

O ESTADO DE ARTE SOBRE AS PESQUISAS REALIZADAS RELACIONADAS COM O CURRÍCULO LOCAL EM MOÇAMBIQUE

THE STATE OF THE ART ON LOCAL CURRICULUM RESEARCH IN MOZAMBIQUE

RESUMO: Este artigo visa analisar as pesquisas efetuadas no âmbito dos saberes locais, do Currículo Local (CL), do currículo do ensino básico e da implementação e gestão do Currículo Local. A partir de reflexões dos trabalhos em nossa posse, que constituíram foco do estudo, incidem sobre os saberes locais na escola, o Currículo Local, o currículo nacional, estratégias de gestão e implementação do currículo local; diálogo entre os saberes locais e saberes científicos. Os resultados dos trabalhos desenvolvidos demonstram uma visão geral sobre as dificuldades e sucessos no processo de implementação do currículo local e no desenvolvimento da educação. Igualmente, revelam que com a introdução do Currículo Local na escola houve a redução da distância entre a cultura moderna (científica) e a cultura tradicional autóctone e a melhoria de aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Moçambique; Currículo Local; Saberes locais; Gestão e Implementação.

ABSTRACT: This article aims to analyse research carried out in the field of local knowledge, the Local Curriculum (LC), the primary school curriculum and the implementation and management of the Local Curriculum. Based on reflections of the works in our possession, which were the focus of the study, they focus on local knowledge in schools, the Local Curriculum, the national curriculum, strategies for managing and implementing the local curriculum; dialogue between local knowledge and scientific knowledge. The results of the work carried out provide an overview of the difficulties and successes in the process of implementing the local curriculum and in the development of education. They also show that the introduction of the Local Curriculum in schools has reduced the gap between modern (scientific) culture and traditional indigenous culture and improved student learning.

KEYWORDS: Mozambique; Local Curriculum; Local Knowledge; Management and Implementation.

ATÁLIA MONDLANE
FAIRA IBRAHIMO

Editor-Gerente
[Ivaldo Marciano de Franca Lima](#)

O ESTADO DE ARTE SOBRE AS PESQUISAS REALIZADAS RELACIONADAS COM O CURRÍCULO LOCAL EM MOÇAMBIQUE

Atalia Mondlane ¹
Faira Ibrahimio ²

Introdução

O presente artigo, intitulado *Estado de Arte sobre as pesquisas realizadas no âmbito do currículo local em Moçambique*, visa analisar os trabalhos publicados em versão eletrônica e física sobre os saberes locais e/ou currículo local. Nele se pretende aglutinar diferentes percepções de alguns pesquisadores, através dos resultados obtidos no campo de ação sobre o currículo local do ensino básico. Considerando que o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano colocou um desafio para os professores, gestores de educação, pais e encarregados de educação e alunos, com a introdução do currículo local em 2004, enquanto espaço de articulação dos saberes locais e saberes universais, interessa-nos observar como os pesquisadores dão respostas a esta inovação.

Com efeito, a introdução do currículo local na escola provocou e continua a provocar debates que, em certa medida, resultaram em publicações sobre a temática, que ganharam notabilidade na sociedade moçambicana. Deste modo, tomamos como exemplo alguns trabalhos publicados por pesquisadores renomados, tais como: *Estratégias de Desenvolvimento de um currículo local no ensino básico* (JAMISSE, 2004); *O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de Bárúè, de Sussundenga e da cidade de Chimoio - Moçambique – Mozambique* (CASTIANO, 2005-2006); *Relatório de Avaliação Volume II A. Ensino Primário e Secundário* Ministério de Educação e Cultura (MEC) (2006); *Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico* (BASÍLIO, 2013); *O currículo local na turma multicultural* (VERDIAL, 2008); *Diversidade cultural e educação em Moçambique* (DIAS, 2010); *Currículo local: uma oportunidade para emancipação local Curriculum: an opportunity for Emancipation* (NHALEVILO, 2013); *Currículo local: uma oportunidade para Emancipação local* (NHALEVILO, 2013); *Gestão da implementação do novo currículo de ensino básico em Moçambique: o caso das escolas do Distrito Municipal Kamaxakeni - juiz de fora* (Guibundana,

¹ Docente da Universidade Pedagógica e chefe de Departamento de Pesquisa na Faculdade de Educação e Psicologia na Universidade Pedagógica de Moçambique em Maputo. Doutora em Educação/Currículo pela Universidade Pedagógica em Moçambique. atalia_saide@hotmail.com

² Docente da Universidade Pedagógica de Moçambique em Maputo, Faculdade de Ciências Naturais e Matemática. Doutora em Educação/Currículo pela Universidade Pedagógica de Moçambique. faira.ibrahimo@hotmail.com

2013); *Refletindo a história de integração do conhecimento local na escola: procurando caminhos de legitimação* (NHALEVILO, 2013a); *O currículo local: algumas reflexões epistemológicas* (CAPECE, 2016); *Currículo local vs saber local* (DGEGE; SABINO, 2016); *Currículo local – entre a retórica do prescrito e a realidade concreta* (CABRAL; IBRAIMO, 2015); *A atenção às multiculturalidades nas políticas educacionais em Moçambique* (MUGIME e LEITE, 2015); *O currículo local como política para a preservação e/ou transformação da cultura rural (do campo)* (NIVAGARA, 2018); *O papel do professor e seu pensamento (Pedagógico - Didático) na aplicação do “Currículo Local”* (RABECA; SAAR, 2018); *Análise da Implementação do Currículo Local na Escola Primária Completa de Tenga no Distrito de Moamba, Província de Maputo* (BUCUANE, 2019); *Currículo local e desenvolvimento comunitário: Um olhar à província de Manica, Moçambique* (CHONGO, 2021); *Possibilidades de integração dos saberes locais no Ensino de Biologia da 9ª classe nas Províncias de Maputo e Maputo Cidade em Moçambique* (IBRAHIMO, 2021); *Gestão do currículo local práticas e percepções dos gestores escolares* (MONDLANE, 2022).

Os 19 trabalhos acima apresentados foram escolhidos de forma aleatória e procuramos os posicionamentos dos pesquisadores para compreender como a inovação do currículo local está sendo interpretada. Os pesquisadores em causa tomaram como fontes básicas de referência para realização do levantamento dos dados e as suas análises, a revisão da literatura, as entrevistas e questionários aplicados aos atores escolares. Contudo, os resultados mostraram que existem inquietações sobre como o currículo local tem sido abordado, que estratégias e metodologias são empregadas, assim como a sua gestão e implementação. Nesta perspectiva, a presente pesquisa irá possibilitar a avaliação do escopo dos estudos feitos, demonstrando as contribuições, dificuldades e pertinência sobre esta temática. O interesse por esta pesquisa do “estado da arte” deriva da abrangência destes estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e os aspectos que são abordados sobre o currículo local. Para compreensão dos trabalhos analisados, expomos as abordagens em forma de revisão da literatura, pois o trabalho ainda não tomou o seu rumo definitivo. A pesquisa está em processo e as conclusões expostas neste texto são preliminares.

Resultados das pesquisas feitas

Neste subtema far-se-á apresentação da análise dos resultados de pesquisas realizadas por vários autores moçambicanos. As pesquisas em nosso poder constituíram foco do estudo que incide sobre os saberes locais na escola, o Currículo Local, currículo nacional, estratégias de

gestão e implementação do currículo local e diálogo entre os saberes locais e saberes científicos. Estes estudos vêm sendo desenvolvidos desde os últimos doze anos, depois da implementação do novo currículo do ensino básico. Os mesmos trazem, em comum, o desafio de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento sobre o currículo local.

Tomando o exemplo das pesquisas realizadas por Castiano (2005, 2006, 2013); constatou-se que ele revelou existir uma convicção geral de que o ensino dos conteúdos relacionados com saberes locais, não só é vantajoso para cada aluno, dado que abre possibilidade de inserção no sistema ocupacional local, mas, acima de tudo, apresenta vantagem em relação à comunidade local onde a escola está inserida. Este autor procurou estabelecer uma comparação entre o ensino colonial e o ensino após a Independência, notando uma diferença na sua intenção declarada e não necessariamente nos conteúdos dos programas de ensino, embora haja exceções. No tempo colonial, as diversas versões do currículo para as crianças negras ou indígenas eram desenhadas consciente e sistematicamente para responder ao projeto do “imperialismo cultural”, quer dizer, com a intenção declarada de dominar e inferiorizar saberes, valores e práticas de povos autóctones.

No entanto, o currículo introduzido no período pós-colonial, que culminou com a reforma curricular no ensino básico em curso em Moçambique, teve como objetivo quebrar todo tipo de discriminação e desigualdades de acesso; o outro objetivo foi eliminar as barreiras institucionais que se punham contra a progressão das crianças negras vivendo no campo para atingirem níveis superiores de escolaridade. Na opinião do autor, a diferença está na legitimação dos conhecimentos, pois, diferentemente do tempo colonial, na reforma curricular em curso há formas institucionalizadas de garantir a participação comunitária na definição dos conteúdos a ensinar.

Demostrou-se, a partir de um estudo realizado na província de Manica, o envolvimento das comunidades e de diversas autoridades locais no processo de implementação do currículo local. Além das constatações acima referidas, o mesmo autor afirma que com a implementação do currículo local, a criança, para além dos valores éticos universais derivados da cidadania e da economia do mercado capitalista, começa também a aprender valores e práticas locais tradicionais. Quer dizer, a criança será inserida, ao mesmo tempo, em uma tradição universal e em uma tradição “viva” local. A escola será o espaço onde alunos, professores e a comunidade são confrontados, pela via argumentativa e racional (i.e. em função dos problemas de comunidade) com dois modelos de produção, disseminação e de legitimação dos saberes.

Reiterou, o autor, que o Currículo Local constitui o primeiro e o mais importante passo para a institucionalização do debate de percepções diferentes da realidade social. Porém, afirmou

que não se pode ser otimista, no sentido de que o currículo local é recebido de braços abertos por professores e pelas comunidades. Assume, ainda, que não se pode deduzir que a comunidade não só poderá participar curricularmente apenas em assuntos que dizem respeito às tradições locais, mas, também, na gestão do conhecimento e de políticas relacionadas ao CLA, a título de exemplo - apresenta uma realidade do instituto de Educação Popular em Kati CIWARA (palavra Bambara para designar a cabeça do antílope, a identidade simbólica no emblema de Mali). Este programa buscou desenvolver conteúdos específicos para a aquisição de habilidades de liderança em jovens que frequentavam as escolas elementares. “Liderança”, neste caso, significou habilidades para jogar num papel decisivo no desenvolvimento das suas comunidades.

Em relação à introdução dos conteúdos locais, Castiano (2005) notou dificuldades relacionadas à elaboração da brochura do currículo local, uso das estratégias metodológicas propostas pelo INDE e a transposição didática. O autor afirma que há outras dificuldades como sendo as relacionadas à exclusão dos saberes locais. Destaca, ele, dizendo que uma das dificuldades “reside no fato que os elementos do saber local tendem a ser aqueles a que menos atenção se presta, por parte dos professores, por eles exigirem muito tempo de pesquisa e sistematização e alguns deles quebrarem normas e tradições existentes”.

Castiano afirma que uma das professoras entrevistadas, como justificativa para não incluir os saberes locais, queixou-se dizendo: “para incluir conteúdos de história local é preciso recorrer às bibliotecas que se localizam muito longe e, neste processo, perde-se muito tempo a procurar conteúdos”. Outra dificuldade apresentada relaciona-se ao fato de, no ensino formal, não haver ainda uma tradição de longa experiência no tratamento de assuntos locais, exigindo, assim, um tipo de conhecimento e competências pedagógicas, mas e, sobretudo, de rudimentos de pesquisa que muitos professores primários não têm. Na sua pesquisa, publicada em 2013, intitulada, *Os saberes locais na academia*, o autor discute as possibilidades de legitimação dos saberes locais na escola. Recorrendo aos autores de diferentes campos de saber, ele descreve as possibilidades em três modalidades: moderna, pós-moderna e transmoderna.

Para ele, todos os saberes construídos são designados por considerandos fundamentais para o desenvolvimento da comunidade. Portanto, devem ser ensinados na sala. Eles possuem um estatuto epistemológico de que a ciência moderna deve apropriar-se. O Ministério da Educação e Cultura (2006-2010/2011, p.15), no seu estudo sobre a implementação do currículo local nas escolas do ensino básico, revelou que ela não se está a efetuar no mesmo ritmo em todo o território, por se constatar que não se processou a necessária capacitação dos docentes e gestores escolares, acompanhados de adequados textos de apoio. Outrossim, o processo de implementação não foi devidamente monitorado.

Basílio (2013), no seu estudo sobre os saberes locais e o novo currículo do ensino básico, faz uma reflexão sobre os saberes locais e o saber universal como sendo produtos da cultura pois, sob sua óptica, este dualismo visa superar à dicotomia entre o conhecimento escolar e as práticas da vida quotidiana do aluno, permitindo que haja uma abordagem integrada, com vistas a trazer o valor pragmático do ensino, alimentada a partir da necessidade da concepção de um currículo que torne o aluno capaz de identificar os conceitos fundamentais, os procedimentos típicos de diferentes formas de conhecimento e as formas de convivência cultural. Ao se referir ao currículo, o autor justifica que é necessário assentá-lo na pedagogia sensível às culturas, procurando diferentes formas do conhecimento, de modo integrado, para facilitar a interdisciplinaridade.

Contudo, o autor nota que a estrutura curricular do ensino básico, embora organizada em áreas do saber, tende à perspectiva de especialização; e isto cria dificuldades porque, por um lado, o currículo de formação de professores não contempla à bivalência e, por outro, a metodologia de ensino de geografia, por exemplo, é diferente da de ensino de história. Neste sentido, a integração dos saberes locais deve ser sistemática, implicando a definição clara dos métodos e dos objetivos da sua introdução no ensino. Por fim, o autor recomenda que a escola tenha a responsabilidade, enquanto instituição vocacionada ao ensino, de reconhecer, legitimar e valorizar as culturas locais para integrá-las no processo de ensino/aprendizagem e, ao mesmo tempo, enraizar o aluno na sua própria cultura, embora haja resistência por parte de professores na monitorização dos saberes locais e dos conteúdos tradicionais locais.

Para Verdial (2008), a reflexão cingiu-se no estudo sobre a possibilidade de utilização dos métodos de ensino do CL numa turma multicultural, no qual concluiu ser necessário entender devidamente o conceito de CL e os objetivos a que se propõe alcançar. Os professores, as escolas, assim como os diferentes níveis de gestão e supervisão do sistema educativo, não foram preparados para assumir esta nova forma de abordar e equacionar a relação e interação necessárias das escolas com as comunidades onde elas se situam. Ademais, a autora afirma que deve-se entender e assumir que algumas políticas educativas em Moçambique condicionam a dificuldade em transmitir os conteúdos locais. Um outro aspecto, não menos importante no estudo, é que a massificação do ensino tem como consequência a constituição de muitas e numerosas turmas.

Entretanto, não existem professores que dão vazão a esta demanda, fato gerado pelas insuficiências econômicas que o país tem. Ultrapassados estes dois obstáculos, os executores do CL mostrar-se-ão mais profissionais, responsáveis e com paciência para lidar com turmas numerosas, respeitando, desta feita, cada traço cultural de cada aluno na turma multicultural.

A reflexão de Dias (2010) tem como foco a diversidade cultural na sala de aulas, que tem estado a preocupar os educadores moçambicanos, visto que na mesma sala encontram-se alunos de gêneros diferentes, que pertencem a grupos linguísticos, étnicos e religiosos diferentes, com concepções, saberes, temporalidades e espacialidades diferenciadas. Assim, segundo a autora, é necessário refletir-se sobre as formas didáticas diferenciadas porque nem todos os alunos conseguem adaptarem-se aos padrões didáticos monoculturais e hegemônicos. Neste contexto, a mesma autora diz ser importante que haja um currículo comum, que contenha aspectos universalmente aceites e comuns às várias culturas.

A autora explica que o fato de haver um currículo comum não deve significar anular as particularidades e singularidades. O currículo deve permitir a possibilidade de haver diferenciações, sem haver discriminações nem estigmatizações de certas culturas. É necessário realçar que um currículo comum não significa homogeneizar a cultura, nem sequer criar um currículo monocultural. Os aspectos comuns devem significar a inclusão de fatores que sejam válidos para toda a sociedade, em que haja uma pluralidade interna, em que se tolera a diversidade. Por fim, a autora sugere, no seu estudo, a formação de professores capazes de trabalhar *na* e *com* a diversidade cultural. Para que tal empreendimento seja viável, propõe a criação e a introdução de uma disciplina denominada “Didática da Diversidade”, nos cursos de formação de professores, cujo objetivo geral seria refletir sobre as relações existentes entre educação, conhecimento e cultura. Tal disciplina seria uma área científica que englobaria conhecimentos das áreas dos Estudos Culturais, Antropologia Cultural, Pedagogia, Filosofia, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Didática Geral, Psicolinguística, Sociolinguística e Teoria Curricular.

Enquanto Nhalevilo (2013), na sua pesquisa, discute o CL, assumindo uma posição dialógica que se enquadra numa postura pós-moderna. A autora é de opinião que o currículo devia aparecer com uma grande agenda de emancipação, de descolonização, de verdadeira liberdade. Afirma que, tendo em conta que ele começa no nível básico, abrangendo, assim, as crianças que tiveram a oportunidade de nascer numa Moçambique independente da dominação colonial portuguesa, sugere, por exemplo, o paradigma libertário como sendo imperioso para refletir-se. Segundo a autora, para o nosso contexto de ex-colônia, o paradigma acima referido é necessário para a nossa sobrevivência, não só física, mas também, cultural. É um paradigma que age como condição para a justiça social (NHALEVILO, 2013). Neste contexto, a autora considera o CL como sendo uma oportunidade para cultivarmos a nossa liberdade, através da nossa emancipação: uma oportunidade de justiça social. A autora encara o CL não apenas como

uma inovação, ou uma reforma, ou uma transformação, mas também como uma oportunidade de emancipação.

A pesquisa feita por Guibundana (2013), teve como foco a gestão de implementação das inovações curriculares, tendo culminado com o desenho de um plano de intervenção que desse visibilidade à implantação, com alguma segurança, do currículo do ensino básico. Nesta pesquisa, foram consideradas as atuações dos gestores e dos professores na gestão e implementação das inovações curriculares, com relevância para as que se referem às novas disciplinas e ao critério de avaliação dos alunos do ensino básico. O autor percebeu, com o estudo, que a implantação do currículo do ensino básico tem conhecido um percurso com alguma sinuosidade, originado das dificuldades desses agentes na interpretação do que está plasmado nessa nova política curricular, devido à sua deficiente formação ou, então, ao pouco envolvimento no momento da sua construção. Além disso, com a investigação, pode-se ressaltar que há um fraco envolvimento dos professores na execução da proposta curricular, o que, de alguma forma, tem colocado em risco a qualidade de ensino. Perante esse cenário, foi desenhado, durante a investigação, um plano de intervenção, que focalizou a formação dos diferentes atores da escola, designadamente do gestor escolar, como líder da instituição; e dos professores, que têm um papel preponderante na interpretação das políticas educacionais e, conseqüentemente, na implementação de tais políticas.

Os resultados da capacitação mostraram que a expressiva maioria dos gestores escolares carece de uma formação especializada na área de gestão. A partir desta constatação, recomendou-se que: (1) as escolas tenham um corpo de gestores com conhecimentos científicos da área para atender à demanda, e não apenas cursos de curta duração que esporadicamente ocorrem; (2) existe a necessidade de se profissionalizar a gestão escolar; (3) a capacitação profissional dos gestores é uma condição que se impõe na implementação das mudanças que vêm ocorrendo na estrutura organizacional do sistema educativo moçambicano; (4) a capacitação deve estimular uma prática pedagógica que seja centrada na reflexão e na transformação do contexto escolar; (5) a capacitação do gestor escolar exige a apropriação de um conhecimento a partir de conteúdos de natureza educacional até os de natureza organizacional administrativos; (6) o gestor tenha capacidade e habilidades para mesclar as dimensões acadêmicas e práticas de gerenciamento de uma escola e (7) os professores precisam passar regularmente por capacitações para não ficarem à margem do processo educativo.

Finalmente, o autor sugere que uma inovação bem-sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas: ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando. A formação continuada dos

professores, então, deve ser vista como uma possibilidade de articular aprendizagens novas e antigas e reforçar a sua prática pedagógica. De acordo com Capece (2016), no seu estudo sobre o Currículo Local: algumas abordagens epistemológicas fazem uma reflexão sobre o currículo local, no sentido de se definir que saberes e práticas seriam relevantes para a comunidade.

Para o autor, não bastaria delegar aos intervenientes da Educação da criança esta tarefa árdua da seleção dos conteúdos locais, sem que lhes fosse possibilitada uma reflexão sobre o assunto. Os resultados do estudo mostraram que os professores têm enfrentado, na abordagem do CL, dificuldades, destacando-se: (1) a carência metodológica para a exploração dos saberes e das práticas em sala de aula; (2) a falta de integração sociocultural dos professores; e (3) a falta de formação para levar a cabo esse empreendimento. Ademais, o autor suscita que, em termos metodológicos, a exploração de saberes e das práticas locais é um exercício de interdisciplinaridade. O autor, num estudo realizado em (2001), defendeu que os currículos têm que ser feitos não inspirados no paradigma mecanicista de transferência de conhecimentos do professor para o aluno mas, sim, numa perspectiva emancipadora, objetivando estimular os educadores a construir o seu currículo. Além da perspectiva emancipadora, os currículos têm que ter uma perspectiva política: estimulando valores que abarquem o componente democrática e de justiça social.

Os resultados do estudo realizado por Cabral & Ibraimo (2015) revelaram que as escolas encontram obstáculos na implementação do CL. No entanto, os dados recolhidos apontam, no plano da ação concreta, para modelos de desenvolvimento curricular situados num paradigma essencialmente prescritivo, como sendo os modelos administrativo e normativo. Esta incapacidade, evidenciada tanto pelas escolas como pela comunidade local, de mudar de paradigma ao nível do desenvolvimento curricular, pode ficar a dever-se, em grande parte, ao fato de os diversos atores educativos se encontrarem socializados numa ordem essencialmente prescritiva, que os dispensa da sua capacidade de criação e autoria. Deste modo, há uma aparente inaptidão para o usufruto das margens de autonomia, ao nível do desenvolvimento curricular, que a introdução do CL pretendeu potencializar nas escolas. Os autores defendem ser necessário que desenvolvessem políticas educativas mais territorializadas, que criassem as condições para a promoção de uma efetiva regulação sócio-comunitária da educação. Um outro aspecto apontado nos resultados da pesquisa é de que a comunidade local parece não estar, efetivamente, envolvida na gestão e operacionalização do CL. Quando solicitados a participar em alguns momentos de aula, para desenvolver conteúdos ligados ao CL, os elementos da comunidade tendem a pedir uma remuneração para tal, colocando os seus interesses pessoais acima dos interesses da escola. No que toca à participação dos professores e diretores na implementação do CL, os dados

parecem apontar para uma certa alienação da responsabilidade por parte das escolas, visto que as escolas eximem-se de exercer um tipo de participação direta que lhes poderia proporcionar a possibilidade de terem um envolvimento também direto nos processos de tomada de decisão.

De acordo com Dgedge e Sabino (2016), a comunidade deve ser vista como um sistema, sendo a escola um dos elementos do mesmo, ou um dos seus subsistemas. É necessário incluir as experiências dos alunos e refletir o caráter diversificado da comunidade que envolve à escola. Daí que o CL faça com que se deixe de definir a educação escolar apenas em função da promoção da aprendizagem de natureza instrumental. Nos dias de hoje, a implementação do CL assegura a participação de diversos agentes educativos. Entretanto, Jacinto (2015) faz uma reflexão sobre abordagem dos saberes locais no currículo escolar do Ensino Básico: numa perspectiva meramente didático-pedagógica e sistêmica, considerou que a abordagem do CL/conhecimentos locais no Ensino Básico não precisa ser descrita de forma percentual pois, em sua opinião, este currículo não constitui uma inovação, mas, sim, um princípio pedagógico, no sentido de que a integração, implementação e abordagem dos saberes locais sempre visam a ajudar o aluno na sua aprendizagem e facilitar a tarefa do próprio professor. Deste modo, para o autor, é importante formar professores em metodologias e práticas educativas tendentes a tornar cada vez mais significativa a aprendizagem dos alunos.

Já Machava (2015) pretendia compreender como a escola faz a gestão do CL de modo a valorizar a cultura local; e que os alunos aprendam os valores da sua respectiva comunidade. Este autor constatou que nas escolas estudadas não se enquadra o ensino do CL no processo de planificação, evidenciou que os vários intervenientes gestores do currículo dentre professores e diretores adjuntos pedagógicos e, até, diretor de escola, não têm claro o que é CL, o que os levam, em algum momento, a confundir com a disciplina de ofícios e, em outros momentos, com a disciplina de moral cívica e, ainda, é conceituado como se tratasse exclusivamente do uso das línguas locais

Mostrou, ainda, que a filosofia da implementação do CL, no que concerne aos mecanismos a seguir na seleção, integração e ensino dos conteúdos, não é conhecida pela maioria dos intervenientes neste processo. Nomeadamente, a comunidade que deve ser a fonte dos conteúdos a serem lecionados na escola e auxiliar o professor na leção dos mesmos, quando solicitada; os alunos, que para além de aprenderem, devem apresentar conteúdos do seu interesse para serem enquadrados no CL; os professores, a quem cabe o papel de levantamento dos conteúdos junto às comunidades, elaboração de brochuras/manuais do CL a serem implementados ao nível da Zona de Influência Pedagógica, planificação e leção das aulas.

No ato da lecionar, o professor pode fazê-lo pessoalmente ou solicitar e coordenar a presença de um membro da comunidade para ensinar.

Chongo (2021), analisa em que medida o currículo local estimula o desenvolvimento comunitário na província de Manica, em Moçambique. No seu estudo, concebe que a política curricular deste país prescreve que, no ensino básico, 20% do tempo de cada disciplina são para a lecionação de conteúdos locais. No entanto, salienta que o mesmo leva em consideração a necessidade de articulação dos saberes formais, herdados e reconhecidos globalmente, com os saberes locais, em prol do desenvolvimento sustentável de cada aluno, de sua família e da comunidade em que estiver integrado. Fundamentando-se em outros teóricos, o autor parte do pressuposto de que o currículo local constitui uma oportunidade de emancipação evolutiva das zonas rurais. Ainda, Chongo (2021) chegou à conclusão de que o desenvolvimento do currículo local em Manica é passível de reconstituições, de modo a que se possa estimular significativamente um desenvolvimento comunitário que seja cada vez mais sustentável. A partir das conclusões, o autor sugere o seguinte: “ (i) Os 20% devem ser em forma de disciplina – para facilitar o desenvolvimento das escolas que sejam curricularmente inteligentes; (ii) Seja desenvolvido um currículo localmente relevante, inclusivo e formativo; (iii) Seja desenvolvido um corpo docente especializado, crítico e empenhado em prol do desenvolvimento comunitário; (iv) Seja desenvolvido um currículo local que estimule inclusivamente a produtividade, através do empreendedorismo e de alguma captação de receita para o empoderamento escolar”.

Nivagara (2018), defende, no seu trabalho, que o currículo local é uma realidade nos currículos escolares de alguns países. Moçambique não é exceção nesse aspecto. Assim, sugere a aplicabilidade e/ou a implementação, de fato, do currículo local pelas escolas e, especialmente, nos centros de formação de professores. O estudo se interessa em trazer elementos de análise que possam permitir compreender a contribuição do currículo local na preservação e transformação da cultura rural e, em geral, dos saberes e da cultura locais. Desse modo, partindo da análise documental, uma visão crítica do modelo secular de funcionamento da escola nos moldes “modernos”, permitiu trazer à luz a inadequação do paradigma curricular em que se concede privilégio apenas aos saberes universais ou daqueles saberes “nacionais”, sem atender aos saberes locais, particularmente os da cultura rural.

A demais, o autor é de opinião de que o ambiente escolar não pode continuar numa visão que ignore o quotidiano das comunidades rurais e, por isso, as relações sociais, os modos de produção que devem ser aproveitados como parte significativa do currículo escolar devem ser resgatados sob a forma de currículo local. Esse quotidiano representa, em grande medida, formas de ser, de estar, de comportar-se, de relacionar-se e, ainda, das diversas formas de atividades

produtivas e de garantia de saúde e bem-estar social. Além disso, para o autor, não tomar isso como um pressuposto importante da análise e reconfiguração do currículo e trajetórias de aprendizagens escolares dos alunos, sobretudo do meio rural, pode ser grave, no sentido em que a humanidade perderá, progressivamente, parte de saberes produzidos e confirmados pelas gerações antecedentes. Na ótica do autor, o quotidiano representa saberes locais, cujo modo de produção e da sua transmissão foi sempre informal e não-formal.

A perda dos saberes em causa poderá ocasionar um vazio irremediável, pior ainda, sem testemunho humano à medida que os detentores dos mesmos saberes forem desaparecendo por razões óbvias de sobrevivência da espécie humana no tempo. Por outro lado, a utilidade que os saberes locais têm no quotidiano das comunidades pode, em alguns deles, ser reconfigurado pela abrangência universal ou, pelo menos, para muitos outros beneficiários, de outras comunidades, bastando, para isso, manter um contínuo processo de sistematização e estudo dos saberes locais mais significativos e a validação dos mesmos pelos processos de análise científica. Por fim, o autor referenda que existe a necessidade de preservação dos saberes locais, como exemplo da cultura das comunidades rurais, o que se afigura factível por via do currículo local, na medida em que este, fazendo parte do espaço escolar, terá maior potencialidade da sua preservação por estar no espaço que, por sua vocação, se encarrega da educação e formação de crianças, jovens e adultos. Também porque, pelo currículo local, implantado e generalizado no ambiente escolar, os saberes locais irão interagir dialeticamente com os saberes universais, permitindo sua maior problematização e fundamentação epistemológica.

Nhalevilo (2018) dá a conhecer que muito já foi dito e escrito sobre os Sistemas de Conhecimento Indígenas (IKS) ou como também é chamado, Conhecimento Ecológico Tradicional (TEK) ou, ainda, Conhecimento Local (CL). Neste contexto, a autora afirma que não pretende discutir como deve ser denominado, embora essa também seja uma questão importante, pois a forma como o nomeamos molda as possibilidades que abrimos para esse tipo de conhecimento. Mas, para a autora, convém examinar historicamente a inclusão do conhecimento indígena nos currículos escolares, tomando como referência a prática em Moçambique. A partir da análise histórica, o artigo propõe um quadro-referência para avaliar e refletir as práticas tendentes a incluir o IKS no sistema de educação formal. A autora argumenta que precisamos encontrar teorias legitimadas para integrar a IKS, a fim de contrabalançar a prática de ensinar IKS em salas de aula de ciências separadas de seu próprio contexto sociocultural. Além disso, a autora, olhando para a paisagem da história da inclusão do IKS nos currículos, propõe um quadro que possa servir de reflexão sobre as nossas práticas de inclusão do IKS.

O quadro é constituído por cinco estágios, nomeadamente: colonização, descolonização, neocolonização, renascimento e teorização. Neste contexto, tomar este quadro como um instrumento para avaliarmos as nossas práticas e tendências de inclusão do IKS é, também, uma forma de fazer projeções para a inclusão de IKS nos currículos escolares. Porque, como refere a autora, há falta de teoria ou princípios didáticos, se preferimos chamá-los assim, para o IKS. Contudo, é de opinião dela que se precisa escapar do estágio neocolonial e, é por isso que defende o desenvolvimento de nossos próprios referenciais teóricos culturalmente enraizados. A teorização é um meio para alcançar uma verdadeira transformação do currículo escolar, uma estratégia que oferecerá ao mundo lentes alternativas e janelas para olhar para o IKS. Para a citada autora, somente oferecendo diferentes lentes e janelas poderemos fazer o mundo ciente de que a janela ocidental usada para olhar para a IKS é apenas *uma* janela. Neste artigo, a autora considera que olhar para a paisagem da história da inclusão do IKS nos currículos, reforça a reflexão, partindo do quadro acima exposto.

De acordo com Rabeca e Saar (2018) O “currículo local” surge como inovação no ensino primário a partir da reforma de 2004. Esta ferramenta pedagógica consiste em relacionar conteúdos centralmente traçados com a realidade da escola. Além disso, ajuda a tornar a aula mais viva, uma vez que os conteúdos estudados são do domínio do professor e dos alunos. Os autores, neste estudo, pretendiam fundamentalmente compreender o papel do professor e o seu pensamento na aplicação/implementação do “currículo local” como um instrumento pedagógico didático para o ensino básico. Os autores concluem dizendo que a maior parte dos professores não cumprem com as suas obrigações sobre a aplicação/implementação do currículo local, fazendo com que o ensino ainda seja caracterizado como “tradicional”. São poucos professores que respondem às exigências da escola contemporânea. Além disso, os autores constataram que os professores pensam que existem dois currículos diferentes e não compreendem que existe uma relação de complementaridade.

Os autores sublinham a necessidade de se fazer seminários de capacitação que possam abordar o currículo local e a sua aplicação. Ademais, sugere-se que durante a planificação das aulas os professores devem incluir os elementos do currículo local, para evitar improvisação por parte destes no processo de lecionação. Como forma de apoiar os professores, é preciso que haja supervisão pedagógica de forma rotineira. Por fim, a partir deste estudo os autores concluíram que a maior parte dos professores não cumprem de forma cabal às exigências pedagógico-didáticas desta inovação curricular. De um lado, os alunos não encaram esta inovação como meio de legitimação dos seus saberes e, por isso, não desenvolveram as competências requeridas pelo currículo local. De outro, há falta de preparação prévia dos formadores dos IFP para

implementação do “currículo local” na sala de aula, fato que cria desmotivação nos alunos. Apesar disso, o currículo local é uma inovação ímpar para resgate de saberes culturalmente construídos pelas comunidades. De fato, a integração dos saberes locais ainda não é vista como um princípio didático-pedagógico que reduz a distância entre o universal e o local, a ciência moderna e a tradição autóctone.

Outro trabalho de Mugime e Leite (2015) analisa as questões multiculturais. Os autores defendem que no mundo de hoje é importante que a educação tenha em atenção questões da multiculturalidade das sociedades. Além disso, dão a conhecer o modo como o sistema educacional moçambicano contempla este desafio. Para isso, os autores concentraram-se no estudo dos discursos políticos assentes sobre as políticas para a educação. Trata-se de discursos que orientam o sistema de educação em Moçambique, nas concepções de educação, face à multiculturalidade. A análise desses discursos permitiu concluir que as políticas educacionais apontam para a necessidade de atenção aos aspectos da multiculturalidade. Em contrapartida, os currículos e os programas de ensino, que deviam concretizar o previsto nestas políticas, carecem de conteúdos que concretizem essa intenção.

Os autores consideram que há uma desfasagem entre as políticas e as práticas pedagógicas e curriculares. Eles fundamentam esta afirmação dizendo que a forma como as políticas analisadas tratam a questão da relação entre cultura e educação ainda está longe de trazer resultados positivos e responder à questão do multiculturalismo. Os discursos veiculados nessas políticas não têm a sua continuidade nos conteúdos curriculares de ensino, o que significa que não há um entrosamento entre os discursos e as práticas pedagógicas que os concretizam. Neste contexto, os autores consideram que há uma desfasagem entre as políticas e as práticas pedagógicas e curriculares. Para eles, não há dúvidas que a multiculturalidade que caracteriza a sociedade moçambicana reclama espaço nos currículos escolares para perspectivar a educação multi/intercultural.

A educação multicultural pode ser um meio para a concretização da justiça curricular no quadro de um sistema educativo democrático, baseado nos princípios de igualdade de oportunidades. Os autores enfatizam que há que reconhecer que os discursos veiculados pelas políticas educativas moçambicanas abrem a possibilidade para se pensar na importância do sistema educacional moçambicano na formação de indivíduos comprometidos com a questão dos valores culturais socialmente aceites e que, de fato, as políticas educacionais que apontam para uma atenção à multiculturalidade da sociedade moçambicana revelam, em parte, o comprometimento do sistema educacional com as questões da diversidade cultural.

Em conclusão, os autores frisam que a não observância da educação multicultural alimenta uma desfasagem entre a política e a prática curricular. No entender dos autores, uma educação orientada para a multiculturalidade, exige a mudança das práticas pedagógicas que concretizam a organização e os processos de desenvolvimento do currículo.

Em relação ao estudo de Ibrahimo (2021), na sua pesquisa intitulada “*Possibilidades de integração dos saberes locais no ensino de Biologia da 9ª classe nas Províncias de Maputo e Maputo cidade em Moçambique*” propõe-se a refletir sobre as possibilidades de articulação e integração de saberes locais no Programa de ensino da disciplina de Biologia da 9ª classe. Nessa perspectiva, o estudo teve como objetivo analisar as condições de viabilidade de integração de saberes locais nos Programas de Ensino da disciplina de Biologia para a melhoria do aprendizado na 9ª classe. Para tal, foram contempladas escolas situadas nas zonas urbanas, periurbanas e rurais. Como principais resultados, constatou-se que alguns professores não têm informação concisa sobre o conceito de saberes locais, embora estejam cientes de que os saberes são abordados no contexto local ou das comunidades, assim como a pesquisa relata que a falta de articulação dos saberes científicos com saberes locais dicotomiza os saberes científicos com as práticas dos alunos na comunidade.

Neste estudo, a autora conclui observando que existe uma fraca tendência de abordagem de conteúdos relacionados com os saberes locais nas escolas urbanas, comparando-se com o das escolas rurais e periurbanas. Os professores, alunos e membros da comunidade dão importância aos saberes locais para o seu dia-a-dia, uma vez que permite perceber a relação entre os conteúdos ensinados em sala de aulas e a própria realidade vivida pelo aluno. Assim como, no contexto do ensino da Biologia na Província de Maputo e em Maputo-cidade, notou-se uma fraca tendência de abordagem de conteúdos relacionados com os saberes locais nas aulas. Esta abordagem é mais perceptível nas escolas rurais que nas urbanas. Do mesmo modo, as possibilidades de abordagem dos saberes locais nas aulas de Biologia são raras, ou seja, a autora não identificou conteúdos sobre os saberes locais na lecionação das aulas observadas, embora algumas sugestões metodológicas recomendem essa abordagem.

Embora o currículo recomende a possibilidade de abordagem de saberes locais nas aulas da Biologia, que dão a devida importância para o dia-a-dia das comunidades, os professores enfrentam algumas dificuldades devido à falta de preparação e da criatividade individual. Neste estudo, a autora diz que percebe-se com muita clareza que a principal vantagem da abordagem dos saberes locais nas aulas de Biologia está relacionada com a motivação do aluno, por promover uma relação direta com a sua vivência.

Por fim, com base nas conclusões tiradas do estudo, com a abordagem dos saberes locais, a maioria das escolas deixaria de lado a desvinculação entre o conhecimento Biológico programático e o conhecimento local. Essa prática poderia influenciar o aproveitamento pedagógico e na aprendizagem significativa dos estudantes, uma vez que, permite perceber a relação entre os conteúdos ensinados em sala de aula e a própria realidade vivida pelo aluno. Segundo a autora, embora existam documentos que orientam o processo de articulação dos saberes locais com conteúdos da Biologia, eles não são funcionais, pois não são capazes de ser materializados pelos professores nas aulas de Biologia, devido à falta de socialização e consequente desconhecimento por parte dos que são intervenientes do processo de ensino e aprendizagem.

Jamisse (2004) desenvolveu um estudo que visava refletir sobre Estratégias de desenvolvimento de um currículo local no ensino básico, através de protótipos de instrumentos, portanto, concepção do instrumento com estratégias para elaboração de um currículo local. O seu estudo teve como base uma questão geral de investigação sobre que elementos curriculares podem ser considerados essenciais na elaboração de um currículo local. A partir deste questionamento, se evidenciou que os dados permitiram identificar os domínios de referência que podem ser considerados genéricos na elaboração de um currículo local. Considerou, ainda, que as abordagens lineares e deliberativas são potencialmente eficazes no processo da elaboração de um currículo local, por constituírem estratégias que permitem elucidar o professor sobre a importância da lógica e da deliberação no processo da elaboração de um currículo local.

Os resultados da testagem do protótipo do instrumento com estratégias para elaboração de um currículo local mostram que o instrumento é praticável. Isto é sustentado pela predominância da pontuação 4 (bom) e 5 (muito bom) em todas as etapas avaliadas do instrumento e, por outro lado, pelas observações dos *respondentes* que se citam. Contudo, os Professores tiveram limitações de estabelecer uma comparação entre diferentes instrumentos e, pelo fato, consideraram o presente instrumento como melhor na orientação das suas atividades de elaboração do currículo local, ao invés da brochura fornecida pelo Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE).

Na implementação e testagem do protótipo do instrumento com estratégia para a elaboração do currículo local ficou evidente a sua praticabilidade no seio do grupo alvo, pelo fato de este grupo ter: (i) elaborado o currículo local da 3ª classe sem enfrentar muitas dificuldades na observância dos procedimentos recomendados pelo instrumento; (ii) a classificação de bom e Muito bom atribuída aos vários itens de avaliação de praticabilidade de cada etapa que faz parte do instrumento; (iii) o controle da praticabilidade do instrumento, que consistiu na contagem do

número de vezes de pedido de esclarecimento sobre os procedimentos recomendados no instrumento durante a pré-testagem nos *workshops*, assim como durante a implementação; (JAMISSE, 2004, p. 43).

Para Bucuane (2018, p. 37), no seu estudo sobre análise da Implementação do Currículo Local na Escola Primária Completa de Tenga no Distrito de Moamba, percebeu-se que na seleção dos conteúdos dos saberes locais, a comunidade e os professores intervêm neste processo, sendo que as atividades mais praticadas, na sua maioria, são a agricultura e o artesanato; e são mais lecionadas na disciplina de Ofícios. A maioria dos *respondentes* avalia positivamente a implementação dos saberes locais. Os professores enfrentam grandes dificuldades na implementação dos saberes locais, o que constitui um grande desafio, pois quase todos são provenientes de distritos distintos, o que dificulta a sua interação com alunos e a comunidade em geral. A implementação dos saberes locais na Escola Primária Completa de Tenga, distrito de Moamba, é ministrado muito na disciplina de Ofícios, pelo professor em colaboração da comunidade quando estes apresentarem dificuldades.

Quanto à importância do ensino do currículo local para as comunidades de Tenga, distrito de Moamba, notou-se que é de extrema relevância para a comunidade, porque mantém viva a cultura, faz com que a cultura de uma comunidade seja conhecida e permite o fácil enquadramento do educando no seio escolar. Conclui-se, também, que um dos pontos fortes da implementação do currículo local é que este garante uma formação que responde às reais necessidades da comunidade. E quanto aos pontos fracos da implementação do currículo local na EPC Tenga, verificaram-se os seguintes: falta de material didático, falta de domínio dos conteúdos por parte do professor e constatação de diferenças culturais entre zona de trabalho e da sua proveniência. (BUCUANE, 2018, p. 37).

Ainda em relação ao currículo local, Mondlane (2022, p. 146) discute sobre gestão do currículo local, práticas e percepções dos gestores escolares das escolas primárias completas A e B. O seu estudo visava responder à seguinte questão: *Como os gestores e professores garantem a gestão do currículo local a partir das estratégias adotadas nas escolas estudadas*. Demonstrou que os gestores estão cientes do seu papel enquanto responsáveis da escola, pela confiança que lhes é conferida, ficando claro que o conhecimento sobre o Currículo Local, por parte desta, não ser considerado novidade.

Todavia, as suas responsabilidades, enquanto intervenientes nesta ação educativa, são desconhecidas. Contudo, à luz das orientações previstas no Manual para abordagem do Currículo Local, prevê-se que a direção da escola deve coordenar, com os demais intervenientes, neste processo. Entretanto, o gestor e a comunidade não participam de forma ativa na gestão do

Currículo Local, o que sobrecarrega os professores como os atores principais na gestão e implementação do mesmo. O estudo identificou que os gestores responsabilizam os professores na gestão do Currículo Local - e esses gestores apenas são responsáveis pelo processo político pedagógico da escola. Outra constatação é de que, com a ausência das comunidades no processo de gestão do currículo, de acordo com as normas plasmadas para a gestão participativa, a escola continua a ser a entidade responsável por todo o processo de gestão do Currículo Local, pois a conscientização das comunidades não tem sido uma atividade regular.

A tendência dos trabalhos analisados

Cada pesquisa acima analisada tem a sua tendência ou apresenta um determinado interesse que levou o pesquisador a desenvolver o seu trabalho. No geral, dos trabalhos lidos, encontramos quatro tendências bem claras, a saber: a) epistemológica, que pretende fundamentar o currículo local e/ou os saberes locais na sala; b) política, que se preocupa com a libertação ou emancipação dos saberes locais dos saberes universais, a gestão e implementação do currículo local; c) tendência didático-metodológica, que apresenta possibilidades da transposição didática e metodológica, e d) tendência multiculturalista, segundo a qual o currículo local é espaço de articulação das diferentes concepções culturais, linguísticas, étnicas. Esta última tendência encara o currículo local como ponto de convergência da diversidade cultural na sala.

Na primeira tendência e a mais discutida pelos autores, como Castiano (2005, 2006 e 2013), Basílio (2006) e Capece (2016), prevalece a fundamentação epistemológico/filosófica (a discussão desses autores é mais epistemológico/filosófica). Os seus trabalhos tendem a apresentar fundamentos/justificativa teórica embasada nas razões de estudo de saberes locais no currículo. No entanto, de forma tímida, também mostram abordagens metodológicas e políticas. No cerne, os seus debates são caracterizados pela possibilidade legitimadora dos saberes locais. Ou seja, os autores estão interessados na matriz epistemológica do currículo local e/ou dos saberes locais. Daí, o esforço de justificativa epistêmico/filosófica do currículo local e/ou dos saberes locais na escola.

A segunda tendência designa-se por tendência política. Estão refletidos aqui os trabalhos de Nhalevilo (2013; 2018), Mondlane (2022), Rabeca e Saar (2018), Guibundana (2013), Cabral e Ibraimo (2015), Dgedge e Salimo (2016), Machava (2016) Chongo (2021). As abordagens dos autores referidos apresentam cenários relacionados à área política. Incidem mais sobre os gestores, professores como gestores do currículo local, participação da comunidade na definição do currículo local, o currículo local como espaço de emancipação, libertação e descolonização.

Ainda nesta tendência, o currículo local é abordado como espaço de desenvolvimento comunitário/ ou, simplesmente, currículo local é definido como estratégia de desenvolvimento local.

A terceira tendência é didático-metodológica. Esta tendência está presente nos trabalhos de autores, como: Jacinto (2015), Ibraimo (2021), MEC (2006), Basílio (2013), Jamisse (2004) e Capece (2020). A grande preocupação nesta tendência é quais são as estratégias didático-metodológicas para o ensino de saberes locais na sala. Como qualquer outro grupo, este desempenha um papel crucial, que é o de propor estratégias didáticas, pedagógicas e metodológicas de articular os saberes locais teorizados pelo primeiro grupo de autores e legitimados politicamente pelos gestores das escolas e professores. Os professores, que são grandes implementadores de políticas educacionais, servem-se de algumas estratégias político-metodológicas para a transformação da teoria em prática.

Chama-se a atenção sobre o assunto discutido na terceira tendência. Todos os trabalhos analisados apresentam esta tendência, contudo, este grupo se destaca muito. Inclusive, alguns autores sugerem metodologias de implementação, como: Jamisse, que propõe a criação de protótipos de implementação; e o MEC, que propõe duas estratégias metodológicas de implementação do currículo local; Basílio (2013), inspirado pelo MEC, propõe, também, duas estratégias de integração de saberes locais no currículo. Uma, conhecida por aprofundamento, na qual o professor, a partir do conteúdo centralmente definido, pode incorporar os saberes/conteúdos locais. A outra, por extensão, na qual os professores podem realizar uma visita de estudo em locais históricos e culturalmente reconhecidos, para, daí, colher os conteúdos locais relevantes para aprendizagem na sala. De um e de outro modo, a terceira tendência se interessa pela transposição didática do currículo local.

A quarta tendência é multiculturalista. Estão refletidos nesta tendência, os trabalhos de Verdial (2008), Dias (2010) e Magime e Leite (2015). Esta tendência defende que o currículo local e/ou os saberes locais constituem espaço de afirmação de diferentes culturas. O currículo local mostra-se como lugar de convergências e de resgate das concepções linguísticas, étnicas, culturais e até de discussão de questões de gênero, embora este último tenda mais para política. A discussão sobre os saberes locais se insere nas abordagens multiculturais e, de fato, todos os trabalhos lidos, que estão neste artigo, discutem cultura e multiculturalismo como espaço legitimador dos saberes locais. Todos convergem na abordagem segundo a qual, os saberes locais são construídos, costurados e organizados de acordo com os ditames de uma determinada cultura; e nas escolas convergem alunos de diferentes culturas, cabendo o currículo escolar reconhecer,

valorizar e resgatar as culturas locais e aos professores lidarem com a diversidade cultural na sua prática docente.

Como foi referido, todos os trabalhos analisados discutem as quatro tendências. Todas as abordagens têm o seu mérito, pois estão na senda de legitimação epistemológico/filosófica, política, multi-interculturalista, didático/metodológica do currículo local. No entanto, a pesquisa observou que na tendência didático/metodológica há uma fraqueza. Ou seja, esta tendência é menos explorada pelos pesquisadores do currículo local.

Considerações finais

O estudo sobre estado de arte dos trabalhos publicados em torno dos saberes locais, CL e outras temáticas relacionadas está em processo, tendo sido apresentado no Simpósio sobre os Estudos Curriculares, organizado pela Escola Doutoral de Educação/Currículo da Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica. Como foi demonstrado no texto, o estudo analisa os trabalhos publicados em versão eletrônica e física, com escopo de identificar as áreas exploradas, as dificuldades e os avanços. Sobretudo, procurou apresentar as análises com o objetivo de levar o leitor a identificar as teorias que dão suporte às abordagens dos saberes locais na escola.

Dos trabalhos analisados, constatou-se que os autores convergem nas teorias convocadas para fundamentar os saberes locais, o CL na academia. Outrossim, reconhecem que o CL constitui uma inovação fundamental, não só para articulação dos saberes locais e saberes universais na escola, mas, também, para o resgate das culturas tradicionais autóctones. Trata-se de uma convergência de saberes na escola. O CL traz uma possibilidade de desterritorialização dos saberes, ou seja, a eliminação das fronteiras entre o tradicional e o moderno, entre os saberes culturais locais e os saberes escolares. Outro elemento de unanimidade entre os autores é a consideração de que o currículo local marca historicamente um momento de reconhecimento, libertação, democratização e autonomia dos saberes locais ante os saberes escolares. Mas, também, reconhecem que é etapa de enraizamento dos alunos nas suas respectivas culturas.

Entretanto, constatou-se que os autores apontam, de forma unânime, as dificuldades de implementação do CL e de integração dos saberes locais devido à falta de capacitação contínua de professores e gestores de educação; e monitoria continuada. Os autores do presente artigo constataram que há falta de compreensão entre o que foi e é definido como CL e o que foi definido como ofícios. Outra dificuldade exposta em textos analisados está relacionada com a

construção dos saberes locais e a respectiva Transposição Didática na sala de aula. Diante destas dificuldades, os textos deixam claro que o conhecimento escolar continua dominante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NHALEVILO, Emilia Zulmira. Currículo local: uma oportunidade para emancipação local. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v.11 n.01, p. 23 – 34, 2013.

BASILIO, Guilherme. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique**. Maputo, Texto Editores, 2013.

BUCUANE, Argentina Jaime. **Análise da Implementação do Currículo Local na Escola Primária Completa de Tenga no Distrito de Moamba**. Monografia (Licenciatura em Organização e gestão da Educação) – Curso de Graduação em Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2019.

CASTIANO, José P. O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de Bárúè, de Sussundenga e da cidade de Chimoio. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.

CAPECE, António Jó. O Currículo Local: Algumas Reflexões Epistemológicas. **Revista de Educação da Universidade Pedagógica – UDZIWI**, p. 1-19, 2016.

CHONGO, Fernando Rafael. Currículo local e desenvolvimento comunitário: Um olhar à província de Manica, Moçambique. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.307-323, jul./dez, 2021.

DIAS, Hildizina. Diversidade cultural e educação em Moçambique. **Revista VIRUS**. V.4, p.1-15 São Carlos. 2010

DGEDGE, Sobrinho e SABINO, Aurora Margarida. Currículo local vs saber local. **Revista de Educação da Universidade Pedagógica – UDZIWI**, p.90-98, 2016.

GUIBUNDANA, Dinis Hilário. **Gestão da Implementação do novo Currículo de Ensino Básico em Moçambique: o caso das escolas do distrito municipal kamaxakeni**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional, Universidade Federal Juiz de Fora, Brasil, 2013.

IBRAIMO, Mahomed Nazir; CABRAL, Ilídia. **Currículo Local – Entre a Retórica do Prescrito e a Realidade Concreta**. Porto: Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, 2015.

IBRAHIMO, Faira Amade. **Possibilidades de integração dos saberes locais no Ensino Biologia da 9ª classe nas Províncias de Maputo e Maputo Cidade em Moçambique**. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) Programa Doutoral em Educação/Currículo, Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique, 2021.

JACINTO, Luciano Mário. **Abordagem dos conteúdos locais no currículo escolar do Ensino Básico em Moçambique: uma inovação ou princípio pedagógico?** Monografia (Licenciatura

em Psicologia Escolar) Programa de Graduação em Psicologia, Universidade Pedagógica Delegação de Montepuez-Cabo Delgado, Moçambique, 2015.

JAMISSE, Olga Judite. **Estratégias de Desenvolvimento de um currículo local no ensino básico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, Universidade Eduardo Mondlane de Maputo, Moçambique, 2004

MACHAVA, Paulino Albino. **Educação, cultura e gestão do currículo local um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) Programa de Pós-Graduação em Aprofundamento de Pedagogia Social, Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2015.

MONDLANE, Atália Maria Fernando Saide. **Gestão do Currículo Local: Práticas e Percepções dos Gestores e Professores nas Escolas A e B**. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) Programa Doutoral em Educação/Currículo, Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique, 2021.

MUGIME, Mugime Mónica; LEITE, Carlinda. A atenção às multiculturalidades nas políticas educacionais em Moçambique. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 3, nº 5, p. 76-98, 2015.

NIVAGARA, Daniel. O Currículo Local como Política para a Preservação e /ou Transformação da Cultura Rural (Do Campo). **Revista AMAzônica**, Ano 11, Vol XXI, Número 1, Jan-jun, p. 302-320, 2018.

NHALEVILO, Emília Afonso. Refletindo a História de Integração do Conhecimento Local na Escola: procurando caminhos de legitimação. *Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros Kwanissa*, São Luís, n. 2, p. 5-19, jul/dez, 2018.

RABECA, Perlo Miquidade António; SAAR, Hans Ernest. O Papel do Professor e seu pensamento (Pedagógico-Didactico) na aplicação do Currículo Local. **KULAMBELA- Revista Moçambicana de Ciências e Estudos da Educação**, vol IV, n.13, p.4-120 2018.

VERDIAL, Ana. O currículo local na turma multicultural. **Revista de Educação-UDZIWI**. da Universidade Pedagógica.v 29, p. 27-35. 2018.

Legislação consultada

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Estratégias de melhoria da gestão escolar em Moçambique. Maputo: MEC. 2006.

Recebido em: 20/08/2023

Aprovado em: 17/02/2024