

## **O CURRÍCULO LOCAL NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS: ESTRATÉGIAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DE CONSTRUÇÃO DE SABERES LOCAIS**

**Local curriculum in the schools of Mozambique: theoretical strategies and methods in the construction of local knowledge**

**El Currículum Local en las escuelas mozambicanas: estrategias epistemológicas y metodológicas de construcción de saberes locales**

Guilherme Basílio\*

---

**RESUMO:** O presente artigo, *O Currículo Local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e metodológicas de construção de saberes locais* discute processos de produção, legitimação e integração de saberes locais no currículo nacional em Moçambique. Os saberes locais são apropriações das construções das experiências vividas. Eles constituem uma base para aprendizagem local e são fundamentais para a redução da distância entre cultura científica e a cultura local. O estudo sobre o currículo local consistiu na recolha e sistematização de depoimentos orais dados por testemunhas naturais e residentes nos distritos de Magude (Motaze), Manhiça (Calanga) e Matutuine. Assim, o artigo analisa as formas a partir das quais as populações dos distritos referenciados constroem as suas relações, culturas, histórias, instituições tradicionais e a maneira como dão significado suas vidas. O objectivo do estudo é construir um referencial teórico para abordagem do currículo local na Universidade Pedagógica.

---

**Palavras-chave:** currículo local, saberes locais, história, escola moçambicana

**ABSTRACT:** This article, *Local Curriculum in the schools of Mozambique: theoretical strategies and methods in the construction de local knowledge*, discusses the processes of producing, making legitimate and integrating local knowledge into the national curriculum of the schools of Mozambique. Local knowledge is made up of experiences that people live daily. These experiences constitute a basis for local learning techniques and are fundamental in the reduction of the distance between scientific culture and local culture. This study of the local

---

\* Licenciado em ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica (UP); Mestre e Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – Brasil. Docente de Métodos de Estudo e Investigação Científica, Hermenêutica para cursos de graduação; Políticas Públicas de Educação e Administração Pública e Grupos de Pressão e Hermenêutica para cursos de Pós-graduação (Mestrado) na Universidade Pedagógica. Contato: mbrito@up.ac.mz

curriculum consisted in gathering and systematizing oral depositions given by natural and resident witnesses in the districts of Magude (Motaze), Manhiça (Calanga) e Matutuine. Therefore, the article analyses the ways in which the populations of those districts construct their relationships, cultures, histories and traditional institutions, and the way in which these give meaning to their lives. The objective of the study is to construct a theoretical technical reference for approaching the local curriculum in the Pedagogic University.

---

**Keywords:** local curriculum, local knowledge, history, schools of Mozambique

**RESUMEN:** El presente artículo, *El Currículum local en las escuelas mozambicanas: estrategias epistemológicas y metodológicas de construcción de saberes locales* discute procesos de producción, legitimación e integración de saberes locales en el currículum nacional en Mozambique. Los saberes locales son apropiaciones de las construcciones de las experiencias vividas. Ellos constituyen una base para el aprendizaje local y son fundamentales para la reducción de la distancia entre la cultura científica y la cultura local. El estudio sobre el currículum local se basó en la recolección y sistematización de declaraciones orales dadas por testimonios naturales y residentes en los distritos de Magude (Motaze), Manhiça (Calanga) y Matutuine. Así, el artículo analiza las formas a partir de las cuales las poblaciones de los distritos referenciados construyen sus relaciones, culturas, historias, instituciones tradicionales y la manera como dan significado a sus vidas. El objetivo del estudio es construir un referencial teórico para abordaje del currículum local en la Universidad Pedagógica.

---

**Palabras clave:** currículum local, saberes locales, historia, escuela mozambicana

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado, pretende analisar os processos de recolha, sistematização e integração dos saberes locais nas escolas. Objectiva também a produção de um manual que resultará da sistematização dos dados colectados através de entrevistas.

Um estudo sobre os saberes locais tem uma grande importância porque, de um lado, a orientação mundial para a educação assenta sobre a construção do conhecimento que ligue o ser humano com o seu meio cultural. Nesse sentido, a responsabilidade da educação é descobrir os fundamentos culturais dos alunos para reforçar a solidariedade e construir as identidades dos grupos. De outro, respondendo as recomendações de Jomtien (1990) e de Dakar (2000), a sobre os quais o desenvolvimento da educação de e a melhoria da qualidade da mesma necessita do diálogo intercultural, um reconhecimento e um resgate efectivo das culturas locais.

À luz das recomendações, Moçambique realizou uma terceira reforma curricular operada de forma faseada. A primeira fase da terceira

reforma começou no Ensino Básico, em 2003. Nesse ano, foram escolhidas 22 escolas pilotos a nível do país. Em 2004 foi introduzido na sua generalidade em todas as escolas do país. A terceira reforma curricular focaliza-se nos aspectos da cultura local, na ligação escola-comunidade e no desenvolvimento das competências. Para a integração dos aspectos da cultura na escola, abriu-se um espaço denominado currículo local. O Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE), (2003) instituição responsável pela reforma curricular definiu 20% do tempo previsto para cada disciplina para articulação do currículo local.

Para o INDE, o Currículo Local é uma componente do currículo nacional que integra aspectos de cultura local. O currículo local constitui uma das inovações fundamentais que vai perpassar todo o sistema do ensino moçambicano. De facto, para dar continuidade a reforma do Ensino Básico, foi operada a reforma curricular do Ensino Secundário Geral, em 2007. No ano seguinte, foi introduzido o currículo do Ensino Secundário em todas as escolas. Nesse currículo, é sublinhada mais uma vez, a componente do currículo local.

A reforma curricular deste Subsistema do ensino moçambicano dá relevo a busca e o resgate dos aspectos da vida quotidiana, ou seja, resgata a cultura local construída e partilhada pelos sujeitos nas suas relações vitais. Ainda na lógica do currículo local, a Universidade Pedagógica (UP) introduziu um curso de licenciatura em Ensino Básico no qual se lecciona *Metodologia do currículo local* e, em 2008, no Curso de Mestrado em Educação Formação de Formadores, introduziu a disciplina de *Práticas curriculares na escola: currículo local e prática pedagógica dos professores*.

Estas disciplinas discutem sobre os critérios metodológicos de construção e disseminação do conhecimento, da história e da cultura locais. Elas discutem sobre as formas pelas quais a escola moderna dialoga com a cultura tradicional autóctone. Na verdade, uma das grandes preocupações da escola pós-moderna é o diálogo entre a cultura local e a cultura universal; a escola e a comunidade; a prática e a teoria. Para isso, a escola advoga uma convivência, uma construção de novos valores e novos saberes voltados à prática do aluno. Trata-se, na lógica de Delors (1990), de uma escola que socializa o saber aprender, saber ser, saber fazer e o saber conviver. A estes saberes se acrescenta o saber ler e escrever.

Estes saberes estão na escala de valores definidos e aceites por uma dada comunidade científica, expressão emprestada a Thomas Kuhn (2001). O conhecimento científico (saber aprender), o saber fazer, o saber ser e o saber estar são saberes que se desenvolvem em uma determinada comunidade. Essas formas de saber resultam das formas de construção

cultural, dos modos de organização social, política, cultural, económica e religiosa. Elas são as formas de re-significação da vida quotidiana.

Partindo de pressuposto de que o conhecimento, seja de que natureza for, é uma construção sociopolítica e cultural, e, a cultura é o substrato essencial do saber escolar, a equipe de pesquisadores da Universidade Pedagógica, zona Sul, realizou um trabalho de pesquisa de campo nos distritos de Manhiça, Magude e Matutuine com objectivo de rebuscar os valores e conhecimentos construídos e desenvolvidos nesses distritos para sua integração no currículo Local da UP.

A componente do currículo local na UP responde a quatro questões fundamentais: a primeira está relacionada com a ligação entre o ensino secundário e universitário. Esta ligação facilita a continuidade de competências e habilidades adquiridas no subsistema de educação geral e técnico profissional no subsistema de educação superior; a segunda versa sobre o reconhecimento do aluno como sujeito na construção do conhecimento escolar; terceira está baseada no resgate das culturas locais consideradas de fundamento do conhecimento científico e; quarta prende-se na reintegração do aluno na sua comunidade de origem. As quatro questões perpassam os objectivos da pesquisa e serão desenvolvidas tendo-se em conta as políticas nacionais da educação básica, secundária e superior em Moçambique.

## **PORQUE ESTUDAR O CURRÍCULO LOCAL?**

Em 2010, Guilherme Basílio escreveu um artigo, no qual afirma que o "século XX foi considerado por Arrighi (1994) como longo por se tratar de grandes e substanciais acontecimentos que nessa época histórica se processaram" (BASÍLIO, 2010, p. 58). De facto, o século XX se caracteriza pela emergência de grandes movimentos ideológicos e científicos que impulsionaram mudanças nas políticas educacionais e curriculares.

De certo, nos finais do século XX, Jean-François Lyotard (1989), convidado a reflectir sobre a educação no Canada, escreveu uma obra com título, *condição pós-moderna*. Nessa obra, ele anuncia a crise do paradigma da modernidade e o nascimento da pós-modernidade. Lyotard define a pós-modernidade como descrença ou incredibilidade às meta-narrativas e a emergência das mini-narrativas. No sentido geral, são meta-narrativas todos discursos globalizantes, história e cultura universais e, são mini-narrativas as histórias e culturas nacionais e locais. Lyotard foi advogado das culturas e histórias locais. Ele entende que é necessário conhecer e valorizar das culturas e histórias das comunidades; dialogar a racionalidade moderna com a racionalidade tradicional autóctone.

A educação pós-moderna introduz um novo paradigma caracterizado pelo reconhecimento e resgate de culturas e histórias locais. É nesse

paradigma onde se auto-afirmam e se legitimam os saberes locais. Através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) actuando no âmbito global e local articulam-se politicamente os saberes universais e locais. Essa articulação pode permitir a redução da distância entre o saber comunitário e o saber escolar.

Uma pesquisa de campo realizada nos distritos de Magude (Motaze) e Manhiça (Calanga) e Matutuine mostra que os saberes escolares são resultados de apropriação das práticas sociais e das histórias locais com as quais as pessoas vão construindo e dando significado as suas vidas. Em entrevista, o grupo focal de Motaze falou das experiências que a escola poderia apropriá-las para facilitar a aprendizagem local. Em Motaze, os entrevistados sugeriram o ensino da história e das práticas locais. Um dos temas propostos é o ensino da história da floresta Chicanhane. A floresta de Chicanhane tem um significado histórico e espiritual. Histórico porque está ligado a origem do rio Motaze que, por sua vez deu origem a região. E, espiritual porque é local de purificação dos males. É na floresta Chicanhane onde são realizados os cultos aos antepassados em reconhecimento de papel que estes desempenham na intercessão entre os vivos e deuses.

Segundo os entrevistados, os cultos têm três objectivos fundamentais: “1) pedido de chuva; a cerimónia de pedido de chuva chamada *Xivevene* e é dirigida por líderes tradicionais e uma anciã; 2) pedido de saúde, esta cerimonia se realiza nos períodos de grande enfermidade ou calamidades naturais; exemplo, a praga de gafanhotos que destrói as culturas de milho, mandioca, etc. e, 3) agradecimento pela boa colheita e saúde na região. Essa cerimónia de cultos é denominada na zona sul do país por Kuphalha.

Uma história muito interessante relatada pelos entrevistados é a de praga de gafanhotos. Em seus depoimentos, os entrevistados afirmaram que:

Quando acontece uma praga de gafanhotos, o régulo organiza um ritual segundo qual, enquanto os homens e algumas mulheres se dirigem ao *Xivevene* para fazer as orações tradicionais, um grupo de mulheres acompanhada pela sobrinha do régulo recolhe alguns gafanhotos e levam-nos ao rio Motaze. Ao longo da caminhada, elas vão cantando e insultando. No percurso, não as mulheres não podem se cruzar com homem, sob pena deste ser violado. Uma vez deitados os gafanhotos de amostra no rio, as mulheres vão se juntar ao grupo que está de *Xivevene*. Terminada a oração, a praga desaparece. Esta cerimónia de afugentar a praga, localmente, chama-se *Pfumupfunhe*. Esta prática faz parte da vivência quotidiana da população de Motaze.

Para a realização das cerimónias, cada pessoa contribui uns quilogramas de farinha de milho para se fazer a bebida, *chington* ou *oputzo*

que vai ser entregue aos antepassados acompanhado de um cabrito assado. Naquela povoação, se considera de antepassado aquele que deu um contributo para o bem da comunidade, ancião\anciã ou herói. Há uma crença no seio das comunidades de que quando mais se presta cultos aos antepassados, em resposta há uma atenção que resulta de harmonia, boa colheita e boa saúde. Ainda nessa crença, ninguém deve desobedecer aos antepassados, sob pena de ser castigado.

Ainda em Motaze, os entrevistados frisaram que “há uma prática frequente de atribuição de nomes aos bebés recém-nascidos e aos animais domésticos. Culturalmente, os nomes são carregados de significados históricos”. Na aceção dos entrevistados, antes de se “atribuir o nome ao bebé recém-nascido, faz-se consulta aos médicos tradicionais. Estes com seu poder espiritual, avaliam se o nome que se pretende atribuir a criança é aceite ou não. O nome da criança pode derivar da família paterna ou materna”. A atribuição do nome de avo ou pais eternizados responde as questões de continuidade e reconhecimento histórico e cultural daquelas personalidades na família.

Esta prática é extensiva para os animais. A diferença é que para os animais não se faz a consulta e são atribuídos nomes ligados aos projectos ou empresas. Todos os animais resultantes de um projecto de investimento ou uma empresa recebem o nome desse projecto ou empresa em forma de agradecimento. O tipo de animal que recebe nomes é o gado. Por exemplo, tem gado o nome: Sequeleque Motaze (levanta-se Motaze). É o nome de um projecto de investimento de Motaze que o beneficiário atribuiu ao gado dele. Além de nomes derivados dos projectos que são atribuídos ao gado, existe o gado estas designações: Zotto (castanho), Chafucaz (vermelho) Nungazana (preto branco) e Anthilone (preto brilhante), como se pode observar as figuras.

Estas práticas influem nas comunidades de Motaze e Calanga e representam o modo como essas comunidades constroem suas vidas, re-significam suas culturas e histórias quotidianas. O ensino destas práticas na sala não significa a transformação da escola em local folclórico, mas um reconhecimento de que o conhecimento é uma construção histórico-cultural. Na verdade, a escola reapropria e transforma a cultura e as vivências quotidianas em conhecimento.

Os especialistas em currículo estão de acordo que as culturas locais, o conhecimento vulgar e as vivências quotidianas são substrato do conhecimento científico. Eles partem de pressuposto de que o conhecimento resulta das interacções sociais, pois os indivíduos em relações constroem suas vivências e dão significados as suas experiências. Os indivíduos organizam as direcções, sistemas de valores, estruturas económicas, teias de relacionamento que lhes permitem formar uma comunidade caracterizada

por rituais e outras práticas culturais. Eles não estão isolados das suas práticas culturais. As suas manifestações são expressões de vida que são captadas ou apreendidas e reveladas intelectualmente.

Essas experiências devem se reflectir no currículo escolar. As formas de construção da vida examinadas criticamente, constituem base de saber. Um ancião de Calanga constatou que há uma distância abismal entre a cultura local e a cultura da escola. Para ele, a escola está isolada e sem abertura com a cultura e a história local. Em seu depoimento, ele afirma que “há histórias e culturas que os nossos filhos deviam aprender para preservar a nossa cultura. As práticas sociais, os modos de atribuição de nomes, as actividades de rendimento local: agricultura, pesca e pastorícia, deviam entrar na escola”.

A comunidade de Manhiça - Calanga enfatizou também o ensino das plantas medicinais e a história sobre a origem da região. A comunidade sente que ainda a educação não atingiu as suas expectativas, para isso, a escola deve ensinar educação para a vida, trata-se de uma educação voltada aos quatro pilares propostos por Delors: aprender fazer, aprender ser, aprender estar e aprender a aprender, que hoje fazem o grosso das competências definidas pela OCDE.

A população de Calanga reconhece o papel da mulher na educação das crianças, mas lamenta a redução da mulher às actividades caseiras. Uma das grandes recomendações da população é a consideração da mulher na tomada de decisões na família, na comunidade e no distrito. A população recomendou ainda o ensino das línguas, valores, histórias e culturas locais como forma de preservar o património cultural. O ensino de línguas e valores e cultura locais visa conservar a tradição local.

No que diz respeito às histórias locais, o grupo focal afirma que historicamente, o termo Calanga deriva da lagoa de Bilene que quando se abrisse a comporta, a água descia com força em direcção à praia de Bilene. Como forma de chamar atenção àqueles que se encontrassem aonde ia água e que tivesse deficiência de nadar diziam: Ucalanga, que quer dizer saiam daí, afasta-se.

Com relação a história das lideranças políticas, Calanga teve 6 régulos que são: Mulhangue, Maulio, Chibuco, Komwana, Nagoa Pahte e Massinga. Cada régulo tinha seus representantes. Mulhague tinha como representantes Bonzuene e Kamunguene; Maulio trabalhava com murrumbana; Chibuco tinha como representantes Ngovo, Mawayio, komunkwana, Komwana- Kowonana, Chikavel, Mavel, Mahia, Kwate; Nagoa Phate – Djedja, Chiyao, Ossi, Wanini e chochongue e, Massinga – Nhakana, Majombe, Chicumini, Chiamini, Mahuma, Passana.

Em termos de apelidos, tem Manhiça, Massinga, Mabuie, Chilawele, Machel, Matusse, Kowana, Chibuco e Chiao. Havia uma prática de ter dois nomes. Por exemplo, o Dimante, um indivíduo que vivia na Manhiça que emigrou com a sua família para a região de Chegua que pela sua valência se apropriou de nome de Chegua. Assim, aconteceu também para Mawayio.

Tal como acontece em Motaze, em Calanga também há uma prática de atribuição de nomes. Os mesmos procedimentos seguidos em Motaze, são observados no posto administrativo de Calanga: consulta-se as pedras mágicas para se encontrar o nome a ser atribuído ao recém-nascido. O segundo procedimento é atribuir o nome de um familiar. Assim, a criança pode ter um nome oficial e outro tradicional. Ex. Ngonhana tinha três nomes respondendo três valas que tinha aberto (chiquelissa, kessa malha e kankha mavoco).

Quando as tradições e valores culturais, em Calanga se pratica lobolo, kuphalha, makwaela, chipenda, chingoma. O chipenda é uma cerimónia de abertura de canhum e casamento e lobolo é uma cerimónia de casamento. No lobolo se exige bebidas tradicionais (canhum, chimovava, chilalassana, chiguagua), dinheiro e roupas. As danças e canções que acompanham as cerimónias são revestidas de valores históricos e culturais e transmitem mensagens ligadas à convivência, revolução, adaptação e crítica, etc.

## **CURRÍCULO LOCAL NA MANHIÇA E MAGUDE: CULTURA, TRADIÇÃO E CRENÇA**

Em *Textos de hermenêutica*, o historiador e filósofo da vida, Wilhelm Dilthey (1984) afirma que os indivíduos são partes que estando em conexão vital formam uma comunidade com suas especificidades socioculturais, históricas, morais, políticas e económicas. Esses indivíduos estão unidos através de suas práticas quotidianas. Para Dilthey (1984, p. 187) “os indivíduos aparecem unidos embora se encontrem muito separados; através dos espaços intermédios, os indivíduos podem estabelecer uma conexão”. As partes actuam em conjunto e a conexão é vivida e experimentada de forma singular e colectiva.

Dilthey entende que os indivíduos estão num nexos de famílias, comunidades, sociedades, nações, estados, épocas e humanidade. Em suas manifestações vão construindo uma consciência idêntica de valores comuns e significados da vida. Na sua obra *Essência da Filosofia*, Dilthey (1984, p. 10) afirma “os sujeitos de todas as afirmações são os indivíduos em recíproca relação social. São pessoas particulares. As suas manifestações são movimentos de expressões, palavras e acções”. Contudo, apesar de formarem um nexos familiar e comunitário, eles são captados e

compreendidos singularmente. O que lhes congrega são as expressões da unidade estrutural da vida.

São as expressões e as experiências que constituem base de sistema de valores e partilhados pela comunidade. O sistema de valores aceites numa dada comunidade se torna cultura para essa comunidade. Pesquisas publicadas na década de 70 pela escola de Birmingham, na Inglaterra, mostram uma grande preocupação em incorporar as manifestações culturais no currículo. O relatório de Rosa Maria Torres (2001) sobre educação para todos, instiga o resgate das culturas nacionais e locais na construção de políticas educacionais e curriculares. O núcleo de pesquisadores da Escola de Birmingham, entendia que o saber escolar tem fundamentos na cultura local e que o que a escola faz é reconstruir e sistematizar essa cultura. Esse núcleo se caracterizou profundamente pela defesa da diversidade cultural e étnica. “O interesse pelos aspectos culturais e étnicos é o ponto de partida para os pensadores conceberem a escola como espaço de intercâmbio cultural” (BASÍLIO, 2006, p. 37). A partir daí, a concepção do currículo deixa ser apenas uma questão técnica, mas uma construção social e cultural.

Na década de 1990, as instituições transnacionais, UNESCO, BM, PNUD, UNIFEC, FMI, organizaram uma conferência internacional sobre Educação para Todos. A Conferência foi realizada em Jomtien, Tailândia, com objectivo de analisar a educação. Nessa conferência foram discutidas questões de adequação da Educação aos contextos locais. A adequação às necessidades locais foi anunciada como imperativo para o desenvolvimento de cada país. Isso, passa pela flexibilização do currículo. Para Rosa Maria Torres (2001, p. 18), 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).

Para Basílio (2006, p. 38) o relatório de Torres “trouxe incentivos para que cada país se adaptasse os princípios e metas às próprias condições e aos contextos próprios e, estabelecesse um programa que incorporasse os diferentes saberes produzidos nas culturas”. Assim, a cada país definiria políticas culturais e curriculares que pudessem assegurar a componente do currículo local.

A busca da legitimação da componente do currículo local no ensino superior levou o grupo de pesquisadores da UP a realizar o trabalho de campo em Calanga – Manhiça, Motaze - Magude e Matutuine. Da pesquisa feita, concluiu-se que entre as comunidades estudadas há uma forma comum de re-significar a vida que pode entrar no currículo para reduzir a distância entre a comunidade e a escola, cultura local e cultura escolar. A crença na continuidade da vida depois da morte, a prática medicinal local, as histórias

locais, estas práticas e outras, fazem parte do património da cultura local vivenciada pelas comunidades estudadas.

A comunidade de Calanga crê no poder de protecção dos antepassados. A partir dessa crença, os antepassados são encarados como elo entre os vivos e os mortos. Por essa razão, os mortos são enterrados na aldeia, próximo das residências dos familiares. Os régulos e outros responsáveis das famílias são enterrados com seus instrumentos de trabalho e acompanhados de batuque e um tipo de bebida. Os curandeiros são enterrados sentados e acompanhados de seus instrumentos de trabalho. As covas preparadas para os curandeiros são mais fundas e com um degrau onde o defunto é deixado sentado. Na cerimónia de enterro, se for casado, o parceiro entrava na cova para receber o morto. O sinal de luto é corte de cabelo para homens e pulseira para as mulheres.

A prática de corte de cabelo é também acompanhada pela introdução de ovo cozido no sexo feminino como forma de fechar as portas, caso desaparecido seja marido. Durante a quaresma, escolhe-se irmão ou irmã do falecido ou falecida para substituir. O acto de substituição é acompanhado por um tratamento tradicional.

Ainda sobre as cerimónias, há um caso específico reportado por grupo focal em Calanga. Afirmam os entrevistados:

No passado, devido a falta da escola, desenvolvíamos uma prática denominada *Ndjinga* que era realizada por dois homens da região (srs. Valente e Lhanlhamana) que consistia em tirar o luto. A família enlutada convidava um dos homens especialistas (Valente ou Lhanlhamana) para praticar relações sexuais com a senhora do casal que perdesse um (a) filho (a), no dia da cerimónia final. O objectivo desta prática era fazer lavagem ao casal de modo que possa realizar a prática sexual sem perigar à saúde.

Esses senhores com o poder da medicina tradicional aproveitavam as mulheres sob propósito de que quem não lhes convidasse para tal prática poderia contrair uma doença. Cada família possui um lugar sagrado onde são enterrados os mortos e se realizam as cerimónias de kuphalha. Nos lugares sagrados colocam-se leite, moeda, garrafa de vinho, missangas, caudas e chifres de animais. A cerimónia de kuphalha é dirigida por um régulo da zona ou um ancião. Ela é feita nas épocas de calamidades (doenças, seca, cheias, etc.) ou nas vésperas de uma partida de caça ou pesca. Na cerimónia de kuphalha oferece-se farinha de milho, galinha ou sacrifica-se um cabrito.

Antropologicamente, a categoria dos antepassados é estratificada partindo do régulo, os responsáveis, heróis, chefes das famílias, os anciãos e mestres das cerimónias tradicionais. A categoria dos

antepassados é definida pelas obras realizadas por cada defunto em seu momento de vida e pela idade.

A medicina tradicional é prática mais frequente na comunidade de Calanga e de Motaze. Devido a distância que lhes separa para os postos médicos. As pessoas desenvolvem a medicina tradicional para responder as necessidades locais. Sendo assim, as pessoas recorrem aos médicos tradicionais. As plantas medicinais usadas na cura das doenças mais frequentes são: *Dzun* (para dores de ouvido); *Massaleira* (dores de estômago); *Beleka-Nlhoco* (dores de cabeça); *Idjanhoca* (dores de barriga para os recém-nascidos); *Nembenembe* (cura as lombrigas nas crianças recém-nascidas); *Alainga* (cura disenteria e anginas); a mistura de *Alainga* com *Nembenembe* cura *epilepsia* até aos 8 anos de idade. A mistura de *Nembenembe* com *Djinhoca* cura tensão alta e baixa. *Kazwana*, *bananeira* e *ateira* silvestre curam feridas.

Para as comunidades entrevistadas, essas práticas deveriam entrar na escola para reduzir a distância entre a cultura local e a cultura moderna veiculada pela escola. Nos três distritos visitados, uma boa parte da população ainda não descobriu o valor específico da escola preferindo introduzir os seus filhos nas actividades de rendimento imediato: agricultura, comercio, pastorícia. As experiências descritas acima provam mais uma vez que os indivíduos encontram-se vinculados às suas práticas quotidianas. As formas de atribuir nomes, de enterrar os mortos e de curar as doenças estão conectadas aos modelos de re-significar as suas vidas.

## **COEXISTÊNCIA EPISTEMOLÓGICA DE CURRÍCULOS LOCAL E UNIVERSAL**

O modo de racionalidade que alavancou a ciência moderna e que se constituiu a partir dos finais do século XVI durou cinco séculos conduzindo de forma inquestionável a ciência até nos finais do século XIX. Esse modelo de racionalidade, legitimado pela escola moderna, veiculou a cultura universal, os valores e conhecimentos universais.

Nele o conhecimento sobre a realidade se baseava nas leis matemáticas e na lógica quantitativa. O saber era construído seguindo-se as leis da natureza. As ciências naturais se impunham sobre as outras formas de saber. O saber categorizado nos currículos era de natureza universal dispensando as formas de significação da realidade construída localmente.

Nos finais do século XIX, as pesquisas sociais começaram a produzir um novo modelo de racionalidade que tendia se afirmar como outro campo de saber. No século XX, as escolas de Chicago (EUA) e de Birmingham (Inglaterra) desenvolveram um campo de pesquisa de interesse cultural. No Chicago, os estudos fenomenológicos de Schutz e da psicologia influenciaram na construção de carácter social baseado na resignificação das

experiências da vida quotidiana. Na década de 70, a escola de Birmingham desenvolveu pesquisas sobre cultura com objectivo resgatar as culturas locais no currículo e dialogá-las com a cultural universal.

A partir do reconhecimento de que o conhecimento é uma construção sociocultural e a cultura é fruto de transformação da natureza em objectos humanos, se estabelece um encontro entre o currículo local e o currículo universal, pois os dois são construções socioculturais. Nos seus estudos humanísticos, Godinho destaca que:

O cientista não é alguém que pense sempre e necessariamente de maneira científica. Mesmo na ciência que cultiva lhe acontece situar-se em níveis de exigência de rigor, de prova e de crítica muito desiguais. Quando passa a reflectir sobre o officio e a sua condição do homem, é levado tantas vezes não pela sua mentalidade científica, a que só ascende por esforço penoso e inteiramente, mas sim pela atmosfera cultural em que banha, pela ideologia das divisões sociais a que pertence, pelos pré-juízos que lhe inculcaram ao crescer, pelas tendências colectivas inconscientes que moldam a realidade humana em que se integra (GODINHO, 1971, p. xv).

Esta citação pretende considerar as relações entre o saber universal e o saber local, dois campos de saber aparentemente diferentes, mas que se legitimam entre si. Nenhum destes saberes se afirma sem se o outro. Essa relação reafirma a coexistência epistemológica dos saberes local e universal. Esta coexistência possibilitou, não só a emergência, mas a legitimação de uma ciência que visa estudar os valores, normas, leis, usos e costumes e experiências vividas e a cultura que são substratos do currículo local.

A chamada cultura universal é construída por sujeitos situados localmente. Não existe sujeitos universais mas sim localizado no espaço e no tempo. É o sujeito concreto com as suas expressões culturais, acções, sistemas políticos, religiosos e económicos, que constrói as categorias universais e locais a partir das quais assenta a cultura. As pessoas encontram-se vinculadas às suas realizações e crenças culturais e científicas bem determinadas. Cada pessoa torna-se uma força singular que forma o todo. O todo se constitui a partir das partes e vice-versa. Portanto, o universal se afirma universal incorporando o local e, este último por sua vez, se legitima no universal.

O universal e o particular são pensados dentro de uma lógica epistemológica, histórica, cultural, política e social. Dilthey recorda que quando se estuda a história das comunidades deve se ter em conta que essa história enquanto memória da humanidade actua no sentido constituinte da comunidade e, de forma recíproca, a consciência da comunidade torna-se base do sentimento da unidade das partes. Nessa, reciprocidade, defende Dilthey (1984, p. 189), “a nossa relação com o passado é tão forte, como a

transferência da unidade do curso da nossa própria vida para a vida dos indivíduos em comunidade”.

A estreita ligação dos sujeitos com o seu passado histórico explica o porque estes sujeitos são advogados das suas tradições e culturas. Os sujeitos tornam-se artífices das suas histórias e as experiências da vida construídas localmente. A escola pós-moderna vai resgatar as histórias e experiências construídas pelos sujeitos em suas relações recíprocas e transformadas em culturas locais para articulá-las com a cultural escolar universal provocando um diálogo epistemológico.

As histórias e culturas tradicionais autóctones são alicerce dos saberes locais que se cruzam e se impregnam com os saberes escolares. Os saberes locais se comunicam com temas escolares tornando-se temas transversais no currículo. Basílio (2006: 10) define os saberes locais como “um conjunto de conhecimentos, práticas, atitudes, habilidades e experiências partilhadas no quotidiano das pessoas”. Pela importância, as culturas e saberes locais no aprendizado escolar, a reflexão em torno destes deixaram de ser apenas do domínio antropológico passando a ser grande preocupação para as ciências de educação.

Actualmente, todos os domínios do conhecimento estão voltados para os saberes locais. Há uma grande preocupação em se desenvolver estudos que enfatizem o papel da cultura local na aprendizagem do aluno. As etnografias, as etno-matemáticas, etno-metodologias e vários etnos procuram trazer o quotidiano, o estranho, o trivial, o absurdo para a escola objectivando eliminar a distância entre o currículo local e o currículo nacional, universal. Estudar a cultura já não é apenas a tarefa de Antropologia, mas da Sociologia, Filosofia e Educação.

## **CULTURA, HISTÓRIA E TRADIÇÃO: FONTES DO CONHECIMENTO LOCAL**

Já foi referenciado que a filosofia do paradigma dominante que se desenvolveu na ciência moderna a partir do século XVI até aos finais do século XIX tinha seus referenciais no racionalismo cartesiano. Esta filosofia dava primazia as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas que se constituíam segundo o modelo das ciências naturais. A Razão foi a fonte de produção do conhecimento científico. As ciências sociais estudavam os fenómenos sociais seguindo as directrizes estabelecidas pelas ciências naturais.

Na lógica do paradigma dominante, o conhecimento científico se desenvolvia através das leis da natureza e os fenómenos sociais, as experiências resultantes das construções da vida quotidiana, as interacções e os modos locais de construção da vida, as formas culturais de significar a

própria vida eram reduzidos às dimensões externas observáveis, quantificáveis e mensuráveis.

As pesquisas de natureza experimental captavam e conduziam os factos quotidianos a partir de dados empíricos observados com uma técnica experimental. A sociologia de Durkheim seguia os passos da mensuração para responder as exigências científicas. Como afirma António Chizzotti (1992), em seu artigo *O quotidiano e as pesquisas em educação*, o quotidiano era decomposto em partes e cada parte, obedecendo à lógica do paradigma moderno, constituía uma unidade fundamental para se verificar a acção global. O quotidiano era operacionalizado e descrito de forma generalizada. Para Chizzotti, o quotidiano era entendido como “uma porção de vida que se repete, e que define sempre o idêntico, o repetitivo, o constante, e por essa via podia-se captar a repetição, medir ou observar a acção e o comportamento individual”, (CHIZZOTTI, 1992, p. 90).

Portanto, os fenómenos sociais eram reduzidos aos processos de quantificação e verificação e, nessa altura, as ciências sociais encontravam-se com a epistemologia das ciências naturais servindo-se da metodologia quantitativa. Mas, já nos fins do século XIX, com a emergência dos epistemólogos das ciências sociais (historiadores, os sociólogo, psicólogos, antropólogos e filósofos), as pesquisas adquiriram um conceito carregado de valores morais que qualificam o sujeito da acção, a partir do efeito subjectivo e objectivo de acção. A acção concentra-se na conduta da pessoa e, portanto, tem sentido quando vinculada no sujeito.

O sujeito tem a cesso à verdade a partir das manifestações e acções humanas independentemente dos laboratórios matemáticos e físicos. Esse sujeito constrói, em suas estreitas relações, os modos de ser e de viver que perfazem a cultura, tradição e a história. O sujeito se projecta numa realidade sociocultural e histórica e a partir dela constrói o mundo das ciências naturais. A realidade sociocultural e histórica é construída na base das teorias fenomenológicas e interpretativas. Em *um discurso sobre as ciências*, Boaventura de Sousa Santos constatou que:

As ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; as ciências sociais não podem estabelecer leis universais, porque os fenómenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados (SANTOS, 1997, p. 20).

A constatação de Santos de que os fenómenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados não só pretende criar uma independência epistemológica para as ciências sociais, mas e, sobretudo, criar uma esfera de reconhecimento e legitimação do conhecimento local que deriva da experiência história e cultural como base

da tradição autóctone. O senso comum é um conhecimento a partir do qual as pessoas orientam suas acções e dão significados as suas vidas no dia-a-dia. Ele é um conhecimento prático e pragmático que se constrói a partir da experiência da vida de um determinado grupo social assente na acção, na criatividade e na responsabilidade individual e comunitária.

O conhecimento comum se fundamenta na cultura, na tradição e nas histórias locais. Ele se identifica com o saber local que uma vez reconstruído e reestruturado torna-se o conhecimento científico. O conhecimento comum é um artefacto cultural, uma vivência social, uma forma de construção e de representação da vida individual e colectiva das pessoas nos seus locais de trabalho, de lazer e nas suas relações interpessoais.

Chizzotti (1992, p. 88) chama atenção afirmando que o quotidiano não pode nem deve ser encarado “univocamente como se todos os trajectos de vida estivessem sujeitos às mesmas condições e se traduzissem em realidades constantes, uniformes, independentes de condições objectivas em que essas vidas acontecem”. O quotidiano é uma forma de saber expressa em formas simbólica e metafórica que está vinculada às vidas das pessoas. Ele representa os modos de ser e estar, de convivência, de produção, de comercialização, de comunicação, de resolução dos conflitos, de cura das doenças, de práticas religiosas desenvolvidos pelas pessoas nas suas interacções socioculturais, políticas e económicas.

O quotidiano se impregna na vida individual e colectiva das pessoas das comunidades de Calanga e Motaze. As pessoas dessas comunidades enquanto sujeitos são actores sociais, culturais e históricos que organizam os saberes e conhecimentos socializados de geração em geração. O quotidiano é reestruturado e socializado na comunidade. Esse se inscreve no conhecimento compreensivo e interpretativo e se legitima no campo das ciências sociais. Historicamente, a pesquisa sobre o quotidiano ou cultural local começa nos Estados Unidos, na cidade de Chicago, nos anos 20, com G. Mead que desenvolveu uma metodologia de estudo das metamorfoses das cidades de Chicago. A sua metodologia se fundava na participação e na interacção com as pessoas para compreender as suas vivências. O interaccionismo pretendia dar relevância ao modo como às pessoas constroem os seus mundos e representam os seus sentimentos e suas experiências. Trata-se, portanto, das concepções de vida e do mundo social resultantes as formas de representações de objectos.

As representações da vida humana tornaram-se objecto de pesquisa para a construção do currículo local. O currículo local na sua essência é constituído pelos conteúdos locais construídos pelas comunidades locais. Os pesquisadores, servindo-se da fenomenologia de Husserl, tentaram captar e

descrever as manifestações e construções das pessoas nas comunidades estudadas objectivando construir referencial do currículo local.

Para captar e revelar as formas construção da vida individual e colectiva das comunidades de Calanga, Motaze e Matutuine, usou-se o método fenomenológico que consistia em:

Descrever fielmente de modo penetrante os fenômenos e as coisas, consideradas como mero aparecimento à consciência, e com a qual ele pretendia estabelecer uma nova metodologia para as ciências humanas que, partindo de evidências consentidas do homem, na sua naturalidade, pudesse superar as aparentes verdades sensíveis e alcançar a essência dos fenômenos, (CHIZZOTTI, 1992, p. 92)

A captação das manifestações dos fenômenos sociais permite a apreensão da realidade que conduz ao conhecimento. Na teoria fenomenológica, Husserl partia de pressuposto de que o mundo quotidiano, das impressões e das vivências sociais, é constituído de valores que podem ser incorporados na experiência epistemológica. Schutz, discípulo de Husserl, escreveu *Fenomenologia do mundo social*, no qual analisa o impacto das acções humanas na epistemologia social. Schutz procurava compreender os processos de interpretação das acções humanas, ou seja, questionava-se sobre as ferramentas que os cientistas sociais se servem para compreender e interpretar o mundo da vida quotidiana, das rotinas habituais que vão se construindo durante as interacções fazendo uma estrutura da vida social.

O cientista social se move na esfera quotidiana e sistematiza as experiências dos sujeitos sociais. Ele busca o significado que as pessoas dão ao seu mundo ou a soma de acontecimentos culturais e sociais criados pelo pensamento de senso comum dos homens construído nas interacções sociais. O pesquisador questiona-se e investiga as práticas cristalizadas na vida diária das pessoas, buscando reconstruir e sistematizar o banal, o absurdo e o desnecessário.

A partir dos finais da década 50 e no início da década de 60, a Antropologia cristaliza e desenvolve os estudos etnográficos. Malinowsk, Boas, Levi-Bruhl, Mauss, Evans-Pritchard, Horton, Douglas, Levi-Strauss, Geertz se interessaram pelo conhecimento ou estudo de culturas e povos primitivos. As metodologias desenvolvidas por estes pesquisadores são do tipo etnográfico e observação directa. Essas metodologias consistem em compreender, nos sujeitos actores das comunidades concretas, as realizações culturais e históricas e a partir daí estruturar o conhecimento.

O pesquisador se imiscui, na realidade, dos sujeitos pesquisados para compreender e narrar às construções, valores e sistemas de convivência. A busca de objectos, símbolos, rituais, práticas religiosas e culturas, sistemas

de parentesco, de organização social, política torna-se necessária para a construção do currículo local.

Clifford Geertz (2003), antropólogo interpretativo, escreve um livro intitulado *O Saber Local*, no qual descreve as culturas locais de Bali, Marrocos e outros países africanos. Na sua pesquisa, retrata a briga de galos em Bali que nasceu como espécie de lazer, mas que hoje movimentava valores monetários tornando-se cultura local. O mundo é um palco e os sujeitos são actores que vão interagindo e construindo as formas simbólicas facilmente observáveis até formar um repertório cultural. A cultura é uma obra de actores sociais situados localmente. Geertz (2003, p. 249) considera que o que é construído na comunidade é local e disse: “a navegação, a jardinagem, a poesia, o direito e a etnografia são artesanatos locais, funcionam à luz do saber local”. Esta constatação secunda a ideia de que os factos não espontaneamente e isolados dos sujeitos locais, mas são construídos socialmente por todos os elementos sociais, jurídicos e culturais.

As tradições filosóficas, antropológicas e sociológicas introduziram novas formas de conceptualizar e de perceber os problemas e os objectivos de pesquisa nas modalidades com as quais os pesquisadores se relacionam com a realidade e com os sujeitos pesquisados. A concepção do conhecimento e da verdade se funda na interacção dos sujeitos envolvidos. O processo cognitivo é possibilitado pela compreensão do sentido e exige um comando do intérprete que assume a subjectividade fundamental. A interpretação dos fenómenos comuns que perfazem o conhecimento vulgar e a determinação de significados das expressões metafóricas é feita dentro dos contextos dos actores situado localmente.

As pesquisas que se servem de categorias socioculturais e históricas para construir o conhecimento definem um modo específico de conceber e construir os objectos. Nessas pesquisas, os contextos são fundamentais para construção do conhecimento, aliás, o símbolo, gesto, expressões, o texto oral, e as manifestações tornam-se fundamento do saber local. Ai, o conhecimento acontece quando se capta o significado dos fenómenos e se descobre o verdadeiro sentido atribuído por actores. Nesta esteira de pensamento, em *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*, Filho e Gamboa (2001, p. 95), entendem que “conhecer é compreender os fenómenos em suas diversas manifestações e contextos”. Compreender os fenómenos significa conhecer os sujeitos envolvidos nesses fenómenos.

Em todos os fenómenos sociais (humanos) ocorre uma revelação dos *eus* individuais e colectivos. Os *eus* se manifestam entidades socioculturais em construção. Eles são repletos de valores morais e significados socioculturais. O valor moral está ligado ao que é humano e bom numa determinada sociedade. O carácter humano da moral é expresso pela linguagem comum para qual dizer que algo é bom equivale afirmar que é

moralmente aceite e praticável. As práticas quotidianas dos homens são em si um valor que pode ser reconstruído e interpretado para crianças. O pesquisador intervém, sem influenciar com seus valores, procurando compreender como os sujeitos dão significados as práticas quotidianas e usa técnicas que possibilitem captar as profundas manifestações dos sujeitos pesquisados a partir das suas línguas, indumentárias, cantos, danças, rituais, sistemas de produção, estruturas políticas e seus modos de relacionamento.

### **TRÊS FORMAS DE ACESSO AOS SABERES EDUCACIONAIS**

O acesso aos saberes educacionais pode ser analisado em três vertentes: o acesso a escola, o acesso ao epistemológico e o acesso cultural local. Estas três vertentes estão vinculadas entre si. O acesso à escola significa colocar à disposição a educação a todas as crianças, jovens e adultos. Esta se traduz à extensão da rede escolar que vai permitir a redução geográfica da distância. A escola deve ir ao encontro de todos para que vingue o princípio da educação para todos. A educação é um bem para todos que deve ser oferecidos a todos de todas as maneiras.

A escola cria igualdade de oportunidades quando reduz as desigualdades sociais e a exclusão escolar. Mas não basta colocar as crianças na escola sem acompanhá-las. A escola deve ter um projecto de manutenção dos alunos. Manter o aluno não significa reter ou reprovar, mas criar condições para que ele não saia sem terminar a sua formação.

O acesso epistemológico significa a redução da distância entre o aluno e o saber. Esta redução acontece com disponibilização do conhecimento aos alunos. É importante frisar que uma das principais funções da escola é socializar o conhecimento. O conhecimento é um valor que é uma propriedade de ninguém. O acesso epistemológico não se reduz ao acesso apenas do material escolar, mas criação de condições analíticas para que o aluno possa ler e interpretar o mundo que lhe circunda. Na verdade, quando o professor ensina oferece aos alunos instrumentos analíticos para leitura do mundo. O professor deve fazer uma vigilância epistemológica que vai permitir avaliar o processo de ensino e aprendizagem. Em suma, o acesso ao saber significa levar o aluno a saber ler e escrever; realizar as quatro operações matemáticas e compreender a ciência. Quando se fala da ciência pretende se referir ao conjunto de saber voltado para a natureza e a humanidade.

O acesso à cultura significa ensinar os conteúdos culturais. A escola é uma instituição que se nutre dos valores culturais. Para isso, o ensino de conteúdos culturais locais não só visa o reconhecimento das culturas, mas também a reintegração dos alunos nas suas próprias culturas e comunidades. Ensinar conteúdos culturais definidos localmente não significa trazer o floclórico na escola, mas estruturar conteúdos relevantes para sua

aprendizagem. Sabe-se que há vários, a escola moderna veiculava apenas a cultura universal. A actual preocupação da escola é o acesso a cultura local que permite a redução da distância cultural.

Este triângulo exige a definição de políticas consistentes de formação de professores, currículos que correspondem a realidade dos alunos, escolas com material didáctico, laboratórios e internet. Esta ideia pode parecer como utópica, mas a qualidade de educação exige estas condições.

## REFERÊNCIAS

BASÍLIO, G. *Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico*. Dissertação [Mestrado em Educação] São Paulo/SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

GADAMER, H.G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 4ª ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

GEERTZ, C. *O saber Local: Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997

GODINHO, V. M. *Ensaio: humanismo científico e reflexão filosófica*. Lisboa, livraria Sá da Costa, 1971.

SANTOS FILHO, J. C. dos.; GAMBOA, S.A.S. (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade –qualidade*. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. 9ª ed. Porto, Afrontamento, 1997.

SERRA, C. *Ciências cientistas e investigação Manifesto do reencantamento social*. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

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