



The local curriculum as a way of including traditional knowledge: the case of Mozambique (2003-2024)

O currículo local como via de inclusão do conhecimento tradicional: o caso de Moçambique (2003-2024)

El currículo local como forma de inclusión del conocimiento tradicional: el caso de Mozambique (2003-2024)

Geraldo Cebola João Lucas¹ , Marizete Lucini² 

¹ Universidade de Rovuma, Lichinga, Niassa, Moçambique.

² Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

Autor correspondente:

Geraldo Cebola João Lucas
geraldolucas20@gmail.com

Como citar: Lucas, G. C. J., & Lucini, M. (2024). *O currículo local como via de inclusão do conhecimento tradicional: o caso de Moçambique (2003-2024)*. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 5(1), e19262.
<http://dx.doi.org/10.20952/jrks5119262>

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de estudo “o currículo local e conhecimento tradicional em Moçambique”. O objetivo geral do estudo é de compreender como a conquista da independência de Moçambique contribuiu ou não para a descolonização dos currículos, contemplando ou não a inclusão dos saberes tradicionais na educação escolar. Para tanto, apresentamos as políticas curriculares do período pós-independência de Moçambique, 2003-2024; refletimos sobre o papel da educação para a inclusão dos saberes tradicionais em Moçambique de 2003 a 2024; e inferimos reflexões sobre a contribuição do currículo local como ferramenta para a inclusão dos saberes autóctones das comunidades em Moçambique. A pergunta orientadora do estudo que nos orientou nesta escrita, refere-se ao questionamento de saber em que medida o currículo local constitui uma ferramenta de inclusão dos saberes tradicionais (autóctones) na educação em Moçambique? O artigo é resultado de revisão de literatura. Com a pesquisa percebeu-se que o currículo representa poder, e que a FRELIMO ao pensar num currículo nacional único procurava colocar lógica na sua ideologia de unidade nacional que começara logo com a sua formação em 1962, agregando vários movimentos para libertar o país. Deste modo, apesar do currículo local contribuir para a inclusão de práticas culturais e histórias das comunidades, ele ainda se distancia de questões fundamentais como os calendários agro festivos locais, os calendários agrícolas e as variações de relevo e clima adjacentes a cada região geográfica particular.

Palavras-chave: Educação. Currículo local. Calendário agro festivos. Saberes tradicionais.

ABSTRACT

This article has as its object of study “the local curriculum and traditional knowledge in Mozambique”. The general objective of the study is to understand how the achievement of Mozambique’s independence contributed or not to the decolonization of curricula, contemplating or not the inclusion of traditional knowledge in school education. To this end, we present the curricular policies of the post-independence period of Mozambique, 2003-2024; we reflect on the role of education for the inclusion of traditional knowledge in Mozambique from 2003 to 2024; and we infer reflections on the contribution of the local curriculum as a tool for the inclusion of indigenous knowledge of communities in Mozambique. The guiding question of the study that guided us in this writing refers to the question of knowing to what extent the local curriculum constitutes a tool for the inclusion of traditional (indigenous) knowledge in education in Mozambique? The article is the result of a literature review. The research revealed that the curriculum represents power, and that FRELIMO, in thinking about a single national curriculum, sought to make sense of its ideology of national unity, which had begun with its formation in 1962, bringing together various movements to liberate the country. Thus, although the local curriculum contributes to the inclusion of cultural practices and stories from communities, it still distances itself from fundamental issues such as local agricultural festival calendars, agricultural calendars and the variations in relief and climate adjacent to each particular geographic region.

Keywords: Education. Local curriculum. Agricultural festival calendar. Traditional knowledge.

RESUMEN

El objeto de este artículo es “el currículo local y el conocimiento tradicional en Mozambique”. El objetivo general del estudio es comprender cómo la consecución de la independencia de Mozambique contribuyó o no a la descolonización de los currículos, contemplara o no la inclusión de conocimientos tradicionales en la educación escolar. Para ello, presentamos las políticas curriculares del periodo post-independencia de Mozambique, 2003-2024; Reflexionamos sobre el papel de la educación para la inclusión del conocimiento tradicional en Mozambique de 2003 a 2024; y se infieren reflexiones sobre la contribución del currículo local como herramienta para la inclusión de los conocimientos indígenas de las comunidades de Mozambique. La pregunta orientadora del estudio que nos ha guiado en este escrito se refiere a la cuestión de saber en qué medida el currículo local constituye una herramienta para la inclusión del conocimiento tradicional (indígena) en la educación en Mozambique. El artículo es el resultado de una revisión de la literatura. A través de la investigación, se percibió que el currículo representa poder y que el FRELIMO, al pensar en un currículo nacional único, buscó darle lógica a su ideología de unidad nacional que había iniciado con su formación en 1962, reuniendo a diversos movimientos para liberar al país. Así, aunque el currículo local contribuye a la inclusión de prácticas e historias culturales de las comunidades, todavía se distancia de cuestiones fundamentales como los calendarios agrícolas y festivos locales, los calendarios agrícolas y las variaciones de relieve y clima adyacentes a cada región geográfica particular.

Palabras clave: Educación. Currículo local. Calendario de fiestas agrícolas. Conocimiento tradicional.

INTRODUÇÃO

Entre as instituições de socialização e educação de que a humanidade se serve para formar o homem do amanhã à sua semelhança, a escola figura como a principal, o que não significa que outras instituições como família, congregações religiosas e as próprias comunidades tenham papel relevante na formação social pretendida por cada sociedade.

Em África, a educação formal do modelo ocidental teve seu início no século XIX com a consumação da ocupação efetiva que fora fruto da Conferência de Berlim, convocada por Bismark. A educação imposta pelos europeus era clara manifestação dos interesses imperialistas para alimentar os anseios do capitalismo, intencionando formar um homem que trabalhasse para os interesses das economias capitalistas europeias. Banhada pelo espírito eurocentrista, a educação ocidental desvalorizou todo o conhecimento das comunidades, tribos ou etnias africanas.

À luz de Hegel e outros pensadores eurocentristas, a educação imposta aos africanos excluiu a educação autóctone. As violações do imperialismo consistiram tanto na brutalidade física como cultural ou simbólica. As guerras de ocupação efetiva de África traduziram-se no uso de armamento bélico sofisticado pelos europeus, resultando na morte de milhares de africanos que lutavam com azagaias e, quando muito, espingardas de tecnologia retardada.

Na realidade de Moçambique, a educação imposta pelo colonizador foi similar à de outras regiões de África. As línguas autóctones foram excluídas da educação, as culturas das comunidades locais e suas cosmovisões foram relegadas ao silenciamento e a negação de sua existência. Para o colonizador os moçambicanos não tinham história e muito menos cultura. A educação introduzida foi uma educação assimilacionista, que visava ensinar o moçambicano a ler e falar a língua portuguesa, aprender a história e geografia de Portugal e aprender um ofício: costura, construção civil, mecânica ou outra. A finalidade com este pacote educativo era tornar o moçambicano um cidadão assimilado, portugualizando-o para servir ao colono, mais concretamente à economia da metrópole. Compreende-se assim que a educação colonial era uma educação binómia, visto que estava dividida em duas modalidades de ensino: o rudimentar para os moçambicanos (“indígenas”) e o oficial que visava integrar e educar os filhos de colonos e mestiços ou filhos de assimilados.

Com a independência de Moçambique notou-se a massificação da educação, mesmo com um défice de professores e infraestruturas. Importa indicar que Samora Machel, em sua proposta de construção de uma educação moçambicana, compreendia que para ensinar não dependia da existência de edifício específico para tanto, mas que deveria se ensinar em qualquer lugar em que houvesse alunos e professor. No entanto, o frenesim da construção de uma nação moçambicana unida, desencadeou algumas decisões sobre a educação no Moçambique pós-independência, que incidem diretamente sobre o currículo escolar.

Neste sentido, nos interessa compreender como é que os ganhos da independência de Moçambique contribuíram ou não para a descolonização dos currículos, contemplando ou não a inclusão dos saberes tradicionais na educação escolar. Os objetivos específicos que estabelecemos para tanto, consistem em analisar as políticas curriculares do período pós-independência de Moçambique, 1975-2024; refletir sobre o papel da educação para a inclusão dos saberes tradicionais em Moçambique de 1975 a 2024; perceber até que ponto o currículo local constitui uma ferramenta para a inclusão dos saberes autóctones das comunidades em Moçambique.

A pergunta que procuramos responder resume-se no seguinte: *em que medida o currículo local constitui uma ferramenta de inclusão dos saberes autóctones na educação em Moçambique?* Na tentativa de responder a nossa pergunta condutora, achamos melhor começar por uma caracterização, analisando o lugar da educação chamada tradicional em África e sua disputa com a educação moderna.

O TRADICIONAL E O MODERNO NA ÁFRICA E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A POLÍTICA CURRICULAR

Não há, em toda história, registros sobre existência de um único modelo de educação eficiente e consistente que se enquadra e resolve todas as demandas das sociedades. Portanto, assim sendo, podemos admitir que existem vários modelos de educação desenvolvidos em

diversas sociedades. As sociedades africanas, tal como outras, desde sempre tiveram seus próprios sistemas de educação, responsáveis pela transmissão de saberes, valores, crenças, hábitos, formas de comportamento de geração em geração. Como refere Brandão (1981), a educação é uma prática social exercida para a formação humana dos sujeitos que compõe uma determinada sociedade. Para este autor:

[...] A ideia de que não existe coisa alguma de social na educação; de que, como a arte, ela é "pura" e não deve ser corrompida por interesses e controles sociais, pode ocultar o interesse político de usar a educação como uma arma de controle, e dizer que ela não tem nada a ver com isso. Mas o desvendamento de que a educação é uma prática social pode ser também feito numa direção ou noutra e, tal como vimos antes, pode se dividir em ideias opostas, situadas de um lado ou do outro da questão. Vamos por partes, portanto. Até aqui chegamos: a educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento (Brandão, 1981, p. 33).

Neste sentido, podemos depreender do afirmado pelo autor, que se a educação pode ser um instrumento de controle social, ela também pode ser uma prática social que se desenvolva em outras direções, o que implica em ações dos grupos sociais que, a depender de suas necessidades históricas, toma decisões que considera necessária para o seu desenvolvimento.

Portanto, nos parece que a Educação nas sociedades africanas não pode ser pensada numa perspectiva generalista e a-histórica, principalmente se considerarmos as diferentes educações que são desenvolvidas por diferentes sociedades, em temporalidades diversas e que coexistem na permanência das práticas sociais desenvolvidas por elas.

No período anterior a colonização, nas sociedades africanas, prevalecia a oralidade como prática de transmissão de saberes. Como aponta Mendes:

As crianças e jovens aprendiam um sistema complexo de valores através dos contos, lendas, provérbios, medo, enigmas, rituais de iniciação etc. Todos esses elementos ajudavam a integrar o indivíduo na sua comunidade, cumprindo com seu dever e responsabilidade social. Na tradição africana a palavra contém em si um valor dinâmico, sendo elemento chave para a transmissão e preservação da tradição e da sabedoria dos povos e do legado dos antepassados de geração em geração (Mendes, 2022, p. 50).

Neste sentido, pode-se afirmar que a civilização preto-africana, no âmbito de sua constituição, baseia-se na palavra essencialmente oral, complementada por ritos e símbolos, os quais, porém, sem estar associados à palavra, sem a tradição, tornam-se ininteligíveis e ineficazes. Na África, o mundo é dominado pela palavra, que é uma arte, havendo toda uma literatura elaborada com base na oralidade, que, na realidade, faz parte da maneira de ser do negroafricano. Neste caso, a palavra não voa, permanece e transmite-se piamente de geração a geração, por intermédio de especialistas, isto é, dos mestres, os chamados poços de sabedoria. (Mendes, 2022, p. 51). Contudo, o impacto da dominação colonial "esfaqueou" todas as esferas da sociedade africana. No que diz respeito à educação ocidental, esta

[...] foi levada para a África pelos europeus e tornou-se a obra de três grupos de interesse: as missões cristãs, os governos coloniais e as iniciativas africanas locais. Para as missões cristãs a escola era uma instituição-chave, já que esse era o método mais eficaz de proselitismo e de criação de congregações capazes de se renovarem no objetivo de garantir a sobrevivência do cristianismo, após a partida dos missionários brancos. A instrução e a evangelização estavam de tal modo interligadas que, em muitas regiões da África, um missionário erguendo a sua tenda era sinônimo de criação de uma escola (Afigbo, apud Mendes, 2022, p. 51).

Assim, a educação ocidental se efetiva por diferentes grupos, e por diferentes âmbitos, tanto no campo religioso, como através dos governos e de grupos locais que, após a separação política com a independência, atuam na reprodução da lógica colonizadora implantada. Lógica que se impunha em oposição à cosmovisão cultural e identitária africana. Nas palavras de Mangana (2017, p. 20):

[...] colonização, imposta pela Europa, marginalizou os sistemas de educação pré-coloniais e impôs coercivamente o modelo educacional ocidental. Este fato levou, conseqüentemente, à marginalização e descredibilização de toda a cosmovisão cultural e identitária africana sob a justificativa de estar imbuída de crenças e práticas obscurantistas e pagãs.

Ao analisar a temática da institucionalização dos “saberes locais” a partir de políticas curriculares em Moçambique, Mangana (2017, apud Mendes, 2022) indica que a imposição da educação ocidental, através de práticas de educação colonial que se reproduziam, sofreu resistência por parte de dirigentes africanos, evidenciando que não foi um processo pacífico e aceito, mas um enfrentamento que nos parece, continua sendo uma temática de relativa importância. Para o autor:

No período posterior à independência havia vários dirigentes africanos que denunciavam as práticas da educação colonial que visavam assimilar os africanos para facilitar a criação de uma sociedade hierarquizada e “civilizada”. Estava bem claro para os movimentos de resistência ao colonialismo que lutaram em prol da valorização das culturas africanas que a educação ocidental colocava em causa a questão da identidade e da cultura africana e estavam cientes da importância e pertinência da escola africana e de todo arcabouço cultural e identitário que ela carregava (Mangana, 2017, apud Mendes, 2022, p. 52).

Portanto, a luta pela independência congregava muitas lutas, sendo de fundamental importância, na perspectiva de muitos dirigentes africanos, a valorização da cultura africana que havia sido vilipendiada pelo processo colonizador. Neste sentido, Mendes argumenta que:

Os anos de 1960 e 70 foram o período em que vários países africanos se tornam independentes e o debate em torno de desenvolvimento ganhou uma nova dinâmica, gravitando-se em duas perspectivas: a africanização e a ocidentalização. Algumas elites, políticos com formação de base ocidental e responsáveis pela luta contra o colonialismo e por decidir o rumo dos seus países, adotaram o modelo ocidental de desenvolvimento como instrumento da edificação da Nação, por meio do qual acreditava-se que isto possibilitaria o desenvolvimento econômico e social visando a “modernização” das sociedades africanas (Mendes, 2022, p. 55-56).

No entanto, o autor nos adverte que apesar das ações de elites locais evidenciarem a adoção do modelo ocidental de desenvolvimento, em Moçambique, observou-se a ação de especialistas africanos que se erguem na defesa da valorização das culturas africanas. Intelectuais imbuídos de um ideal revolucionário que compreendiam os efeitos nefastos de uma educação que negou e atuou para a eliminação dos modos de pensar, de se relacionar, de compreender e estar no mundo das culturas africanas. Ainda, conforme Mendes (2022), “Concordava-se que a educação fosse um instrumento de descolonização mental e, por isso, foi priorizada a reforma radical do sistema de ensino herdado do regime colonial com o objetivo de africanizar o currículo, destituindo a sua base das pretensões coloniais”. (Mendes, 2022, p. 56).

Um outro aspecto importante a considerar, no âmbito das decisões sobre a educação que deveria ser desenvolvida no período pós-independência, refere-se as línguas africanas que, numa perspectiva ocidentalizada, exercida pelo colonizador, não encontravam ressonância na escola moçambicana, antes da independência. Com a independência, a introdução das línguas africanas no currículo passa a compor o debate, sendo que houve “várias iniciativas tomadas para o desenho de políticas linguísticas e culturais com vista à preservação das culturas e

línguas africanas”. (Mendes, 2022, p. 56). No entanto, só no começo do século XXI é que a questão da consideração das línguas moçambicanas no ensino ganha peso, sobretudo, com a introdução do ensino bilíngue, mesmo que de forma embrionária.

EDUCAÇÃO, CULTURA E OS SABERES AUTÓCTONES EM MOÇAMBIQUE: 1975-2003

Uma única frase vanguardista resiste aos profundos processos de transformação do Estado moçambicano, conservando, desde a independência, o mesmo grau de legitimidade política e exercendo a mesma função simbólica: “povo moçambicano, unido do Rovuma ao Maputo”. Segundo José,

[...] se considerarmos que não escasseiam (tanto em África como noutros continentes) exemplos de fragmentação de Estados, sobretudo quando acossados por experiências de guerra, a vitalidade daquela frase é um fenómeno, no mínimo, intrigante. Este facto torna-se mais notável se pensarmos que falamos de um Estado com instituições ainda não consolidadas, de um país que é um dos mais pobres do mundo, com uma enorme diversidade étnica e país que atravessou mais anos de guerra que de paz (2007, p. 503).

Esta frase reflete o espírito que alimentou o surgimento da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique). Sob olhar e vontade da unidade nacional foram fundidas várias organizações que almejavam a independência de Moçambique, mas com uma visão libertadora regionalista (norte, centro e sul) numa organização apenas – FRELIMO.

A FRELIMO foi fundada em Dar-Es-Salaam na Tanzânia, em 25 de junho de 1962, quando três organizações Nacionalistas de base regional – a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO), a Mozambique African National Union (MANU, à maneira da KANU do Quênia), e a União Nacional Africana de Moçambique Independente (UNAMI), fundiram-se em movimento guerrilheiro de base ampla sob os auspícios do presidente antropólogo Eduardo Chivambo Mondlane. A recém-formada FRELIMO estabeleceu a sua sede em 1963 na cidade de Der-esSalaam. (Januário, 2019).

Então, foi com base na linha política de unificação que foi possível impor uma visão de unidade etnocultural e definir o colonialismo como único inimigo de todos os moçambicanos. Assim, percebe-se que a visão cultural da FRELIMO começa a ser forjada ainda nas zonas libertadas e durante a luta armada, antes da conquista da independência nacional em 1975, fruto dos acordos de Lusaka a 7 de setembro de 1974. Borges (1997), sublinha que, para a FRELIMO, a verdadeira cultura moçambicana tinha que ser nacional e revolucionária.

AS POLÍTICAS CULTURAIS DE MOÇAMBIQUE DO PÓS-INDEPENDÊNCIA

A Frente de Libertação Nacional – FRELIMO, no âmbito do processo de edificação da nação e da identidade moçambicana, orientou-se por duas sentenças que foram determinantes para pensar as políticas culturais de Moçambique pós-independência, que passamos a apresentar:

- a) “Povo moçambicano unido do Rovuma¹ ao Maputo²”;
- b) “É preciso matar a tribo para construir a nação”.

Apesar de encontrarem seu húmus no desenvolvimento da luta armada de libertação nacional (1964-1974), passaram a constituir coros dos discursos presidenciais de Samora Moises Machel na sua governação depois da Proclamação da Independência nacional a 25 de junho de 1975. Por outro lado, tais frases, evidenciam a essência da visão da FRELIMO pós-samoriana (partido no poder desde 1975). Considerando os pressupostos acima apresentados,

¹ Rovuma – é o nome do rio que serve de fronteira entre Moçambique e a República Unida da Tanzânia.

² Maputo – é o rio situado no sul de Moçambique e que empresta o seu nome à cidade capital do país.

há perguntas que não se querem calar: a moçambicanidade nasce com a independência? Foi possível matar a tribo? Que papel foi atribuído à educação? E são estas questões que procuramos responder. Começamos com a primeira questão.

O território que hoje chamamos Moçambique é resultado da divisão de África pelos países imperialistas, e Portugal foi um desses países. Tal processo foi acelerado nos finais do século XIX, depois da Conferência de Berlim. As fronteiras foram traçadas sem ter em consideração as culturas ou etnias africanas, mas sim a gula dos imperialistas por recursos. A frase “O povo moçambicano unido do Rovuma ao Maputo”, segundo José,

[...] por si, obriga-nos a fazer duas considerações preliminares importantes. Primeiro, sendo a história irreversível, e dentro dos limites (ou, talvez, extensões) territoriais coloniais que se apela a unidade nacional é que se vão reconstruindo as identidades. Deste modo, a sobrevivência e o resgate da identidade territorial (colonial) é uma condição fundamental para este processo. Segundo, os apelos a unidade revelam que não há identidades a priori, isto é, que a unidade do povo derivaria de uma identidade partilhada, que não está idilicamente assegurada. (2007, p. 504).

A posição de José (2007) não desvaloriza o grande esforço feito pela FRELIMO na planificação da unidade e identidades nacionais, mas ajuda-nos a ilustrar alguma fragilidade do processo e demonstrar que parte do processo foi herdado do sistema colonial. O território nacional com as suas fronteiras e atual configuração foram herdados do governo colonial. O fundador da FRELIMO, Eduardo Mondlane, muito fez para unir os esforços dos moçambicanos numa só frente. Para o efeito, a FRELIMO, na pessoa do arquiteto da unidade nacional³, procurou definir o colonialismo como seu inimigo. A implicação desta definição levaria a tese de que, o que a FRELIMO estava a combater não era a cor da pele (os brancos ou mestiços); daí resultou, também, a adoção do português como língua nacional. Fato que evidencia a ideia de que não era a língua do colono que estava em causa, mas sim o sistema colonial. Aliás, depois da independência ficou evidente que haveria colonos negros, colonos nativos, que seriam colonos moçambicanos que explorariam outros moçambicanos dando continuidade ao sistema de exploração e de violência coloniais.

“É preciso matar a tribo para construir a nação”. A tribo morre? De que forma morre? A FRELIMO, apelava, assim, para a extinção de todas as formas de diferenciação tribal e regional. Concordando com José (2007),

[...] a consolidação da unidade nacional foi sempre uma prioridade vital para a sobrevivência do movimento e para a exequibilidade do projeto nacional. O imperativos de viabilização do Estado-nação conduziu a necessidade de anular todos os fenômenos que pudessem expor as suas fragilidades e contradições. Neste sentido, o discurso oficial da FRELIMO foi adverso ao 'regionalismo', 'tribalismo', 'tradicionalismo', 'racismo' e a todas as formas de dominação e diferenciação social, sobrelevando o conceito de 'povo moçambicano (2007, p. 507).

A FRELIMO entendia que as tradições, as religiões, a superstição ou magia retardariam o desenvolvimento do país, tendo definido a década de 1980 como a década para vencer o subdesenvolvimento, sobretudo a fome e a nudez. Defendia que havia uma necessidade imediata de formação de um “homem novo” “despido” da tribo e de tudo que não encontrasse conforto teórico no pensamento moderno ocidental e que estivesse ancorado no socialismo samoriano⁴. Mais ainda, a escola foi definida como o lugar fulcral para a formação do modelo de “homem novo” desejado pela FRELIMO. Um homem que contrastava com o homem culto e

³ Como tem sido denominado, oficialmente, Eduardo Chivambo Mondlane (primeiro Presidente que viera a morrer a 3 de Fevereiro de 1969 por ataque-bomba).

⁴ Ideais socialistas de Samora Machel, presidente de Moçambique durante a Primeira República.

assimilado idealizado pelo sistema colonial. No entanto, o homem figura como um denominador comum, o homem que a educação colonial quis formar à luz dos preceitos da ideologia colonial é o mesmo que a educação socialista pretendia transformar em homem novo. O homem é a matéria prima da educação cujo resultado é a pessoa educada.

Rodríguez (2019, p.137), entende que o conhecimento não é impessoal como o dinheiro. Não reside num livro, num banco de dados ou num programa de computador. Estes contêm apenas informações. O conhecimento está sempre incorporado em uma pessoa, ensinado e aprendido por uma pessoa, usado e abusado por uma pessoa. Teria sido possível educar o homem, formando um homem novo, homem socialista fora da tribo? Aquém da sua cultura? Educar o homem para o novo “eu” sem os seus eus? A resposta é não. O sistema colonial já tinha feito esforços similares, mas sem resultados de vulto.

Importa para esta discussão, sublinhar que tribo e etnia são dois termos quase equivalentes. Para P. Mercier (apud. Chichava, 2008, p. 2), “uma etnia é um “grupo fechado, descendendo de um mesmo antepassado ou, mais geralmente, tendo a mesma origem, possuindo uma cultura homogénea e falando uma língua comum”. Por seu lado, J. Honigmann (apud. Chichava, 2008), afirma que:

[...] em geral, os antropólogos estão de acordo sobre os critérios através dos quais uma tribo (como sistema de organização social) pode ser descrita: um território comum, uma tradição de descendência comum, uma linguagem comum, uma cultura comum e um nome comum, todos estes critérios formando a base da união de grupos mais pequenos tais como povoações, bandos, distritos, linhagens. (2008, p. 2).

Ao discutir os termos tribo e etnia, Catherine Coquery-Vidrovitch (citado por Chichava, 2008, p. 2), nos diz que:

[...] o conceito de etnia teria aparecido pela primeira vez no vocabulário científico por volta de 1787. Nessa altura, tinha uma conotação religiosa, significando “pagão”, em oposição ao cristão ou ao judeu. Com a emergência do imperialismo colonial nos finais do século XIX, o conceito vai mudar de sentido, passando a designar os povos ou sociedades consideradas “primitivas” ou pré-industriais, em oposição às sociedades ocidentais ou evoluídas. A partir dessa altura, a tribo ou etnia, em oposição à nação – fenómeno então tido como tipicamente ocidental – foi considerada como um fenómeno africano, onde os respectivos povos não teriam consciência da sua unidade nem vontade de viver em conjunto.

As tribos reformulam-se, refazem-se e podem até alterar seu alicerce. A tese de que as tribos e etnias são só africanas por serem tradicionais, remete-nos ao debate do que é tradicional. Na perspectiva ocidental o tradicional é o mais antigo que não tenha acompanhado o desenvolvimento ocidental. Esta ideia levou parte de revolucionários africanos ou pós-independentistas a considerar cultura ou tradição como sendo os hábitos antigos, ultrapassados, exóticos. Tal posição explica por que a FRELIMO, na sua pretensão de formar um homem novo, vê o tradicional como àquilo que “desenvolve para trás⁵”. Então houve necessidade de controlar tudo o que poderia retardar o desenvolvimento (tradicional e feudal), passando o Estado a delinear as diretrizes de manifestações culturais. Como indica Borges (2007, p. 171),

[...] no III Congresso da Frelimo (1977), a frente transformada em partido político, tomou para si, unicamente, o direito de construir e de determinar as linhas de uma política cultural para o país. A cultura deveria ser valorizada nas manifestações que contivessem um preciso

⁵ Esta frase foi anotada numa aula presencial do sociólogo historiador Carlos Serra da disciplina de Metodologia de Investigação Científica, Unidade de Epistemologia das Ciências Sociais (Maputo, Campus da UEM, 28 de Setembro de 2003. Auditório do CEA).

e determinado “conteúdo revolucionário”. Essa qualidade deveria levar à criação do homem novo e o desenvolvimento de uma nova qualidade.

As culturas moçambicanas adaptaram-se enquanto resistiam. Aceitaram as políticas culturais centralizadas e revolucionárias e procuraram preservar o hùmus do seu habitus. E a tribo não morreu. Neste caso, a pergunta que não se cala é: que desafios são reservados ao currículo local na inclusão do conhecimento tradicional?

O DESAFIO DO CURRÍCULO LOCAL COMO VIA DE INCLUSÃO DO CONHECIMENTO

Contrariamente à afirmação de que é necessário “matar a tribo para construir a nação” (através da educação), nós defendemos que “precisamos a tribo para educar os meninos”.

O currículo é um campo de conflito e de medição de forças; um campo de acomodação de culturas e cruzamento de identidades; um campo onde ideologias educativas faíscam-se e abraçam-se. Aqui, no currículo, o velho e o novo gladiam-se, mas são “obrigados” a procurar uma coexistência pacífica. E é um campo, também, de resistências. Foi o que se viu no sistema educacional colonial, onde a ideologia eurocentrista da educação não suplantou as nossas culturas, bem como não logrou êxito no combate à superstição e à tribo no período socialista em Moçambique. Deste modo, pode-se afirmar que o currículo é, igualmente, um campo de disputa de poder e de encontros e fricções ideológicos.

A aceitação do currículo local não deve ser entendida como uma aversão ao conhecimento com base ocidental, mas sim como uma negociação que vise o equilíbrio dos nossos “eus” africanos, “eus” moçambicanos com o que a cultura e educação ocidental nos impõem. Trata-se de uma negociação para a negociação e não para aceitar os valores globais como um “pronto a vestir”. É como refere Rodríguez:

[...] A tradição ocidental deverá estar na base para que a pessoa educada possa compreender o presente; para não dizer nada sobre o futuro. O futuro pode ser pró-ocidental, pode ser antiocidental, mas não pode ser “não-ocidental”. A sua civilização material e o seu conhecimento assentam em bases ocidentais: a ciência; ferramentas e tecnologia; economia, dinheiro, finanças e bancos. Nenhuma destas coisas funciona a menos que se baseiem na compreensão e aceitação das ideias ocidentais e da tradição ocidental. (Rodríguez, 2019, p. 140).

Um estudo sobre os saberes locais é fundamental 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), para os quais o desenvolvimento da educação e a melhoria da qualidade dela necessita do diálogo intercultural, um reconhecimento e um resgate efetivo das culturas locais. (Basílio, 2012, p.80).

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 fase da 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. (Basílio, 2012, p. 80-81).

Qualquer projeto ou ideologia educacional tem como finalidade ter uma pessoa educada, daí que a educação de escola do homem, como sua matéria prima, e aterra no homem como produto da educação. É a partir deste pressuposto que Castiano afirma que,

[...] qualquer projecto de educação fundamenta-se na concepção predominante sobre o homem. Pois, o homem é o ponto de partida e de chegada da acção educativa. Ele é o ponto de partida porque a educação parte da imagem que temos do homem que queremos construir. O mesmo homem é o ponto de chegada porque a finalidade do acto educativo é a de desenvolver as faculdades deste. Será assim na educação glocal que, quanto a mim, inicia com a introdução do currículo Local em Moçambique (Castiano, 2011, p.85).

O homem em referência deve ser um homem local e educado por uma escola local. Mas também deve ser um homem universal na percepção do mundo, daí que a escola deve ser ao mesmo tempo local e global, dando azo à terminologia glocal. Ter um homem educado com bases do saber local não significaria barrá-lo do conhecimento universal ou global. Entendemos que o homem não deve ser apenas universalizado, ou sendo mais direto, ocidentalizado em detrimento do que é seu; em detrimento do local. Quer dizer que não deve ser educado fora das suas espiritualidades locais. Assim, Castiano defende que,

[...] O espírito do currículo local é que as crianças se confrontem racional e criticamente com o meio natural, social, cultural, epistémico e político no qual vivem e que o professor seja o facilitador desta confrontação com o respectivo meio. Quando usamos o termo confrontação não nos referimos somente ao conhecimento das danças, das lendas, das profissões, da história local, das tradições, dos hábitos e dos costumes, etc. O que é ainda mais importante é desenvolver o saber fazer e o saber estar com outros na comunidade e sociedade (Castiano, 2011, p. 90).

Portanto, acreditamos no proposto e defendido pelo autor, para quem nosso fortalecimento se efetiva quando,

[...] oferecemos soluções locais para os problemas que nascem do interior desta mesma forma de existência global. Por via do currículo local abrimos a porta ao aluno e à aluna para que eles mesmos se inspirem na cultura local para poderem encontrar soluções localmente fundadas aos problemas globais (Castiano, 2011, p.90-91).

Então, precisamos de matar a tribo? Precisamos de, apenas fundomonetarizar-se⁶?

Francesco Tonucci (2017, p. 44), diz que *“Para educar a un niño se necesita toda una tribu”*. É um facto inquestionável que experiências e conhecimentos fundamentais são adquiridos fora e em conjunto. E quando Tonucci, afirma, “fundamentais”, quer dizer o sentido literal do termo, pois são essas as experiências e os conhecimentos que constituem os alicerces sobre os quais, mais tarde, na família, na escola e na sociedade, desenvolverão todos os conhecimentos, relacionamentos e habilidades.

Com Tonucci (2017) entendemos que fora significa fora de casa, fora do controle direto dos adultos, fora de sua orientação e proteção. Significa no ambiente real do bairro, num espaço que se torna maior à medida que aumentam também as capacidades e competências da criança. Significa curiosidade, investigação, exploração, descoberta, surpresa, espanto; mas também risco, obstáculos, mistério e medo. Em qualquer caso, todas estas experiências que lhe permitem descobrir o mundo podem ser realizadas sozinho, mas é sempre melhor chegar em companhia, em conjunto.

Então precisamos da tribo e não de matá-la. Precisamos da tribo para educar o homem. Para tal, o currículo local constitui uma ferramenta chave para a inclusão cultural, histórica e social. É uma porta, mesmo sendo minúscula, para a inclusão das outras educações no currículo educativo nacional em vigor. Defendemos a inclusão de outras educações porque as educações são várias, como advoga Brandão (1981, p. 8),

⁶ Referência ao cumprimento íntegro das recomendações ou imposições do Fundo Monetário Internacional.

[...] saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos; o saber de guerreiros e esposas; o saber que faz o artesão, o sacerdote, o feiticeiro, o navegador e outros tantos especialistas, envolve, portanto, situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias, onde ainda não surgiram técnicas pedagógicas escolares, acompanhadas de seus profissionais de aplicação exclusiva. Os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam. Os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, vêem fazer e imitam, são instruídos com o exemplo, incentivados, treinados, corrigidos, punidos, premiados e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinar, com o próprio exercício vivo do fazer.

A participação da comunidade na implementação do Currículo Local, nos parece essencial para que efetivamente os saberes locais produzidos ao longo da existência de uma comunidade sejam contemplados e transmitidos às novas gerações. Trata-se de um aspecto essencial para a vida em comunidade, bem como para a preservação do saber fazer de mestres e mestras que alicerçaram e alicerçam a própria existência e sobrevivência das tribos. Nas palavras de Mate (2013),

[...] a participação ativa da comunidade na elaboração do currículo local revela-se na capacidade de mobilização dos actores para a acção, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação e resulta na capacidade de influenciar a tomada de decisão. Os pais e encarregados de educação, profissionais de diversas áreas, os líderes locais, médicos tradicionais, congregações religiosas, organizações comunitárias, ONG's, empresa e fábricas, entre outros, devem estar envolvidos no processo de identificação e validação dos conteúdos locais. (Mate apud Santos, 2024, p. 8-9).

Para que o currículo local constitua um veículo de inclusão dos saberes das comunidades locais e da educação tradicional (ele) deve procurar ser holístico e ou totalista. Ao defender a tese da holisticidade, pretendemos que sejam considerados não apenas as estórias e as histórias que compõem as culturas, ou as práticas quotidianas que são as almas das suas educações, mas, igualmente, sejam considerados o tempo das tradições: seus calendários festivos, seus calendários produtivos, seus calendários de colheitas, seus calendários religiosos, as suas espiritualidades. As realidades geográficas devem ser tomadas em consideração, claro, sem ferir as políticas nacionais, ou de unidade nacional. A unidade nacional deve ter em conta as diferenças, não apenas culturais, mas também as de natureza – como as de relevo e clima.

Neste sentido, nos ocorre pinçar, a título de exemplo, a temática do clima e do tempo, como diferenças não contempladas numa proposta única para um país diverso. Ocorre que no sistema de educação nacional, as matrículas dos alunos do ensino primário e secundário decorrem num mesmo período em todo o território nacional. O arranque das aulas acontece, geralmente, no mês de fevereiro. Fevereiro é o mês que mais chove em Moçambique, particularmente na província de Niassa. Há dois fatores, para o caso da província nortenha de Niassa, que imperam sobre o processo de ensino no ensino primário e secundário: o calendário agrícola, que encontra o seu zénite nos meses de fevereiro e março, e o valor cultural atribuído ao trabalho com a terra. Na educação tradicional, das comunidades locais o trabalho com a terra, a natureza e a exploração dela para a vida quotidiana constitui o seu centro. Neste sentido, a educação “oficial” oferecida pelo Estado não suplanta a educação oferecida pelas comunidades aos seus filhos. Deste modo, as crianças são ensinadas a priorizar o trabalho com a terra o que de alguma forma, apesar do forte trabalho cívico desenvolvido pelos governos central e local, se confirma ao observarmos registros de crianças que não vão às aulas neste período.

O governo fez um trabalho árduo ao longo dos últimos 15 anos, nesta província em torno das crianças como objetivo de inseri-las e mantê-las nas escolas. Mas não se preocupou em adequar as suas políticas às práticas culturais vigentes ou às educações tradicionais. O trabalho

cívico consistiu em convencer os líderes tradicionais e religiosos para que mudassem os seus calendários agro festivos, os calendários dos ritos de iniciação femininos e masculinos e inculcar neles a ideia de que a educação oferecida pelo governo é chave para a formação do cidadão do futuro, fato que não coaduna com as cosmovisões das comunidades que vê os seus ensinamentos como chaves para a formação do homem e da mulher que se enquadra no que é culturalmente aceite por elas.

A outra teologia política do governo prende-se com o fato da educação primária ter passado a ser obrigatória, pelo menos, até o nono ano de escolaridade. Alguns países, tocados pela força da lei, procuram matricular e manter as crianças nas escolas. Mas tal realidade registra frequência de ocorrência nas cidades e vilas. A Lei 18/2018, que é a Lei de Revisão do Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique, promulgada pelo presidente Filipe Nyusi, tornou obrigatória a escolaridade até ao 9.º ano. A lei prevê que o ensino primário é do 1.º ao 6.º ano, e que o 7.º ano passa para o secundário.

Como resultado lógico das práticas e políticas do Governo com relação às educações das comunidades, o governo conseguiu fazer com que o número das desistências escolares reduzisse. Mas o problema persiste porque o trabalho com a terra na cultura Yao, por exemplo, faz parte da sua educação, o que é reforçado pelo fato das terras da província de Niassa serem de alto grau de produtividade e as condições pluviométricas são propícias. Outro fator é o facto dos milhos e feijões, que constituem principais culturas, são de alto rendimento quando bem comercializados; facto que leva os camponeses a desvalorizar o emprego em sectores públicos e outros serviços. Portanto, nos parece que o sistema nacional de educação de Moçambique, carece de um olhar mais atento às especificidades regionais como essenciais para a escolarização das crianças moçambicanas, considerando os aspectos das culturas locais na organização curricular e na definição dos conteúdos de ensino.

CONCLUSÃO

O estudo procurou compreender como é que os ganhos da independência de Moçambique contribuíram ou não para a descolonização dos currículos, contemplando ou não a inclusão dos saberes tradicionais na educação escolar. E, concluiu-se que os saberes tradicionais não foram inclusos nos currículos de educação em Moçambique. Pelo contrário, as práticas tradicionais foram veementemente combatidas no período de vigência socialista (1977-1986), de forma direta; e no período pós-socialista nota-se insuficiência de vontade para a sua inclusão, mesmo havendo esforços neste sentido.

O currículo local constitui um balão de oxigênio para a inclusão dos saberes tradicionais, mas não sana o problema porque por si só não faz a inclusão dos calendários agro festivos, não tem em conta as diferenças essenciais como de relevo e clima e, mais gritante, não dá importância às concepções sobre educação que as comunidades rurais moçambicanas nutrem. Isso nos mostra que as educações tradicionais com seus respectivos saberes não encontram ainda inclusão, efetiva no currículo local. As tribos são imortais, elas inovam-se segundo os contextos, mas não desaparecem. Por outro lado, elas têm suas educações carregadas de saberes. Tais saberes, quando inclusos e bem aproveitados pela educação podem catapultar o desenvolvimento das comunidades.

AGRADECIMENTOS:

Os autores agradecem o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe/BR, da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da Universidade de Rovuma – Lichinga, Niassa, Moçambique/MZ.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES:

Lucas, G. C. J.: a concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Lucini, M.: a concepção e desenho, aquisição de dados, análise

e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

CONFLITOS DE INTERESSE: Os autores declaram que não há conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

- Basílio, G. (2012). O currículo local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e metodológicas de construção de saberes locais. *Educação e Fronteiras On-Line*, 2(5), 79-97.
- Borges, E. (1997). Estado e Cultura: a práxis cultural da Frente de Libertação de Moçambique (1962-1982). Dissertação de Mestrado submetida como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Antropologia na Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Brandão, C. R. (1981). O que é educação. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Castiano, J. P. (2006). O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de Bárue, de Sussundenga e da cidade de Chiomoio– Moçambique. *Revista E-Curriculum*, 1(1), 1-15.
- Chichava, S (2008). Por uma leitura sócio-histórica da etnicidade em Moçambique. Maputo: IESE.
- Gray, C. (2007). Commodification and instrumentality in cultural policy. *International Journal of Cultural Policy*, 13(2), 1-15.
- José, A. C. (2007). Revolução e Identidades Nacionais em Moçambique: Diálogos (In) confessados. Coimbra, CES.
- Ibraimo, M. N., & Cabral, I. (2015). Currículo local – entre a retórica do prescrito e a realidade concreta. Vol. II – comunicações livres – e: escola, território e mundo do trabalho. Universidade Católica Portuguesa: Porto.
- Januário, E. M. (2019). Estudo da Luta de Libertação Nacional de Moçambique. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ciências Militares, com ênfase em Defesa Nacional. Rio de Janeiro: Escola de Comando e Estado-Maior do Exército Escola Marechal Castello Branco.
- José, A. C. (2007). Revolução e Identidades Nacionais em Moçambique: Dialogos (In)Confessados. Coimbra: CES.
- Mendes, L. V. (2022). Itinerâncias da política curricular do ensino básico na Guiné-Bissau 1973-2011: saberes locais e diversidade cultural. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação. Salvador, UFBA.
- Ngoenha, S. E., & Castiano, J. P. (2011). Pensamento engajado: Ensaio sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política. MAPUTO: Editora EDUCAR.
- Rodríguez, J. F. H. (2019). Sociología de la comunicación. Lima – Perú: Mprenta Grupo IDAT.
- Santos, M. G. (2024). Importância do currículo local no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Educação em Páginas*, 3(3), e1465.
- Serra, C. (1996). O desafio de uma medicina bernardiana em Moçambique. Oração de sapiência (versão original). Maputo: UEM, Faculdade de Medicina.
- Tonucci, F. (2017). Para educar a un niño se necesita toda una tribu: La ciudad de las niñas y los niños. Aula 267 | Diciembre.

Recebido: 13 outubro de 2024 | **Aceito:** 2 de dezembro de 2024 | **Publicado:** 31 de dezembro de 2024



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.