

# TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES E O ESPAÇO DAS CULTURAS LOCAIS NA ESCOLA MOÇAMBICANA: SERÁ O CURRÍCULO LOCAL UM ESPAÇO PARA PROMOÇÃO DAS CULTURAS LOCAIS?

## CURRICULAR TRANSFORMATIONS AND THE SPACE OF LOCAL CULTURES IN MOZAMBIQUE SCHOOLS: IS THE LOCAL CURRICULUM A SPACE FOR PROMOTING LOCAL CULTURES?

---

ALBA PAULO MATE

**RESUMO:** O artigo discute o espaço das culturas locais na escola, no contexto das transformações curriculares havidas na Educação moçambicana desde antes da colonização, questionando se o currículo local, inserido na terceira transformação curricular, é artefato promotor das culturas locais. Em uma pesquisa bibliográfica, notou-se que a Educação moçambicana foi Monocultural na vigência da Educação tradicional e durante a educação colonial. Nos primeiros anos do pós-independência, a Educação manteve-se monocultural, procurando formar um Homem Novo, com identidade nacional, preterindo os saberes e culturas. Com a reforma de 1992, a Educação foi multicultural, ao promover o respeito entre as culturas. Só na reforma de 2004 insere-se uma inovação: o Currículo Local, que abre espaço para uma educação Intercultural, preocupada com a interação entre as culturas global e locais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo Local; Transformações Curriculares; Culturas Locais.

---

**ABSTRACT:** The article discusses the place of local cultures in schools in the context of the curricular transformations that have taken place in Mozambican education since before colonisation, questioning whether the local curriculum, as part of the third curricular transformation, is an artefact that promotes local cultures. The bibliographical and documentary research showed that Mozambican education was monocultural during the period of traditional education and during colonial education. In the early post-independence years, education remained monocultural, seeking to form a 'New Man' with a national identity, neglecting knowledge and cultures. With the 1992 reform, education became multicultural, promoting respect between cultures. It wasn't until the 2004 reform that an innovation was introduced, the Local Curriculum, which made room for Intercultural Education, concerned with the interaction between global and local cultures.

**KEYWORDS:** Local Curriculum; Curricular Transformations; Local Cultures.

---

# TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES E O ESPAÇO DAS CULTURAS LOCAIS NA ESCOLA MOÇAMBICANA: SERÁ O CURRÍCULO LOCAL UM ESPAÇO PARA PROMOÇÃO DAS CULTURAS LOCAIS?

Alba Paulo Mate <sup>1</sup>

## Introdução

Pretende-se, com este artigo, descrever o percurso histórico da educação em Moçambique, com foco nas transformações curriculares que o setor foi sofrendo ao longo do tempo, com a finalidade última de analisar o espaço ocupado pelas culturas locais na escola moçambicana. Assim, seguindo uma pesquisa marcadamente bibliográfica, o texto percorre desde a educação tradicional, passando pela educação colonial, até o Sistema Nacional da Educação (com as suas três principais reformas curriculares de 1983, com a introdução do SNE, 1992 e 2004). Nele, i) explica-se o sistema de administração e a ideologia política seguida; ii) levantam-se aspectos peculiares sobre o currículo, sua finalidade, bem como alguns elementos de sua construção e a respectiva gestão; e iii) analisam-se questões relativas à cultura, no que diz respeito à forma como a educação foi “usada” para a promoção da cultura e da forma como a escola se abriu para a diversidade cultural, um aspecto tipicamente característico da sociedade moçambicana, sobretudo os saberes locais. Observando-se que a reforma de 2004 introduz uma inovação sobre o Currículo Local (CL), para o resgate e promoção das culturas locais, interessou-nos, nesta pesquisa, perceber como se nota, no campo da prática, o CL. Será que é visto como espaço escolar para promover as culturas locais?

## Educação tradicional

A educação tradicional moçambicana respondia a finalidades educativas, tais como: a integração pessoal, social e cultural, embora com maior incidência em aspecto social e cultural (GOLIAS, 1993), de modo que a formação da personalidade se construía sobre a base da dependência da comunidade ou tribo, fazendo do indivíduo parte integrante do grupo social com o qual vivia. Um exemplo disso é a finalidade da iniciação tradicional de «fabricar» a pessoa social (CISCATO, 2017), ou seja, educar um indivíduo que pudesse se tornar membro da comunidade. Então, educação tradicional “caracterizava-se pela sua ligação íntima com a vida e

---

<sup>1</sup> Doutor em Inovação Educativa e Professor Auxiliar na Universidade Católica de Moçambique. Email: [amate@ucm.ac.mz](mailto:amate@ucm.ac.mz)

pelo seu modo de transmissão progressiva e funcional do saber” (GOLIAS, 1993, p.13), por isso, era uma educação de todos, isto é, todo adulto tinha a responsabilidade de educar a toda criança (GOLIAS, 1993), sendo que tal educação acontecia em frente a toda a comunidade, de onde o sujeito fazia parte (CISCATO, 2017). Essa forma de conceber a educação contribuía para a coesão do grupo-comunidade ou tribo.

Embora sem um currículo prescrito, na educação tradicional, ensinavam-se noções e habilidades técnicas e valores socializados e incorporados (CISCATO, 2017), através do engajamento das crianças em atividades produtivas que conduzissem à sua autonomia e responsabilidade (GOLIAS, 1993). Para o mesmo autor, o mérito desta educação residia, acima de tudo, nos valores que perseguia, nomeadamente, coletividade sobre o indivíduo, solidariedade, hierarquia das idades, o espírito de ajuda mútua e o trabalho coletivo, aos quais Ciscato (2017) adiciona os mitos fundantes, os antepassados, o respeito pela vida humana, o respeito mútuo e a velhice como valor.

Sem descurar do seu aspecto assistemático, Golias (1993) fundamenta que, do ponto de vista pedagógico, a educação tradicional caracterizava-se pela *a) Ligação íntima da Educação e a vida, b) Polivalência do ensino, c) Pragmatismo dos seus métodos e d) Educação sexual*. Assim, a ligação entre a Educação e a vida consistia na definição dos parâmetros que a regia na própria vida comunitária, pelo que, acompanhava continuamente o crescimento da criança em todas as fases da sua vida. Essencialmente, a educação era informal, uma vez concretizada através de instituições informais como família, clã ou aldeia, de tal forma que só era formalmente institucionalizada em momentos de iniciação (GOLIAS, 1993).

O seu caráter polivalente refere-se a não fragmentação dos conteúdos em disciplinas, pois, em simultâneo, ensinava-se “as tradições, a moral, a língua, a arte de viver, a história e a geografia” (GOLIAS, 1993, p. 27-28). Por exemplo, com os ritos, ensinava-se, em simultâneo, o transpor da idade da puberdade, principal objetivo dos ritos e as cerimônias, as danças e os contos. Ensinava-se, também, “as tradições, a história da família, do clã ou da etnia, da moral e regras do direito costumeiro” (GOLIAS, 1993, p. 28). Quanto ao Pragmatismo dos métodos, era do tipo *learn by doing*, dando maior importância aos conhecimentos práticos e concretos. Só se ensinava o que fosse essencial para a vida, através da participação na caça, pesca e cultivo do campo, de modo a aprender “a caçar, a pescar e a cultivar” (GOLIAS, 1993, p. 28).

No que concerne à Educação Sexual, a educação tradicional consistia na divisão e separação de grupos, de modo a adequar o ensino a cada um deles. Os rapazes aprendiam separados das raparigas. Mesmo com esta separação, ensinava-se a complementaridade entre o homem e a mulher, com o intuito de “harmonizar as suas futuras relações em família” (GOLIAS,

1993, p. 28), daí a boa conduta e a coesão dos lares. Sob ponto de vista cultural, tratava-se de uma educação que valorizava os saberes próprios das comunidades onde ela acontecia. Acima de tudo, estavam os valores próprios das comunidades, tais como a coesão social, a valorização da sua tribo e dos mitos fundantes (CISCATO, 2017). Parece uma educação votada aos valores culturais da comunidade ou da tribo, o que é característico em educação monocultural, ou seja, a educação tradicional era fechada a apenas valores de suas comunidades, indo ao encontro da cosmovisão que era bastante limitada.

## **A Educação no período colonial**

A educação moçambicana, no período colonial, conheceu vários momentos, dentre os quais se destacam: o período de 1498 a 1926, sob uma administração denominada imperial; de 1926 a 1961, com a administração colonial, e de 1961 a 1975, sob uma administração colonial da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), em zonas libertadas (CASTIANO; NGOENHA, 2013). Mate (2018) fala de uma agenda cultural do colonialismo, que compreendeu três momentos distintos, mas interligados. Para este autor, o interesse da Europa pela África nasce de fatores econômicos, que pretendiam explorar os recursos naturais do continente africano. No segundo momento, era preciso dominar o poder ora existente e todos os sistemas de poder vigentes. Portanto, a Europa impõe-se sobre África do ponto de vista político. Para culminar com o seu intento, a ideologia do colono instaurou um processo de alienação cultural. É aqui que a Educação assume o seu grande papel em toda África, em geral, e em Moçambique, em particular. Assim, a Educação Colonial, com o sistema de assimilação instalado pelo Governo Português em todas suas colônias, visava, segundo Golias (1993), desnaturalizar os povos pela escola, com vista à aculturação e despersonalização dos nativos.

Tratava-se, portanto, de uma educação opressora caracterizada por ser: *a) discriminatória*, com uma educação (ensino oficial) para brancos e assimilado, e outra educação – ensino indígena – para negros; e *b) paternalista*, por disseminar uma educação com conteúdos que formavam homens com complexos de superioridade do branco em relação ao preto (GOLIAS, 1993; MAZULA, 1995; MASSIMACULO, 2010; CASTIANO; NGOENHA, 2013), portanto, promotora de um racismo cultural (MDA, 2005), alicerçada na convicção de que alguns grupos de pessoas não têm cultura ou sua cultura é inferior. Como entende Opoku (2010), para instauração do domínio cultural, a Europa – no caso, Portugal – socorreu-se da imposição cultural, fazendo crer, por diferentes meios, incluindo a educação, que a(s) cultura(s) africana(s)

– moçambicana(s) – não tinha(m) valor e, como tal, era preciso impor a cultura europeia, levando à negação ou renúncia das culturas locais.

Como tal, a educação era separatista, predominantemente racista e marginalizante (MDA, 2005; GOLIAS, 1993; MASSIMACULO, 2010; CASTIANO; NGOENHA, 2013), cujo objetivo central era a dominação e exploração (MAZULA, 1995). O currículo praticado pelas missões civilizadoras visava subestimar os valores e as línguas locais, o que levou à abolição do uso das línguas locais nas escolas. Durante a vigência da administração denominada colonial (1926-1961), a educação era bipartida, através de um ensino desenhado para indígenas e outro para a elite. A escola era um instrumento de popularização da ideologia colonial exploratória, centrando-se em assegurar a hegemonia política e a direção cultural da classe colonial dominante sobre os nativos considerados tradicionais, atrasados ou primitivos (MAZULA, 1995). Estabelece-se como objetivo da educação “assimilar” (MAZULA, 1995) ou “civilizar” (MATE, 2018) os povos indígenas, ou seja, tirar os nativos da vida selvagem para a vida civilizada (civilizar e nacionalizar eram os objetivos principais), com a introdução do *Ensino Indígena* (GOLIAS, 1993; MAZULA, 1995; CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Tal ensino consistia em o indígena *i)* renunciar aos usos e costumes de pretos; *ii)* falar, ler e escrever português, língua do país colonizador; *iii)* ser monógamo, o que contraria os costumes dos povos africanos; e *iv)* ter uma profissão que garantisse o sustento de si e dos seus dependentes. Com este ensino, o indígena devia deixar a vida selvagem e passar à vida civilizada, conferindo-lhe, portanto, uma consciência de um cidadão português (GOLIAS, 1993; MAZULA, 1995; CASTIANO; NGOENHA, 2013). Deste modo, toda a formação era feita de modo a defender não só um sistema discriminatório contra o negro, mas, também, devia ser orientada exclusivamente pela língua portuguesa, através do reforço, no currículo, do tempo para ensino de português e de atividades religiosas que levassem à “moral cristã”, considerada agente civilizadora (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Entre 1962 e 1975, a educação foi levada a cabo por duas administrações, do Governo colonial e da FRELIMO em zonas libertadas. Sob a administração colonial, aboliu-se o ensino indígena e a educação passou a abranger os negros, através de frequência ao ensino de adaptação, mais tarde denominado Ensino Pré-Primário, que era responsável pela preparação para que eles se tornassem «assimilados». Apenas os negros passavam pelo ensino de adaptação, sendo que os assimilados e os brancos frequentavam o ensino primário. O ensino, tal como nos outros períodos (1498-1926) e (1926-1961), continuava discriminatório e visava promover os valores e costumes de Portugal, em detrimento dos valores locais, embora neste período se abrisse espaço para o uso das línguas locais nas escolas. Entretanto, as línguas locais deviam ser vistas como um

meio de facilitação da aprendizagem de português, tal como indicam Castiano e Ngoenha (2013, p.38), “a política de *instrumentalização* das línguas naturais de Moçambique para melhor aquisição do português como língua de instrução tem, pelo menos, o seu início legal nesta fase”.

Mazula (1995), por sua vez, comunga da ideia da continuidade do objetivo do ensino, de civilizar os povos indígenas. Porém, a este objetivo adiciona a finalidade de criar uma elite negra ou burguesia africana preparada para defender os interesses da ideologia capitalista, opondo-se a qualquer movimento de libertação. Em termos culturais, Mazula situa a educação colonial no tempo da filosofia clássica, que não se preocupou em estudar as culturas, movida pela concepção da inexistência de diferenças culturais e da alteridade (MAZULA, 1995). Tanto para a filosofia clássica como para a educação colonial, o homem era apenas o homem ocidental ou homem branco (SILVA; BRANDIM, 2008) e, por isso, falar de cultura significava falar da cultura europeia. Daí, entender-se o negro como selvagem ou no estágio de barbárie (SANTOS, 2006), o que justificava a necessidade de civiliza-lo segundo a ideologia do branqueamento que encontra o seu epicentro na visão etnocêntrica do mundo (SILVA; BRANDIM, 2008), influenciada pela visão europeia (SANTOS, 2006), segundo a qual a escala evolutiva da cultura devia basear-se em critérios ou concepções europeus.

É assim que a educação colonial foi negando qualquer dimensão histórica dos valores e das culturas das sociedades africanas (no caso, moçambicanas), sociedades tidas como raças inferiores, com usos e costumes apenas do presente, sociedades sem memória e nem perspectiva de futuro (MAZULA, 1995). Pode notar-se que o currículo, nesta altura, representava o interesse do colonizador, de subjugar o povo moçambicano. Como dizem Moreira e Silva (2013), o currículo é igual à representação do poder, fazendo com que os subjugados continuem subjugados. Um dos maiores valores disseminados pela educação colonial foi o abandono total do conceito tradicional da comunidade e tomar a comunidade portuguesa como modelo cultural a seguir na educação e civilização do povo, o que significava retirar o indígena do seu universo cultural e do mundo da vida, com o uso de métodos educativos autoritários que não permitiam a produção de conhecimentos necessários para a transformação da realidade (MAZULA, 1995). Indiscutivelmente, sob o domínio colonial, as culturas dos diferentes extratos sociais de moçambicanos foram enfraquecidas.

Nas zonas libertadas, contudo, espaços que Portugal perdia a favor da FRELIMO, durante a luta de libertação (MAZULA, 1995), constituíam-se espaços de criação de nova realidade, onde se desenvolvia uma educação de massas (MASSIMACULO, 2010). Por volta dos anos 1964 a 1975, pela administração da FRELIMO, foram construídas escolas, denominadas Escolas da FRELIMO, que seguiam a finalidade de lutar contra a dominação portuguesa e produzir

alimentos para os soldados. O propósito era a transmissão do espírito revolucionário, com um ensino que preparasse as pessoas, científica e ideologicamente, para a luta de libertação e produção nas povoações (CASTIANO; NGOENHA, 2013), inculcando valores para uma sociedade livre de racismo, tribalismo e regionalismo (MAZULA, 1995), a favor de uma identidade e unidade nacionais.

Em termos curriculares, como referem Castiano e Ngoenha (2013), as orientações eram *i)* aproximar os conteúdos à realidade moçambicana; *ii)* basear o ensino em atividades práticas, particularmente para as disciplinas como matemática e física e *iii)* evitar que os alunos decorassem os conteúdos, através do uso dos exemplos por eles vivenciados no quotidiano. Na óptica da FRELIMO (1970), a escola devia ser a fonte de soluções dos problemas que iam surgindo na vida, do dia-a-dia das comunidades (apud MAZULA, 1995) e, por isso, o processo educativo devia consistir na articulação contínua entre a escola e a comunidade. Nisto, a escola devia abrir-se para aprender com a comunidade e dela extrair experiências suscetíveis a estudos e interpretações que resultariam em experiências mais desenvolvidas na sua forma e conteúdo. Embora a língua portuguesa tenha-se mantido exclusiva no ensino, deixando fora as línguas e culturas locais e as vivências do dia-a-dia (hábitos e costumes), elas foram usadas como um instrumento metodológico para evitar a memorização mecânica dos conteúdos (CASTIANO; NGOENHA, 2013). O currículo da Educação da FRELIMO, em zonas libertadas, procurava responder a dois princípios pedagógicos, nomeadamente, a ligação escola-comunidade e a ligação teoria-prática (MAZULA, 1995).

No que diz respeito à cultura, construía-se uma dimensão cultural sobre a luta de libertação baseada na promoção do trabalho produtivo e humano (MAZULA, 1995) que pudessem se tornar, posteriormente, as bases da moçambicanidade rumo à construção da unidade nacional. Sendo assim, a educação da FRELIMO, em zonas libertadas, pretendia acabar não só com o tribalismo, mas também com a própria tribo. Machel, então Presidente da FRELIMO, disse “Morra a tribo, para que nasça a Nação” (MACHEL, 1970, apud MAZULA, 1995, p. 105) ou “devemos esforçar-nos em juntar continuamente alunos e professores de regiões diversas, a fim de que a partir do convívio cotidiano se percam os reflexos regionais para se adquirir um sentimento e consciência moçambicanos” (MACHEL, 1975). Portanto, as zonas libertadas transformaram-se em campos de destruição não só da mentalidade colonial, opressora, que durante muito tempo marginalizou as sociedades moçambicanas, como também da mentalidade aldeã, que se caracterizava por fechar-se a si própria e a afinidades étnicas e regionais (MAZULA, 1995, p. 106). Portanto, devia ser um local de construção de uma mentalidade nova, como atesta o discurso, feito em 1973, pelo então Presidente da FRELIMO, Samora Moisés

Machel, na segunda Conferência do Departamento de Educação e Cultura: “a Cultura e a Educação constituem problemas fundamentais do nosso povo, delas depende, em definitivo, a criação da nova mentalidade” (MACHEL, 1975).

### **A Educação depois da Independência**

Logo depois da Independência, a educação passa para a administração da FRELIMO, que, de acordo com Massimaculo (2010), guiou-se por uma orientação política socialista. A administração da FRELIMO concebeu um projeto que dava indicação de uma mudança de paradigma, pretendendo transformar a realidade social através de mudança de mentalidade e hábitos, com a criação de “relações baseadas na igualdade de oportunidades em todos os níveis” (MAZULA, 1995, p. 21), assim, eliminando radicalmente quaisquer complexos de superioridade ou de inferioridade resultantes da educação colonial. Porém, tratou-se de uma educação que tinha como maior valor o nacionalismo, concebido por Niekerk (2005) como uma ideologia que apela a que as pessoas persigam interesses da nação com vistas à criação de um Estado.

Uma complexidade cultural resultante de uma composição social com contrastes *a) demográficos* – com desigualdades entre províncias e distritos, por exemplo, províncias mais extensas e menos populosas; *b) econômicos* – de província a província ou de distrito a distrito há diversas fontes de rendimento, com destaque para a agricultura, criação de gado, pesca e turismo e algumas províncias com mais infraestruturas socioeconômicas que outras; *c) linguísticos* – existência de 16 etnias e 24 línguas, o que dá impressão de existência de uma diversidade enorme, pois cada grupo tem a sua visão de vida e *d) religiosos* – predominância de diversas religiões, tais como católica, protestantes, muçulmanas e tradicionais, caracteriza o momento logo após a Independência (MAZULA, 1995), é um cenário que marcou os primeiros momentos da educação pós-colonial. Mesmo assim, e, porque a educação foi movida ou usada para perseguir o nacionalismo, uma ideologia “normalmente exclusivista” (NIEKERK, 2005a, p. 19), sustentou mais os interesses nacionais em detrimento dos individuais e de outros grupos locais.

O currículo é concebido tradicionalmente, seguindo a noção enciclopedista, desintegrando as disciplinas, por sinal carregadas de conteúdos muitas vezes sem relevância. Os conteúdos são definidos centralmente, sem “nenhuma flexibilidade e iniciativa por parte dos professores” e sem nenhuma relação com a vida dos alunos e da comunidade, por isso não respondem às necessidades específicas de cada contexto (GOLIAS, 1993, p. 74), e a sua relevância no aspecto de preparação para a vida é questionável. Talvez o sistema de educação através da política curricular tenha enfrentado o maior desafio de encontrar consenso em uma sociedade



heterogênea, como Moçambique era. Nesse aspecto, Sacristán (2000) entende que é conflituoso aglutinar elementos comuns que possam gerar consensos em sistemas que acolhem culturas heterogêneas. Entretanto, é de estranhar este fato, pois contraria o *modus operandi* característico da Educação da FRELIMO nas zonas libertadas, onde atuava-se segundo o princípio da ligação Escola-comunidade e ligação teoria-prática, como já se referenciou neste texto.

#### **A. A primeira transformação/reforma curricular (1975-1983)**

O período de 1975-1983 marca a primeira reforma do sistema de educação em Moçambique. Uma vez que o Governo da FRELIMO nacionalizou todos os setores (MASSIMACULO, 2010), há uma série de inovações que se operam em todos eles, inclusive na Educação. Entre os anos 1975 e 1977, momento logo após a Independência, este enfrenta uma crise de falta de professores e de fundos para a produção de novos livros (MAZULA, 1995; MASSIMACULO, 2010; CASTIANO; NGOENHA, 2013), visto que o número de escolas foi crescendo significativamente, sem, todavia, corresponder ao crescimento do número de professores (MAZULA, 1995). Mesmo assim, orienta-se para a transformação dos currículos, sobretudo, no que diz respeito aos conteúdos. Por exemplo: as disciplinas de Geografia e História deviam compor-se por conteúdos sobre o continente africano, em substituição de conteúdos sobre Portugal. Na mesma senda, introduzem-se novas disciplinas denominadas atividades culturais; e se orienta para a necessidade da ligação escola-comunidade. Em geral, o currículo e os programas de ensino deviam ser reformulados, de modo a retirar qualquer conteúdo que contrariasse à ideologia da FRELIMO (MAZULA, 1995; CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Já nos anos 1977 à 1982, sob uma administração centralizada, à educação define-se um objetivo norteador: formar o Homem Novo (MAZULA, 1995; DIAS, 2008; MASSIMACULO, 2010; CASTIANO; NGOENHA, 2013), que se guiasse pela e para a ideologia socialista (CASTIANO; NGOENHA, 2013; DIAS, 2008) e livre da mentalidade de dependência (MAZULA, 1995) com uma planificação que seguia o estilo topo-base. Em termos curriculares, o período é marcado pelo desfasamento entre as mudanças que foram sendo introduzidas no currículo e a formação dos professores, como afirmam Castiano e Ngoenha (2013, p.76), “a transformação dos conteúdos, muitas vezes, não reflete diretamente a formação dos professores”. E não só, mas também, as mudanças não tinham uma correspondência com a realidade das escolas (MAZULA, 1995). O trabalho manual é reconhecido como fonte de conhecimento, por isso devia se aliar a técnica à ciência. O currículo era rígido e prescrito, definido a partir do governo central (DIAS, 2008).

Em termos culturais, assistiu-se a uma marginalização das culturas locais apelidadas de tradicionais. A FRELIMO defendeu sempre a ideia da sociedade tradicional-feudal, que era a moçambicana (MAZULA, 1995). Por isso, foi hostil e ambíguo a questões culturais, tentando destruir as estruturas e instituições feudais tidas como incompatíveis ao projeto de modernização da economia e da sociedade, e não só, mas, também, com vista a promover o nacionalismo – a construção do Estado-nação estava acima de qualquer outro interesse – que contrastaria com o desenvolvimento de interesses locais. Segundo Dias (2008), o projeto educacional socialista tinha uma visão segundo a qual era preciso formar uma sociedade de igualdade e liberdade que propiciasse a criação de um país uno, em que o homem devia amar a pátria em busca da unidade e identidade nacionais. Tal educação promoveu, nas escolas, um discurso hegemônico onde o currículo é prescrito e composto por saberes válidos para a construção da nação.

## **B. A segunda transformação curricular – O SNE**

Tal como no período colonial, a educação moçambicana encontrava-se em “dicotomias, tensões e polarizações entre o global e o local (...), entre a tradição e a modernidade” (Dias, 2008, p.148). Na verdade, até hoje assim se encontra. No período entre 1983-1987, ainda com uma planificação centralizada, inicia-se uma discussão sobre um modelo ou filosofia de educação que se devia seguir. Todavia, não há, ainda, indicação de reais alternativas sugeridas em torno do “papel das tradições e das línguas nacionais” na educação (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 83).

O SNE, introduzido em 1983 pela Lei 4/1983, de 23 de março, tinha como objetivo formar o Homem Novo (MAZULA, 1995; DIAS, 2008), que pudesse construir uma sociedade Socialista (Dias, 2008) e livre do obscurantismo, superstição e mentalidade burguesa e colonial. Assim, a educação tinha como finalidade, através da doutrina do Homem Novo, a eliminação dos valores coloniais e tradicionais (MAZULA, 1995; CASTIANO; NGOENHA, 2013) e “construção do nacionalismo e patriotismo” (DIAS, 2008, p.13) seguindo princípios de universalidade e de unidade do país, defendidos pelo regime socialista adotado no período logo após a Independência. Para Castiano (2006), eliminar valores coloniais significa eliminar, por exemplo, a exploração do homem pelo outro e a discriminação racial; e eliminar valores tradicionais, implicava a eliminação do tribalismo, etnocentrismo, obscurantismo, etc. Pelo que, em busca da Unidade Nacional, o sistema é unificado para todo o país e se elimina qualquer possibilidade de diversificação cultural ou linguística, daí que foram combatidas certas práticas tradicionais, tais como “ritos de iniciação, a prática de medicina tradicional, o recurso aos

curandeiros” (MAZULA, 1995, p. 22), práticas apelidadas de obscurantistas ou supersticiosas (MAZULA, 1995; DIAS, 2008).

A orientação pedagógica residia na “necessidade da ligação entre a teoria e a prática” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 85) ou na valorização do trabalho manual, ou seja, na ligação do ensino ao trabalho (MAZULA, 1995), que consistiria na aprendizagem em atividades teóricas e de produção. A seleção e elaboração dos conteúdos, centralizada, devia salvaguardar os ideais políticos da FRELIMO contra a mentalidade colonial e em busca de uma sociedade socialista. “Os planos de lição, manuais e outro material didático são elaborados” a nível central (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 91). Os calendários letivos são, também, definidos a nível central e sem atender às diferenças de períodos de produção que variam de lugar para lugar e as diferenças de caráter geográfico ou de caráter cultural.

Entre 1987 e 1992, decide-se liberar o Ensino, o que submete a Educação ao modelo de economia liberal, por força do sistema político multipartidário resultante de uma orientação política liberal a que se submeteu o país (MASSIMACULO, 2010). Este fato influencia bastante os valores e as normas sociais a desenvolver através da educação. Mesmo assim, com a educação tornando-se produto do mercado, a definição e fixação dos calendários e programas continuam da responsabilidade exclusiva do MINED (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Neste contexto, a terminologia de Homem Novo e Educação Socialista perde espaço. Não se pode formar um homem e uma sociedade socialistas quando o país adota o capitalismo. Sendo assim, é criticado o modelo centralizado de administração da Educação, entendendo-se que condena as iniciativas locais, o que resultou na descentralização do sistema. Orienta-se para aulas integradas e se acusa o uso exclusivo da língua portuguesa como a razão do insucesso escolar. Daí a orientação para um estudo sobre como implementar o uso das línguas locais no ensino (CASTIANO; NGOENHA, 2013), fato que só veio a ser previsto na terceira reforma curricular de 2004. Ainda que se tenha descentralizado o sistema, os currículos continuaram prescritos e rígidos, o que não permitiu que as escolas levassem em conta os saberes locais. Aliás, Dias (2008) entende que a educação moçambicana sempre se debateu com esta problemática da homogeneização da escola. Não nos parece que falem razões, pois mesmo que se tenha adotado o sistema capitalista, os ideais de construção de uma identidade nacional e de patriotismo estiveram sempre prioritários e, muitas vezes, acima das identidades locais. Portanto, entendemos que se continuava, à semelhança da educação no período colonial e logo na pós-independência (1975-1987), com um discurso hegemônico do nacional sobre o local.

É dentro deste discurso hegemônico que, a nível cultural, a educação, neste período, persegue o que Moreira e Câmara (2008) chamam de identidade nacional e Mazula (1995) de

unidade nacional, entendida como a unificação, em todo o país (= nação), dos hábitos, costumes e tradições. É com esta concepção que se pretende formar uma verdadeira personalidade do povo moçambicano, numa clara alusão de que o termo *unidade* significa uniformidade (MAZULA, 1995), quiçá, em clonagem do modelo adotado pelos Estados Unidos da América (EUA), quando se tornou uma confederação de Estados democráticos (Fleuri, 2003); e por vários países da América Latina (FLEURI, 2003; CANDAU; RUSSO, 2010), que consistiu na construção de uma nação unitária, em que pessoas de grupos étnicos diferentes tivessem única identidade – identidade nação, através da homogeneização linguística e cultural. Pode perceber-se, então, que a Educação Moçambicana, durante muito tempo, caracterizou-se pela marginalização da realidade cultural, pois os alunos e professores viviam dois mundos distintos, a saber: “o do ensino na sala de aula e o da vida diária” (MAZULA, 1995, p. 25). Faltou, contudo, a articulação racional do ensino com os aspectos da cultura do povo devido à ideologia adotada. Diz Mazula (1995) que a ideologia adotada procurava estabelecer uma política modernista, que se divorciava da cultura popular tida como tradicional e porque era considerada adversa à identidade nacional, assumindo-se, assim, assimilacionista (AGUIAR; BIZARRO, 2009) como a educação colonial. Portanto, a política adotada neste período pelo SNE foi monocultural, daí que foram marginalizadas as culturas locais.

### **C. A terceira transformação curricular – O novo currículo**

A terceira transformação curricular surge no âmbito da reformulação do currículo introduzido em 1983, através da lei 4/83, de 23 de março, que aprovava o SNE, revisto pela lei 6/92, de 6 de maio (CASTIANO; NGOENHA, 2013). Esta reforma é movida pela intenção de, como atesta a Agenda 2025 (2003), “formar um Homem Integral, livre, autônomo, empreendedor, (...) comprometido com a nação e a sua história, conhecedor das tradições culturais, embora aberto à cultura e saberes universais” (apud CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.129).

A mesma fonte afirma que a Educação deve ajudar os moçambicanos a quebrar os choques entre o local e o global, entre o particular e o universal e entre o tradicional e o moderno, buscando focar-se na necessidade de atender aos diferentes ecossistemas socioculturais que fazem Moçambique; e às exigências econômicas, sendo, por isso, necessário que os conteúdos definidos no currículo se adequem a esta necessidade. Dias (2008) faz menção a essa dicotomia entre o global e o local, sobre a qual se assenta a educação moçambicana.

O plano curricular do EB e estudos feitos por Castiano (2006) e por Castiano e Ngoenha (2013) mencionam as diferentes inovações, num total de dez, que podem ser encontradas no “Novo Currículo”, dentre as quais a introdução (i) das línguas moçambicanas; e (ii) do CL. As línguas locais/moçambicanas são um veículo de facilitação da transmissão dos conhecimentos na sala e um meio para que os alunos mantenham contato com a cultura moçambicana. O CL é o conjunto de “conteúdos definidos localmente como sendo relevantes, para a integração da criança na sua comunidade” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.136). Desta forma, entende-se que formam a comunidade, na óptica do currículo (local), professores, alunos, líderes e autoridades locais, pais e encarregados de educação, representantes de instituições locais, representantes de confissões religiosas e organizações comunitárias. Pretende-se que o CL seja uma forma de integração dos saberes e culturas locais na escola.

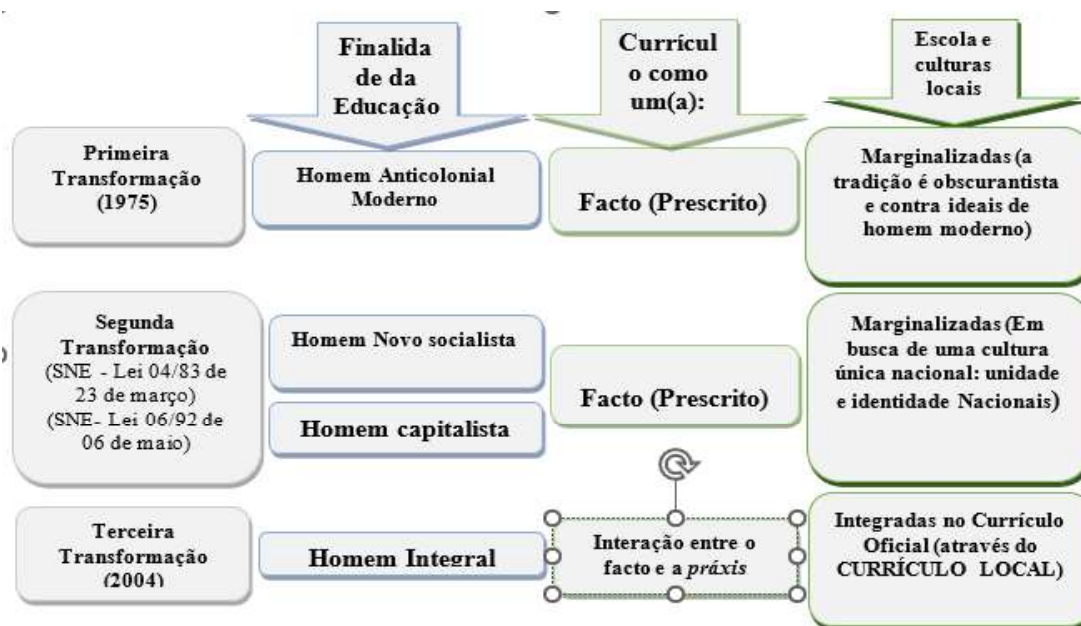
A administração do sistema tende a ser descentralizada de forma a atender às peculiaridades culturais de cada local onde se insere a escola e, ao mesmo tempo, atender ao que Castiano e Ngoenha (2013) chamam de narrativas particulares. Posto isto, o MINED ocupa-se com a definição e supervisão das políticas de educação. Esta posição do MINED abraça-se àquilo que Roldão e Almeida (2018) e Roldão (1999) consideram sistema educativo centrado nas escolas, onde se estabelece o binômio curricular, quer dizer, o currículo escolar é composto por uma parte correspondente ao currículo nacional e, outra, ao projeto curricular (CL no contexto moçambicano).

Assim, a introdução do CL marca uma virada na educação moçambicana, representando a passagem do binômio escola-identidade nacional, muito procurado ou desenvolvido nos anos entre 1975 e 1992, para o binômio escola-identidades locais, procurando responder às necessidades locais. Trata-se de um processo que, *a priori*, favorece a diversidade, ao permitir que a escola implemente, como entende Morgado (2000), um currículo (que se espera) abrangente e flexível, que possa atender às diferenças e necessidades dos seus destinatários e que seja permeável às diferentes culturas que coexistem no espaço escolar. Portanto, a educação moçambicana é desafiada a não só “abordar questões ligadas aos valores e contravalores culturais locais com possibilidades de serem globalizáveis ou não”, mas, também, “refletir sobre as bases jurídicas, políticas, sociais e pedagógicas da interculturalidade” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 280). Por esta razão, as políticas educativas devem ser equacionadas, aconselha Massimaculo (2010), de modo a estabelecerem uma articulação entre os interesses públicos, do Estado, no geral, e privados, famílias e outros atores locais.

A seguir, apresentamos uma figura-resumo das diferentes transformações no sistema de educação em Moçambique, tendo como foco as transformações feitas sobre o currículo.

Procuramos, nele, destacar como era concebido o currículo em cada reforma, que tipo de homem devia ser formado pela educação e qual era a visão da educação em torno da cultura local. No geral, as políticas educativas têm sido definidas num processo caracterizado por exclusão das comunidades, ignorando-se as suas contribuições, suas culturas. Do ponto de vista teórico, o CL marca uma virada paradigmática na forma como se concebe o papel da escola na legitimação e autonomização das comunidades e das culturas e saberes locais.

**Figura 1- Transformações curriculares no pós-independência**



## O Currículo Local em Moçambique

Em Moçambique, o CL aparece como uma dentre várias inovações encontradas na reforma curricular introduzida em 2004, em todo país (AGOSTINHO et al., 2006). Segundo MINED (2014), o novo currículo traduz-se como uma ação estratégica para a consecução dos objetivos globais do Ensino Primário (EP) em Moçambique, previstos na Política Nacional de Educação. Como se pode ler na Política Nacional de Educação: “para a realização dos objetivos globais enunciados para a EP, serão levados a cabo as seguintes ações estratégicas: (...) desenvolvimento da reforma curricular, traduzida em maior relevância e flexibilidade para corresponder aos diferentes contextos de aprendizagem; (...); envolvimento dos pais e da comunidade na gestão das escolas”.<sup>2</sup> Deste modo, de acordo com o MINED (2011), no seu relatório de avaliação do Plano Estratégico para a Educação e Cultura 2006-2010/11, o novo

currículo apresenta uma série de inovações com vistas (à) “a melhoria da relevância da aprendizagem e do sucesso de ensino” (p.15). São, no total, dez inovações, dentre as quais a introdução do ensino bilíngue e de temas de CL.<sup>3</sup>

A introdução do CL é uma resposta à necessidade de preservar os saberes e práticas locais de cada comunidade, num mundo cada vez mais global e que tudo, incluindo os sistemas de educação e conseqüentemente as políticas curriculares, tende a ser mundializado. Esta inovação curricular parece resultar da necessidade de adequar os sistemas educativos às novas realidades educacionais, como a “diversidade, participação e deliberação” (MORGADO, 2000, p. 8) e não só, mas também, é reconhecimento de que o papel da educação é essencialmente “contextual e condicional” (GIROUX; SIMON, 2013) e assumir uma pedagogia mais crítica que se preocupa em incorporar, sempre, o que o aluno tem como experiências, no conteúdo curricular, em busca da humanização e formação de uma sociedade mais justa e solidária.

Sendo assim, a ideia em redor do CL “é de abrir mais espaço para que os saberes locais possam entrar na escola básica” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 136), sem que seja concebida como uma disciplina à parte, mas, sim, um conjunto de conteúdos “aplicáveis nas diferentes disciplinas do currículo nacional” (CASTIANO, 2006, 74), pelo que se exige que cada escola doseie 20% do total do tempo previsto para cada disciplina ao CL. Os saberes locais devem ser tratados como conteúdos locais com relevância, para que o aluno se insira na respectiva comunidade, por isso, “devem ser deduzidos sempre em conformidade com as aspirações das comunidades”, responsáveis, no âmbito de sua elaboração, pela sugestão do que considerarem ser relevante para a aprendizagem dos filhos na escola (CASTIANO, 2006, p.73).

## **Considerações finais**

A educação moçambicana passou por três momentos, cujo marco referencial é o período colonial. Assim, a literatura consultada mostra que tais momentos podem ser descritos como sendo: antes do colonialismo, durante colonialismo e pós-independência. O período antes do colonialismo foi marcado por uma educação tradicional, fechada em relação aos saberes globais, tendo como seu enfoque os saberes locais, concentrando-se no ensino exclusivo de apenas o que fosse necessário para participar na caça, pesca e cultivo do campo, através de uma pedagogia voltada, fundamentalmente, aos valores próprios da comunidade, tais como a coesão social, a valorização da tribo e dos mitos fundantes. Quanto ao período colonial, pode se concluir que

---

<sup>2</sup> Resolução NR. 8/95, de 22 de agosto.

<sup>3</sup> (INDE/MINED- MOÇAMBIQUE, 2003).

Moçambique passou por uma educação colonial que se caracterizou por ser monocultural, ou seja, assimilacionista, ao promover o domínio de uma cultura (ocidental) sobre as outras (locais). Numa parte do mesmo período, Moçambique também prosseguiu promovendo uma educação monocultural nas zonas libertadas entre 1961-1975, assim como nos primeiros anos após a independência (1975-1983), pois, nestes períodos, o ensino visava formar um homem com uma visão de um país, Estado-nação, ou seja, em nome da unidade nacional, promoveu-se uma cultura identitária de um povo, marginalizando as diferenças culturais existentes.

No período entre 1983 e 1992, entretanto, com alguma aceitação do uso das línguas locais nas escolas, mas como meios de facilitação do ensino, experimentava-se uma educação multicultural. Acredita-se que, com a lei 06/1992 de 6 de maio, do SNE, o sistema educacional continuaria promovendo uma educação multicultural, limitando-se em respeitar as diferentes culturas que fazem o mosaico cultural que caracteriza o país.

A partir de 2004, todavia, com a introdução do novo currículo do EB, o sistema educacional moçambicano começa a mostrar interesse numa interação entre a cultura global e a local, esperando-se que possa promover a educação intercultural. Por meio do currículo local, a escola abrir-se-ia para a incorporação dos saberes culturais locais. É no Currículo Local que as comunidades locais encontram terreno para contribuir, indicando os conteúdos cuja relevância é por ela mesma reconhecida e não só, mas, também, contribuir, participando sua implementação e avaliação. A introdução do CL seria onde a escola e a comunidade circunvizinha encontram um campo para discutir, negociar e tratar os saberes e culturas locais nos seus currículos. Em teoria, com o CL, a escola abre-se à implementação de um currículo prático e em construção. Portanto, um currículo como interação, um sistema centrado no estabelecimento de um binômio curricular constituído pelo currículo nacional e local. Assim, esta inovação do CL marca uma virada paradigmática na gestão curricular, saindo de um discurso nacionalista, adotado desde a primeira reforma, para um binômio nacional-local ou identidade nacional-identidade local. Com este entendimento, abre-se espaço para pesquisas que possam avaliar o impacto, *in fact*, do CL nas escolas, quer para estudar a participação da comunidade na gestão do currículo, quer para analisar o processo de integração dos saberes locais na escola e sua interação com a cultura global.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO et al. **Manual de Apoio ao Professor: Sugestões para abordagem do currículo local**. Maputo: INDE, 2006.



AGUIAR, Ana Raquel Costa; BIZARRO, Rosa. A diversidade intracultural: um caminho para a educação intercultural. **Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, p.151-169, 2010.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino Elias. **A longa marcha duma «Educação para Todos» em Moçambique**. 3a. ed. Maputo: PubliFix, 2013.

CASTIANO, José P. **As transformações no Sistema Nacional de Educação em Moçambique**. Maputo, Moçambique: INDE, 2006.

CISCATO, Elia. Passar do meu ao nosso rato: iniciação tradicional, desafios de sempre. In: BARBOSA, A. G.; IBRAIMO, M. N.; LAITA, M. S. V.; MUSSAGY, I. (Orgs.). **Desafios da Educação: Leituras atuais**. Porto: Década das Palavras, 2017, p.135-154.

DIAS, Hilzidina Norberto. **As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: em direção a uma prática linguístico-escolar libertadora**. 1a. Ed. Maputo: Texto Editores, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 23, p. 16-35, 2003.

GIROUX, Henry A; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª. ed. São Paulo, Brasil: Cortez Editora, 2013.

GOLIAS, Manuel. **Sistemas de Ensino em Moçambique: passado e presente**. Maputo: Moçambique: Editora Escolar, 1993.

GOULÃO, M. Fátima; BAHIA, Sara. Diversidade cultural e social dos alunos. In: VEIGA, F. H. (Coord.). **Psicologia da Educação: Teoria, investigação e aplicação, envolvimento dos alunos na escola**. Lisboa: Climepsi Editores, 2013.

MACHEL, Samora Moisés. **A nossa luta**. 2ª. ed. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1975.

MASSIMACULO, Albino. **Políticas educativas para a educação básica em Moçambique e a diversidade cultural: o caso de escolas do Município de Nampula**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Minho: Instituto de Educação, 2010.

MATE, Xadrique Paulo. O colonialismo e o destino das danças tradicionais guerreiras em Moçambique. **Embondeiro: Perspectivas, análises e descrições**, vol. 2, p. 8-18, 2018

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Lisboa: Afrontamento, 1995.

MDA, T. Educação para a diversidade. In: LEMMER, E. (Org.). **Educação contemporânea: questões e tendências globais**. Maputo: Texto Editores, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. (12<sup>ed.</sup>). São Paulo: Cortez editora, 2013.

MORGADO, José Carlos. Integração e flexibilização curriculares: factos e nexos de uma nova política. In: MORGADO, J. C.; PARASKEVA J. M. (Orgs.). **Currículo: factos e significações**. Porto: ASA Editores, 2010.

NIEKERK, L. J. Aspectos da aprendizagem ao longo da vida. In: LEMMER, E. (Org.). **Educação contemporânea: questões e tendências globais**. Maputo: Texto Editores, 2005.

NIEKERK, P. V. Valores e ideologias. In: In: LEMMER, E. (Org.). **Educação contemporânea: Questões e tendências globais**. Maputo: Texto Editores, 2005.

OPOKU, K. Asare. A religião na África Austral. In: BOAHEN, Albert Adu (Org). **História Geral da África, vol VII - África sob dominação colonial, 1880-1935**. Brasília: UNESCO/MEC, 2010, p. 591-624.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 16<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3<sup>a</sup>. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, vol.1, p. 51-66. 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia. **Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores**. Portugal: Ministério da Educação, 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão Curricular: fundamentos e práticas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.

UNESCO. **Relatório mundial da UNESCO: investir para a diversidade cultural e diálogo intercultural**. Paris: UNESCO, 2009.

Recebido em: 19/10/2023

Aprovado em: 04/05/2024