

Educação, cultura e currículo local em escolas da cidade de Tete (Moçambique)

Alba Paulo Mate*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-2270-2375>

Paulino Albino Machava**

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-9473-677X>

RESUMO

Este artigo discute o currículo local, enquanto eixo da reforma curricular responsável pelo resgate e promoção dos saberes culturais locais. Com o tema Educação, Cultura e Currículo local pretendíamos analisar a contribuição do currículo local na promoção da cultura local. Partimos do pressuposto teórico da indissociabilidade dos conceitos Educação, Currículo e Cultura que produz uma relação triádica onde o currículo é o campo da educação que trabalha a cultura. A cultura negociada transforma-se em currículo praticado na escola e enquanto se estuda a educação contribui na transformação cultural e social. O estudo, qualitativo, realizou-se na cidade de Tete com recurso a entrevistas, questionário e análise documental, permitindo a triangulação dos dados na análise de conteúdo. Participaram do estudo os gestores dos níveis macro (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação), meso (Serviços de Apoio Pedagógico) e micro (escola e comunidade vizinha). Concluímos que embora a comunidade escolar reconheça o papel do currículo local na promoção dos saberes culturais locais, a sua contribuição ainda é fraca. A escola ainda não está suficientemente aberta para integração e tratamento dos saberes locais. Contribuem para isso a fraca preparação dos professores em matérias de gestão do currículo local; a fraca participação da comunidade, sobretudo na lecionação dos conteúdos do currículo local e a falta de uma verba orçamental direcionada para a implementação do mesmo.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; Cultura; Currículo Local; Saberes Locais

Education, culture and local curriculum in schools in the city of Tete (Mozambique)

ABSTRACT

This article discusses the local curriculum, as an axis of curricular reform responsible for the rescue and promotion of local cultural knowledge. With the theme Education, Culture and Local Curriculum, we intended to analyze the contribution of the local curriculum in promoting local culture. We started from the theoretical assumption of the inseparability of the concepts Education, Curriculum, and Culture that produce a triadic relationship according to which curriculum is the field through which education works culture systematically. That is, the negotiated culture becomes the curriculum practiced at school and while studying education it contributes to social transformation. The qualitative study was carried out in the city of Tete with the aid of identification, questionnaire and document analysis, allowing the triangulation of data in the analysis of the content. Managers of the macro (National Institute for Education Development), meso (Pedagogical Support Services) and micro (school and neighboring community) levels participated in the study. We conclude that

* Doutor em Inovação Educativa pela Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique, Mestre em Gestão do Desenvolvimento pela Faculdade de Gestão de Recursos Naturais e Mineralogia da UCM e Licenciado em Ensino de Matemática pela Universidade Pedagógica-Delegação da Beira. Professor Auxiliar da Universidade Católica de Moçambique. amate@ucm.ac.mz

** Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Professor Auxiliar da Universidade Católica de Moçambique. pmachava@ucm.ac.mz

although the school community recognizes the role of the local curriculum in promoting local cultural knowledge, its contribution is still weak. The school is not yet open enough to integrate and deal with local knowledge. The preparation of teachers in management documents for the local curriculum contributes to this; the weak participation of the community, especially in the teaching of the contents of the local curriculum and the lack of funds directed towards the implementation of the same.

KEYWORDS

Education; Culture; Local Curriculum; Local Knowledges

Maphunzilo, Chikhalidwe ndi Phunzilo la m'dela: Kafukufuku wopangidwa mu imodzi mwa sukulu yamunzinda wa Tete

CHIDULE

Nkhaniyi yikufotokozela za maphunzilo a m'dela monga gawo la kusintha kwa maphunzilo pofuna kupulumutsa ndi kulimbikitsa chidziwitso cha chikhalidwe cha kumadela. Ndi mutu wakuti maphunzilo, chikhalidwe ndi phunzilo la m'dela tikufuna kuwunikila momwe maphunzilo akumadela amathandizila pakufuna kulimbikitsa chikhalidwe chakomweko. Ndipo tayamba ndi kulingalila mozama za kusemphana kwa mfundo za maphunzilo, poyerekeza ndi chikhalidwe zomwe zimapanga ubale wamphanvu pomwe phunzilo ndi gawo lamaphunzilo womwe amagwila ntchito ndi chikhalidwe. Chikhalidwe cha m'kambilano ndi imodzi mwanjila yophunzilila kumasukulu komanso yimathandizila kusintha chikhalidwe. Maphunzilo a pamwamba adachitika mu mzinda wa Tete pogwiritsa ntchito njira zolankhulana, mafunso ndi kusanthula zolemba, kulingalila mozama ndi kuwerengetsanso zosanthulidwazo. Ndipo adatenga nawo gawo pakafukufukuyu anthu oyang'anira ukachenjede munthambi ya likulu la chitukuko cha maphunzilo (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação), nthambi yofalitsa ntchito yakaphunzitsidwe (Serviços de Apoio Pedagógico), masukulu ndi midzi yoyandikana nayo (Escola e Comunidades Vizinhas). Tikhoza kutsindika kuti ngakhale kuti anthu amazindikila kufunika kwa maphunzilo pofuna kulimbikitsa chiphunzitsidwe ndi chikhalidwe ku dela lawo, izi zimawoneka ngati zopanda ntchito chifukwa ambiri mwa yiwo satengera nawo gawo. Masssukulu sanatsekulidwe mokwanila (ochepe) kuti yena atengelemo gawo lophunzila ndi kutsegula nzelu zawo, kuphatikizilapo kusakonzekela bwinobwino kwa aziphunzitsi pankhani zakasamalidwe ka maphunzilo ndi njira zakaphunzitsidwe, komanso tikupezamo kufowoka kwa anthu am'mudzi makamaka pakuthandizila maphunzilo m'dela lawo mogwirizanso ndi kusowa kwa chuma choyendetsera ntchitoyi.

MAWU WOSAKILA

Maphunzilo; Chikhalidwe; Phunzilo Ndi Chidziwitso Cha Kudela.

Introdução

Este artigo debruça-se em torno do tema: *Educação, Cultura e Currículo Local: Um estudo feito numa Escola da cidade de Tete*, abordando a relação entre a Educação, Cultura e Currículo a partir da noção de Currículo Local (CL) uma das nove inovações do atual currículo do Ensino Básico (EB) em Moçambique. A ideia principal do artigo é promover algum debate em torno do papel da educação na promoção da cultura local, daí a atenção reservada ao CL, eixo de promoção da cultura local (INDE/MINED-MOÇAMBIQUE, 2003) no Ensino Básico. Tal debate é um contributo para a percepção do impacto do CL nas comunidades locais, à semelhança de estudos feitos por Castiano

(2005), Braço (2008), Basílio (2012), Nhalevilo (2013), Ibraimo e Cabral (2015), Machava (2015) e Narciso (2017).

Segundo MINED-INDE (2003) e Agostinho *et al.* (2006) o CL foi introduzido no EB para promover a cultura e os saberes locais com vista a preparar os alunos e a contribuir no desenvolvimento das suas comunidades sem que a sua aprendizagem prescindia a dos saberes globais. Assim, a reforma curricular concebe-se numa lógica interactiva dos saberes através do binómio curricular (Roldão & Almeida, 2018; Roldão, 1999) composto pelos currículos nacional e local.

Tomando como base a percepção segundo a qual é necessário resgatar os saberes locais (INDE/MINED-MOÇAMBIQUE, 2003), que foram negligenciados durante muito tempo na educação moçambicana por conta de uma educação excludente no período colonial (Mugime & Leite, 2015) e de busca da formação do Homem novo, baseada na promoção de valores do nacionalismo e de construção de uma identidade nacional (Dias, 2008; Mazula, 1995), a pesquisa procura analisar a contribuição do currículo local na promoção dos saberes culturais locais da cidade de Tete, objetivo para o qual formulou-se a questão de partida: Qual é a contribuição do currículo local na promoção dos saberes culturais locais da cidade de Tete?

Assim, para o alcance do objetivo procuramos, ao longo do texto, *i)* explicar como a comunidade escolar percepçiona o ensino do currículo local na Escola; *ii)* analisar a participação da comunidade local na gestão do currículo local na escola; *iii)* identificar no currículo local os diferentes saberes culturais locais existentes.

1.Revisão Bibliográfica: A relação triádica entre a Educação, a Cultura e o Currículo

Ao assumir-se a Educação como a apropriação de saberes como valores, habilidades, costumes e tradições que resultam da interpretação do Homem sobre a natureza, assume-se, então que o currículo é o instrumento através do qual é possível realizar a tão almejada apropriação de tais saberes. José Augusto Pacheco estabelece uma relação entre estudos curriculares e as ciências da educação situando um noutro. “Qualquer análise sobre o campo curricular situar-se-á, em primeiro lugar, nas ciências da Educação” (Pacheco, 2007, p.123).

Mazula e a UNESCO estabelecem uma relação intrínseca entre a educação e a cultura. Para Mazula (1995) a educação é integrada nas formações culturais de maneira que a cultura assume a função pedagógica de educar o Homem para a sociedade. Sendo assim, a escola, instituição formal da Educação, tem o papel de reprodução cultural.

Assim entende a UNESCO ao considerar a educação como um espaço de transmissão do núcleo da cultura (UNESCO, 2003 & UNESCO, 1998).

No contexto moçambicano, desde o tempo colonial sempre se verificou um casamento entre a educação e a cultura, em que a educação tinha como fim último a assimilação. Após a proclamação da Independência Nacional, esse casamento se manteve, manifestando-se na organização ministerial. Toda educação é feita a luz de experiências anteriores e decorre dentro de parâmetros normativos e de valores localmente aceites, visando a formação de um sujeito capaz de responder com eficácia os desafios presentes e futuros, quer dizer, os dois conceitos mostram uma interdependência.

A UNESCO (1998), relaciona a educação e a cultura considerando a educação um instrumento da cultura. Para ela, a educação é um espaço de transmissão de valores e crenças herdados da tradição. Para Morgado e Pacheco (2011, p.45), “a noção da cultura é indissociável da noção de educação” e como entende Candau (2008) não se pode conceber uma experiência pedagógica sem nenhum vínculo com questões da cultura.

Sendo o currículo um instrumento da Educação e reconhecendo-se a relação intrínseca entre a educação e a cultura pode-se aferir que abordar o currículo, aponta para a abordagem da(s) cultura(s), fim último da Educação. A cultura constitui a parte substantiva do currículo. Aliás, Moreira e Tadeu (2013) entendem que currículo e cultura é um par inseparável entre si no debate sobre a teoria da educação. Para Moreira e Tadeu (2013) a Educação e o currículo são vias transmissoras da cultura. O Currículo é a corporificação que a educação dá à cultura enquanto legado sócio histórico acumulado que se possa transmitir as novas gerações. O currículo é, assim, território obrigatório de culturas (Alves Paraíso, 2015), ou seja, a cultura é a fonte do currículo (Paraskeva, 2000) constituindo-se por saberes, atitudes e comportamentos tirados das comunidades e transformados em saberes escolares.

Trata-se de três conceitos indissociáveis uma vez que a Educação e o Currículo são dois campos de produção ativa e de contestação da Cultura (Moreira & Tadeu, 2013; Cordioli, 2004). Pelo que, o currículo que se materializa na Escola-instituição da Educação, tem a cultura como o foco de atuação uma vez que ela representa os saberes, valores, linguagem e habilidades próprios dos alunos em seus grupos de convívio e os valores e saberes das suas tribos que representam a identidade coletiva. Num processo continuamente dinâmico, a Educação (e todo o processo educativo) encontra seu ponto de partida (e em simultâneo, seu fim último) na Cultura, quer dizer, a Educação efectiva-

se criando e recriando a cultura. A cultura alimenta o currículo e o currículo é a base do processo educativo (Laita, 2015). Se por um lado, a Educação precisa da Cultura por outro, ela promove-a. Quer dizer, no processo de preparação do homem para inserir-se na sociedade, a Educação trabalha os saberes culturais ressaltando, assim, a sua importância na vida humana. Portanto, como entende Laita (2015, p.57) currículo é “a essência do processo educativo” e por isso a cultura, pressuposto curricular, pode ser entendida como a essência da Educação pois o currículo expressa e concretiza um plano cultural assumido pela escola (Paraskeva, 2000).

2.Currículo local e cultura local

A introdução do CL sustenta-se na ideia de flexibilização do currículo através da aceitação e até promoção da permeabilidade do currículo às diferentes culturas que coexistem no meio escolar (Morgado, 2000). Para este autor, o currículo nacional é, normalmente, prescritivo e uniformizador o que o torna difícil de contextualizar às especificidades das escolas e das comunidades. Esta ação distancia cada vez mais a escola da comunidade. Daí que o CL pode ser concebido como uma forma de conexão entre a escola e a sociedade, sobretudo quando a escola, segundo Hengemule e Ávila (2011), se abre para se enriquecer com a contribuição de pessoas e instituições da sociedade disponíveis para serem úteis. Para Braço (2008), o CL é uma forma encontrada para efetivação, na escola, do currículo intercultural. Com ele, a diversidade cultural do país, os saberes e práticas locais encontram espaço na escola propiciando, a transformação de realidades políticas, sociais e culturais, vizinhas à escola.

Para D´Hainaut (1980), a introdução do CL responde a necessidade de regenerar as comunidades locais, ao torná-las o epicentro educacional. Quer dizer, o currículo local pode ser entendido como uma forma encontrada pelos Estados, no caso a Grã-Bretanha, (D´Hainaut, 1980) para com base nas culturas locais satisfazer as necessidades socioculturais, ou seja, os modos de vida e de pensamento, as relações sociais e as estruturas de comunicação das comunidades. Tal como este autor, alguns autores moçambicanos entendem que com o CL a Educação moçambicana pretende incorporar as culturas locais no meio escolar com o objetivo de preparar os alunos para enfrentar os problemas em suas comunidades (Basílio, 2017; Castiano, 2017). Aliás, entendem Castiano (2005) e Massimaculo (2010), que com o CL pretende-se criar mais abertura para a inserção e/ou integração dos saberes locais na escola. Tais saberes, convertidos

em conteúdos locais relevantes devem ser compilados de acordo com as pretensões das comunidades, ou seja, de modo a responder aos problemas locais das comunidades.

3.Cultura e saberes locais em Moçambique

Segundo Tuzine (2003), Moçambique é um país multicultural constituído por vários grupos etnolinguísticos. Antropologicamente, Moçambique é, como defendem Castiano e Ngoenha (2013), uma miscelânea de culturas diferentes, com mais de 24 grupos etnolinguísticos. Portanto, um país multicultural (INDE/MINED- Moçambique, 2003; Mazula, 1995) e multilingue (Mazula, 2006). De acordo com Massimaculo (2010) o multiculturalismo presente em Moçambique desafia a educação à reinventar-se para atender as diferenças que dela advém, abrindo-se para a integração dos saberes locais das comunidades em redor das escolas.

Sobre os saberes locais, Basílio (2017) considera serem o resultado de construções sociais e culturais, económicas e políticas do meio em que as pessoas interagem. Pelo que estes saberes se constroem à medida que o sujeito estreita relações com outros sujeitos manifestando o seu modo de ser e de viver. Ainda segundo este autor, a cultura local e os saberes locais são uma realidade sociocultural e histórica construída na base de teorias fenomenológicas e interpretativas, ou seja, são uma construção baseada na forma como se manifestam enquanto fenómeno e na forma como os sujeitos as interpretam.

Agostinho *et al.* (2006) apresentam alguns exemplos de saberes culturais locais que podem ser abordados na escola, tais como: jogos tradicionais, doenças mais frequentes nas comunidades, instrumentos musicais, danças e canções tradicionais, corte e costura, entre outros que se podem encontrar em cada contexto escolar. Cabe, no entanto, a cada escola mapear os diferentes saberes que se encontram em suas comunidades e enquadrá-las nas diferentes disciplinas escolares para que sejam tratados na escola e na sala de aulas.

4. Metodologia

Para o alcance do objetivo proposto e tomando em consideração a temática que norteia o estudo, optamos por seguir um paradigma interpretativo (Flick, 2005; Afonso, 2005) que favorece uma abordagem qualitativa, entendida por Afonso (2005); Flick (2009) e Sampieri *et al.* (2006), como pesquisa de cunho interpretativo, virado a compreender os fenómenos estudados a partir de pontos de vista ou do entendimento dos sujeitos de

investigação. Porque o estudo circunscreve-se num espaço e tempo particulares e centrado em elementos de um programa específico, trata-se de um estudo de caso (Afonso, 2005; Severino, 2007).

Para responder as questões de pesquisa, foram recolhidos dados com recurso a entrevistas semiestruturadas, questionário e análise documental tendo participado os fazedores do CL, ou seja, os que fazem parte da Escola estudada e as comunidades ao redor da escola. Assim, foram entrevistados em 2021, um representante do INDE, um representante do SAP dos Serviços da Cidade, o Director- adjunto Pedagógico, três representantes dos professores, um líder do bairro e três representantes dos pais e encarregados de educação, perfazendo um total de dez (10) entrevistados. Responderam ao questionário, cento e sete (107) pais e encarregados da educação. Foram analisados planos curriculares de ensino básico, planos semestrais, quinzenais e de aulas referentes aos anos 2020 e 2021. Os dados foram analisados, em triangulação, por meio da análise de conteúdo (Flick, 2005).

4.1. Percepções sobre o Currículo local

De acordo com os dados obtidos das entrevistas, o currículo local é definido como sendo um conjunto de saberes culturais como tradições, costumes e hábitos que dentro da comunidade são transmitidos entre gerações, elegíveis para serem tratados no meio escolar. Como prevê o INDE/MINED-Moçambique (2003), o currículo local deve centrar-se nos saberes locais sendo que para o seu tratamento se reserva 20% do tempo de todo currículo. Os restantes 80% pertencem ao currículo oficial dado em todas escolas do país. Aqui, ressalta a ideia de complementaridade entre o CL e o CN, denominada por Roldão e Almeida (2018) de binômio curricular, entendimento encontrado tanto nas entrevistas aos gestores escolares assim como na análise documental. Como se anotou do DAP, por exemplo, o *“Currículo local são os saberes (...) que devem cobrir 20% de todo currículo tratado numa escola”*. Da análise documental confere-se a orientação: os conteúdos do CL devem ser integrados em diferentes disciplinas e classes respeitando o tempo definido correspondente a 20% (INDE/MINEDH, 2015; INDE/MINED, 2015 & 2015a; INDE/MINED-Moçambique, 2003).

Os professores defendem que a introdução do CL é uma forma que a Educação encontrou para incluir hábitos e tradições locais na escola valorizando, assim, a cultura das comunidades e sua visão de vida. Os representantes dos pais e encarregados de educação defendem que tratar os conteúdos das suas culturas permite que os alunos

entendam a vida das suas comunidades. Autores como Castiano e Massimaculo defendem essa linha integradora da visão do mundo das comunidades locais. No entender de Castiano (2005), com o currículo local a educação procura abrir-se para a inserção e/ou integração dos saberes locais na escola, de modo a responder aos problemas locais das comunidades. Massimaculo (2010) assegura, por sua vez, que a reforma curricular determina que o tratamento de conteúdos do CL deve focalizar aspectos locais que enfatizem os interesses das comunidades onde a escola se encontra inserida. Assim, o CL encaixa-se em novas abordagens de construção de currículos que se contrapõe à abordagens que valorizam o conhecimento mais universal sobrepondo-o ao local, pois com o CL dá-se espaço aos saberes locais que estão ligados a um território real e concreto. Assim percebe, um dos nossos entrevistados, que *“os alunos poderão estar actualizados e ligados à sua cultura ou temáticas específicas da sua vida cotidiana”*.

Em gestão curricular, a escolha do que se pode ou não ensinar indica um processo de decisão (Roldão & Almeida, 2018) e a existência de relações de poder (Paraskeva, 2011). Os documentos do INDE orientam que o programa do CL deve ser produzido e gerido localmente (INDE/MINED- Moçambique, 2003; INDE/MINEDH, 2015; INDE/MINED, 2015 & 2015a). Os nossos participantes nas entrevistas e no questionário descrevem os integrantes das equipas de elaboração do CL como sendo locais. Por exemplo, encontram-se respostas como participam da elaboração do CL *“Direcção da Escola, Professores e a comunidade ao lado da escola”* ou *“a escola e alguns pais e encarregados da educação, anciãos locais, as vezes académicos também locais”* ou ainda *“Líderes locais, membros do conselho escola, líderes religiosos e pais e encarregados da educação”*.

O CL pode, desse modo, ser interpretado como uma forma de devolução de poderes às comunidades escolares, o segundo e terceiro níveis de decisão em gestão curricular (Roldão & Almeida, 2018; Roldão, 1999), denominado nível grupal meso. Com o CL, as escolas têm a possibilidade de negociar, de forma autónoma, o currículo produzindo um programa de interesse local e os grupos de disciplinas ou classes definirão os conteúdos de acordo com as suas especificidades. Morgado (2000) define três indicadores de transformação da cultura institucional da escola nos quais se assenta o novo discurso curricular, dentre os quais a devolução de poderes à escola, no qual se assenta o CL, com o intuito de encontrar formas de resolver os problemas locais ou adequar o trabalho escolar às necessidades das comunidades onde a escola se insere.

Em suma, cruzando os dados e a literatura disponível e consultada, podemos conceituar o CL como *i*. Um conjunto de saberes locais de interesse das comunidades circunvizinhas à escola, constituindo-se complemento do CN; *ii*. Promotor dos saberes e culturas locais uma vez que foi concebido para que a escola, através dele, foque-se nas culturas locais; *iii*. Uma forma de devolução do poder de decisão à comunidade escolar, sobre os saberes relevantes a ensinar na escola.

4.2.Participação da comunidade na gestão do Currículo Local

De um modo global, a participação da comunidade na gestão do CL é muito fraca o que contribui para o seu insucesso. As entrevistas feitas aos agentes da escola revelam que a comunidade apenas participa na elaboração do CL fornecendo informações relevantes sobre os saberes locais, isto é, a comunidade participa na fase de elaboração do CL e não o faz na sua implementação e avaliação. Os resultados do questionário mostram que a comunidade não participa na implementação do CL, sobretudo na leccionação.

O sucesso do CL, como se preconiza em documentos oficiais do MINED, é dependente da participação da comunidade em todas as fases da gestão curricular. Segundo Pretorius (2005) o sucesso escolar pressupõe i) a criação de comunicação bilateral; ii) a melhoria de aprendizagem em casa e na escola; iii) a prestação de apoio mútuo; e iv) a tomada de decisões em conjunto. Dos questionários e das entrevistas, entendemos que a escola conseguiu criar uma ligação bilateral e espaço de tomada de decisões apenas para a elaboração do programa do CL sem, no entanto, conseguir qualquer parceria nos níveis de sua implementação e avaliação. O apoio mútuo, ora descrito por Pretorius, seria salutar para a leccionação sobretudo de conteúdos complexos para os professores. Extraímos da entrevista o texto do Director-Adjunto Pedagógico: *“os professores podem convidar pessoas influentes para ajudarem na leccionação de certos conteúdos. Mas não acontece porque as vezes elas não aceitam”*.

4.3.Saberes locais na escola

Uma leitura dos dados da entrevista revela uma concepção de saberes locais como conjunto de conhecimentos saídos de dentro da comunidade com os quais os seus integrantes resolvem os seus problemas diários. Como dizem os entrevistados, os saberes locais são as ações ou atividades que as comunidades locais desenvolvem para resolver os problemas que vão surgindo no dia-a-dia, tudo aquilo que as comunidades

usam para resolver seus problemas. Tal entendimento é defendido por Castiano (2006) que caracteriza os saberes locais como conteúdos locais de relevância para a inserção do aluno na sua comunidade. Para este autor, os saberes locais são escolhidos em função das aspirações da comunidade, ou seja, os que participam da elaboração do CL selecionam os conteúdos que possam ser úteis para a vida na comunidade.

São as tradições das famílias, os valores culturais e morais da comunidade sem os quais não fará muito sentido que os alunos estudem coisas que não fazem parte das nossas vidas. *“É preciso eles estudarem a sua história, como os nossos antepassados viviam e como nós entendemos a vida”* sugere um dos entrevistados. De facto, os saberes locais são as histórias da comunidade e a sua visão do mundo e da vida, portanto, sua cultura. Aliás, o homem define o mundo por meio da cultura, estabelecendo relações entre si e com o meio que o circunda.

Podemos, então, concluir que saberes locais são o conjunto de relações e representações simbólicas construídos num espaço de vida do aluno e que se mantém como seus valores intrínsecos (Narciso, 2017), alicerce incontornável da reprodução social e do desenvolvimento da comunidade local. Assim, saberes locais são a cultura, a tradição e a história da comunidade local construídos enquanto os sujeitos se relacionam entre si e com os outros. Dos questionários pode se mencionar saberes como criação de gado, produção agrícola, tecelagem, trabalho com barro para construção, entre outros, como aqueles que a escola deve integrar no currículo.

4.4. Estratégias de integração e de ensino dos saberes locais

Os documentos orientadores do INDE instruem que os conteúdos do CL devem ser enquadrados em diferentes disciplinas e classes tendo em conta o nível dos alunos (INDE/MINEDH, 2015; INDE/MINED, 2015 & 2015a; Ministério da Educação, 2006). Na mesma linha Agostinho *et al.* (2006) indicam que, os professores podem garantir a integração dos saberes locais nas disciplinas de duas maneiras. Uma delas, denominada aprofundamento, consiste em dar ênfase os conteúdos do CN partindo dos saberes locais. Esta forma podia ser usada para a integração dos saberes locais no plano analítico de Ciências Sociais da quinta classe, por exemplo, na temática sobre património cultural. Os professores podiam conduzir a sua ação educativa numa lógica em que as culturas interagem entre si promovendo-se mutuamente através do reconhecimento das diferenças (Machava, 2016). Pelo que se percebe, o plano analítico em alusão mantém a lógica de uma educação cujo currículo continua padronizado e homogêneo (Candau,

2008) enquadrando-se assim, na teoria curricular técnica segundo a qual o professor implementa o que já está prescrito (Pacheco, 2001), sem promover nenhum debate sobre o que nele há.

Para além do aprofundamento, a integração dos conteúdos locais pode ser por extensão (Agostinho *et al.*, 2006). Esta forma, preconiza a incorporação de conteúdos novos, ou seja, saberes locais que não tenham enquadramento nas temáticas do CN. Esta forma podia, por exemplo, ser explorada para enquadrar conteúdos sobre alguns jogos tradicionais na disciplina de matemática que embora não tenham enquadramento envolvem a técnica de contar. Esse enquadramento não só serviria para a promoção dos jogos tradicionais, resgate da cultura local, como também serviria como meio de facilitação do ensino, o que contribuiria para melhorar a qualidade de ensino, preocupação do MINED (INDE/MINEDH, 2015; INDE/MINED, 2015 & 2015a; Ministério da Educação, 2006).

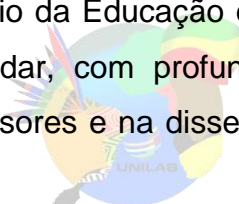
Quanto ao ensino, os professores não definem estratégias específicas para o tratamento do CL. A leitura dos planos disponibilizados revelou que uma vez integrados os saberes locais em áreas temáticas previamente definidos no CN, os métodos a usar não são diferentes. Assim, métodos expositivo, de elaboração conjunta e de trabalho individual são os mais usados. Neste aspecto, o INDE orienta que as aulas devem seguir metodologias interativas (INDE/MINEDH, 2015) com as quais o aluno é chamado a exercer mais atividades. Agostinho *et al.* (2006) sugerem a adopção de estratégias mais ativas. Por exemplo, para uma aula sobre os instrumentos musicais, o professor deveria orientar os alunos a construí-los e trazê-los à sala de aula e explicar o seu funcionamento.

Conclusões

Uma leitura global dos dados leva-nos à concluir que a contribuição do CL para a promoção da cultura local da cidade de Tete é diminuta e limita-se apenas ao prescrito, caracterizado por apenas seguir a vontade política em ver os saberes locais mais valorizados ou mais integrados no contexto escolar. Aliás, a nível de orientação, é indiscutível o papel do CL na promoção dos saberes locais apenas por meio de discursos apelativos de “integração” dos saberes locais ou endógenos sem, no entanto, conseguir passar disso. Quer dizer, o discurso continua sendo apenas a nível de manifestação da intenção e pouco se pode encontrar que permita uma conclusão sobre a materialização mais eficaz dessa intenção.

Mesmo assim, não se pode deixar de dizer que há um trabalho que está sendo feito com vista a materialização desta inovação curricular. Como os dados revelam, a escola abriu-se para a entrada, ainda que seletiva, de saberes locais, incorporados nalguns planos desenvolvidos na escola. Para a seleção dos conteúdos a escola promove a autonomia dos sujeitos, dando-os primazia para fornecer a informação dos conteúdos que lhes sejam mais relevantes. Ainda que a comunidade não tenha participado em todas as fases da gestão do currículo, na fase de elaboração a escola promoveu uma notável participação dos sujeitos.

Para próximas investigações, sugerimos que se aprofunde sobre as razões que contribuem para a fraca participação da comunidade na implementação do CL, partindo do pressuposto de que a própria comunidade percebe que é importante o ensino do CL na escola e não só, mas também é defendido por vários autores que a participação da comunidade é uma das condições para a promoção de uma educação intercultural, indispensável para a formação do homem integral, finalidade última da terceira transformação curricular em Moçambique. Outro estudo pode ser feito sobre as estratégias adoptadas pelo Ministério da Educação e pelas escolas para a gestão eficaz do CL. A nossa sugestão é estudar, com profundidade, o que de facto se faz no concernente a formação dos professores e na disseminação, por exemplo, do papel das comunidades na gestão do CL.



Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Atinho, A. A. et al. (2006). *Manual de apoio ao professor: sugestões para abordagem do currículo local*. Maputo: INDE.
- Alves Paraiso, M. (2015). Currículo, Cultura e diferença: quando o amor entra em cena. In: Morgado, J.C.; Mendes, G. M. L.; Moreira, A. F.; Pacheco, J. A. (Org.). *Currículo, Internacionalização e cosmopolitismo: Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Basílio, G. (2017). Fundamentação epistemológica do Currículo Local. In: Capece, J. A.; Basílio, G. (Orgs.). *O Currículo Local: teoria e prática*. Maputo: Editora educar. pp. 17-48.

- Basílio, G. (2012). O currículo local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e metodológicas de construção de saberes locais. *Educação e Fronteiras On-line*, 2, p.79-97.
- Braço, A. D. (2008). *Educação pelos ritos de iniciação: contribuição da tradição cultural ma-sena ao currículo formal das escolas em Moçambique*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, A. F.; Candau, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas (2ªed.)*, Petrópolis, RJ: Vozes. pp. 13-37.
- Castiano, J. P. (2017). Condições e possibilidades de “legitimação” dos saberes locais/endógenos. In: Capece, J. A.; Basílio, G. (Orgs.). *O currículo local: teoria e prática*. Maputo: editora educar. pp. 49-80.
- Castiano, J. P. (2006). *As transformações no Sistema Nacional de Educação em Moçambique*. Maputo: INDE.
- Castiano, J. P. (2005). O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de Bárúè, de Sussundenga e da cidade de Chimoio-Moçambique. *Revista E-Curriculum*, 1, S/p.
- Castiano, J. P.; Ngoenha, S. E. (2013). *A longa marcha dum «Educação para Todos» em Moçambique*. 3.ed. Maputo: PubliFix.
- Cordioli, M. (2004). *Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico*. Curitiba: A Casa de Astérion.
- D’Hainaut, L. (1980). *Educação - dos fins aos objectivos*. Trad. de João José Boavida. Coimbra: Livraria Almedina.
- Dias, H. N. (2008). *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*. Maputo: Texto Editores.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Artmed.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Hengemüle, E. & Ávila, E. B. (2011). Educação lassalista: educação fraterna. In: Fossatti, P.; Hengemüle, E.; Casagrande, C. A. (Org.). *Ensinar a bem viver*. Canoas: Editora Unilasalle.
- Ibraimo, M. N. & Cabral, I. (2015). Currículo local- entre a retórica do prescrito e a realidade concreta. *I seminário internacional: Educação, territórios e desenvolvimento humano*. Porto: Universidade Católica Portuguesa

- INDE/MINED (2015). *Programas das disciplinas do 2º Ciclo do Ensino Primário*. Maputo: INDE/Ministério da Educação e do Desenvolvimento Humano.
- INDE/MINED (2015a). *Programas das disciplinas do 3º Ciclo do Ensino Primário*. Maputo: INDE/Ministério da Educação e do Desenvolvimento Humano.
- INDE/MINEDH (2015). *Programas das disciplinas do 1º Ciclo do Ensino Primário*. Maputo: INDE/Ministério da Educação e do Desenvolvimento Humano.
- INDE/MINED- Moçambique (2003). *Plano curricular do Ensino Básico*. Maputo: INDE/MINED- Moçambique.
- Laita, M.S. V. (2015). *A universidade em questão: uma leitura do Processo de Bolonha no contexto moçambicano*. Nampula: Fundação AIS.
- Machava, P. A. (2015). *Educação, Cultura, e gestão do currículo local- um estudo de caso*. (Tese de Doutoramento). Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto.
- Machava, P. A. (2016). Educação, Cultura, e gestão do currículo local- um estudo de caso. *Revista de investigação em educação, comunicação e desenvolvimento*, 1, 79-95.
- Massimaculo, A. (2010). *Políticas educativas para a educação básica em Moçambique e a diversidade cultural: o caso de escolas do Município de Nampula* (Dissertação de mestrado, Universidade Do Ninho: Instituto De Educação).
- Mazula, B. (2006). *Na esteira da academia: razão, democracia e educação*. Maputo: Texto Editores.
- Mazula, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa: Afrontamento.
- Ministério da Educação (2006). *Currículo local: Estratégias de implementação no ensino básico*. Maputo: INDE.
- Moreira, A. F. B.; Tadeu, T. (2013). Sociologia e teoria crítica do currículo. In: Moreira, A.F.; Tadeu, T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12.ed. São Paulo: Cortez editora pp.13-47.
- Morgado, J. C.; Pacheco, J. A. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In: Alves, M. P.; Ketele, J. (Orgs.) *Do currículo à avaliação, da avaliação do currículo*. Porto: Porto editora. pp. 41-58.
- Morgado, J. C. (2000). Integração e flexibilização curriculares: factos e nexos de uma nova política. In: Morgado, J. C.; Paraskeva, J. M. (Orgs.). *Currículo: factos e significações*. Porto: ASA Editores.

- Mugime, S. M.; Leite, C. (2015). A atenção às multiculturalidades nas políticas educacionais em Moçambique. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 5, 76-98.
- Narciso, N. M. (2017). Currículo local: tensão entre a dimensão universal e particular do conhecimento. In: Capece, J. A.; Basílio, G. (Org.). *O currículo local: teoria e prática*. Maputo: editora educar. pp. 81-88.
- Nhalevilo, E. Z. A. (2013). Currículo local: uma oportunidade para a emancipação. *Revista e-Curriculum*, 1, 23-34.
- Pacheco, J. A. (2007). Uma perspectiva actual sobre a investigação em estudos curriculares. Estrela, A. (Org.). *Investigação em Educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: EDUCA.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. 3.ed. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. M. (2011). *Nova teoria curricular*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Paraskeva, J. M. (2000). Currículo como prática [regulada] de significações. Morgado, J. C.; Paraskeva, J. M.(Orgs.). *Currículo: factos e significações*. Porto: ASA Editores. pp. 37-64.
- Pretorius, F. (2005). Parcerias na educação. Em E. Lemmer (Coord.). *Educação contemporânea: questões e tendências globais*. Maputo: Texto Editores.
- Roldão, M. C.; Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Portugal: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sampieri, R. H.; Collado, C.H.; Lúcio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed. São Paulo: Cortez.
- Tuzine, A. (2003). *Novo currículo o que é?* Maputo: MINED.
- UNESCO (2003). *Educação: Um tesouro a descobrir- Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. 8.ed. São Paulo: Cortez Editora.
- UNESCO (1998). *Conferência intergovernamental sobre políticas culturais para o desenvolvimento*. Estocolmo: Unesco.

Recebido em: 12/06/2024

Aceito em: 23/10/2024

Para citar este texto (ABNT): MATE, Alba Paulo; MACHAVA, Paulino Albino. Educação, cultura e currículo local em escolas da cidade de Tete (Moçambique). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº Especial, p.197-212, out.2024.

Para citar este texto (APA): Mate, Alba Paulo; Machava, Paulino Albino (out.2024). Educação, cultura e currículo local em escolas da cidade de Tete (Moçambique). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (Especial): 197-212.

