

Os saberes das comunidades locais versus Currículo Local (CL) em Moçambique

The knowledge of local communities versus Local Curriculum (LC) in Mozambique

Jó António CAPECE
Universidade Pedagógica de Maputo
Moçambique -África

Resumo

O presente artigo aborda sobre a relação entre os saberes das comunidades locais versus Currículo Local (CL) em Moçambique. A partir de uma pesquisa de cunho qualitativo, com enfoque de uma abordagem etnográfica, esta pretende, por um lado, resgatar os saberes das comunidades locais para o os saberes escolares e por outro, perscrutar a sabedoria arraigada nos seus afazeres do dia – a – dia destas comunidades para identificar indicativos de possíveis adequações curriculares, tendo como pano de fundo o Currículo Local. A pesquisa evidenciou que, os saberes que as comunidades locais detêm, quando bem sistematizados, podem e devem ser apropriados e socializados para os saberes escolares, ou seja, os saberes das comunidades locais possuem elementos e têm uma intencionalidade que são de grande valia e que podem e devem ser resgatados para o saber escolar.

Palavras-chave: saberes das comunidades locais; Currículo local; Moçambique.

Abstract

This article addresses the relationship between the knowledge of local communities versus the Local Curriculum (LC) in Mozambique. From qualitative research, with a focus on an ethnographic approach, it aims to on the one hand, to rescue the knowledge of local communities for school knowledge and on the other hand, to scrutinize the wisdom rooted in the day-to-day tasks of these communities to identify indications of possible curricular with the Local Curriculum as a backdrop. The research showed that the knowledge that local communities have, when well systematized, can and should be appropriated and socialized for school knowledge, that is, the knowledge of local communities has elements and have an intentionality that are of great value and that can and should be rescued for school knowledge.

Keywords: Knowledge of local communities; Local curriculum; Mozambique.

1. Introdução

O Currículo Local (CL) em Moçambique, é introduzido em 2003, através do Ministério da Educação (MINED), através do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) sob a chancela das Assim, o CL é introduzido de entre as sete inovações¹. Ainda de acordo com INDE (2003), o CL deve ser entendido como um conjunto de conteúdos locais a serem incluídos no Ensino Básico desde que esses conteúdos fossem “relevantes” para a aprendizagem dos alunos. O mesmo documento definia que esses conteúdos locais deviam preencher 20% do tempo total reservado para cada disciplina.

Na altura, a estratégia adoptada pelo INDE foi a de eleger duas “escolas experimentais” em cada uma das dez províncias, sendo, uma do “meio rural” e outra do “meio urbano”. A premissa fundamental era a de que tais escolas tinham que estar inseridas em ecossistemas sociais e em províncias diferentes. Com esta estratégia, o INDE pretendia assegurar que a experimentação do CL tivesse em consideração a diversidade cultural do país. O pressuposto que estava por detrás desta “iniciativa” era o de que a experiência acumulada por cada “escola experimental” na organização e na leccionação dos conteúdos locais seria repassada para as restantes escolas e professores em cada província, tendo sempre presente que os professores das escolas experimentais seriam os que iriam constituir as equipas de capacitação dos outros professores nas restantes escolas de cada província.

Como anteriormente nos referimos, o CL constitui uma das inovações introduzidas pelo MINED, através do INDE. O debate sobre o CL, segundo Forquin (1993), começou nos primórdios dos anos 70, pelos responsáveis do chamado projecto da área de educação prioritária de Liverpool, designado “*Liverpool Educational Priority Area Project*”.

Entre os precursores deste projecto, destacava-se E. Midwinter, que enfatizava a ideia segundo a qual:

(...) 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. (Midwinter, *apud* Forquin, 1993, p. 131).

A posição tomada por Midwinter deveu-se à constatação, segundo a qual, o que se ensina nas escolas, ir mais ao encontro dos alunos da classe média e superior do que os da classe baixa.

Perante este cenário, ele propôs que, o que se deve ensinar às crianças tem de ter em vista o conhecimento do contexto no qual ela vive. Para que isso seja possível, é necessário, segundo ele, procurar a realidade imediata da criança, mais do que estender a mão sem cessar, em direcção ao que é novo e afastado, que é, com muita frequência, completamente estranho à realidade da criança.

Este projecto defendia a introdução do que chamavam de “Pedagogia da Pertinência”. Tal pedagogia tem o seu cerne na vida da comunidade e nas características do meio local. A eficácia desta pedagogia implica a existência dum pluralismo radical relativamente ao currículo.

Como o currículo favorece mais às crianças da classe média e superior em detrimento da criança da classe baixa, que no caso da nossa realidade, compara-se à criança oriunda das comunidades recônditas do país, o que acontece é que, quando ela é confrontada com àquele currículo, sentir-se bombardeada por “(...) *novos conceitos estranhos, distanciados, bizarros, desprovidos de pertinência e de realismo em relação ao seu próprio meio de vida.*” (Midwinter, *apud* Forquin, 1993, p. 132).

Consequentemente, esta criança terá duas saídas possíveis: ou os rejeitará ou, no melhor dos casos, os deformará de modo a torná-los mais aceitáveis para si. Para o autor acima citado, este é o destino de uma grande parte das informações, das normas e dos ideais escolásticos que se apresenta às crianças em nossas escolas.

Ora, para o caso das nossas instituições de ensino e não só, onde o apanágio é um ensino escolástico, onde a realidade dos nossos formandos não se sente reflectida no processo de ensino e aprendizagem, é necessário começar-se a pensar na “captura” do saber local e seu posterior enquadramento no saber escolar.

E, neste resgatar do saber local, é preciso ter em conta um olhar mais aguçado nos seus significados e nos seus símbolos. Isto é possível olhando-se para os aspectos culturais da comunidade que se pretende estudar. E nesta perspectiva, os significantes não devem ser vistos apenas como sintomas ou conjunto de sintomas, mas sim como actos simbólicos.

Assim, o objectivo do professor ao lidar com o CL, não deve ser com base numa “terapia”, mas na análise do discurso social ali existente, tirando conclusões a partir dos factos pequenos, mas densamente entrelaçados, arraigados em amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida colectiva e empenhando-as exactamente em especificações complexas.

O resgate dos saberes das comunidades locais, requer do professor um certo aporte de conhecimentos que lhe permite depurar o essencial, sob pena do resultado da investigação resvalar numa coisa incipiente, fútil e sem nenhuma utilidade à própria comunidade.

Nesta busca do saber das comunidades locais, é preciso lançar mãos às representações dos significados e das significações existentes nas suas entrelinhas. Em relação à representação, Geertz (1989, p. 271) prefere introduzir a expressão de “*analogias realistas*”, para se referir ao modo como a,

(...) representação estabelece as proporções reais entre as formas das coisas percebidas com a imagem análoga da realidade das coisas, obedecendo a dois isomorfismos: o geométrico, constituído de formas de espaço tridimensional e o algébrico, formado pela adequação entre as analogias/relações próprias às coisas e às de sua concepção mental.

É arraigado nos pressupostos acima que está assente a presente pesquisa, que objectiva verificar como é que o CL foi implementado nas escolas que constituem objecto desta, por um lado e por outro, aferir como é que nelas, os saberes das comunidades locais estão interlaçados como CL. O item que se segue faz um respaldo sobre a forma como o CL foi e tem sido implementado, tomando como exemplo, três escolas primárias completas situadas em três distritos, designadamente, Matutuine (Bela Vista); Manhiça (Calanga) e Motaze (Magude), respectivamente a Sul, Centro e Norte da Província de Maputo, locais onde implementamos o projecto intitulado “Currículo Local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e didáctico – metodológicas da sua implementação”. A implementação do referido projecto ocorreu no interstício entre 2010 a 2014.

2. A implementação do Currículo Local (CL) nas escolas: experiências vividas

2.1. Magude – Motaze

Com o escopo de nos apropriarmos de como é que o CL é implementado em algumas escolas moçambicanas, assistimos algumas aulas nas escolas situadas nos distritos de Matutuine (Sul) Manhiça (Centro) e Motaze (Norte) da Província de Maputo. A descrição vai começar com a escola primária completa de Motaze, situada no distrito de Magude.

Aqui assistimos à uma aula de Ciências Naturais, na 6ª classe, cujo tema foi: “A reprodução das plantas”. A referida aula começou com uma pergunta sobre o que é uma rotação de culturas? A resposta foi dada por um aluno que a leu do seu livro; a seguir o professor retrata no quadro a imagem duma machambaⁱⁱ onde o professor escreveu que nela, podia-se semear no 1º ano, milho; no 2º amendoim; no 3º mandioqueira; no 4º, milho e na 5º adubação. Diz o professor que com esta prática, o solo continuará sempre produtivo durante muitos anos. Além da rotação de culturas, falamos de outras técnicas que são: (i) *pousio*, que é um processo que consiste em deixar o terreno em repouso durante algum tempo, o que permite recuperar os que eram improdutivos e a (ii) *queimada de campos*.

Em relação ao tema central, o professor referiu que na reprodução de plantas, existem dois tipos: (i) todas as plantas que se produzem com semente se designa por reprodução sexuada (plantas com flores) a exemplo de milho, feijão, abóbora; (ii) enquanto todas as plantas que podemos ter a partir da folha ou do caule, da raiz, chamamos de reprodução assexuada ou vegetativa.

Fig. 1: Vista frontal da Escola Primária Completa de Motaze – Distrito de Magude – Província de Maputo – Moçambique



Fonte: Pesquisadores, 2012

Fig. 2: Professor, preparando-se para ir dar a sua aula sobre “A reprodução plantas” na Escola Primária Completa de Motaze – Distrito Magude – Província de Maputo – Moçambique



Fonte: Pesquisadores, 2012

Fig 3: Alunos, tomando apontamentos, na Escola Primária Completa de Chékwa – Distrito de Manhiça – Província de Maputo – Moçambique



Fonte: Pesquisadores, 2012

Fig. 4: Excerto do T.P.C, na aula dada na Escola Primária Completa de Chékwa – Distrito de Manhiça – Província de Maputo – Moçambique



Fonte: Pesquisadores, 2012

Fig. 5: Mural da “Escola Primária Completa de Salamanga”, em Belavista: Matutuine – Província de Maputo – Mocambique



Fonte: Pesquisadores, 2012

2.2. Manhiça – Calanga

Em Calanga, assistimos à uma aula na Escola Primária Completa de Chékwa numa turma da 5ª classe, na disciplina de Ciências Naturais, cujo tema foi “O Relevo”. Aqui, o professor começa por dar a definição do relevo e dá os diversos tipos do mesmo e pede aos alunos para darem exemplos na região, onde eles encontram a planície, o planalto e a montanha. A seguir faz o resumo da aula no quadro preto de seguinte modo:

Resumo da aula

“O relevo são as diferentes formas que a terra apresenta. Existem três formas de relevo que predominam no nosso continente que são: planície, planalto e montanha.

Planícies são superfícies planas inferiores a 200 metros de altitude; *Planaltos* são superfícies com mais de 200 metros de altitude, mas que não ultrapassam os 1000 metros; *montanhas* são superfícies com mais de 1500 metros de altitude.”

2.2. Manhiça – Calanga

Em Calanga, assistimos à uma aula na Escola Primária Completa de Chékwa numa turma da 5ª classe, na disciplina de Ciências Naturais, cujo tema foi “O Relevo”. Aqui, o professor começa por dar a definição do relevo e dá os diversos tipos do mesmo e pede aos alunos para darem exemplos na região, onde eles encontram a planície, o planalto e a montanha. A seguir faz o resumo da aula no quadro preto de seguinte modo:

Resumo da aula

“O relevo são as diferentes formas que a terra apresenta. Existem três formas de relevo que predominam no nosso continente que são: planície, planalto e montanha.

Planícies são superfícies planas inferiores a 200 metros de altitude; *Planaltos* são superfícies com mais de 200 metros de altitude, mas que não ultrapassam os 1000 metros; *montanhas* são superfícies com mais de 1500 metros de altitude.”

A seguir, o professor convidou aos alunos para anotarem o Trabalho Para Casa, vulgo T.P.Cⁱⁱⁱ.

T.P.C.

1. O que entendes por relevo?
2. Indique as diferentes formas de relevo que conhece?
3. O que são planaltos?
4. Na tua zona onde podemos encontrar as planícies e planaltos?

2.3. Matutuine – Belavista

Em relação à implementação do Currículo Local em Matutine – Belavista, assistimos à uma aula com o intuito de aferir como é que as escolas interpretam na prática esta componente do Currículo no Ensino Básico.

Assim, assistimos aulas na Escola Primária Completa de Salamanga, no dia 18 de Junho de 2012, na disciplina de Ciências Naturais. O tema de aulas foi: “Estudo de animais selvagens”, na 5ª classe. Eis o conteúdo da aula:

A aula começou com o professor perguntando o que os alunos entendem por animais selvagens. Um respondeu que “...os animais selvagens são aqueles que vivem no seu *habitat*”; o segundo respondeu que os animais selvagens “...são os que vivem longe do homem, exemplo: leão, gazela, etc.

Depois desta etapa, o professor questionou à turma, sobre quem já teria visto um leão ou uma gazela. À esta pergunta, um dos alunos respondeu dizendo que já vira uma gazela na reserva de Zitundo e leão na televisão.

Depois, o professor fez mais uma pergunta, desta feita sobre a importância dos animais selvagens. Os alunos responderam dizendo que a importância dos animais selvagens reside no uso da pele de alguns deles para a confecção de calçado, entre outros aproveitamentos.

A seguir o professor foi à página 36 do livro de Ciências Naturais para exibir imagens que retratam os animais selvagens. Na etapa conclusiva o professor sistematizou no quadro os apontamentos da aula.

Fig. 6: Professor da “Escola Primária Completa de Salamanga”, em Belavista: Matutuine – Província de Maputo – Moçambique, explicando o conteúdo da sua aula



Fonte: Pesquisadores, 2012

Eis o seu conteúdo:

“Animais Selvagens”

Moçambique, é um território com 799.388km² de superfície e com uma larga costa do Oceano Índico e possui uma grande variedade de ambientes terrestres e marinhos. Neles vivem muitos animais selvagens. Animais selvagens são aqueles que vivem longe do homem, isto é, aqueles que não vivem perto do homem. Exemplo: elefante, gazela, hiena, dugongo, baleia, girafa, zebra entre outros.

Fig. 7: Alunos na “Escola Primária Completa de Salamanga”, em Belavista: Matutuine – Província de Maputo – Moçambique, atentos à explicação do professor



Fonte: Pesquisadores, 2012

Depois desta breve exposição, o professor marcou o Trabalho Para Casa, T.P.C, cujo conteúdo se segue:

T.P.C

1. Mencione o nome de pelo menos três (3) animais selvagens terrestres que conhece?
2. Diga qual é a importância dos animais selvagens?”

Chegado aqui, a aula terminou.

3. Sobre os saberes das comunidades locais e o currículo do Ensino Básico

3.1. Conceito do currículo

O termo Currículo vem do latim, significando aí “conexos com o verbo *currere*”, que significa em português correr. Este termo se pode relacionar ao substantivo masculino *cursus*, que significa “*carreira, corrida*” e ao substantivo neutro *curriculum*, cujo plural é *curriculum*, que significa carreira.

Autores que trabalham este conceito como Pacheco (1996), Santomé (1995), Sacristán (1998), Apple (1979) entre outros, sempre atribuíram a ele, um carácter polissémico, uma vez que é carregado de ambiguidade na sua definição, já que “*não possui um sentido unívoco.*”

Pacheco (1996, p. 15), diz que a lexema currículo, derivado do latim *currere*, com a conotação de caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir, possui duas conotações: “*uma de sequência ordenada, outra de noção de estudos.*”

Dado ao carácter polissémico do termo, Grundy (1987, p. 15), prefere afirmar que o currículo não é um conceito, mas sim uma construção cultural, “*isto é, não é um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas.*”

A vantagem de não conceptualizar uma determinada categoria encontra justificativa em Apple (1997), ao referir que conceitos são instáveis ao longo do tempo, uma vez que eles possuem *asas* que permitem deslocar-se de um lugar para lugar.

Como forma de “fugir” às definições, o autor propõe que a ele se associe o “significado da linguagem” por julgar ser esta a forma que ajuda a compreender conceitos políticos e educacionais, já que estes fazem parte de um conceito social mais amplo, um contexto que está constantemente mudando e sujeito a sérios conflitos ideológicos.

É por isso que autores como Moreira & Silva (1999), Sacristán (1998), Forquin (1993), Coulon (1995), Apple (1989, 1990, 1997), Santomé (1995) consideram o currículo como sendo simultaneamente um artefacto social e cultural, colocando-o em patamares mais amplos sob ponto de vista das suas determinações sociais, históricas e de produção contextual.

Tomando este ponto de vista como pressuposto, a teoria curricular não deveria preocupar-se somente com a organização do saber escolar como tem sido prática nos nossos

dias, mas deveria também lançar mãos ao saber cultural (parcial). Saber cultural como um saber onde se digladiam diferentes e conflituantes concepções da vida social.

Isto porque a política educativa não pode ser compreendida de modo isolado, descontextualizado do enquadramento sócio-histórico concreto no qual está inserido, já que

(...) as relações específicas de poder que existem em cada sociedade têm um prolongamento no sistema educativo. Nele, os diferentes interesses vão procurar fazer-se valer, alcançar certo grau de legitimidade, mas também as contradições que todos os dias geram os modelos de relações laborais e intercâmbio, a produção cultural e o debate político vão ter algum reflexo nas instituições escolares e nas salas de aula (Santomé, 1995, p. 13).

Estas premissas ajudam-nos a reter aquele conceito de currículo que aqui buscamos: um currículo que se funda nos saberes da prática da vida quotidiana das comunidades locais; currículo como produto de coisas vividas; um currículo que parte da realidade local.

Nesta óptica, currículo não pode ser visto como um veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido pelos educandos, mas como um espaço,

(...) em que activamente se criará e produzirá cultura. Currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (Moreira & Silva, 1999, p. 28).

Este ponto de vista contrasta com a prática pedagógica (curricular) que faz parte do quotidiano da nossa realidade educativa: uma prática que se assemelha àquela a que Freire (1999, p. 58) apelida de “bancária”, onde o “saber” é um património destinado aos sábios: *“doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui (...) a alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro”*; uma prática pedagógica que segundo Sacristán (1998), se funda no formato curricular que agrupa os conteúdos em áreas, onde o traço fundamental é o de supressão dos contornos disciplinares e o recurso a mono docência (um único professor para todas as áreas).

Nesta senda, defendemos aqui aquele conceito de currículo que se identifica com a confluência de práticas, que não se confina somente à fiel reprodução daquilo que vem prescrito pelas políticas públicas educacionais, o chamado currículo explícito ou oficial, mas que também se preocupa em perscrutar àquilo a que Santomé (1995, p. 201) chama de currículo oculto, àquele que *“faz referência a todos aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e,*

em geral, em todas as interacções que se dão no dia-a-dia das aulas e escolas”; um currículo que abarca as coisas em,

(...) que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos, seja porque eles realizam uma “programação ideológica” tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta (...), seja porque elas escapam, ao contrário, a todo o controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos... (Forquin, 1993, p. 23).

É este currículo não explícito que o professor, dotado duma formação sólida e eficiente, poderá perseguir na busca dos saberes locais que eventualmente se encontram subjacentes nos nossos currícula. Por isso que se insiste na formação pedagógica eficiente, uma formação que possibilite à aquisição duma metodologia que lhe leve ao garimpo, à procura do saber local, oculto, que bem sistematizado pode ser socializado e apropriado para o saber escolar.

Só assim é que a prática pedagógica (curricular) ganhará um conceito diferente daquele que nos habituamos, caracterizado por um sistema unitário, monolítico e inflexível, passando a ser um espaço fortificado em que sobram contestações, lutas e resistências; um espaço fértil em pluralidade de discursos e lutas conflitantes; um espaço móvel em que, segundo Giroux (1983), a cultura-de-sala-de-aula se entrecruza com a cultura-de-esquina e onde os educadores, educandos e directores ratificam, negoceiam e até rejeitam o modo como as experiências e práticas pedagógicas são concretizadas.

Por isso, a formação de educadores constitui uma condição necessária e suficiente para repensar-se numa prática pedagógica (curricular) que se funda no saber local, porque esta abarca outros vectores não menos importantes, como sejam os ligados à política e à cultura, já que o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que aparece nos textos e nas salas de aula de uma determinada escola. Ele, segundo Apple (1997), é sempre parte de uma *tradição selectiva*, consequência da selecção de alguém, da visão de uma facção acerca do que seja conhecimento legítimo. Por isso, o currículo costuma ser um produto de tensões, conflitos e concessões de índole cultural, política e também económica.

Estes argumentos remetem-nos a repensar que a construção curricular como uma prática pedagógica, precisa levar em consideração variados aspectos, uma vez que tal processo ocorre dentro de certas condições concretas ligadas às interacções culturais,

sociais, políticas e administrativas. Por outro lado, a sua construção não pode ser entendida divorciada das condições reais do seu desenvolvimento.

Assim, o conceito de currículo como um projecto educativo remete-nos a prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se manifestam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação do professorado, à bagagem de ideias e de significados que o modelam e o formatam continuamente, ao longo da sua transformação.

Com base nestes argumentos, é razoável ficar-se naquele conceito curricular que o remete como um projecto, já que antecipa, ainda que de forma geral e aberta o *que, como, quando ensinar/avaliar*, uma vez que constitui um compromisso com as coordenadas de espaço e de tempo. A ênfase na definição do currículo como um projecto encontra sua justificativa naquele facto que o remete não como um fixador de intenções cuja implementação se encontra refém da “boa vontade” dos fazedores das políticas públicas educacionais, estes que legitimam o saber mas sim, como um projecto com intenção, porque se encontra comprometido, uma vez que sob este prisma, este é visto como uma ajuda pedagógica a ser prestada ao educador e a outros membros da equipe pedagógica; projecto porque se posiciona a favor da consideração do saber prévio do educando; projecto porque se mostra aberto às inevitáveis e importantes surpresas do dia-a-dia na sala de aula; projecto por não fixar um único e melhor modo, quer em relação aos métodos quer em relação aos materiais bem como aos exemplos ou ilustrações, na realização da prática pedagógica; projecto porque na realidade das aulas se encontram presentes as virtualidades de suas intenções ou compromissos pedagógicos.

São estes os pressupostos curriculares que aqui perseguimos, não fixos, flexíveis, abertos a negociações, ao diálogo, atenta às mutações, dando voz ao aluno, como uma necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos e encorajando à formação de educadores para que tenham a performance de captar a dinâmica mutacional que eventualmente possa ocorrer no seu labor quotidiano.

3.2. A implementação do Currículo Local nas Escolas: alguns subsídios a partir de experiências vividas

Tendo em atenção ao acima exposto, podemos afirmar sem evasivas que, as aulas acima assistidas mais não foram do que uma repetição “cega” do plasmado no livro do aluno,

onde este se se limitava pura e simplesmente a passar os apontamentos que o professor ditava ou os escrevia no quadro preto.

Vimos isto na aula que assistimos na Escola Primária Completa de Chékwa numa turma da 5ª classe, na disciplina da de Ciências Naturais, onde o professor se limitou a definir o conceito de relevo com os seus diversos tipos para terminar a sua aula pedindo aos alunos que copiassem os apontamentos no quadro preto; na aula que assistimos na Escola Primária Completa de Salamanga, também na disciplina de Ciências Naturais sobre o “Estudo de animais selvagens”, na mesma classe o professor se limitou por questionar sobre o que é que os alunos entendiam sobre o conceito de “animais selvagens”, para depois mostrar gravuras patentes no livro do aluno. A seguir o professor questionou sobre a importância dos animais selvagens para a aula terminar com um T.P.C. Sublinhe-se que esta escola está situada há escassos quilómetros do Parque Nacional de Maputo (PNM), local privilegiado para que o professor levasse os seus alunos para uma excursão àquele espaço onde poderia realizar a sua aula com base na visualização concreta do objecto de estudo. Aqui, o professor poderia fazer usam da ligação entre a teoria (patente no livro do aluo) e a prática (mostrando cada tipo de animal selvagem existente no PNM.

Quem tentou fazer esta “aproximação”, é o professor da Escola Primária Completa de Motaze – Magude, da 6ª classe, que ministrou a aula sobre: “A reprodução das plantas”. Ele pelo menos se preocupou de dar exemplos, a partir das plantas reais, levando para a sala de aulas as mandioqueiras.

Fazendo uma reflexão sobre a razão que levou a que os professores dessem as suas aulas dando maior primazia ao ensino enciclopédico no lugar de se apropriarem dos exemplos do dia-a-dia dos alunos, explorando as suas histórias de vida e dos saberes das comunidades locais que bordejam os seus espaços ecológicos, tem a ver, na nossa opinião, com o facto de, na altura de implementação do (CL) no país.

Na verdade, o que aconteceu aquando da implementação do CL no Ensino Básico, foram capacitações, uma vez que não havia, no início, acções sistematizadas de formação inicial dos professores nas instituições de formação de professores que lhes permitissem obter o domínio dos conteúdos locais e as metodologias específicas para o seu tratamento. Mais tarde a Universidade Pedagógica, introduziu no curso do Ensino Básico, que prepara as

formadores para trabalharem nos centros de formação média de professores, uma disciplina designada, *Metodologias de Investigação para o CL*, cujo escopo era o de dotar os estudantes em matérias relacionadas à sistematização dos saberes locais para o seu ensino na escola uma vez que ao nível dos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) já existirem no programa de formação elementos ligados ao CL que estavam inserido no programa de formação contínua de professores (CRESCER).

Nestas capacitações, a estratégia recorrida foi a de “formação em cascata”. Este tipo de estratégia pressupunha a existência de uma equipa nacional de formação constituída por elementos do INDE e da Direcção Nacional do Ensino Básico no MINED. O pressuposto que se defendia na altura era o de que a equipa nacional formaria uma outra equipa provincial que, na maioria dos casos, integra elementos das Direcções Provinciais de Educação, professores das “escolas experimentais” e alguns elementos das organizações estrangeiras que apoiam o sector da educação^{iv}. A equipa provincial, por sua vez, formaria os directores de escolas e coordenadores das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP’s) nos distritos. Estes, por último é que deveriam formar os professores nas escolas ajudando-os na planificação semanal e diária a incluírem conteúdos locais nas suas aulas.

As avaliações feitas na altura pelas autoridades competentes indicavam que havia muito pouca inclusão dos conteúdos locais na sala de aulas e uma das razões fundamentais que justificavam esta lacuna é que a introdução do CL no país não ter sido antecedida por uma formação do professorado eficaz e eficiente, uma formação de educadores em que,

(...) os programas de formação não devem perder de vista a necessidade de educar os alunos com o objectivo de os tornar profissionais críticos. Isso será possível se os educadores legitimarem as experiências que os educandos trazem para a escola e para outros espaços de aprendizagem, tornando-os objecto de confirmação e de debate. (Capece, 2016, p. 284).

Outro empecilho que constatamos foi na interpretação versus implementação dos 20% do fundo do tempo total dedicado ao CL na planificação das aulas e das actividades do ano lectivo da escola. É que na prática os professores achavam-se no dever de dividir o tempo de 45 minutos que dura uma aula para então poder calcular os 20% do tempo para o CL, na assumpção que haveria um tempo especial para o tratamento de conteúdos locais à margem das matérias dos conteúdos superiormente emanadas. Não obstante os esforços empreendidos pelo INDE no sentido de persuadir aos professores que, quando se refere de CL “não se trata de um currículo isolado do currículo nacional para o ensino básico”, estes

ainda pensa(va)m que o CL deva ser ensinado em ocasiões especiais, e não juntamente com matérias dos conteúdos centrais nacionais.

Foi assim que, quase em todas as escolas objectos desta pesquisa, professores havia que “confundiam” os 20% com 20 minutos e a conclusão a que chegamos é que tal interpretação tem a ver com a deficiente formação do corpo docente associada à ausência de trabalhos de avaliação e monitoria por parte das entidades competentes.

3.3. Currículo do Ensino Básico versus os saberes das comunidades locais

O Currículo do Ensino Básico é um instrumento cujo objectivo primordial é o de tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar o cidadão capaz de contribuir para a melhoria da sua vida, da sua família, bem como da comunidade que o rodeia e em última instância, da do seu país, imbuído do espírito da preservação da unidade nacional, da manutenção da paz e estabilidade nacional, com o aprofundamento da democracia e do respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana.

Para os fazedores das Políticas Públicas educacionais do país, a relevância do Currículo do Ensino Básico está arraigada no facto de que o papel da Educação para que se torne num factor de coesão social e não de exclusão tem que ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais.

Para que esta premissa seja profícua, os sistemas educativos formais e não formais precisam olhar com atenção à diversidade dos talentos, da imaginação, atitudes, predilecções, fobias, dimensão espiritual e habilidade manual de cada aluno.

Uma questão premente que o Currículo do Ensino Básico tomou em consideração é a diferença na abordagem quanto ao género. Isto por que,

Regra geral, os pais privilegiam a escolaridade dos rapazes. A divisão social do trabalho, na base do género, atribui às meninas, desde muito cedo, tarefas tradicionalmente consideradas da responsabilidade da mulher, o que dificulta o seu acesso à escola. (PCEB, 2002, p. 12).

O Plano Curricular do Ensino Básico reconhece o desfasamento entre a acção educativa e às culturas tradicionais. E este facto contribui na relevância que as comunidades atribuem à Educação. Para o PCEB (2003), os principais factores que influem na cultura das comunidades são: a língua de ensino, os ritos de iniciação, as práticas socioeconómicas e a divisão social do trabalho e os estereótipos relacionados com o género.

Com base nos pressupostos acima, pretende-se aqui, através da pesquisa participante e da etnometodologia e com base nos processos didático – pedagógicos, elaborar um “quando-tipo” de acções que levem ao educador ao “garimpo”, à procura dos saberes locais junto às comunidades locais, para que seja capaz de “apreender” o que existe de universal no saber local, convertendo-o em saber escolar.

Para isso a pesquisa vai privilegiar aos saberes das comunidades locais que podem que podem ser resgatados no CL, este que constitui uma das inovações do currículo do Ensino Básico INDE (2003).

Em relação ao conceito de “comunidade local”, primeiro vamos nos debruçar sobre o conceito de comunidade. No latim primitivo, o termo *communitas* que vem de *cum* + *munus*, onde a partícula *cum* significa “junto” e *munus* “tarefa”, tinha a conotação dum substantivo abstracto ‘camaradagem, comunidade de sentimentos’ e no Latim medieval, o termo adquiriu uma conotação dum substantivo concreto, passando a significar ‘grupo de companheiros, de cidadãos’.

Historicamente, o conceito comunidade tem a sua génese a partir da oposição entre os termos *primitivo* e *civilizado*.

Tal oposição inspirou, desde a Antiguidade Clássica, uma série de obras do âmbito dito pré-etnográfico, que tinham como pano de fundo, fazer especulações à volta da vida dos povos tidos como exóticos, uma vez que estes apresentavam costumes diferentes dos adoptados pela civilização greco-romana. Daí resultou a dissemelhança entre o ‘rural’ e o ‘urbano’, sendo que o primeiro tinha a conotação de ‘primitivo’ e o segundo de ‘civilizado’, embora ambos ocupassem o mesmo *continuum* comunidade versus sociedade.

Neste *continuum*, a comunidade era dominada pela vontade natural ou essencial e a sociedade pela vontade racional. A primeira tem origem no temperamento, carácter e hábitos humanos, enquanto a segunda, a vontade era dominada pela razão.

Sob este prisma, o conceito comunidade é associado a um agrupamento humano que desenvolve a sua vida em comum na base de ideias e sentimentos partilhados por todos os seus membros. Deste modo, são características marcantes da comunidade, os laços estabelecidos entre mães e filhos, marido e mulher, e irmãos e irmãs. Em tal tipo de associação, não subsistem conflitos de autoridade e poder, que são consensuais, da mesma maneira que a economia se apoia na propriedade colectiva dos meios e dos bens de produção.

Weber (1998, p. 33) define a comunidade como sendo uma relação social onde a atitude dos seus membros se inspira em sentimentos subjectivos e afectiva ou tradicionalmente visando construir um bem comum.

A sociedade, diferentemente da comunidade, é conduzida pela predominância da vontade racional, sendo que cada indivíduo vê a si mesmo como o foco máximo da preocupação, estimulando uma espécie de comportamento hostil para os demais componentes do grupo. É assim que o autor acima define a sociedade como sendo uma relação social em que a atitude dos seus constituintes se inspira numa compensação de interesses por motivos racionais de fins ou valores.

Historicamente, a comunidade precedeu a sociedade, já que a comunidade tem a sua génese nas relações baseadas na vida familiar e na economia doméstica enquanto a sociedade surgiu a partir do desenvolvimento da vida cidadina, baseada no comércio e nas relações contratuais, onde a tónica dominante era o manejo racional do capital e do trabalho e o incremento da industrialização, acompanhando o desenvolvimento dos Estados e da vida nacional.

Ora, o foco nesta pesquisa, como atrás foi referenciado, é o resgate dos saberes das comunidades locais para os saberes escolares. Os saberes das comunidades locais, grosso modo, estão maioritariamente em meios rurais, onde os seus habitantes praticam a cestaria, a agricultura, o artesanato e a pesca, como meio de subsistência.

Neles, o que predomina é a relação de cooperação e de solidariedade, onde os fins lucrativos, se existirem, são colocados no plano secundário.

Weber (1998), uma comunidade pode apoiar-se sobre toda a sorte de fundamentos: numa relação de afectividade; numa relação emocional; erótica; de piedade; uma tropa unida por relação de camaradagem e por inúmeros outros motivos. Em função do tipo de relação, ele distingue vários tipos de comunidade: familiar, doméstica, económica, ética, política, para citar apenas estas.

Em função da definição de comunidade de Weber, é razoável afirmar que para esta pesquisa, está-se na presença de vários tipos de comunidades, em função ao tipo de actividades por estes desenvolvidos: em Magude, está-se na presença dos líderes tradicionais

da comunidade da Localidade de Motaze; em Calanga – Manhiça, estamos com comunidade da Localidade de Chékwa, em Bela Vista, com a comunidade da Localidade de Salamanga.

E como tais comunidades ocupam um espaço geográfico delimitado, espaço geográfico este conotado com o local, recebem nesta pesquisa a designação genérica de comunidade local.

Mas a intenção, não é ficar-se no plano estritamente local. A intenção é usar os saberes destas comunidades num âmbito mais socializante, através da apropriação dos seus conhecimentos para um saber escolar.

Como muito bem defende Forquin (1993, p. 133), vivemos “*numa sociedade moderna, complexa*”, onde cada elemento constituinte da comunidade está ligado, “*de modo consciente ou de modo latente, à uma pluralidade de grupos, possui uma pluralidade de status, é confrontado com uma pluralidade de modelos, submetido a pressões contraditórias, a mensagens divergentes.*”

Neste olhar do autor está subjacente a visão metafórica da comunidade como uma rede. Nesta imagem, cada membro dela constitui um fio que faz a tessitura da mesma. Face a este intrincado de elementos interferentes no indivíduo visto como uno, propõe-se uma postura que passa pelo desenvolvimento de estratégias complexas, estratégias estas que devem estar arraigadas nos recursos e competências variadas.

Esta complexidade é ainda maior em Moçambique, onde, para além duma cultura nacional, há também as regionais (das Províncias), e mesmo aí, há uma diversidade etnolinguística e cultural extremamente complexa e rica. A defesa do resgate dos saberes locais não deve ser entendida aqui como uma reivindicação duma diferenciação curricular, uma vez que isso, segundo Forquin (1993), não é compatível com a unidade de uma nação. Este autor defende a ideia que vai na linha de transmissão a todos educandos de um mesmo país de um mínimo de saberes comuns e de referências e de valores comuns.

A transmissão destes saberes comuns, não obsta, na minha opinião, que se devam relegar para o plano secundário, os saberes do âmbito local, aqueles a que Geertz (2000, p. 137) prefere chamar de “*saberes de bom senso*”, estes que vêm “*na forma de epigramas, provérbios, obiter dicta, piadas, relatos, contes morais – uma mistura de ditos gnómicos – e não em doutrinas formais, teorias axiomáticas, ou dogmas arquitectónicos*”.

É com base neste bom senso que os primitivos elaboram e sistematizam conjuntos de conhecimentos empíricos que não parecem ter qualquer utilidade prática, mas que no fundo, quando bem sistematizados e socializados, podem constituir um painel de conhecimentos de grande valia. Para não fazermos uma discussão atávica, no item que se segue, vamos discutir a relação entre tais saberes com alguns construtos, tais como, a simbologia, a mitologia, com modelos, com a imaginação e com a imitação sempre tomando como pano de fundo as experiências vivenciadas nas comunidades que constituem objecto desta pesquisa.

4. Considerações finais, à guisa de conclusões

Aqui chegados, podemos afirmar sem muitas evasivas que, há elementos suficientes para sustentar a hipótese de inclusão dos saberes das comunidades locais nos saberes escolares. Assim, vale dizer que, na perspectiva epistemológica, existe um encontro entre os saberes das comunidades locais e os e os saberes universais e, na perspectiva didáctico metodológica, a Transposição Didáctica (TD), pode acontecer em todas as disciplinas.

Deste modos, as estratégias da sua implementação implicam: (i) formação dos professores; (ii) adopção de políticas públicas educacionais que dê primazia aos saberes das comunidades locais; (iii) uso de metodologias adequadas: por aprofundamento e extensão.

Porém, para que o acima exposto não passe de “letra morta”, defendemos que se torna urgente dar primazia na Formação de Educadores. E em tal formação, deve haver espaço para a criação duma metodologia que leve o educador ao “garimpo”, à procura dos saberes locais junto às comunidades, para que seja capaz de “apreender” o que existe do universal no saber local, convertendo-o em saber escolar.

Referências

Apple, Michael W. **Educação e o Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Brasiliense, 1990.

_____. **Conhecimento oficial: educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

Capece, Jó. **Resgate do saber das comunidades locais: sugestões para a melhoria do ensino de Ciências Naturais do 1º Grau**. Maputo: Publifix, 2016.

Coulon, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Forquin, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 26ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- Geertz Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 1989.
- _____. **O saber local**. 3ª ed, Petrópolis: Vozes, 2000.
- GIROUX, Henry. **Theory and resistance in education**. Massachusetts: Bergin and Garvey publishers, 1983.
- Grundy, Shirley. **Curriculum: product or praxis?** London: The Falmer Press, 1987.
- INDE. **Integração do conhecimento local no currículo do ensino básico**: pesquisa educacional sobre o conhecimento Local/indígena e educação. Maputo: INDE, 2003.
- Moreira, António Flávio & Silva, Tomas Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3ª ed, São Paulo: Cortez, 1999.
- Pacheco, José Augusto. **Currículo: teoria e praxis**. Porto: Porto editora, 1996.
- Sacristán, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed, São Paulo: Artmed, 1998.
- Santomé, Jurjo Torres. **O currículo oculto**. Porto: Porto editora, 1995.
- Weber, Marx. **Economia y sociedad**. 12ª ed., México, efe, 1998.

Notas

ⁱ As outras inovações são: introdução de ciclos de aprendizagem (que se acrescenta aos sistema de classes), de passagens de classe semi-automáticas, do ensino bilíngue, de uma nova distribuição de professores e da disciplina de ofícios.

ⁱⁱ Termo de origem local (moçambicano), que significa área de cultivo.

ⁱⁱⁱ T.P.C. Significa, Trabalho Para Casa

^{iv} Para o caso de Inhambane, Manica e Sofala conta com um forte apoio da GTZ através do Programa de Promoção do Ensino Básico (PEB).

Sobre o autor

Jó António Capece

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professor Associada Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), Maputo –Moçambique. E-mail: jocapece@yahoo.com.bn , orcid <https://orcid.org/0000-0001-5361-5461>

Recebido em: 15/10/2024

Aceito para publicação em: 12/11/2024