *“currículo é mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente. (...) o currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflecte escolhas conscientes”* (Sacristán, 2000: 15).

Estas concepções permitem pôr em questão o conceito do currículo local apresentado pelo INDE, porque não o define como conjunto de conhecimentos extraídos da cultura e organizados e programados para a escola, mas como componente que integra as práticas relevantes para aprendizagem. Apesar disso, o que persiste é que o currículo está implicado na cultura. O currículo não é apenas um volume de documentos que o professor manipula, mas também um conjunto de experiências quotidianas, as quais o aluno leva consigo para a sala de aula.

A idéia de valorizar a experiência do aluno no processo de ensino/aprendizagem pode ser rebuscada na pedagogia crítica de Giroux e Simon (2002). Estes autores defendem a função social das escolas enquanto instituições que revitalizam os sujeitos pensantes. Segundo Giroux e Simon, as *“escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjectividades e a serem capazes de exercer o poder (...)”* (Giroux e Simon, 2002: 95). Nesta perspectiva, as escolas respondem a uma forma peculiar de vida organizada dos sujeitos.

As concepções expostas acima podem ser encontradas no currículo do Ensino Básico. A título de exemplo é a introdução do currículo local que integra aspectos da cultura local. O currículo local não é um conjunto de conhecimentos programados, mas sim conteúdos relevantes para aprendizagem local. Trata-se duma *“componente do currículo nacional que aprofunda os conteúdos centralmente definidos ou ainda que define novos conteúdos visando o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e práticas relevantes nos alunos, de e para a comunidade em que a escola se insere”* (INDE, 2004: 4).

O currículo se alimenta da cultura local e por isso se institucionalizaram 20% do tempo global para abordagem de conteúdos locais relevantes para a vida dos alunos e das pessoas nas comunidades. O currículo local alimenta-se através dos saberes veiculados nas comunidades. Ele sobrevive com base nos saberes culturais. Os conteúdos que constituem o currículo local são definidos por intervenientes na educação da criança, como: professores, alunos, pais e encarregados de educação, líderes e autoridades locais, representantes das Instituições afins e das organizações comunitárias.

O currículo local resulta de conteúdos recolhidos nas comunidades através de entrevistas dirigidas aos intervenientes da educação mencionados acima. Por meio das entrevistas se definem os saberes locais que se integram no currículo. A determinação dos conteúdos para o currículo é a preocupação dos vários grupos sociais. Segundo Castiano (2003), *“o imperativo de introduzir os conteúdos locais foi expresso por diferentes grupos sociais”* (Castiano, 2003:5), com o objectivo de eliminar o *déficit* epistemológico oferecendo ferramentas ao aluno para a leitura e a interpretação dos fenômenos naturais e sociais da região. Neste

contexto, os conteúdos escolhidos correspondem as actividades dos grupos sociais e são arrumados obedecendo-se ao modelo proposto por INDE apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1. Exemplos de conteúdos locais propostos pelo INDE

**Exemplos de conteúdos locais sugeridos:**

**Cultura** (hábitos sociais, estórias, cerimônias, canções e danças tradicionais, línguas locais, formas de conduta na comunidade, relações de parentesco, rituais da comunidade); **Artesanato** (olaria típica da comunidade, tecelagem típica da comunidade: cestos, cestarias, vassouras, chapéus, peneiras, carrinhos de arames; latoaria típica da comunidade: baldes, coadores e canecas...); **História da Comunidade** (origem do nome dos lugares, lugares de interesse histórico, acontecimentos históricos, história econômica); **Carpintaria** (barcos, cadeiras, mesas, etc.); **Construção** (casas típicas da zona, casa de caniço, madeira, blocos, fabrico de blocos, etc.); **Culinária** (noções básicas da culinária típica da comunidade); **Desporto** (jogos tradicionais); **Agro-pecuária** (cultura e pecuária desenvolvidas na comunidade, tratamento do solo, criação de animais de pequena espécie); **Saúde** (doenças frequentes na comunidade, formas de prevenção e cura e as plantas medicinais); **Pesca** (tipos de pesca praticado na comunidade, (fabrico de redes e). Armadilhas típicas, (formas de conservação do produto da pesca); **Corte e Costura** (costura, conserto de roupas, bainha, bordada e crochê); **Segurança rodoviária**(noções básicas sobre as regras de trânsito); **Pintura** (pintura de murais, batuque); **Profissões** (electricidade, mecânica, canalização e soldadura).

Fonte: INDE, 2004: 10-11

No quadro, estão representados os conteúdos locais propostos para o currículo local a serem integrados na escola oficial. Estes bem seleccionados são abordados de forma aprofundada e extensiva tendo-se em conta os conteúdos centralmente definidos. No quadro abaixo se expõe o exemplo de integração de conteúdos locais no plano temático.

Quadro 2. Exemplo de integração dos conteúdos locais no plano temático proposto pelo INDE.

Tema do currículo local	Disciplina	Unidade temática	Tema da aula	Conteúdo	Classe	Interveniente no processo de ensino
Canção da região	Educação musical	Educação vocal e canto	Canções e danças da região	Mapico, Tufo, Makwaela, Marrabenta, Etc.	2 <sup>a</sup> classe	Professor e elemento da comunidade que entende das danças
Culinária	Português	Não consta do programa (enquadramento por extensão)	Pratos típicos da comunidade	Receita dos pratos principais e típicos da comunidade	4 <sup>a</sup> classe	Professor, alunos/ um cozinheiro de renome na comunidade.

Fonte: INDE, 2004: 7.

Neste quadro dá-se mais atenção aos conteúdos da vida quotidiana e a explicitação das concepções dos sujeitos comunitários na técnica selectiva do conhecimento. Nele estão representados os saberes fazer e conhecer.

## 2.2 As inovações no currículo do Ensino Básico

No âmbito de transformação curricular, um dos aspectos que chama atenção diz respeito às Inovações. A forma como está estruturado o novo currículo permite uma abordagem integrada equacionando-se os objectivos em todos os ciclos. Esta maneira de se configurar o currículo representa uma grande inovação no sistema nacional do ensino.

No concreto, o novo currículo apresenta nove inovações que se articulam entre si criando um dinamismo. São inovações os Ciclos de Aprendizagem, o Ensino Básico Integrado, o Currículo Local, a Distribuição de professores, a Promoção Semi-automática ou Progressão normal, a Introdução de Línguas Moçambicanas, a Introdução de Língua Inglesa, a Introdução

de Ofícios e a Introdução de Educação Moral e Cívica. Estas inovações serão analisadas neste trabalho com o propósito de mostrar a intencionalidade de cada uma para o novo currículo.

A primeira inovação diz respeito aos *Ciclos de Aprendizagem*. O novo currículo apresenta sete classes organizadas em dois graus. Trata-se do Ensino Primário do 1º Grau (EP1) e do Ensino Primário do 2º Grau (EP2). Esta estrutura é uma continuidade do sistema anterior. A grande novidade é que o EP1 está dividido em dois ciclos de aprendizagem: o 1º ciclo corresponde a 1ª e 2ª classes e, o 2º ciclo compreende a 3ª, 4ª e 5ª classes. E o EP2 corresponde ao 3º ciclo e absorve a 6ª e 7ª classes. Estes ciclos são denominados de unidades de aprendizagem com objectivo de desenvolver habilidades e competências específicas. Nas unidades ocorrem momentos deferentes de aprendizagem que se completam mutuamente. Portanto, o 1º ciclo desenvolve, no aluno, as habilidades e competências de leitura e escrita assim como realização de operações básicas que se resumem em cálculos, na subtração, na multiplicação e divisão de números e nas noções de higiene pessoal e de relação com os outros. O 2º ciclo aprofunda os conhecimentos adquiridos no ciclo anterior e introduz novas aprendizagens e o 3º ciclo consolida e amplia os conhecimentos e habilidades adquiridas nos ciclos anteriores preparando o aluno para continuar os estudos no ensino secundário.

A segunda inovação é o *Ensino Básico Integrado*<sup>7</sup>. Ela é uma das grandes inovações no sistema educacional. O Ensino Básico Integrado articula sete classes em termos de objectivos, da estrutura, dos conteúdos, do material didáctico, de conhecimentos e valores e até o sistema de avaliação. O ensino integrado estimulou a criação de Escolas Completas que absorvam 1ª a 7ª classes. Neste ensino, o aluno vai desenvolver as habilidades, conhecimentos e valores de modo articulado e integrado de todas as áreas de aprendizagem que compõe o currículo, o que significa que haverá contemplação das actividades extra curriculares. O Programa do Ensino Básico visa desenvolver uma pedagogia fundada na cultura e um ensino baseado na comunicação. Um ensino que vai potenciar e acomodar a vivência cultural. O novo currículo

---

<sup>7</sup> Segundo PCEB, Ensino Básico Integrado, em Moçambique, é “o *Ensino Primário Completo de sete classes articulado do ponto de vista de estrutura objectivos, conteúdos, material didáctico e da própria prática pedagógica. O Ensino Básico Integrado caracteriza-se por desenvolver, no aluno, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem, que compõe o currículo, conjugados com as actividades extracurriculares e apoiado por um sistema de avaliação que integra as componentes sumativa e formativa, sem perder de vista a influência do currículo oculto*”. (INDE e MEC, 1999: 28).

foi estruturado de tal modo que a abordagem dos conteúdos seja integrada e, ao mesmo tempo, se adapte com flexibilidade à realidade dos alunos. A abordagem integrada de conteúdos influenciou a organização estrutural do currículo do Ensino Básico de que se falará no sub capítulo que se segue.

A terceira inovação é o *Currículo Local*<sup>8</sup>. Esta inovação é muito importante, pois permite a integração dos aspectos culturais locais. Ela constitui o centro de destaque neste trabalho por ser espaço onde se integram os conteúdos relevantes para aprendizagem local. O currículo local não é um conjunto de conhecimentos programados para a escola, mas um conjunto de conteúdos com relevância para aprendizagem local.

Nesta inovação está aberto um desafio para abordagem dos saberes locais. Pois, nele estão previstos 20% do tempo para abordagem dos conteúdos provenientes da cultura local. A definição do tempo para a articulação do currículo local e a sua intencionalidade constitui grande novidade. A intencionalidade da introdução desta componente é resgatar o valor da cultura local com vista à formação de cidadãos capazes de articular a cultura local com a cultura moderna sem, portanto, instrumentalizar uma e supervalorizar outra.

O currículo local ressalva a cultura local e permite a inclusão do aluno na sua própria cultura. Ele incide sobre a experiência da vida quotidiana das pessoas. O currículo local traz à sala de aula os saberes construídos no interior da comunidade. Como se pode ver em Douglas Santos, só para fundamentar a idéia, *“a experiência de cada comunidade acaba por definir suas identidades e é com tais experiências que cada um dos nossos alunos entrará na escola e se relacionará com os conteúdos que, série após série, vão sendo estudados em sala de aula”* (Santos, 2003: 24).

A idéia expressa é que os conteúdos que formam o currículo local são provenientes da comunidade implicando assim uma negociação entre as instituições educativas e as comunidades. Entende-se de comunidade a todos intervenientes no processo da educação da

---

<sup>8</sup> A introdução do currículo local é uma questão estratégica para abordagem de conteúdos relevantes para aprendizagem local. Não se trata de um conjunto de conhecimentos programados para a escola, mas apenas introdução diversificada de saberes locais em cada disciplina.



criança: professores, líderes locais, alunos, pais e encarregados de educação e representantes das instituições da saúde, agricultura, educação e cultura, meio ambiente. Para a recolha de conteúdos se realizam as entrevistas junto à comunidade. Com o currículo local, já não se trata apenas de envolver a comunidade nas reuniões da escola como se fazia no currículo antigo, mas recolher nela, através das entrevistas, os saberes locais a serem resgatados para escola. A comunidade disponibiliza os saberes para aprendizagem relevante dos filhos. Aqui o professor não só desempenha o papel burocrático da escola, mas produz e organiza os saberes locais. O professor responde e corresponde a demanda vital das culturas. Ele organiza os saberes locais e articula-os com o conhecimento escolar no sistema formal de educação.

A quarta inovação é a *distribuição de professores*. A política educacional visa reduzir o número de professores no 2º Grau. No currículo antigo, cada professor leccionam uma disciplina no 2º grau. A estrutura do novo currículo combate acumulação de professores no 2º grau. Os professores são distribuídos obedecendo-se o modelo organizacional das disciplinas. O novo currículo está estruturado em áreas para facilitar a distribuição de professores. Neste sentido, o 1º grau (1º e 2º ciclos) é leccionado por um professor e o 2º (3º ciclo) é leccionado por três a quatro professores. O que significa que um professor poderá leccionar três a quatro disciplinas curriculares. Os professores são capacitados para cobrir uma ou duas áreas curriculares.

Esta distribuição pode trazer algum perigo para os professores no tratamento das matérias, pois os currículos utilizados para a formação de professores ainda são monovalentes, por um lado, e, por outro, a reforma do Ensino Básico ocorreu num momento em que a Universidade Pedagógica (UP), instituição que forma os professores abandona o regime de polivalência.

A *promoção semi-automática ou progressão normal* constitui a quinta inovação. Esta inovação está ligada aos ciclos de aprendizagem e fundamenta-se na avaliação formativa. Trata-se de promoção do aluno por ciclos de aprendizagem. Dentro do mesmo ciclo o aluno progride e é acompanhado de modo que resolva os problemas de aprendizagem.

No fim de cada ciclo o aluno é submetido ao exame que lhe dá acesso a passagem de um ciclo para o outro. A promoção em ciclos visa resolver a questão de repetências. Esta inovação abre a possibilidade de negociação entre a escola e os pais e encarregados de educação na determinação da passagem do aluno que tenha dificuldades no processo de aprendizagem.

Uma outra inovação que pode ser encontrada no antigo currículo do Ensino Básico é a *introdução das línguas moçambicanas*. Ela constitui a sexta inovação e pretende responder a voz da sociedade civil. Duas razões estão na origem da introdução das línguas moçambicanas. A primeira justifica-se pelo facto de muitas crianças usarem o Português como segunda língua e, a outra se prende no facto de as crianças não saberem ler e escrever as línguas locais. Esta inovação é importante porque as línguas assumem duas tarefas: comunicação e transmissão de aspectos culturais. As línguas maternas determinam a identidade do aluno e o grupo lingüístico a que pertence. Assim, os sistemas educacionais privilegiam, no ensino, a línguas maternas, pois elas são patrimônios culturais da comunidade.

Em Moçambique a introdução de línguas maternas é feita em três modelos. O primeiro é o ensino bilíngüe que visa o ensino de línguas locais maternas na primeira classe e o português aparece como disciplina. Porém, da 2ª classe para diante a língua de ensino passa a ser Português e a língua materna torna-se disciplina; o segundo é o ensino monolíngüe em que o Português é língua de ensino recorrendo-se as línguas locais e, o terceiro é o ensino monolíngüe em Português. Algumas crianças urbanas usam a língua portuguesa como língua mãe. O Português é, ao mesmo tempo, a língua do ensino e disciplina. A língua local é opcional. Porém, esta é uma das inovações mais resistidas pelos professores.

A *introdução da Língua inglesa* constitui a sétima inovação no novo currículo. A língua inglesa se lecciona no 3º ciclo com fundamento de que ela é língua de comunicação internacional usada no domínio do conhecimento científico e nas transações comerciais. A razão é que Moçambique está rodeado de países falantes da língua inglesa e que os níveis secundário e universitário já vinham leccionando o inglês como disciplina.

A oitava inovação é a *introdução de Ofícios* – esta disciplina visa desenvolver as habilidades e competências que possam facilitar a integração do aluno na comunidade. Esta é relevante porque responde as necessidades básicas de aprendizagem. A disciplina de ofícios cobre 75% daquilo que foi definido como currículo local, pelo menos nas escolas estudadas e é confundida como currículo local.

Por último coloca-se a nona inovação. Trata-se da *introdução da Educação Moral e Cívica* – esta inovação se lecciona no 2º e 3º ciclos nas disciplinas de ciências sociais. Ela visa oferecer fundamentos relativos aos valores patrióticos, morais, cívicos, artísticos e religiosos. Nesta disciplina o aluno aprende os seus direitos, dignidade, autonomia e as questões da cidadania.

Todas as inovações estão descritas no Plano Curricular do Ensino Básico. Elas não dizem respeito apenas aos ciclos, mas também às mudanças de nível macro e micro que incidem sobre os conteúdos de aprendizagem e os métodos de ensino. Elas dizem respeito ao acréscimo ou perda de alguns conteúdos nas disciplinas que o antigo currículo preconizava. As inovações apresentadas acima estão agrupadas em áreas para facilitar os professores e dinamizar a aprendizagem. A arrumação de conteúdos de aprendizagem em áreas é outro aspecto que será tratado a seguir.

### **2.3 Estrutura do novo currículo: áreas e disciplinas curriculares**

O novo currículo apresenta uma peculiaridade do ponto de vista estrutural. Os conteúdos do novo currículo estão arrumados de forma a permitir uma abordagem integrada. As disciplinas aparecem ordenadas em áreas, porém cada uma é autônoma em termos de conteúdos. Esta estrutura articula-se com os objectivos preconizados no Ensino Básico.

Em termos de objectivos em cada ciclo de aprendizagem priorizou-se o desenvolvimento de habilidade e competências, consolidação da unidade nacional, desenvolvimento de atitudes/valores e hábitos, valorização do património cultural, tomada de consciência da

diversidade cultural e ampliação dos conhecimentos científicos para a interpretação de fenômenos naturais e sociais. De facto, uns objectivos do Ensino Básico são, entre outros:

- a) *Proporcionar à criança um desenvolvimento integral e harmonioso;*
- b) *Capacitar a criança, o jovem e o adulto com um conjunto de padrões de conduta, que o tornarão um membro activo e exemplar na comunidade e um cidadão responsável na sociedade;*
- c) *Capacitar a criança, o jovem e o adulto para desenvolver valores e atitudes positivas para a sociedade em que vive;*
- d) *Dar à criança, ao jovem e ao adulto a oportunidade de apreciar a sua cultura, incluindo a língua, as tradições e padrões de comportamento;*
- (...).
- p) *Desenvolver capacidade e habilidades para conceber e produzir artigos de artesanato;*
- q) *Aplicar os conhecimentos adquiridos na vida quotidiana* (INDE, 1999: 22).

Quanto à metodologia, os programas orientam-se ao ensino centrado no aluno e à pedagogia sensível às culturas. A finalidade é desenvolver, no aluno, as habilidades e as competências. Trata-se, portanto, de uma metodologia fundamentada no construtivismo e na aprendizagem reflexiva visando uma abordagem interdisciplinar e integrada dos conteúdos, enfim, um ensino orientado para a actividade<sup>9</sup>. A estrutura curricular do Ensino Básico vai ao encontro dos objectivos e dos métodos definidos facilitando a articulação dos conteúdos de forma integrada. Estruturalmente, os conteúdos estão organizados em três áreas curriculares. Cada área é constituída por um grupo de disciplinas; a saber: *Comunicação e Ciências Sociais*, *Matemática e Ciências Naturais* e *Actividades Práticas e Tecnologias*.

A primeira área denomina-se de *Comunicação e Ciências Sociais*. Ela é constituída por seis disciplinas, nomeadamente: Língua Portuguesa, Línguas moçambicanas, Língua Inglesa, Educação Musical, Ciências Sociais e Educação Moral e Cívica. Esta última é consagrada ao 2º Grau. Os objectivos preconizados neste grupo de disciplinas são:

---

<sup>9</sup> O texto foi tirado dos Programas do Ensino básico e interpretado por autor. Por isso sofreu alguma transformação, (cf. INDE e MEC, 2003: XVII).

- 1) *Dotar os alunos de capacidades e habilidades para comunicar, oralmente e por escrito;*
- 2) *Utilizar as competências que os alunos já possuem para iniciação à leitura e escrita;*
- 3) *Proporcionar, ao aluno, o vocabulário essencial para a comunicação;*
- 4) *Cultivar o interesse e o talento musical;*
- 5) *Estimular no aluno para desenvolvimento das competências de compreensão e localização dos acontecimentos históricos e aspectos físico-geográficos no espaço e no tempo;*
- 6) *Formar a personalidade do indivíduo* (INDE e MEC, 1999:37-38).

A segunda área é chamada de *Matemática e Ciências Naturais*. É composta por disciplinas que têm por objecto a natureza. Esta área divide-se em Matemática e Ciências naturais. A Matemática tem como objectivo desenvolver competências e habilidades para contar e calcular, classificar e medir as grandezas, organizar tabelas e gráficos. As Ciências Naturais contém os conteúdos de Biologia, Química e Física. Com esta disciplina, o aluno aprende a interpretar os fenômenos naturais e habilita-se a utilizar os recursos naturais.

A terceira área designa-se por *Actividades Práticas e Tecnologias*. Esta área foi denominada no antigo currículo por *Educação Visual e Tecnologias*. Subdivide-se em disciplinas de *Ofícios, Educação Visual e Educação Física*. A primeira disciplina tem como objectivo desenvolver no aluno habilidades e competências para actividades práticas úteis à sua vida. Esta disciplina pretende ligar actividade cognitiva com actividade prática. Tendo em vista que nesta se privilegia habilidades e competências. A pesquisa sugere novos conteúdos a esta área; são conteúdos relativos à economia doméstica. Os conteúdos ligados à economia domestica ofereceriam noções básicas ao aluno para que ele aprenda a gerir a vida econômica pessoal e da sua família. Nesta área está presente o currículo local.

A ordenação de conteúdos e áreas foi concebida para permitir a formação e distribuição de professores em ciclos de aprendizagem. A filosofia desta estrutura é resolver dois problemas cruciais: um ligado a “*interdisciplinaridade entre as matérias que se oferecem em diferentes classes e disciplinas para que sejam ensinadas de forma harmoniosa e sistemática*” (Castiano et. al., 2005: 120). Para responder à questão da interdisciplinaridade o professor é capacitado

de forma atender um bloco de disciplinas e os conteúdos numa classe são arrumados de maneira a articularem-se com os da outra. Outro problema que resolve é a ligação entre a escola e a comunidade, ou seja, articulação das actividades educativas da escola oficial com as práticas extracurriculares. Trata-se de envolver a prática quotidiana do aluno na sala reconhecendo a diversidade cultural, linguística e social. Neste segundo problema há necessidade de ligar o currículo local com o currículo escolar.

A ligação entre o currículo local e o escolar oferece uma nova visão de construir o conhecimento. A estrutura do novo currículo do Ensino Básico e os métodos nele preconizados mostra a persistência de teorias críticas. Sem dúvida a defesa de uma pedagogia sensível às culturas aparece como crítica ao modelo tradicional de conceber a escola e o currículo. De facto, a teoria tradicional concebia as escolas como locais de instrução ou treinamento. As escolas veiculavam o conhecimento objectivo. Mas, a partir da pedagogia crítica, recorrendo-se a Giroux (1997), as escolas são espaços sociais, políticos e culturais. Elas são *“locais democráticos dedicados a formas de fortalecer o self e o social”* (Giroux, 1997: 28).

A teoria educacional crítica eminente no novo currículo oferece variedades modelos de análise da escola e do conhecimento. Como se pode notar nos objectivos, nesse currículo, as escolas são áreas de acomodação de grupos económicos e culturais bem diferentes. E o conhecimento é definido como uma construção particular da cultura. Por um lado, defende-se a escola como instituição essencial para a manutenção e desenvolvimento da democracia e da unidade nacional e, por outro, lança-se um desafio para o professor, como gente transformadora, na construção do conhecimento a ser veiculado pela escola. Portanto, o professor é encarado não apenas como técnico especialista, cuja tarefa é administrar e implementar os programas curriculares, mas também como quem se apropria criticamente do currículo que satisfaça os objectivos pedagógicos específicos e envolve-se na produção do saber.

Por último, o que se pode dizer sobre a estrutura é a grande novidade de permitir abordagem integrada e possuir tendências de ligar o saber administrado pela escola e o saber localizado nas comunidades. Portanto, é uma estrutura que facilmente se adapta às condições culturais e

sócio políticas. Essa estrutura obriga os professores a se dedicarem para fazer uma ponte entre os saberes locais e escolares.

Para além do mérito que a estrutura consigo traz, pode-se ressaltar alguns problemas. O primeiro problema é provocado pela concentração de disciplinas em áreas, pois nalgumas áreas sobressaiem os conteúdos de uma disciplina em detrimento dos conteúdos da outra. Isto se pode verificar na área de ciências sociais em que a maior parte dos conteúdos é extraída na disciplina da história do que na disciplina de geografia, ou seja, quase 80% de conteúdos dizem respeito à História do que a Geografia. O segundo problema diz respeito à divergência entre a estrutura do novo currículo do Ensino Básico com a estrutura do currículo da Universidade Pedagógica instituição que forma, actualmente, os professores para o ensino Básico. Essa divergência ocorre na medida em que no Ensino Básico se introduziu o regime bivalente e a Universidade Pedagógica suprimiu esse regime introduzindo o regime monovalente, por um lado. Por outro, o currículo dos Institutos de Magistérios Primários (IMAPs), instituições vocacionadas à formação de professores primários desde 1997, é de carácter monovalente. O terceiro problema está ligado a dificuldade que os professores encontram na articulação dos conteúdos de algumas disciplinas. Pois, a organização do currículo por áreas tem por objectivo levar o professor a leccionar duas ou três disciplinas. Quando se trata de leccionar três disciplinas, a questão que se levanta é falta de formação para atender o regime bivalente.

### **CAPÍTULO III**

#### **OS SABERES LOCAIS NO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE**

Neste capítulo se avaliam os momentos estruturais de concepção, de recolha e de integração dos saberes locais na escola assim como se propõem as formas de melhorar a integração dos mesmos no currículo. O ensino dos saberes locais na escola tende a resgatar o valor intrínseco da cultura, a criar espaço de diálogo entre eles e os saberes escolares e a enraizar o aluno na sua cultura.

Para compreender a problemática dos saberes locais se desenvolveu um estudo etnográfico baseado fundamentalmente nas entrevistas aos grupos sociais: professores, pais e encarregados de educação e outras entidades locais para apreender a realidade mais próxima do que são os saberes locais. A pesquisa baseou-se também na observação directa das aulas. Isto permitiu apreender, descrever e interpretar os processos e momentos de integração dos saberes locais na sala. Este capítulo é fruto do trabalho do campo que decorreu nas Escolas Primárias Completas “7 de Abril” e de Monapo-Sede, ambas da Província de Nampula. A escolha destes lugares obedeceu a dois critérios: ao facto de o pesquisador pertencer ao grupo cultural das comunidades onde as escolas estudadas estão inseridas; portanto por ser falante da língua e Makua. E ao facto destas escolas, no momento da pesquisa, terem acumulado certas experiências no tratamento do currículo local. Assim, o capítulo subdivide-se em cinco pontos: os professores e a selecção de conteúdos do currículo local; percepções dos professores sobre os saberes locais; relação dos saberes locais com os saberes escolares; estratégias de integração dos saberes locais na sala, as dificuldades e as recomendações do currículo local nas escolas estudadas e, por fim, os professores como intelectuais orgânicos.



### 3.1 Os professores e selecção de conteúdos do currículo local

Para a introdução do novo currículo em Moçambique foi feita uma testagem em todas as províncias do país. Foram escolhidas duas escolas em cada província para experimentarem o novo currículo. Na província de Nampula foram escolhidas as Escolas Primárias Completas (EPCs) “7 de Abril” (escola urbana) e Monapo-Sede (de escola rural). A escolha destas escolas foi feita pelos técnicos do INDE. O INDE adoptou uma estratégia de supervisionar directamente as escolas no sentido de acompanhar o projecto desde a concepção até a fase de implementação.

O acompanhamento concentrou-se na formação do pessoal e na elaboração do guião de entrevistas que viria a ser aplicado na recolha dos conteúdos para o chamado currículo local. Por força maior, os instrumentos de implementação foram atestados e controlados pelos técnicos do INDE e MEC, ao nível nacional e, localmente, pelos técnicos da Província em coordenação com os representantes das organizações locais de *Osuwela*<sup>10</sup> e da Unidade de Desenvolvimento da Educação Básica (UDEBA) daquela Província.

A UDEBA é uma organização financiada pela Embaixada do Reino dos Países Baixos e apóia na formação do pessoal para o desenvolvimento da Educação Básica. Ela tem vindo a capacitar professores e técnicos desde 1998, com objectivos de:

*Promover actividades inovadoras na Educação Básica; contribuir para a redução das desistências da rapariga; promover a participação e a comparticipação e sugerir uma abordagem integrada que consiste na implementação de inovações pedagógicas e animação comunitária para melhor participação na gestão escolar*<sup>11</sup>.

A UDEBA contribui para o desenvolvimento do novo currículo capacitando professores, técnicos pedagógicos e directores das escolas em matérias de metodologia do ensino,

---

<sup>10</sup> *Osuwela* é uma expressão macua que significa saber, ter conhecimento. O termo se atribue a uma organização não governamental, com o lema “melhor formação”, “melhor educação”, que ajuda na capacitação de professores para o desenvolvimento do currículo local na Província de Nampula. Infelizmente, a pesquisa não teve dados fornecidos por esta organização, que dizem respeito ao novo currículo, por motivos que não serão mencionados.

<sup>11</sup> Informação dada no dia 2 de Agosto de 2005 por Marcos Augusto Mapinguisse, representante da UDEBA.

metodologia de recolha de conteúdos para o currículo local, gestão escolar, promoção do género e elaboração do material didáctico que inclui os saberes locais. Portanto, prepara o pessoal da educação para recolha de saberes locais que são integrados no currículo local. Forma também um grupo de líderes comunitários, alfabetizadores e os membros do conselho da escola que colaboram na definição e recolha dos conteúdos locais. Esse grupo torna-se consultores de algumas temáticas tradicionais locais que têm relevância para a escola. A UDEBA sensibiliza a comunidade no período de recolha de conteúdos discutindo com energia as questões do género, ritos de iniciação, ligação escola/comunidade, das práticas culturais, dos direitos e deveres da criança, da liberdade e cidadania, intervenção dos pais e encarregados de educação na gestão e manutenção da escola.

Voltando ao núcleo do item, interessa referir que para a definição e a integração dos saberes locais no currículo foram chamados professores a realizarem entrevistas. O objectivo das entrevistas era recolher os temas/contéúdos locais para o seu resgate na escola. Para que isso fosse possível, INDE e MEC elaboraram um guião de entrevistas e capacitaram os directores pedagógicos das escolas, directores e técnicos da educação da Província de Nampula assim como coordenadores das Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) e professores com uma experiência acomodada na área da educação.

A capacitação de professores para o currículo local visava habilitar-lhes para a recolha e para a integração dos saberes locais. Trata-se de capacitação específica em matérias do currículo local que consistiu na simulação de aulas integradas multidisciplinares que integravam alguns exemplos de conteúdos e temas de interesse local. Segundo Alves. N., técnico provincial de educação, entrevistado pelo pesquisador no dia 16 de Março de 2005, a selecção de conteúdos/temas de interesse local seguiu três fases:

*A primeira fase seguiu-se com a mobilização da população ao nível da Província sobre o Novo Currículo que integra o currículo local, a segunda foi o levantamento de conteúdos nas comunidades com base no questionário elaborado por INDE. O questionário foi dirigido aos alunos, aos professores e às comunidades (pais e encarregados de educação, líderes locais, líderes religiosos, médicos tradicionais e entidades das instituições afins). O objectivo do questionário é recolher o quê que os filhos podem e devem aprender. Isto*

*culminou com a elaboração de quadro temático e a terceira foi a elaboração do quadro temático que culminou com a fase de testagem*<sup>12</sup>.

As fases apresentadas se jogam com as descritas por Castiano (2004), fruto da pesquisa local realizada em Inhambane. Para ele, a recolha e implementação do currículo local passam por oito fases: a primeira conta com a preparação de entrevistas para levantamento de conteúdos locais; a segunda é recolha dos conteúdos facilitados pela comunidade, professores e alunos; a terceira trata-se de registo dos temas; quarta é a elaboração da brochura do currículo local da escola; a quinta é harmonização e apreciação das brochuras do currículo local de cada escola pelas ZIPs; a sexta é validação do currículo local de cada escola pelo Comité Distrital de Validação; a sétima culmina com a planificação analítica da unidade temática e, por fim, a oitava conta com a preparação da aula.

Os professores fazem entrevistas às pessoas das comunidades, aos pais e encarregados de educação, aos líderes locais, às instituições públicas afins (como por exemplo, Ministérios da Cultura e Saúde), com educadores religiosos e civis e depois alistam os temas com base no protocolo de entrevistas. Terminada a recolha de informações sobre os temas relevantes, elabora-se uma brochura do currículo local que consiste em enquadrar por disciplinas e classes os temas alistados respeitando-se a idade e as competências que se pretendem desenvolver. As brochuras são enviadas a ZIP com o fim de serem apreciados e harmonizados. Uma equipe composta por técnicos distritais de educação junto com a direcção da ZIP e directores das escolas se encarrega em consubstanciar os conteúdos. Portanto, a última selecção se realiza obedecendo-se às questões políticas. Quer dizer, a selecção de conteúdos relevantes de nível local não apenas segue as opções sociais, epistemológicas e os princípios pedagógicos, mas também políticas.

Os conteúdos recolhidos nas comunidades são saberes quotidianos que os alunos detêm. Uma vez colectados são sistematizados e testados para sua programação pedagógica. A selecção dos saberes locais exige um conhecimento das culturas locais e um domínio de áreas curriculares para a sua articulação lógica no currículo. A escolha de forma explícita e

---

<sup>12</sup> Informação dada por Alves N. no acto de entrevista feita no dia 16 de Março de 2005, na Província de Nampula.

responsável de conteúdos, sem fugir da função socializadora e formadora da escola e das políticas educacionais, para o currículo local em Moçambique, está a cargo de professores e agentes de educação como produtores e organizadores do saber.

A recolha de conteúdos tem em vista responder a preocupação da comunidade moçambicana em adequar a prática quotidiana com a prática escolar. A ligação escola/comunidade visa eliminar o distanciamento entre os conteúdos escolares e os da vida quotidiana. Trata-se de criar uma possibilidade de integrar novos saberes que também têm por objectivo concretizar a educação de valores locais. Neste contexto, os conteúdos tendem a sublinhar a educação para cultura, cidadania e responsabilidade, em suma, a educação para a vida. Uma educação que, partindo do meio cultural e histórico, forma indivíduos que se comprometem com a comunidade e com a Nação. Uma educação que se adapta às situações concretas e *“que não se formaliza como o formal, mas que vai ao encontro dos educandos nas condições concretas em que se encontram, nas suas vertentes espiritual (Bildung) e material (prática)”* (Ngoenha, 2000: 212). Uma educação que busca os saberes de interesse vital do aluno.

A necessidade de a educação se adaptar às condições quotidianas fez com que as escolas urbanas intensificassem a educação moral e cívica e as escolas rurais interessassem mais nos ofícios. Sendo assim os professores recolhem e sistematizam os conteúdos tendo em vista as preocupações manifestadas pelas populações urbanas e rurais.

A arrumação dos saberes locais na brochura do currículo local obedece a um critério que é anual, o que significa que cada ano se fazem entrevistas com vista a recolher os temas\conteúdos importantes para a escola. Auscultação às pessoas das comunidades feita em cada ano promove o dinamismo e justifica o interesse da ligação escola e comunidade. Trata-se de um regresso da escola à sociedade por onde ela está inserida. Os conteúdos recolhidos pelos professores são planeados e ordenados de forma a se construir um currículo escolar que se casa com a cultura local.

Para analisar o impacto da introdução da proposta inovadora que inclui uma percentagem do tempo nas actividades curriculares das escolas de Moçambique, a pesquisa feita avaliou, no

âmbito do trabalho, o conjunto de concepções sobre os saberes locais e de questões que o currículo local tende resolver nas Escolas Primárias Completadas, em particular as duas escolhidas da Província de Nampula, região norte de Moçambique.

### **3.2 Percepções dos professores sobre os saberes locais**

As Escolas Primárias Completas 7 Abril e Monapo-Sede foram escolhidas para a implementação do novo currículo, na Província de Nampula. Nestas escolas foram formados professores para introdução e implementação do currículo local. E a partir desses professores que se pretende explorar algumas noções sobre os saberes locais por eles possuírem experiências sólidas adquiridas no momento de entrevistas.

O objectivo da pesquisa ao entrevistar maior número de professores foi de recolher as noções sobre os saberes locais. A razão da maior concentração para este grupo social é porque para além de ser responsável na recolha e produção, trabalha com os saberes locais na escola tendo assim maior visão do que são saberes tradicionais locais que devem entrar na prática pedagógica. E para ter informações credíveis, foram entrevistados 20 professores como sujeitos que articulam os saberes locais com os escolares, 14 alunos, quatro técnicos de educação e três líderes locais e as respostas foram sistematizadas. Esta sistematização leva a compreender como as pessoas entrevistadas entendem de saberes locais. Numa visão geral sobre a noção dos saberes locais, os professores da EPC 7 de Abril advogam que:

*Os saberes locais são um conjunto de conhecimentos, práticas, atitudes, habilidades e experiências que se transmitem e se comungam num determinado grupo humano. Esses conhecimentos são constituídos de hábitos, costumes, modos de ser, histórias locais, que formam uma cultura. Portanto, constituem conteúdos contextualizados na vida comunitária e quotidiana das pessoas em suas relações locais e concretas<sup>13</sup>.*

Esta concepção é ampliada pelos professores da EPC de Monapo-Sede, os quais afirmam que:

---

<sup>13</sup> Trata-se de um depoimento colectivo dado pelos professores da EPC 7 de Abril (Nampula) no acto de entrevista realizada no dia 29 de Fevereiro de 2005.

*Os saberes locais são aqueles que respondem a realidade vivenciada pelo aluno no seu dia-a-dia; aqueles que se juntam com os conhecimentos da escola: como, por exemplo, olaria, pesca, agricultura, pecuária, comércio, dança e cantos, construção de casas, artesanato, histórias dos chefes locais, etc*<sup>14</sup>.

Na óptica dos entrevistados, os saberes locais visam enraizar o aluno na sua cultura e permitir a sua articulação no mundo do mercado tradicional e moderno. Os saberes locais arrumados no currículo local, uma componente que trata e integra os conteúdos relevantes para a aprendizagem local, facilitam ao aluno a reconhecer a sua cultura e articulá-la com o mundo de outras culturas, inclusive com a cultura universal. Os professores das duas escolas estudadas afirmam que a definição dos saberes locais para a sua integração na escola depende dos interesses da região e das percepções das pessoas da comunidade. A partir dessa dependência aos interesses locais, a pesquisa vai explorar algumas concepções individuais dos professores das escolas *piloto* em torno da problemática dos saberes locais.

O estudo feito em duas escolas encontra um elemento comum sobre os saberes locais. As respostas dadas pelos professores mostram que o currículo local diz respeito aos conteúdos de relevância local. Constituindo assim matérias locais a serem leccionadas nas EPCs pecuária, agricultura, culinária, construção de casas, pesca, artesanato, jardinagem, olaria, medicina tradicional, ritos de iniciação, danças e cantos da região, histórias dos antigos reis da região, etc.

Celestino M. director Pedagógico da EPC 7 de Abril, afirma que os saberes locais são aqueles que dizem respeito à vida quotidiana do aluno e das pessoas. Eles se obtêm através de entrevistas baseadas no questionário preparado por INDE. A partir das entrevistas recolhem-se os conteúdos que formam o currículo local. *“O objectivo da recolha dos conteúdos locais é de estabelecer uma união entre a Escola e a comunidade eliminando assim a distância entre a cultura popular (espaço de produção de saberes locais) e a cultura escolar*<sup>15</sup>”. Celestino M.

---

<sup>14</sup> Dados facultados pelos professores da EPC de Monapo-Sede, no dia 12 de Março de 2005.

<sup>15</sup> Trata-se da percepção do director pedagógico em torno do currículo local no acto de entrevista efectuada no dia 28 de Fevereiro de 2005

afirma ainda que “*a escola pretende, hoje, criar uma relação entre os hábitos da escola e da comunidade e facilitar aprendizagem*”.

João M. professor de Ofícios da EPC de Monapo-Sede, afirma que “*a ligação escola/comunidade tem por objectivo dar continuidade, na escola, o que o aluno aprendeu em casa e vice-versa. Criar, no aluno, o gosto de desenvolver os hábitos e habilidades que lhes ajudem a integrar-se na sociedade*”. Na óptica dele, trata-se de hábitos e costumes (que os alunos vivem) desenvolvidos nas comunidades que, uma vez refinados e sistematizados em conteúdos podem ser transformados em conhecimento programado para a escola.

Um outro depoimento da professora da 3<sup>a</sup> classe, Luisa F. mostra que:

*Os saberes locais são conteúdos que podem ser inseridos na escola produzidos localmente. Estes são provenientes da realidade da zona onde a escola se inscreve e são diferentes de região para região. São ‘saberes locais’ porque se prendem com a matéria de interesse local que emociona as crianças<sup>16</sup>.*

Na visão de todos os entrevistados a introdução dos saberes locais no currículo é uma oportunidade para integrar as crianças na cultura de pertença, nos desafios éticos e econômicos locais para compreender os problemas nacionais.

Segundo os dados recolhidos os ‘saberes locais’ são conteúdos que dizem respeito à vida quotidiana das pessoas nas suas circunscrições culturais, sociais, econômicas e políticas. Eles podem ser sistematizados, como se pode ver no item anterior em quatro categorias: saber fazer, saber ser, saber e saber conviver ou estar. A escola integra tais saberes com finalidade de preparar os alunos para que possam responder os desafios actuais da sua circunscrição local e nacional.

Os conteúdos locais estimulam a aprendizagem dos alunos, pois eles partem da vida concreta (o vivido) para o universal (o pensado). Os alunos conhecem primeiro o que existe

---

<sup>16</sup> Noção dada pela professora Luisa na entrevista realizada no dia 5 de Março de 2005 na EPC 7 de Abril.

concretamente em sua vida diária, no ambiente social em que residem e vão ao nível de abstração mais geral do país. Assim, a tarefa do novo currículo é equacionar de forma sistemática os aspectos culturais locais com os aspectos da cultura da escola.

Resgatar os saberes locais implica valorizar a cultura autóctone e situar-se nela. A revalorização da cultura autóctone visa criar um espaço de convivência entre as culturas e reconhecer a prática quotidiana do aluno na sala de aula. Trata-se de revitalizar a cultura local. A inclusão da cultura local na escola significa o início de uma revolução cultural para revitalizar os costumes. A consistência de revitalizar a cultura se justifica pela preocupação ao respeito do património histórico de diferentes grupos culturais que forjaram um Estado politicamente organizado como é Moçambique hoje.

A pesquisa constatou que a noção dos saberes locais nas escolas estudadas está mais concentrada nos conteúdos relevantes que dizem respeito as actividades realizadas nas comunidades, tais como: agricultura, culinária, pesca, artesanato, construção de casa, modos de tratamento das doenças, respeito e cerimónias deixando de fora o saber metafísico e as questões da cidadania. Portanto, decanta outras construções culturais ligadas aos modelos de resolução de problemas, direitos costumeiros, organizações familiares, histórias locais, lideranças locais, actividades espirituais (refere-se às crenças religiosas) e criatividade individuais que concorrem para aprendizagem relevante do aluno. Estes últimos conteúdos devem ser capitalizados porque contribuem para mudança de mentalidade no aluno sobre a concepção da historia local e nacional.



### 3.3 A relação dos saberes locais com os saberes escolares

A relação entre os saberes escolares e saberes culturais locais é estabelecida na escola à medida que estes saberes se cruzam. O cruzamento relacional entre eles salva e harmoniza os saberes que estão à margem. Esse cruzamento é necessário porque os saberes escolares são o eixo do sistema de educação e os saberes locais são à base da educação tradicional. Estes últimos atravessam os primeiros e ao perpassarem, tornam-se, pela sua pragmática, indispensáveis para a aprendizagem. É neste sentido que se pode falar de uma relação de complementaridade entre os dois saberes.

O aprendizado em Matemática, em Ciências Sociais e Naturais, em Educação Cívica e Moral, em suma, em disciplinas curriculares, resultante do processo de alfabetização tende a responder às realidades da vida das pessoas no seu meio e levar o aluno a trabalhar os conhecimentos quotidianos. A missão dos professores é ligar o conhecimento da escola com a vida prática dos alunos a partir dos exemplos. O espírito de ligar a prática com a teoria, em Moçambique, é um desafio levado a peito pelos educadores e o MEC, em resposta, introduziu um espaço para integração das culturas locais. Esse espírito concretizou-se na arrumação dos conteúdos nos programas do ensino. Por exemplo, o novo currículo contempla os ritos de iniciação, uma prática local que se realiza em Moçambique com a finalidade de educar as crianças. O exemplo colocado, embora seja único, pretende demonstrar que há uma relação de complementaridade entre os conteúdos manejados na comunidade e aqueles que a escola trabalha.

Os temas locais a serem programados para a sua prática pedagógica dizem respeito, como se referiu no ponto anterior, à agricultura, à pecuária, à pesca, a pastorícia, à olaria, ao artesanato, à conservação dos alimentos, à construção de casas, à medicina tradicional, aos ritos de iniciação, à leitura do alfabeto, às danças e cantos da região, à história da região, à importância dos rios locais, aos locais históricos e míticos, etc. Estes são temas que atravessam os temas curriculares oficiais.

A consideração de alguns temas é de suma importância e comum para as escolas experimentais de Nampula. Os temas são definidos em função das necessidades das pessoas para o desenvolvimento regional e local. A sua consistência depende do interesse das comunidades e o seu enquadramento no programa não cria rupturas. Por exemplo, um professor ao tratar a problemática das doenças, na disciplina de ciências naturais é movido a falar da contribuição da medicina tradicional para a comunidade. Os conteúdos que ele discute são: a função das plantas e dos animais medicinais nas comunidades. No caso das plantas, a Escola Primária Completa de Monapo identificou *muthukuthi*<sup>17</sup>, *mulucama*<sup>18</sup>, *Nrwirwi*<sup>19</sup> e folhas de *goiabeira*<sup>20</sup>. Segundo dados concedidos no dia 13 de Março de 2005 por director daquela escola, os professores focalizam a atenção nas plantas mencionadas quando abordam questões ligadas às doenças que enfermam as crianças. Neste caso trata-se de um saber medicinal tradicional que se harmoniza com o saber da medicina científica.

Este depoimento pressupõe que a medicina tradicional, na comunidade, complementa a medicina formal cobrindo alguma percentagem na cura de doenças e a escola endossa este saber para ajudar a Biomedicina. A Biomedicina é um saber que é veiculado pela medicina formal e pode, em alguns momentos, cruzar-se com a medicina tradicional.

Falando da relação entre o saber local e o saber escolar pode-se afirmar que as matérias referentes ao artesanato e à olaria estão acomodadas na disciplina de ofícios e se apresentam como conteúdos à construção de casas, a feitura de chapéus, cestos, bolsas, tapetes, painéis, vasos, fabrico de blocos, carpintaria, jardinagem, etc. Os objectivos destes saberes são capacitar os alunos a desenvolverem habilidades e ligá-los com a prática cultural local. Uma vez adquirida a habilidade o aluno pode se lançar ao mundo do mercado local. Para isso, aos alunos que carecem de condições para progredir, a escola atribui-lhes um certificado que lhes possibilite continuar as actividades, na povoação, aprendidas.

---

<sup>17</sup> *Muthukuthi* cura as dores de cabeça intensivas. Os especialistas usam as folhas e raízes de *Muthukuthi* para a cura desta doença.

<sup>18</sup> *Mulucama* é uma planta medicinal que se usa para curar hepatite.

<sup>19</sup> As folhas de goiabeira são usadas para cura de dores de barriga

<sup>20</sup> *Nrwirwi* é uma planta trepadeira que se usa para protecção de crianças recém-nascidas contra espíritos maus

Na disciplina da música propõe-se como os conteúdos de ensino os cantos de *Tufo*, *Insiripwiti*, *Inzope* e *Inlupatho*. Estas danças reportam a vida da comunidade em todos os momentos de alegria (nascimento de um bebé e colheita) e tristeza (falecimentos, caso de doenças do século). Segundo o vereador do município de Monapo na área da Educação, Basílio M. M., numa entrevista concedida no dia 8/03/05, “os dançarinos sensibilizam as crianças a frequentarem a escola; as populações lutarem contra a doença do século, produzirem para o combate a pobreza e a cultivarem o espírito de respeito”. No Monapo, adianta ele, “o município confia os grupos de danças para difusão das informações sobre as doenças que enfermam as crianças e sobre ajudas a dar à escola e ao governo local”.

No que diz respeito às histórias locais intervém a disciplina de ciências sociais. A disciplina de ciências sociais tem como objectivo oferecer ao aluno um quadro lógico dos acontecimentos da região, localizando-os no tempo e no espaço. A EPC de Monapo-Sede propõe o ensino de história de Massacre Pastor<sup>21</sup>, ocorrido em Netia, em 1954. Ainda nesta disciplina, no que diz respeito ao ensino da história local sugeriram alguns heróis, no caso de Cingia e Maruca. Cingia era o colaborador de Mucutu Muno que resistiu contra os Namarais no Monapo e Maruca foi chefe de resistência contra a penetração portuguesa em Ituculo<sup>22</sup>. Segundo Aurélio A. entrevistado no dia nove de Março de 2005, Maruca tinha um lugar mítico chamado *Onlapani*, onde rezava antes de se dirigir à guerra. *Onlapani*, hoje, é um lugar histórico e espiritual onde a população presta culto aos antepassados. O objectivo do culto é pedir a Maruca para que lhe proteja contra os males e lhe conceda chuvas (em caso de seca).

Aurélio A. defende que as escolas deveriam priorizar, na língua portuguesa, a leitura e a escrita do alfabeto. Todas as escolas de Nampula tinham que capitalizar a história da origem do nome Nampula e das pinturas rupestres de Meconta, localizadas a 70 Km da cidade de Nampula.

---

<sup>21</sup> Massacre Pastor aconteceu, em 1954, na zona de Netia, distrito de Monapo, resultante da vingança do chefe da região que perdera seus porcos. Como forma de retaliação ordenou os seus homens que fossem matar todos os suspeitos na região. Nesse período estava a decorrer uma cerimônia de ritos de iniciação e o exército, em cumprimento do mandato, matou todas as pessoas que se encontravam naquele lugar. O distrito de Monapo faz culto em recordação às crianças vítimas anualmente.

<sup>22</sup> Não foi possível obter dados sólidos sobre a data em que se deram as resistências.

Ainda se destaca a questão de ritos de iniciação onde se difunde o direito, liberdade, autonomia do sujeito, responsabilidade, a espiritualidade, o carácter estético e o respeito, em suma, o saber estar ou conviver, os valores, etc. Nos ritos está imanente um saber que se caracteriza pela capacidade de compreensão. O sujeito sabe o significado da dor e da emoção, compreende que a compaixão significa sofrer juntos. Os ritos de iniciação são a componente da educação informal que cobre 45% da população da Província de Nampula. Estes desempenham uma função social permeando todos grupos humanos da sociedade macua. Ora, os macuas caracterizam-se por um comportamento ritual. Esse comportamento é observável mesmo quando se casa, se ama, se morre, se nasce, se reza, se escolhe um chefe da família e quando se impõe poder sobre os chefes. Assim sendo, os ritos revelam os valores mais profundos do comportamento desse povo.

A educação dada nos ritos contribui para a formação da criança naquela sociedade. Neste contexto, o objectivo é transmitir o respeito, a coragem e a responsabilidade na criança. A respeito da responsabilidade Otilia J.e Nete S., alunas da Escola Primária Completa 7 de Abril, de 11 a 12 anos de idade, respectivamente, afirmam:

*Nós não podemos nem devemos pensar nem fazer coisas como crianças. Temos que escolher com quem brincar porque adquirimos o estatuto de adultas, pois nos ritos fomos educadas a nos comportarmos como adultas e assumirmos responsabilidade dos nossos irmãos mais novos. Aqui na escola não podemos realizar jogos sem orientação da escola senão envergonhamos as nossas madrinhas<sup>23</sup>.*

Este depoimento denota que a criança depois de passar pelos ritos muda a forma de conceber o mundo e aprende a distinguir o bem do mal, aprende também a ajudar e respeitar, responsabilmente, as pessoas. De facto, nas comunidades onde se realizam os ritos de iniciação como formação integrada, a pessoa passa da fase infantil para fase adulta, deixando-se a fase da juventude. A criança comporta-se como um adulto. O respeito e a responsabilidade são saberes comuns geridos pelas escolas formal e informal.

---

<sup>23</sup> Tradução literal do autor, do Macua para o Português.

Os saberes que a comunidade gerencia perpassam os saberes que a escola transmite e podem estabelecer uma relação de complementaridade entre eles, porque o escolar recorre ao saber local para a sua confrontação. A escola reabilita os saberes tradicionais das culturas locais para reconhecer o seu engajamento no desenvolvimento da região e do país.

Os saberes adquiridos na cultura têm uma função educativa e podem ser classificados em aprender a conhecer, saber fazer, saber ser e estar ou conviver com os outros. Estes saberes são fragmentados, na escola, em pedagógico, técnico, político, metafísico e ético. O professor é formado tomando-se como referência esse novo projecto educacional. Ele como educador preocupa-se não só com o conhecimento, mas também pelo saber fazer, o ser e o estar ou conviver. Não apenas porque toda a prática, ética, metafísica e política são fundamentos do conhecimento, mas porque o trabalho escolar é um fazer (uma actividade produtiva), é uma transmissão de valores, concepção das convicções de ordem religiosa e cosmológica e definição de políticas para que essas actividades se realizem.

Para explicitar a relação entre os saberes locais e os saberes curriculares a pesquisa apresenta um quadro que se afasta um pouco em alguns aspectos ao quadro de Dellors na definição dos saberes onde estão arrumados os saberes resultantes de entrevistas a seres integrados nos programas.

Quadro 3. Tipos de saberes locais categorizados a partir do trabalho de campo.

Saber (conhecimento)	Saber fazer	Saber ser	Saber conviver
Histórias locais e regionais, localização geográfica da região, agricultura mecanizada, artesanato, olaria, ritos de passagem, alfabeto, medicina tradicional, etc.	Olaria, artesanato, pecuária, pesca, agricultura, conservação de alimentos, medicina tradicional, construção de casas etc.	Respeito, autonomia e reconhecimento do sujeito, responsabilidade, espiritualidade, aspectos estéticos, respeito pelo corpo e traje etc.	Respeito, Relações sociais, convivência, ética comunitária e pessoal, bons modos, compreensão, etc.

Fonte: Adaptado pelo autor a partir da tipologia de Delors (1996).

Os saberes propostos no quadro se cruzam com os saberes disciplinares e são capitalizáveis na escola. Eles foram obtidos através das entrevistas (ver o guião de entrevistas no apêndice 1) e estão em paralelo com os saberes que constam na brochura do currículo local proposto pelo INDE, (ver apêndice 2). Estes podem ser sistematizados e integrados no programa curricular. A seguir se sugere o modelo como os professores poderão programar os temas locais. Este modelo foi proposto pelo INDE e trabalhado pelo pesquisador.

Quadro 4. Exemplo de programação pedagógica dos conteúdos locais.

Tema Local	Objectivos	Disciplina	Unidade temática	Tema da disciplina	Conteúdos	Exemplos	Intervenientes	Classificação
Medicina Tradicional	Conhecer as plantas medicinais	Ciências Naturais	Plantas Medicinai s	Saúde e Meio ambiente e Vegetação.	Função das Plantas	<i>Mulucama</i> , <i>Muthukuthi</i> , <i>Nrwirwi</i> .	Professor, Médico tradicional.	6ª e 7ª
Canções da Região	Conhecer a função moral e didáctica das canções	Educação Musical	Ensino de cantos e danças da região	Canções e danças e o seu significado	O papel dos grupos culturais	<i>Inlupatho</i> , <i>Insiripwit</i> , <i>Inzope</i> e <i>Tufo</i> .	Professor e membros da comunidade	1ª a 7ª
Histórias da região	Saber contar a historia da região e localizar os acontecimentos	Ciências Sociais	Ensino de histórias locais	Os acontecimentos da região e o papel dos chefes	Resistências locais. O Significado de nomes e locais históricos	O significado do nome Nampula, o papel dos chefes Maruca e Cingia, Massacre Pastor	Professor / membros da comunidade	3ª a 7ª

Fonte: Quadro proposto por INDE e trabalhado pelo autor através do trabalho do campo realizado nos dias 28 de fevereiro a 18 de Março de 2005, em Nampula.

Neste quadro propõe-se o modelo de programação pedagógica de conteúdos locais cruzando-se com os definidos centralmente. Este modelo facilita a integração dos conteúdos mobilizáveis nas diversas disciplinas curriculares. Facilita também a definição dos objectivos

tendo em conta os objectivos gerais. Uma vez definidos objectivos e planificados os conteúdos locais, o professor desenha as estratégias de integração na sala de aula.

### **3.4 Estratégias de integração dos saberes locais na sala de aula**

Neste item descrevem-se as estratégias de integração dos saberes locais. Esta descrição resulta da observação directa das aulas nas escolas onde decorreu a pesquisa do campo. A observação às aulas teve dois objectivos: o primeiro objectivo, avaliar as estratégias metodológicas de integração dos saberes locais; o segundo, observar se durante a integração são explorados os 20% que se acomodam no currículo local. Para se cumprir tais objectivos foram assistidos 16 professores em duas escolas escolhidas. Os professores assistidos foram de diferentes classes, partindo da 1ª a 7ª, com excepção da 5ª classe que ainda segue o currículo antigo. Foram assistidas duas aulas em cada disciplina escolhida por pesquisador, a saber: Ofícios, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Português, Matemática, Educação Cívica e Moral, Educação Musical e Inglês; somando assim 16 aulas.

No processo de integração, alguns professores atingem os objectivos e exploram da melhor forma os 20% do currículo local. Outros apresentam dificuldades de duas ordens: uma prende-se com a falta de formação para matéria do currículo local. De facto, dos 16 professores assistidos, dez professores tiveram capacitação para o novo currículo e os restantes não têm formação psicopedagógica. A falta da formação dos professores faz com que não se cumpram devidamente os critérios estabelecidos pelo PCEB para a matéria do currículo local. Uma outra dificuldade prende-se com a falta de brochuras do currículo local produzidas pela escola como meio de apoio. O INDE e o MEC deram oportunidade às escolas para apresentarem as brochuras de conteúdos locais que, por sua vez, são legitimadas pelos técnicos distritais da educação. No entanto, as escolas em estudo apóiam-se, ainda, na brochura proposta pelo INDE. Essa brochura contém conteúdos que precisam de reajustamento para a sua adequação à realidade local das escolas.

Na dinâmica da integração dos saberes locais na sala de aula os professores seguem dois métodos sugeridos no PCEB. Um diz respeito ao aprofundamento e o outro à extensão. O primeiro método consiste em alargar os conteúdos definidos centralmente, incorporando novos conteúdos (conteúdos locais) em forma de exemplo para facilitar aprendizagem. O segundo consiste em fazer visitas de estudo organizadas pela escola aos locais de interesse histórico para recolha de conteúdos culturais locais que poderão ser integrados em diferentes disciplinas. Este último é difícil, pois, exige uma planificação e o conhecimento das épocas do ano em que se realizam algumas cerimônias importantes na região. Embora seja difícil, o método de extensão facilita uma articulação integrada e uma interdisciplinaridade.

Os professores assistidos, em duas escolas, praticam mais a integração por aprofundamento, por uma simples razão: as escolas ainda não estão bem orientadas metodologicamente para desenvolver a integração por extensão. Isto é, o INDE propõe o uso do método de extensão, mas não esclarece as modalidades a serem observadas. Assim as escolas não encontram fórmulas de enquadrar no seu plano temático os dias de semana para efectuar as visitas de estudo aos locais significativos.

Quanto ao método de aprofundamento, o único observado, a sua exequibilidade depende de temas, disciplinas e das condições específicas de cada saber. Nele conta também à criatividade do professor na organização dos exemplos. O professor maneja facilmente os saberes mobilizáveis deixando de lado os imobilizáveis. Certamente, os professores são obrigados a introduzir os saberes locais nas aulas partindo da experiência vivida pelos alunos e procura articulá-los com os conteúdos programados.

Avaliando o processo de integração dos saberes locais conclui-se que os 20% do currículo local são explorados apenas através dos exemplos. Os professores partem dos objectos locais da vida quotidiana para introduzir os temas programados. Um exemplo prático, para fundamentar a afirmação exposta acima, é a aula de Ciências Naturais, com o tema: *a função de diferentes tipos de alimentos*, dada pela professora da 3ª classe, Amélia J. Esta professora para introduzir a sua aula, começou com uma canção que diz respeito a machamba e os alimentos. Enquanto cantava com os alunos, ia mostrando os tipos de alimentos típicos da



região que ela trazia. Por cima da mesa, ela guardara ovos, peixe, amendoim, mandioca seca, tomate e feijão. O objectivo dela foi dinamizar a aula. Terminada a canção, perguntou aos alunos a utilidade de cada um destes e depois procedeu com a classificação de alimentos em energéticos, protectores e construtores.

Não se pretende afirmar categoricamente que os alunos aprenderam mais naquela aula, mas pressupõe-se que estiveram mais em contacto com a realidade local. Pois, os alimentos mostrados são conhecidos por eles e são de relevância para zona. Esta forma de integração não é inteiramente nova, a escola já vinha fazendo, mas de forma não institucionalizada.

Para os professores de ofícios essa integração é muito facilitada porque obrigam aos alunos a trazerem de casa o material a ser usado. E para introduzirem os temas de *Tecelagem e Olaria*, da 2ª a 7ª classes, usam também exemplos concretos, como: peneiras, chapéus de palhas, esteiras de fabrico local, panelas de barro e outros objectos. Partindo destes, ensinam como se fazem cestos, pastas, bolsas de mulher, bordado, textura e tecidos. A utilização das técnicas de entrelaçamento simples (usada para fazer tapetes), de enrolamento (usada para fazer chapéus) e de tafetá<sup>24</sup> facilita apreensão de conteúdos nas aulas de Ofícios.

Uma aula de Ofícios assistida no Monapo-Sede, organizada por professor Zacarias M. mostrou uma outra dinâmica. Este professor contratou uma oleira, Wamonela A., para ensinar às crianças a fazerem panelas de barro. O método usado nessa aula foi tipicamente tradicional enraizado na prática sob forma de aproximar a vida local dos alunos permitindo integrá-lo na sua comunidade.

Apesar do sucesso do método de aprofundamento, os professores de Matemática têm dificuldades em partir da experiência vivida para introduzir alguns conteúdos (no caso de números aproximados). Esta dificuldade foi constatada na assistência a dois professores que não serão mencionados. O que se sabe é que os professores daquela disciplina têm

---

<sup>24</sup> Tafetá é uma técnica usada nas fábricas para fazer tecidos. Consiste em pintar o objecto alternadamente formando um xadrez.

dificuldades de trazer exemplos que pudessem satisfazer os alunos para facilitar a aprendizagem.

Para além desse método, descreve-se o procedimento que deveria se seguir para a integração por extensão. A sua descrição obedece à proposta do PCEB. Na integração por extensão constariam os temas culturais, econômicos e políticos que não estão programados no currículo. Ela visaria a realização de visitas de estudo aos locais importantes ou às cerimônias planificadas na zona para explorar os saberes locais. Esta integração pressupõe, naturalmente, uma planificação e o reajusto do calendário escolar com as actividades culturais da comunidade. Os professores deveriam consultar o programa do ensino para observar se dentro de uma unidade didáctica está definido algum conteúdo de aprendizagem local que exige uma visita de estudo. Ou seja, se o programa das Ciências Sociais contempla um conteúdo que diz respeito ao culto dos antepassados ou a cerimônia de pedido de chuvas como um conteúdo cultural local. Se estiver previsto, reservar-se-ia uma aula para se discutir tal conteúdo com os alunos e se não for previsto efectuar-se-ia uma visita de estudo ao local onde decorrerão as cerimônias (pedido de chuva ou culto de antepassados). Os temas a serem tratados nesta segunda forma de integração se caracterizariam pela sua transversalidade podendo perpassar a grade curricular. Para a sua execução, sem entrar em conflito com o programa, a escola disponibilizaria um dia lectivo por mês ou por trimestre, pois a abordagem dos conteúdos locais é coberta por 20% do tempo previsto. Uma boa administração dos 20% corresponde a um dia lectivo. Nas aulas normais introduzir-se-iam os saberes locais, mas reservando-se uma 6ª Feira para execução da visita de estudo com vista a aproximar mais a realidade do aluno.

Quadro 5: Modelo de programação pedagógica das aulas.

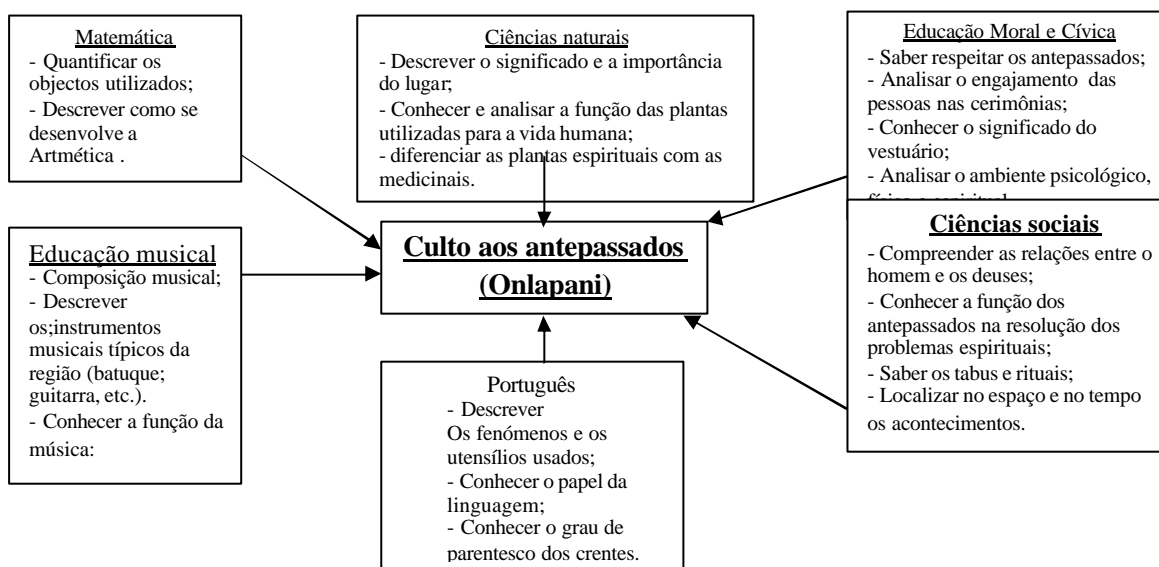
2ª Feira Português (CL)	3ª Feira Matemática (CL)	4ª Feira Ciências Sociais (CL)	5ª Feira Ofícios (CL)	6ª Feira Reservado
Ciências Naturais (CL)	Educação Moral e Cívica (CL)	Educação Visual (CL)	Inglês (CL)	para visita
Matemática (CL)	Educação Musical (CL)	Português (CL)	Ed. Física (CL)	de estudo

Fonte: Proposta de organização de aulas para facilitar a integração por extensão adaptada por pesquisador.

A partir do esquema proposto, os professores programariam os conteúdos tendo em conta os temas culturais não previstos no programa. Eles seriam programadores e organizadores da

excursão para explorar, a partir dela, os saberes locais. Esta modalidade seria planejada e executada por grupos de professores. O objectivo seria pôr o aluno em contacto com a sua realidade e deixar que ele sozinho descreva os fenômenos sociais. Cada professor poderia descrever os fenômenos, quer dos locais históricos, quer das cerimônias, a partir dos objectivos da sua disciplina. Feita a descrição, apresenta-se um modelo de integração por extensão, como sugestão, ao exemplo da proposta feita por Castiano (2004) numa pesquisa realizada na província de Inhambane.

Quadro 6. Modelo de Integração de conteúdos locais por extensão.



Fonte: A pesquisa inspira-se na proposta e aprimorada por Castiano (2004).

Este modelo permitiria a actualização do aluno sobre as cerimônias importantes da sua região facilitando assim a aprendizagem e a sua integração na comunidade. Para os professores, poderia motivar a discussão sobre os saberes locais que a escola deve resgatar. Esta forma de integração possibilitaria ao professor um olhar interdisciplinar sobre os temas abordados.

A idéia da interdisciplinaridade que se introduz aqui se fundamenta no pressuposto implícito no livro *Temas Transversais e Estratégias do Projecto* de Araújo (2003). Araújo aborda os temas transversais na escola. Este autor propõe que os professores, tendo como conteúdos Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), explorem informações segundo os objectivos

da disciplina. Araújo mostra que os materiais didáticos elaborados por ONGs que discutem sobre essas doenças abrem espaço para que:

*Os professores de Ciências façam algumas actividades envolvendo uso de preservativos, o professor de língua Portuguesa promova dissertações sobre DSTs, a professora de Matemática realize uma pesquisa na base de dados do Ministério da Saúde buscando informações estatísticas sobre as DSTs. (Araújo, 2003: 51).*

O trecho demonstra que os professores partindo da problemática DSTs podem fazer abordagens integradas.

Os métodos descritos para as integrações são úteis e eficientes para levar o aluno a compreender as preocupações com o quotidiano. É importante partir dos saberes produzidos na comunidade para entrar no saber escolar sem, contudo, praticar o folclorismo. Os métodos expostos permitem que o indivíduo enquanto se incorpora ao mundo da ciência coloque-se na sua própria cultura.

O resgate dos saberes locais para a escola leva ao aluno a compreender e a interpretar a sua cultura. Só para fundamentar a ideia, uma entrevista colectiva concedida por alunos de EPC de Monapo-Sede, traz o seguinte comentário:

*Nós aprendemos mais quando o professor traz os exemplos concretos da nossa cultura. Os nossos costumes culturais são úteis para aprendizagem. A partir dos costumes culturais compreendemos os fenômenos sociais e naturais. Os ritos de iniciação, os provérbios, as cerimônias locais e os mitos fazem parte da cultura local e com eles aprendemos essencialmente o respeito, dever, o direito, responsabilidade e autonomia. E na escola aumentamos o respeito, ajuda aos mais idosos e cuidados às crianças. O que aprendemos em casa e nos ritos de iniciação com os mestres sobre o respeito não foge do que a escola nos ensina<sup>25</sup>.*

---

<sup>25</sup> Trata-se de depoimentos feitos no dia 9 de Março de 2005 pelos alunos da Escola Primária Completa de Monapo.

Os alunos forneceram também a relação das doenças que enfermam as crianças, como Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (SIDA), malária, diarreia, conjuntivite, hérnia. Eles apontam que, para a cura destas doenças, com exceção de SIDA, muitas vezes se recorrem as plantas locais. A título de exemplo apontam *Cacana* e *Nakhunhunhu*<sup>26</sup>. Ligado à matéria de saúde e higiene, um aluno da 7ª classe da EPC de Nampula diz: *“quando se introduz aula sobre saúde e higiene, os professores trazem à sala de aulas plantas para nos ensinar as suas utilidades”*. A abordagem sobre as plantas tradicionais na sala responde o problema de que a maior parte das pessoas utiliza plantas tradicionais para a cura das doenças e o novo currículo permite a ligação entre os saberes medicinais locais com os saberes medicinais universais.

Ora, para além dos métodos descritos acima propostos por INDE, pode-se explorar a proposta de Sacristán. Sacristán discutindo a possibilidade de integrar os conteúdos locais sugere a integração individual e a integração em grupo que os professores poderão fazer. A primeira corresponde ao aprofundamento e, a segunda, à extensão. A primeira modalidade é a integração individual de conteúdos na sala de aula. Aqui os saberes locais são integrados por um único professor, enquanto sujeito que *“distribui e trabalha os conteúdos diversos com um mesmo grupo de alunos, realizando programações e experiências que englobam aspectos diversos, e que distribui ao longo de períodos de horários, geralmente, mais amplos de tempo”* (Sacristán, 2000: 77).

Segundo esta ideia, o professor é responsável pela produção e ajustamento dos saberes locais dentro do saber universal. O professor pode, na introdução de uma matéria, começar pelos aspectos concretos locais. Começar pelos aspectos culturais locais pressupõe oferecer uma ferramenta ao aluno para a leitura e a compreensão do mundo físico e espiritual.

A segunda modalidade é a integração em grupo de professores. A integração dos conteúdos locais em grupo é difícil considerando-se o carácter individual de cada professor, mas é a mais importante pela comunhão das ideias na definição do que é local. Seguindo os caminhos abertos por Sacristán, nota-se que:

---

<sup>26</sup> *Nakhunhunhu* é uma planta de cor de laranja usada na zona norte de Moçambique (Nampula) para cura de hérnia.

*A integração de componentes dentro do currículo, apoiada na profissionalidade compartilhada, se realiza dentro dos projectos curriculares, que, por meio de equipe de competências diversificadas, elaboram materiais que os professores poderão consumir individualmente depois (Sacristán, 2000: 78).*

Os professores dum ciclo podem, organizadamente, escolher uma semana para as excursões aos locais significativos. Durante o processo cada professor registrará o que lhe diz respeito, ou seja, o que responde a sua disciplina.

A integração feita por um professor é facilitada pelo modelo organizacional dos conteúdos em áreas. A organização dos conteúdos em áreas é o carácter do currículo do Ensino Básico em Moçambique. Os conteúdos do 1º e 2º graus são estruturados em áreas de aprendizagem e motivam o regime de monodocência. Esta organização visa uma abordagem integrada contemplando os conteúdos locais em todas as disciplinas.

Além das integrações propostas por INDE, em Moçambique, e por Sacristán, pode-se enriquecer o discurso de integração dos saberes locais na escola recorrendo-se a Pacheco. Em Pacheco se encontram novos conceitos de integração dos saberes locais: a “integração vertical e horizontal”. A integração vertical se faz em diferentes anos e/ ou ciclos de um nível determinado de ensino, obedecendo a diversas acepções. Pacheco apresentam quatro caminhos para a integração de conteúdos:

- a) A interdependência e conexão entre temas e tópicos dentro de uma mesma matéria no decurso de períodos limitados ou ciclos prolongados de tempo.*
- b) A gradualidade na profundidade com que são tratadas as mesmas temáticas, seguindo-se a seqüência em espiral.*
- c) A continuidade quanto à valorização de determinadas qualidades do conhecimento autorgadas nas diferentes disciplinas (...).*
- d) A continuidade que é dada num período longo de tempo a determinados objectivos gerais do ensino que dizem respeito a valores, a habilidades fundamentais do aluno enquanto cidadão (Pacheco, 2000: 27-28).*

Estes caminhos justificam a necessidade de integrar a prática educativa tradicional local relevante no currículo e responde ao modelo taylorista do ensino (organização dos alunos, distribuição dos professores em áreas do conhecimento – especialização e divisão das actividades didácticas). A integração horizontal engloba os temas programáticos de todas as disciplinas num determinado ano de escolaridade. Esta depende das motivações de aprendizagem dos alunos, o que significa que a validade dos conteúdos locais é definida com base na motivação do aprendiz. Pacheco inspirado em Glatthorn, Ribeiro, D’Hainaut, Tanner e Tanner, Gimeno e Torres, no desenvolvimento deste assunto apresenta diversos caminhos de integração horizontal; a saber:

- a) *Organização pluridisciplinar: correlação entre duas ou mais disciplinas, embora estas mantenham a sua identidade, sendo os conteúdos estudados no mesmo horizonte temporal: correlação entre duas ou mais disciplinas (currulum fusion) em que se fundem os conteúdos de tal modo que dá origem ao novo saber.*
- b) *Integração de destrezas interdisciplinares que podem ser reforçadas por todos os docentes.*
- c) *Integração de idéias, temas, através da construção de unidades de aprendizagem globalizantes, numa síntese que deriva de vários campos disciplinares e que corresponde ao currículo laminado (...).*
- d) *Integração de questões derivadas do contexto local e que são decididas pelos alunos.*
- e) *Integração focalizada nos projectos de trabalhos: questões práticas que constituem situações problemáticas para os alunos e que requerem múltiplas fontes de informação, (id: 28-29).*

Estas duas últimas formas são variantes de integração total e correspondem a uma abordagem muito mais avançada do que uma contextualização ou uma fusão curricular. Referem a maneira como devem ser integrados os conteúdos no sentido geral e não apenas os conteúdos locais, tal como se discutiu acima.

### 3.5 As dificuldades e recomendações do currículo local nas escolas estudadas

As dificuldades encontradas no terreno são compreendidas e expostas em três tipos segundo os directores pedagógicos das EPCs 7 de Abril de Nampula e de Monapo-Sede.

O primeiro tipo de dificuldades está voltado a falta de material de apoio. Os professores queixam-se da falta do material de apoio para a realização das suas actividades de docência. No entanto, o novo currículo lança um desafio aos professores para a produção do conhecimento, porém, a falta do material adequado e estimulante para auxiliar na produção e sistematização dos saberes faz com que eles estejam limitados na prática curricular. A falta do material conduz a pouca percepção daquilo que se chama do currículo local e dos saberes que se possam explorar nas comunidades para aprendizagem escolar. Esta questão se estende para todas as escolas da Província. Essa falta obriga aos professores a fazerem adaptações. Nesta linha, os professores ficam desorientados e recorrem ao currículo antigo (o que acontece para alguns professores). A falta de material constitui grande desculpa, sobretudo para os professores não formados, para a integração de conteúdos locais.

O segundo tipo de dificuldades tem a ver, primeiro, com a estrutura do plano curricular, no que diz respeito aos conteúdos locais e, segundo, a própria concepção do currículo local. No primeiro caso, a arrumação dos conteúdos locais, tal como propõe o INDE, permite a exclusão de alguns saberes não flexíveis (imobilizáveis) para a sua programação pedagógica. O programa permite que haja aquilo que Castiano (2003) denominou de “decantação estrutural” dos temas locais no programa, isto é, o quadro fornecido pelo INDE permite fazer filtração de conteúdos com mais facilidade para integração e deixar outros de lado criando a marginalização de alguns saberes. O que se conta na selecção dos conteúdos é a flexibilização do que o processo pedagógico. Como foi dito, o Plano Curricular do Ensino Básico sugere a integração por extensão dos temas locais, mas não explica os procedimentos para este método e os professores acabam não realizando. No segundo caso o currículo local foi reduzido à disciplina de Ofícios. Esta questão foi apontada pelo Castiano na sua pesquisa sobre *O Currículo Local em Inhambane: da Comunidade a Sala de Aula*, realizada em 2004. A redução do Currículo local aos ofícios traz implicações no uso dos 20%, o que significa que



alguns professores passam todo o tempo a dar conteúdos locais, no caso de ofícios, por um lado e, por outro, outros ignoram, excluindo a possibilidade de integrá-los. O que se regista, de modo geral, é a exclusão de alguns saberes locais não flexíveis. Na verdade, a pesquisa constatou que essa redução do currículo local à disciplina de Ofícios faz com que os professores de Português e Matemática tenham dificuldades de integrar os saberes locais na sala de aula.

O terceiro tipo de dificuldades relaciona-se com a falta de formação de professores e da pouca sensibilização por parte das pessoas das comunidades que fornecem os saberes. A falta de formação contínua de professores (capacitação) constitui grande problema para o desenvolvimento do currículo local. A formação oferecida, para introdução do novo currículo, aos professores foi de curto prazo deixando de lado muitos problemas na definição e integração dos aspectos locais. Pode-se dizer que se tratou de uma informação sobre o novo currículo do que formação. A chamada formação de professores foi de duas semanas, facto que levou os professores não assimilarem bem os métodos de pesquisa e ensino dos saberes locais. Portanto, 45% de professores que leccionam não tiveram uma formação suficiente. Este aspecto faz com que não se cumpram os objectivos, o que significa que não se exploram devidamente o tempo proposto para o currículo local. A falta de formação pode levar o professor não transmitir, com domínio, a matéria e, por conseguinte, provocar um estrangulamento dos objectivos de inclusão dos saberes locais no currículo. A outra questão neste género de dificuldades se vincula à sensibilização das pessoas das comunidades. Este problema se manifesta quando se faz o levantamento de temas locais. Outro problema está ligado à dificuldade que os professores encaram na recolha de conteúdos. Esta dificuldade prende-se na recompensa que as pessoas exigem para disponibilizar os saberes que detêm. A recompensa exigida é em valores monetários e algumas pessoas até negam conceder a entrevista. Assim sendo, os professores encontram obstáculos em recolhê-los. Para ultrapassar este problema, a escola devia se abrir muito mais para as comunidades e sensibilizar as pessoas no sentido de estas colaborarem na recolha de temas.

Ao lado das dificuldades apresentadas se alude, no âmbito de integração, a outra vinculada na integração de conteúdos por extensão. Esta dificuldade é causada por falta de orientação

metodológica por parte do INDE, pois sugeriu visitas de estudos, mas as escolas não sabem como articular com o programa. Depois de apresentação destas dificuldades vividas na prática, a pesquisa faz recomendações. É do interesse comum que o professor se empenhe muito na recolha e definição de saberes locais. Isto significa que ele deve ser capaz de produzir e dominar os conceitos de carácter local. O professor deve trabalhar no sentido de levar o aluno a perceber com clareza a sua realidade e a considerar os valores da sua cultura. Outro aspecto diz respeito à formação. Na opinião do pesquisador, a formação deve ser um facto contínuo e organizado pelo governo central e local. E, a relação entre a escola e a comunidade tem de ser contínua. A escola não pode se apresentar isolada da comunidade, pois, é na comunidade onde ela se situa e onde se produzem os saberes. Para eliminar o isolamento entre a escola e a comunidade, o pesquisador recomenda-se que a escola tenha cuidado de observar os fenómenos culturais e sociais, míticos, religiosos vividos pelas comunidades. Em seguida expõe de forma sucinta todas as recomendações.

A primeira recomendação diz respeito a diversificação das oportunidades educativas. Diversificar as ofertas educativas diferenciando: a) os conteúdos, b) tipos de percursos educativos (participação de educação informal e organização de recursos escolares a serem distribuídos) e c) criação de métodos locais de aprendizagem adequados para responder os saberes locais e comunitários (saber fazer).

A segunda recai na formação de professores. Esta recomendação é crucial, pois os professores constituem o garante do currículo. Portanto, é necessário formar professores, em matéria do currículo local, que possam trabalhar na recolha dos saberes locais e na harmonização das brochuras do currículo local da escola e da ZIP.

Como terceira recomendação que o pesquisador deixa é o estímulo às comunidades facilitadoras dos saberes locais. É preciso trabalhar cuidadosamente com da comunidade na recolha de conteúdos tradicionais locais para garantir a eficácia dos mesmos na escola.

A quarta recomendação não menos importante é a revisão do quadro conceptual do currículo local. O currículo local é definido anualmente com objectivo de actualizar os conteúdos às necessidades das comunidades e não pode ser reduzido aos ofícios.

A reestruturação do quadro de programação didáctica de temas locais para facilitar um diálogo entre os saberes na sala de aula constitui a quinta recomendação trazida nesta pesquisa. Para permitir que os professores explorem a integração por extensão, o método que apresentam muitas dificuldades, as escolas devem reprogramar o plano didáctico.

A sexta recomendação focaliza-se na preparação e testagem do inquérito disponibilizado pelo INDE para a recolha de temas locais. É de notar que o inquérito disponibilizado por INDE nem sempre responde as necessidades locais. Sendo assim, deve ser testado antes da sua aplicação no campo de recolha de conteúdos.

A disponibilização de meios financeiros e materiais por parte de governo central do Ensino Básico, para proceder ao levantamento dos saberes locais, é a sétima recomendação muito importante que a pesquisa traz à vista.

A oitava é a supervisão e monitoria contínuas e sistemáticas no que respeita ao currículo local. As escolas precisam, para desenvolver a parte do currículo local, supervisão e monitoria contínuas. Esta recomendação é crucial para controlar a prática pedagógica.

Prefigura como nona e fundamental recomendação à criação de debates, que envolvam os professores do Ensino Básico, em torno dos saberes locais. Os debates levariam o professor a entender melhor a problemática do currículo local e os métodos de produção, disseminação e definição de conteúdos locais.

A décima recomendação que deve ser levado a cabo pelas escolas diz respeito à recolha de conteúdos. A recolha de conteúdos é acompanhada pela elaboração de brochuras das escolas. As brochuras contêm os temas locais a ser usados pela escola. Sobre este aspecto as escolas em estudo não têm brochuras actualizadas estando assim amarradas nas propostas do INDE.

A décima primeira recomendação é a melhoria da relação entre a escola e a comunidade. O novo currículo busca informações nas comunidades e tem de se fortificar a relação entre elas.

A adopção de novas estratégias e reajustamento do calendário das escolas com as actividades culturais, económicas e políticas da região para facilitar a integração por extensão, como foi referenciado num dos itens, constitui a décima segunda recomendação que a pesquisa não vai deixar de lado.

A décima terceira recomendação recai na elaboração de relatórios de supervisão, documentos orientadores e fichas de registo de informações sobre o processo de implementação e desenvolvimento do currículo local.

E por último, recomenda-se a programação pedagógica dos conteúdos locais seleccionados tendo-se em vista os conteúdos nacionais. Trata-se de planificação de conteúdos harmonizados de forma articulada para a sua fragmentação.

### **3.6 Os professores como “intelectuais orgânicos”**

Debruçar sobre este tema tem a sua relevância neste trabalho porque, por um lado, eles desempenham um papel na recolha e estruturação dos saberes e, por outro, estão ligados com os interesses nacionais para cimentar a unidade cultural e política. Este ponto é discutido com a intenção de trazer à vista a missão que os professores em todos os níveis do ensino e o lugar político eles ocupam na concepção de currículos e na transformação política. Tradicionalmente, a missão dos professores é reduzida à transmissão do conhecimento e dos valores. Essa redução a actividades de ensino ofuscava pensar de professores como sujeitos transformadores das políticas do conhecimento escolar e como organizadores do próprio conhecimento.

Os desafios da pedagógica crítica para além de concentrarem-se mais no aluno e na cultura na definição do currículo impulsionam também a encarar os professores como intelectuais e dirigentes orgânicos. Encarar os professores nesta perspectiva significa repensar a instituição escolar e a prática pedagógica enquanto responsável na produção de intelectuais de todas as camadas. O termo “intelectual” não se restringe apenas as actividades académicas, mas também a capacidade organizadora. Na verdade nenhum grupo social pode prescindir de actividades organizativas e de criar os seus intelectuais orgânicos. Os intelectuais estarão vinculados à tarefa de organicidade, de produtividade, da racionalidade e da avaliabilidade. No sistema formal de educação os professores desenvolvem as actividades pedagógicas, as demandas vitais das culturas e das políticas educacionais.

A abordagem sobre os professores como “intelectuais orgânicos” tem a sua fundamentação em Gramsci (2004) e Giroux (1997). Para Gramsci cada grupo social que nasce a partir da produção económica cria, para si, uma camada de intelectuais orgânicos. Cada camada de intelectuais representa um modelo de elaboração social caracterizado pela capacidade orgânica e dirigente. Só para dizer, o professor como intelectual é um modelo na transmissão dos valores. De facto, enquanto os capitalistas representam uma elaboração superior e criam os seus intelectuais, cientistas e políticos, os professores representam uma continuidade histórica da categoria mais elaborada (superior) que difunde as noções de unidade nacional e de cidadania. Como um modelo social, os professores operam transformações económicas e políticas. Os professores trabalham com a comunidade como um conjunto de pessoas localizado num determinado contexto histórico com uma determinada organização para transformarem a realidade educativa e cultural.

A partir das transformações que os professores operam na escola são encarados como detentores do conhecimento e das políticas educativas. Eles padronizam o conhecimento escolar com a finalidade de administrar e controlá-lo. Henry A. Giroux (1997) discute também a problemática de professores como intelectuais. Ele empresta esta noção a Gramsci. Através da pedagogia crítica, Giroux defende que uma forma de repensar e reestruturar o papel social dos professores como intelectuais seria encará-los como transformadores. Segundo Giroux, a categoria de intelectual é importante se esta for pensada em três perspectivas:

*Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a actividade do docente como forma do trabalho intelectual (...); segunda, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais e, terceira ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicas e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (Giroux, 1997: 161).*

Ao encarar os professores como intelectuais cultiva-se a idéia de que todos os homens são intelectuais, seja qual for função social e econômica que ocupam. Os homens são intelectuais, mas nem todos desempenham a função dos intelectuais. Quer dizer, todos os homens têm capacidade de organizar os grupos sociais e dar significado as suas manifestações quotidianas; porém, isto só, não lhes credencia o papel de intelectuais. No entanto, os professores por serem produtores e organizadores dos saberes são encarados como sendo intelectuais. Conceber os professores deste modo é conferir-lhes, por um lado, a possibilidade de se questionarem sobre as suas actividades de docência e, por outro, é admitir que a escola reproduz esta categoria partindo de um grupo social nascido e desenvolvido como socioeconômico e transforma-o em intelectuais qualificados, dirigentes e organizadores de todas as actividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral.

Ora, em todos os níveis, os professores são pesquisadores, organizadores e socializadores do conhecimento. No caso do Ensino Básico (ponto focal da pesquisa) os professores são responsáveis na pesquisa, na organização e na facilitação dos saberes locais. Eles são orgânicos das culturas para a sua articulação na cultura escolar. Nesta perspectiva, como intelectuais, os professores se comprometem na produção e no aprofundamento dos saberes locais. O seu papel não se reduz apenas ao treinamento de habilidades e práticas, mas na pesquisa e na definição de políticas do resgate do saber local. Os professores interferem na definição de políticas educativas enquanto funcionário e se empenham organização e controle dos saberes locais e dos saberes curriculares.

Giroux (1997) apoiando-se em Gramsci defende que uma forma de questionar a função social dos professores enquanto intelectuais é tornar a escola um lugar econômico, cultural e social ligados à questão de poder e controle. Ele afirma que *“as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagens, relações e valores sociais que são selecções e exclusões particulares da cultura mais ampla”* (ibidi: 161). Elas legitimam formas particulares de vida social. Na verdade as escolas expressam uma disputa sobre que tipo do conhecimento, que autoridade e que prescrições morais devem ser legitimadas e transmitidas aos alunos a nível local e nacional.

Para além da disputa, as escolas são concebidas como esferas públicas onde os professores socializam a linguagem de democracia, paz e liberdade. Através das escolas os professores permanecem confiantes de que os grupos sociais poderão criar seus próprios intelectuais. Esses intelectuais fornecerão as habilidades morais e políticas necessárias para o desenvolvimento das instituições educativas. Os intelectuais como orgânicos trabalharão essencialmente para cimentar a unidade entre as instituições acadêmicas e as questões específicas da vida quotidiana.

No Ensino Básico os programas curriculares e as metodologias são construídos no sentido de permitir que os professores encarem o seu papel de intelectual e trabalhem para emancipação das culturas. O currículo estimula os professores a fazerem críticas sobre as políticas de formação e de organização do conhecimento. Os professores decidem sobre que políticas e sobre que conhecimentos as escolas devem socializar. Eles definem os saberes que devem ser legitimados e resgatados para a escola. Nesse sentido, a sua prática pedagógica tem, em si, um carácter intelectual e político.

Os carácteres intelectual e político dos professores se inscrevem na produção, organização, selecção, socialização dos saberes e na gestão escolar. Os professores se questionam acerca da acção, dos fins das instituições educativas. Questionam-se sobre a prática pedagógica, as políticas educativas e administração escolar. Como administradores do conhecimento, os professores exercem o poder de decisão sobre os saberes e articulam a prática pedagógica com a prática política. Eles procuram tornar o pedagógico mais político e o político mais

pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa, em linguagem de Giroux, inserir a escolarização na esfera política, com pressupostos de que as escolas são um meio para definir o significado de luta em torno das relações de poder. E, tornar o político mais pedagógico significa integrar nas práticas pedagógicas os interesses políticos de natureza emancipadora, ou seja, utilizar uma pedagogia que trate os alunos como sujeitos críticos.

Jefferson (2005) inspirando-se em Gramsci discute a questão do intelectual dirigente e orgânico e ensina a seus alunos que os professores como *“educadores não podem ter a presunção de substituir o dirigente político, mas também não devem considerar-se excluídos da tarefa política de dirigentes”*<sup>27</sup>. O desafio que lhes é colocado visa conquistar um espaço de intelectual dirigente e orgânico na construção de uma nova ordem social e econômica. Os professores como pesquisadores socializam criticamente as verdades descobertas. Abordagem sobre os professores como intelectuais orgânicos pretende tornar politicamente possível o desenvolvimento intelectual dos grupos sociais e cimentar a unidade política e cultural.

Na formação dos professores tem se priorizado, acima de tudo, os conhecimentos especializados de sua área de ensino, da prática pedagógica e das habilidades necessárias ao exercício das relações sócio-políticas para a formação da cidadania. A formação da cidadania é um compromisso político levado a cabo em toda prática pedagógica. O intelectual dirigente valoriza a dimensão da cidadania, os aspectos sociais, políticos, culturais e ideológicos. Mas como especialista, os professores são trabalhadores intelectuais da educação desenvolvendo a prática social e a política nacional. A escola enquanto geradora da qualidade de vida social no exercício da cidadania obriga os professores a organizar a cultura dos cidadãos. No exercício educativo, os professores se envolvem nas relações sociais. As relações lhes levam a manter-se ligado com a comunidade onde “pesca” os saberes locais.

Como se descreveu acima, a intelectualidade orgânica e dirigente do professor no Ensino Básico se prende na produção e na organização dos saberes locais. O professor estrutura os saberes que respondem as necessidades das comunidades. Na organização dos saberes locais,

---

<sup>27</sup> Esta passagem aparece citada por Jefferson Ildfonso da Silva como comentador de Gramsci e pretende sublinhar que o professor enquanto desenvolve as actividades escolares assume, em simultâneo, um compromisso político. <<http://www.escolasempartido.org>>. Acesso em: 20 set. 2005.



ele torna-se vigilante das culturas autóctones e do saber disponibilizado por elas. Organizar os saberes locais é um desafio político-social lançado para os professores no âmbito de desenvolvimento do currículo local. Os professores, através das entrevistas, recolhem e sistematizam os saberes locais que formam o currículo local. Na recolha de conteúdos locais os professores tornam-se pesquisadores e críticos, como se referiu acima. Com efeito, eles resistem os saberes que não se articulam com os conteúdos curriculares. Enquanto resistem, tomam decisões político-pedagógicas. Os professores avaliam o valor intrínseco da cultura local para o seu resgate na escola e elaboram o material didáctico que integra os saberes locais.

Os professores organizam a prática pedagógica. Na prática pedagógica dá-se conta os interesses da sociedade. É a partir dos interesses das pessoas que se organiza o conhecimento e o ensino. Os professores, ao organizarem a prática escolar, têm consciência das condições de vida quotidiana para dar resposta às preocupações sociais. Eles encaram a actividade de docência como uma vocação social, por isso, a sua missão é formar o homem e operar as transformações sociais. Eles crêem no valor da prática escolar e nos saberes que produzem como ponto de partida para o compromisso político da educação.

Os professores, como técnicos especializados na transmissão do conhecimento escolar (missão tradicional do professor), não só administram e implementam os programas curriculares, mas desenvolvem criticamente os currículos que satisfaçam os objectivos pedagógicos específicos sensíveis às culturas. Eles re-equacionam a função das escolas enquanto instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento da democracia. Posicionam-se com relação ao conhecimento a ser veiculado pela escola. Em suma, os professores como intelectuais desempenham as funções de organização, de ordenamento, da racionalidade, da avaliação e de produtividade dos saberes dentro do sistema educacional e reflectem sobre as teorias e práticas pedagógicas.

## CONCLUSÃO

A tendência de ligar o dualismo “o saber local e o saber universal”, o moderno o tradicional e local para resolver o problema de aprendizagem na escola é potenciada, hoje, pela educação. Os educadores reagem contra o dualismo para superar a dicotomia entre o conhecimento escolar e as práticas da vida quotidiana criando uma síntese entre os elementos conflitantes ou procurando complementaridades entre os dois mundos aproveitando-se do que é positivo em cada um deles. A síntese é entendida como um consenso chegado a partir da constatação de que o saber local e o saber universal ambos são produtos da cultura.

A ideia de criar uma abordagem integrada com vista a trazer o valor pragmático do ensino foi alimentada a partir da necessidade de concepção de um currículo que torne o aluno capaz de identificar os conceitos fundamentais, procedimentos típicos de diferentes formas de conhecimento e as formas de convivência cultural. E com ideal que se justifica a necessidade de assentar o currículo na pedagogia sensível às culturas. E para fornecer as diferentes formas do conhecimento de modo integrado fundiram algumas disciplinas e arrumaram-se em determinadas áreas de aprendizagem. A arrumação em áreas de aprendizagem tem por fim facilitar a interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é um dos pontos mais relevantes que o currículo expõe. É de notar que a estrutura curricular, embora organizada em áreas de saber, tende a perspectiva de especialização.

A fusão de matérias de diferentes disciplinas, como mostra a estrutura, cria dificuldades metodológicas e didáticas. Dificuldades porque, por um lado, o currículo de formação de professores não contempla a bivalência e, por outro, a metodologia de ensino de geografia, penso, é diferente da de ensino de história. Cada uma destas disciplinas tem conteúdos complexos e valor pragmático do ensino, portanto, merecerem um tratamento cuidadoso e particular.

Reconheço que se o objectivo do currículo do Ensino Básico é de levar o aluno a se familiarizar com as grandes formas do saber, as matérias são organizadas no sentido de eliminar as fronteiras. No entanto, a eliminação das fronteiras não se resumiria na fusão das disciplinas, mas à aproximação aos saberes culturais locais que são outra parte de saber que o aluno deve tomar em consideração. A tarefa tinha de ser eliminar as fronteiras entre estas duas áreas de saber (escolar e local). Nesse sentido, o esforço é capitalizar de forma sistemática os saberes locais e culturais e articulá-los com os saberes escolares. A integração dos saberes locais deve ser sistemática implicando a definição clara dos métodos e dos objectivos da sua introdução no ensino.

A eliminação de fronteiras se mostra fundamentalmente pela preocupação que o novo currículo do Ensino Básico tem em estabelecer uma ponte entre os saberes locais e os saberes escolares, embora ainda não trate o currículo local como conjunto de saberes estruturados, sim como conteúdos relevantes para aprendizagem local. No entanto, não se pode deixar de lado o espírito do currículo que é cimentar a unidade orgânica dos saberes, assentar o aluno na sua cultura e levá-lo a reconhecer a interculturalidade. Com base num estudo qualitativo, discuti a questão dos saberes locais analisando os momentos estruturais da sua integração na sala de aula e, por fim, categorizei os saberes locais.

Para a realização deste estudo usei a literatura que discute as questões dos saberes locais, currículo, cultura e fiz um trabalho do campo. O trabalho do campo visava a recolha de dados sobre os saberes locais e as estratégias da sua integração no currículo. A recolha de dados sobre os saberes locais foi feita por meio das entrevistas aos professores, directores, alunos e pessoas das comunidades e a observação participativa das aulas. Da análise das entrevistas constatei que o currículo do Ensino Básico abriu um espaço para uma abordagem integrada e para o reconhecimento e valorização de saberes locais na escola.

Discuti a metodologia proposta para integração dos saberes locais no currículo do Ensino Básico tendo concluído que as escolas priorizam mais o método de aprofundamento do que de extensão. Procurei esclarecer que a integração dos saberes locais foi institucionalizada pelo currículo nacional através do currículo local. O currículo local, enquanto componente do

currículo nacional, é constituído pelos saberes que a comunidade produz, dispõe e julga-os de serem relevantes para a melhoria da vida e da qualidade de educação. Esses saberes são conhecidos por saberes locais e a escola, hoje, busca-os para revitalizar a cultura dos alunos. A incorporação dos saberes locais no programa reduz a exclusão da cultura do aprendiz e estimula aprendizagem.

Foi nesta perspectiva que privilegiei a descrição dos saberes locais enquanto conjunto de informações processadas localmente que respondem a realidade vivenciada pelo aluno no seu dia-a-dia e que se juntam com os conhecimentos da escola para facilitar a aprendizagem. Nesta pesquisa entende-se que o currículo é um conjunto de conteúdos que reforçam o que deve ser ensinado nas escolas, ou seja, uma cultura organizada para a escola, portanto, o artefacto social e cultural. Por currículo local como sendo uma componente do currículo nacional que integra os aspectos relevantes para aprendizagem local. Procurei mostrar que para a recolha e sistematização dos saberes locais realizam-se entrevistas dirigidas aos pais e encarregados de educação, líderes comunitários, professores, etc, seguindo-se o guião proposto por INDE, com a intenção de recolher o que é relevante a nível local para os filhos (as) ou alunos (as).

A exploração dos saberes locais na escola é feita por aprofundamento, método proposto por INDE. Nele se aprofundam as temáticas previstas no programa através de exemplos locais. Além deste método, foi proposta a integração por extensão que pressupõe a realização de visitas de estudo aos locais de interesse histórico e cultural. Os dois métodos visam contextualizar o aluno nas culturais locais e nas práticas quotidianas para o seu enraizamento na comunidade. Para a aplicabilidade do último método sugeri que as escolas devessem reajustar o seu calendário tendo em conta a integração por extensão das actividades ligadas à cultura local. As escolas devem reservar um dia lectivo para executar as visitas de estudo.

A formação de professores em matéria de currículo local é um ponto não menos importante que as escolas devem ter em conta, pois é na formação que poderão superar os problemas ligados às estratégias de integração por extensão. Assumi os professores como intelectuais organizadores da prática pedagógica e das políticas educativas. O que significa que eles têm capacidades de organizar o conhecimento e, por isso, devem ser capacitados

metodologicamente para assumirem e desenvolverem a sua tarefa de pesquisadores, produtores e organizadores dos saberes.

A politização dos saberes locais visa a revitalização da cultura do aluno e a tomada de consciência de que a escola precisa de quebrar o mito de distanciamento com comunidade por onde se localiza. As escolas enquanto esferas públicas buscam os saberes locais nas comunidades possibilitando que o aluno desenvolva a aprendizagem significativa. As escolas gerenciam o discurso de tolerância, da diversidade cultural e da democracia. Elas procuram levar o aluno à sua cultura e às questões concretas da sua comunidade local experimentando, tocando e examinando coisas concretas, o aluno pode mudar as formas de pensar, as convicções religiosas e cosmológicas. As actividades quotidianas têm um carácter educativo à medida que exigem ao aluno um exercício mental. Reapropriando as culturas, o aluno mergulha-se na cultura e cultiva o espírito da interculturalidade.

Para que haja um reassentamento cultural verdadeiro, recomenda-se que antes da fase de recolha de conteúdos locais haja uma preparação do guião de entrevistas e sensibilização do pessoal que dispõe de tais conteúdos. Na recolha e legitimação de conteúdos para o currículo local tem de se priorizar a realidade vivida ou cultura local. Só assim é que se pode falar do diálogo entre a cultura tradicional local com a cultura da escola. Aliás, a convivência das duas culturas elimina a dicotomia entre o local e o universal; o tradicional e o moderno. É a responsabilidade da escola, enquanto instituição vocacionada ao ensino, reconhecer, legitimar e valorizar as culturas locais para integrá-las no processo ensino/aprendizagem e, ao mesmo tempo, enraizar o aluno na sua própria cultura, embora haja resistência por parte de professores na monitorização dos saberes locais e dos conteúdos tradicionais locais.

**BIBLIOGRAFIA**

APPLE, Michael W, *Política cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAÚJO, F.Ulisses, *Temas transversais e estratégias de Projectos*. São Paulo: Moderna, 2003.

BARROSO, J. (Org.), *A Escola entre o Local e o Global, Perspectivas para o Séc. XXI*. Lisboa: Educa Fórum Português de Administração educacional, 1999.

CAPECE, J.A., *O Resgate do Saber nas Comunidades Locais para a Melhoria da Qualidade do Ensino de Ciências Naturais do 1º Grau do Nível Primário em Moçambique*, (Tese de Doutoramento, Pós-Graduação em Educação: Currículo). São Paulo: PUC/ SP, 2001.

CASALI, Alípio, Os saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal: In: SEVERINO A. J. & FAZENDA, I.C. A. (orgs.), *Conhecimento, Pesquisa e educação*. São Paulo: Papirus, 2001.

CASTIANO, José P., *Currículo Local como Espaço Social de Coexistência de Discursos: Comunicação apresentada na Conferência Nacional de OSSRE*. Maputo, 2000.

\_\_\_\_\_, *Estudo sobre as Percepções e Implementação do Currículo Local. Os casos do Distrito de Báruè, Sossundenga e a Cidade de Chiomoio*, (Província de Manica), GTZ/PEB. Manica, 2003.

CASTIANO, José P. et. al. *A Longa Marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio, *Pesquisa em ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

CORTELLA, Mário Sérgio, *A Escola e o Conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber, *Estudos culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.

- DELORS, J, *Educação no Século XXI: Um Tesouro a Descobrir: Relatório da UNESCO para Comissão Internacional sobre a Educação do séc. XXI*. Lisboa: ASA, 1996
- DUARTE, Newton, *Vigotski e o “aprender a aprender”*: Críticas às apropriações neoliberais e Pós-modernas da Teoria Vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- GODINHO, Vitorino Magalhães, *Humanismo científico e reflexão filosófica*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1971.
- GEERTZ, Clifford, *O saber Local: Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petropolis: Vozes, 1997
- \_\_\_\_\_, *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIROUX, Henry A e MCLAREN, Peter, Formação do Professor como uma Contra-esfera: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, António Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu.(Orgs.), *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GADAMER, Hans-Georg, *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GIROUX, Henry A e SIMON, Roger, *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: A Vida Cotidiana como base para o Conhecimento Curricular*. In: MOREIRA, António Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu.(Orgs.), *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GIROUX, Henry A., *Os professores Como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GRAMSCI, Antonio, *Cadernos do Cárcere: Os Intelectuais: O princípio Educativo: Jornalismo*. Vol.II. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- HADJI, Charles, *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- INDE e MEC, *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Planos de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE/MEC, 1999.
- \_\_\_\_\_*Programa do Ensino Básico, 2º Ciclo: Objectivos, Política e Estrutura*. Maputo, 2003.
- \_\_\_\_\_*Programa do Ensino Básico, 3º Ciclo: Objectivos, Política e Estrutura*. Maputo, 2001.
- INDE, *Currículo local, Estratégias de implementação do EB*. Maputo: INDE e MEC, 2002.

- INDE, *Integração do Conhecimento Local no Currículo do Ensino Básico: Pesquisa educacional sobre o Conhecimento Local/Indígena e Educação*. Maputo: INDE, 2004.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A., *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.
- LYOTARD, Jean-François, *A Condição Pós-Moderna: Trajectos*. Lisboa: Gradiva, 1989.
- MACAMO, Elísio, *A leitura Sociológica: Um Manual Introdutório*. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.
- MEC, *Sistema Nacional de Educação: Lei Nº 4/83*. Maputo, 1985.
- MEC, *Programa do Ensino Primário do 1º Grau*. Maputo: MEC, 1996.
- MCLAREN, Peter, *Multiculturalismo Crítico: prospectiva*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOREIRA, António Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu.(Orgs.), *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORIN, Edgar, *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Brasil: Cortez, 2000.
- NGOENHA, Severino Elias, *Estatuto e Axiologia da Educação*. Maputo: Livraria Universitária, 2000.
- PACHECO, José Augusto, *Componentes do processo do desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho, 1999.
- \_\_\_\_\_ *Políticas de Integração Curricular*. Portugal: Porto, 2000.
- PALME, Mikael, *O Significado da Escola: Repetência e Desistência na escola moçambicana*. Moçambique: INDE, 1992.
- RIOS, Terezinha Azeredo, *Ética e Competência*, 14 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- RODRIGUES, Neidson, *Por Uma Nova Escola: O transitório e o permanente na educação*, 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SACRISTÁN, J. Gimeno, *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. São Paulo: Porto Alegre, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres, *O Currículo Oculto*. Portugal: Porto, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Um Discurso sobre as Ciências a uma Ciência*. 9ª ed. Porto: Afrontamento, 1997.
- SANTOS, Douglas, *Categorias, Conceitos, e a Sistematização de Algumas Discussões sobre o Método: Uma Consultoria para Educação Escolar no Amapá*. São Paulo, 2003.



SANTOS FILHO, José Camilo e GAMBOA, Sílvio Sánchez, *Pesquisa Educacional: Quantidade – Qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu, *Teorias do Currículo: Uma introdução-Crítica*. Portugal: Porto, 2000.

SILVA, Jefferson Ildefonso, *Escola sem Partido*. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 20 set.2005.

SCHLEIERMACHER, Friedrich, D.E. *Hermenêutica: Arte e Técnica da Interpretação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

TEODORO, António, *Globalização e Educação: Políticas Educacionais e Novos Modos de Governança*. Porto: Afrontamento, 2003.

TORRES, Rosa Maria, *Educação para Todos: A tarefa por fazer*. Porto Alegre: Tradução de Daisy Vaz de Moraes: Artmed, 2001.

## APÊNDICES

### Apêndice 1. Guião de entrevistas

No âmbito de elaboração do trabalho do Mestrado em Educação e Currículo elaborou-se um guião de entrevistas para a recolha de dados. As entrevistas foram dirigidas a três grupos sociais: professores e directores, alunos e pessoas das comunidades das escolas completas “7 de Abril” e Monapo-Sede” localizadas na Província de Nampula. As entrevistas tinham como objectivo colher as percepções sobre o currículo local, os conteúdos locais, ou seja, os saberes locais a ser integrados no currículo local. As questões foram semi-estruturadas e semi-abertas.

#### 1. Questões dirigidas aos professores e directores

- a) O que entende por currículo local?
- b) Que problemas se pretendem resolver no currículo local?
- c) O que considera de local que deve ser trazido para a sala de aula?
- d) O que entende por saberes locais?
- e) Como se estruturam os saberes locais para sua integração no currículo local?
- f) Como é feita a selecção dos saberes locais para a sua leccionação?
- g) O que é comum tanto na escola como na comunidade?
- h) Há algum conteúdo que não foi possível integrar? Qual é e porquê?
- i) Qual é o critério e em que alturas se recolhem os conteúdos?
- j) Quem valida os saberes locais e o currículo local?
- k) Como consegue incluir os conteúdos apontados pelas comunidades na sala de aulas?
- l) Qual é a contribuição do currículo local para combater a pobreza (material, espiritual, cultural e intelectual)?

**2. Questões dirigidas aos alunos**

- a) O que vos é permitido fazer e dizer ao nível local?
- b) Quais são os temas fundamentais seleccionados que acham que deviam continuar a ser leccionados nas escolas?
- c) Em que tipo de cerimónias participam que tenham carácter didáctico?
- d) Quem é professor para vós? Um pai ou detentor do saber?
- e) Quais são exemplos práticos que os professores dão nas aulas da carácter local?
- f) Os professores têm se dão conta das experiências dos alunos?
- g) Quais foram os líderes da região?
- h) Quais são os lugares importantes da região?
- i) De que males enfermam as crianças e como são combatidos?
- j) Quais são as doenças que afectam mais as crianças?
- k) Quais são os nomes ligados à história local?
- l) Que mitos levam as crianças a abandonarem na escola? E como são combatidos localmente?

**3. Questões dirigidas às pessoas das comunidades**

- a) Que tipo de cerimónias se realizam com carácter formativo
- b) Quem as dirige e em que época são realizadas?
- c) Quais são as normas obedecidas?
- d) Quais são as doenças que afectam mais as crianças?
- e) Quem são os médicos para a cura destas doenças?
- f) Que plantas se usam para a cura destas doenças?
- g) Como se conservam tais plantas?
- h) Quais são as canções e danças da região?
- i) Que ensinamentos trazem as canções e as danças?
- j) Quem são os praticantes?
- l) Que actividades económicas são praticadas na região?
- m) Como é que as crianças se integram nestas actividades?
- n) Que rios atravessam a região?

- o) Como se exploram os recursos desses rios?
- p) Que instrumentos locais são usados com fins didáticos?
- q) Quais são as cerimónias que têm por objectivo educar as crianças?
- r) Que tipo de educação é transmitida?
- s) Quem são os mentores desta educação?
- t) O que gostariam que as crianças aprendessem na escola?
- u) Como estão sendo explorados os conhecimentos definidos a nível local?
- v) Que conteúdos acha que a escola devia ensinar aos filhos/filhas?
- x) Quais são os conteúdos que acha que as pessoas da comunidade deviam dar mais contribuição?

## Apêndice 2. Brochura do currículo local da EPC 7 de Abril – Cidade de Nampula

### PROGRAMA DO CURRÍCULO LOCAL

N <sup>o</sup>	Disciplina / Área	Conteúdos
1	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino do alfabeto<sup>28</sup></li> <li>- Leitura e escrita</li> <li>- Danças e canções</li> <li>- Contos e mitos macuas</li> <li>- Teatro</li> <li>- Vestuário (indumentária)</li> <li>- Organização de exposições</li> <li>- Poemas</li> </ul>
2	Línguas Moçambicanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino de línguas locais (L1)</li> <li>- Ensino do alfabeto</li> <li>- Leitura e escrita</li> <li>- Danças e canções</li> <li>- Danças tradicionais</li> <li>- O vestuário (indumentária)</li> <li>- Mitos e contos</li> <li>- Cultura moçambicana</li> <li>- Teatro</li> <li>- Poemas</li> </ul>
3	Educação Moral e Cívica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação patriótica</li> <li>- Educação moral e cívica e religião</li> <li>- Limpeza das ruas</li> <li>- O vestuário (indumentária)</li> <li>- Educação da rapariga</li> <li>- Ética (respeito, solidariedade, personalidade, imparcialidade) Promoção de palestras/ debate</li> <li>- Teatro</li> <li>- Respeito pelos idosos e deficientes</li> </ul>
4	Educação Musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino da música e piano</li> <li>- Actividades culturais</li> <li>- Danças e canções</li> <li>- Danças tradicionais</li> <li>- Cultura moçambicana</li> <li>- Cursos de música\convívios musicais, poemas.</li> </ul>
5	Ciências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- História da região: localidade, distrito e província;</li> <li>- Religião, cultura e arte;</li> <li>- Ritos de iniciação</li> <li>- O vestuário (indumentária)</li> <li>- Mitos</li> <li>- Educação da rapariga</li> <li>- Cultura moçambicana</li> </ul>

<sup>28</sup> O ensino do alfabeto na primeira deve ser obrigatório.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoção de palestra\debates</li> <li>- Teatro</li> <li>- Visitas/ passeio escolar a lugares de interesse económico, político, recreativo, etc.</li> </ul>
6	Ciências Naturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primeiros socorros</li> <li>- Círculos de interesse</li> <li>- Agricultura</li> <li>- Pecuária (criação de animais)</li> <li>- Lavoura das machambas</li> <li>- Plantio de árvores</li> <li>- Limpeza das ruas</li> <li>- Educação da rapariga</li> <li>- Jornadas de ambiente</li> <li>- Promoção de palestras/debates sobre saúde e higiene</li> </ul>
7	Ofícios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artesanato (chapéus de palhas, carteiras, bonecos/brinquedos de barro).</li> <li>- Corte, costura e bordados.</li> <li>- Culinária</li> <li>- Tratamento do jardim (jardinagem)</li> <li>- Carpintaria e sapataria</li> <li>- Mecânica, serralharia, latoaria e electricidade</li> <li>- Círculos de interesse</li> <li>- Dactilografia e informática</li> <li>- Actividades manuais/laborais</li> <li>- Negócios de rendimento</li> <li>- Construção</li> <li>- Escolas de condução</li> <li>- Plantio de árvores</li> <li>- Limpeza das ruas</li> </ul>
8	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prática de vários desportos</li> <li>- Ginástica</li> <li>- Prática de jogos tradicionais</li> <li>- Actividades recreativas</li> <li>- Organização de exposições</li> </ul>
9	Educação Visual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pintura</li> <li>- Círculos de interesse</li> <li>- Educação estética</li> <li>- Organização de exposições</li> <li>- O vestuário (indumentária)</li> </ul>

**CURRÍCULO LOCAL**  
**1o CÍCLO – 7 DE ABRIL**

Tema do CL	Disciplina	Tema do Programa	Conteúdos	Intervenientes no processo de ensino
Actividades Culturais	Língua Portuguesa	- Família	Danças e canções locais Contos e mitos macuas	Membros da comunidade
		- Escola	Ensino do alfabeto Leitura e escrita	Professor
	Línguas Moçambicanas	- Escola	Ensino das línguas locais (L1) Ensino do alfabeto Leitura e escrita	Professor
		- Família	Danças e canções Danças tradicionais Mitos e contos Cultura moçambicana Poema	Membros da comunidade Professor
Formação da personalidade humana Educação para comunidade	Educação Moral e Cívica		Educação patriótica Educação moral cívica moral Educação para o respeito para com as pessoas mais velhas, nomeadamente idosos e deficientes	Professor, pais e encarregados de Educação
Agro-pecuária	Ciências Naturais		Pequenas actividades agrícolas: horta da escola Criação de animais Plantio de árvores de sombra	Professor e comunidade
Saúde			Promoção de palestras sobre a saúde e higiene	Director da escola, servos da Saúde
Artesanato	Ofícios	Moldagem Modelagem	Artesanato: fabrico de bonecos de barro, carrinhos de arame, entre outros brinquedos.	Artesãos e professores
Meio Ambiente		Agro-pecuária	Limpeza e ornamentação do recinto escolar Plantio de árvores Tratamento do jardim escolar	professor
	Educação Visual	Desenho Cor e pintura	Desenho e pintura Criação de círculo de interesse	Professor, outras instituições do distrito ou Município

	Educação Física	Danças Jogos tradicionais	Prática de várias modalidades desportivas Actividades recreativas Prática de jogos tradicionais	Professor e membros da comunidade
--	-----------------	------------------------------	---	-----------------------------------

Currículo local  
2º Ciclo - 7 de Abril

Tema do C. Local	Disciplina	Tema do programa	Conteúdos	Intervenientes no processo de ensino
Actividades culturais	Língua Portuguesa	Escola	Leitura e escrita Poemas	Professor
		Família Comunidade Corpo humano	Danças e canções Contos e mitos macuas Teatro Indumentária (vestuário) Organização de pequenas exposições	Serviços de cultura e Juventude/ Município, associação de fotógrafos e outros artesãos
Actividades culturais	Línguas Moçambicanas	Escola	Ensino de línguas locais (L1) Ensino do alfabeto Leitura e escrita	Serviços de cultura e Juventude/ Município
		Comunidade	Danças e Canções Danças tradicionais locais Contos e mitos macuas Teatro Indumentária (vestuário) Organização de pequenas exposições Poemas	
Formação da personalidade	Educação Moral e Cívica		Educação patriótica Educação moral e cívica e religião Ética: respeito,	Líderes religiosos Professores Comunidade Serviços de cultura



			solidariedade, personalidade, imparcialidade, etc. Teatro Respeito para com os idosos e deficientes	Serviços de Acção Social e Caridade
Educação para comunidade			Palestras e debates sobre a educação para a comunidade	Director da escola
Educação da rapariga			Educação da rapariga	Comunidade e escola
Actividades culturais	Educação Musical	Educação rítmica Educação vocal e canto	Canções e danças locais Danças tradicionais Concursos de danças e poemas	Membro da comunidade e escola
História da Região	Ciências Sociais	Província Família	História da: localidade, distrito e província. Religião Práticas culturais e arte Ritos de iniciação Mitos	Conselho municipal ARPAC Líderes religiosos Mestres da comunidade
Educação da rapariga		Família	Educação da rapariga Ritos de iniciação Promoção de palestras e debates	Comunidade e escola (director da escola)
Visitas		Família Província	Visitas/ passeio escolar a lugares de interesses históricos, culturais, econômicos, políticos recreativos, etc.	Professores e outros sectores de actividades
Saúde	Ciências Naturais	Higiene e Ambiente	Primeiros socorros Promoção de palestras/debates sobre a saúde e higiene	Director da escola Serviços de Saúde
Agro- pecuária		Água Solo Os alimentos	Horta escolar Lavoura da machamba escolar Plantio de árvores de sombra Tratamento do jardim escolar	Professor

Meio Ambiente		Higiene e Ambiente	Limpeza das ruas Plantio de árvores de sombra Jornadas de educação ambiental	Director da escola
Meio Ambiente	Ofícios	Agro-pecuária	Limpeza das ruas Plantio de árvores de sombra	Professor
Actividades culturais		Modelagem Moldura	Artesanato: chapéu de palha, carteiras, bonecos, e brinquedos de carro. Criação de círculos de interesse e exposições	Artesãos Outras instituições e associações artísticas
Corte e costura		Têxteis	Corte, costura e bordados.	Mestre de alfaiataria
Construção		Construção	Construção	Mestre de construção e membros da comunidade
Culinária		Culinária	Pratos típicos da zona	Membros da comunidade
		Educação Visual	Desenho Cor e pintura	Pintura Educação estética Círculos de interesse Organização de exposições Vestuário (indumentária)
Actividades desportivas e recreativas	Educação Física	Exercícios de organização e controlo Jogos educacionais e tradicionais Danças e jogos cantados	Actividades recreativas Práticas de jogos tradicionais Prática de vários desportos Ginásio Jogos desportivos escolares	Professor Membros da comunidade

CURRÍCULO LOCAL  
3º CICLO – 7 DE ABRIL

Tema do CL	Disciplina	Tema do programa	Conteúdos	Intervenientes no processo do ensino
Língua	Língua Portuguesa	Escola Nós e o Meio Sociedade	Teatro Contos e mitos macuas Organização de exposição Poemas Vestuário (indumentária)	Professor Outros sectores de actividade Serviços de cultura
Língua Local	Línguas Moçambicanas	Homem e o meio Sociedade	Teatro Contos e mitos macuas Poemas Vestuário (indumentária)	Professor Outros sectores de actividade Serviços de cultura
Teatro	Português	Sociedade	Teatro Educação patriótica Educação moral, cívica e religião	Professor
	Educação Moral e Cívica	Família Homem e o Meio A sociedade	O vestuário (indumentária) Educação da rapariga Ética: respeito, solidariedade, personalidade e imparcialidade Promoção de palestras/debates Respeito pelos idosos e deficientes Educação para a preservação do meio ambiente	Professor Líderes religiosos Comunidade Professor
	Educação Musical	Educação rítmica Educação vocal e canto Notação musical	Teatro Ensino da música e piano Actividades culturais Concursos de músicas e poemas Convívios musicais	professor
	Ciências Sociais	O continente africano África Austral África Oriental	História da região: localidade, distrito, Província Religião Cultura e arte Ritos de iniciação O vestuário (indumentária) Mitos Educação da rapariga Cultura moçambicana Promoção de palestras/debates	ARPAC Líderes religiosos Mestres da comunidade Director da escola Outros sectores de actividade

			Visitas/passeios escolares a lugares de interesse económico, político, recreativo, etc.	
	Ciências Naturais	Plantas Vacinação Saúde reprodutiva e poluição	Primeiros socorros Círculos de interesse agricultura	Serviços de saúde Professor Técnicos de extensão rural
Artesanato	Ofícios	Modelagem Moldura	Organização de exposições Artesanato: artigos de cestaria (chapéus de palha, carteiras, bonecos/brinquedos de barro) Criação de círculos de interesse.	Artesão Professor
Costura		Têxteis Costura	Corte e costura Bordados	Mestre de alfaiataria Membros da comunidade
Culinária			Culinária	
Actividades de rendimento		Madeira Metais	Latoaria Serralharia Carpintaria Sapataria	Membros da comunidade (mestres)
Construção			Construções	Construções: feitura de blocos e construção de casas
Pintura e educação Estética	Educação Visual	Desenho Cor e pintura Recorte, picotagem Dobragem e colagem	Pintura Criação de círculos de interesse Educação estética Organização de exposições	Professor Outras instituições e sectores de actividade
Jogos tradicionais e ginástica de base.	Educação Física	Danças e jogos tradicionais	Prática de jogos tradicionais Ginástica	Professor e membros da comunidade
Exposições		Ginástica de base	Organização de exposições de material desportivo de produção local	Professor e membros da comunidade
Meio ambiente	Ofício	Agro-pecuária	Plantio de árvores Limpeza de ruas Tratamento de jardim (jardinagem)	Professor Vereador do Município