

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

GREGÓRIO ADÉLIO MANGANA

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS “SABERES LOCAIS” A PARTIR DE POLÍTICAS
CURRICULARES EM MOÇAMBIQUE: COMUNIDADES EPISTÊMICAS,
CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E LUGAR DE INTERMEDIÇÃO**

Recife

2017

GREGÓRIO ADÉLIO MANGANA

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS “SABERES LOCAIS” A PARTIR DE POLÍTICAS
CURRICULARES EM MOÇAMBIQUE: COMUNIDADES EPISTÊMICAS,
CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E LUGAR DE INTERMEDIÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia

Orientador: Prof. Dr. Remo Mutzenberg

Recife

2017

GREGÓRIO ADÉLIO MANGANA

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS “SABERES LOCAIS” A PARTIR DE POLÍTICAS
CURRICULARES EM MOÇAMBIQUE: COMUNIDADES EPISTÊMICAS,
CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E LUGAR DE INTERMEDIÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia

Aprovado em Recife, 31 de Março de 2017

Prof. Dr. Remo Mutzenberg – Orientador
PPGS/CFCH/UFPE

Prof^a. Dr^a. Eliane Veras Soares
PPGS/CFCH/UFPE

Prof. Dr. Rui Gomes de Mattos de Mesquita
PPGE/CE/UFPE

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

M277i Mangana, Gregório Adélio.
A institucionalização dos “saberes locais” a partir de políticas curriculares em Moçambique : comunidades epistêmicas, contextos de influência e lugar de intermediação / Gregório Adélio Mangana. – 2017.
133 f. : il. ; 30 cm.

Orientador : Prof. Dr. Remo Mutzenberg
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2017.
Inclui Referências.

1. Sociologia. 2. Sociologia do conhecimento. 3. Educação – Moçambique. 4. Moçambique – Currículos. 5. Etnociência. 6. Comunidades epistêmicas. 7. Saberes locais. 8. Políticas curriculares. 9. Institucionalização. I. Mutzenberg Remo (Orientador) II. Título.

301 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2017-076)

“Se lhes ordeno que vão a escola moderna, eles irão em massa. Lá, aprenderão todas as formas que não sabemos de unir a madeira à madeira. Mas, ao aprender, também esquecerão. O que irão aprender compensará o que irão esquecer? Gostaria de perguntar-vos: pode-se aprender uma coisa, sem esquecer outra, e o que se aprende compensa o que se esquece?”

(Cheikh Hamidou Kané em *A Aventura Ambígua*)

AGRADECIMENTOS

Ao Ministério da Ciência e Tecnologia de Moçambique e ao CNPq-Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pela concessão da bolsa de estudos de mestrado em Sociologia.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, por me ter acolhido e prestado todo apoio necessário para a minha formação.

Ao meu orientador, Remo Mutzenberg, pelos aprendizados acadêmicos e pela orientação proporcionada.

As Professoras Rosângela Tenório de Carvalho e Eliane Veras Soares pelas contribuições valiosas dadas na qualificação do projeto de mestrado.

À minha família, pelo apoio sempre prestado no percurso da minha formação. Particularmente a Evelise Angelica Maibasse e a Luwanga Mangana.

À minha turma do mestrado por me proporcionar momentos de aprendizagem e intercâmbio intercultural.

Ao Anselmo Chizenga, pela amizade, companheirismo e pelos debates acadêmicos que sempre acompanharam as nossas convivências.

Ao Inã Cândido de Medeiro, Josemar Moura Correia de Melo, Luiz Filipe Soares, Romulo Santos de Almeida, José Roberto de Lemos Junior, pelo companheirismo e pela amizade.

RESUMO

A presente pesquisa analisa a relação entre a comunidade epistêmica e a institucionalização dos saberes locais a partir das políticas curriculares em Moçambique. Compreendemos a institucionalização dos saberes locais em Moçambique, como um processo inacabado e contínuo e intervencionado por comunidades epistêmicas. O objetivo central deste trabalho foi o de analisar a participação/influência das comunidades epistêmicas na institucionalização dos saberes locais, os modos de coexistência e o lugar de intermédio dos saberes locais nas políticas curriculares em Moçambique. Os pressupostos teóricos de referência foram os estudos culturais e pós-coloniais, por compreendermos que para além de trazerem uma abordagem ressignificativa dos saberes locais a partir da defesa do pluralismo cultural, empreendem uma crítica ao currículo monocultural centrado nos paradigmas educacionais ocidentais. Em termos metodológicos, com auxílio da técnica de análise de conteúdo, analisamos documentos produzidos pelo INDE/MINEDH e realizamos entrevistas semiestruturadas com representantes de instituições responsáveis pela institucionalização dos saberes locais e membros de comunidades epistêmicas que atuam no campo de educação orientado aos saberes locais. A partir da análise, entre outros aspetos, observamos que o processo de institucionalização deriva de contextos de influências variados e participam comunidades epistêmicas nacionais, regionais e internacionais, com maior enfoque nestes últimos devido a dependência financeira de Moçambique. Observamos que os saberes locais servem de auxílio para o processo de ensino e aprendizagem e não se constituem como possibilidade. Constatamos que os saberes locais continuam sendo instrumentalizados e marginalizados, não existindo desse modo um lugar de intermediação entre os saberes locais e o conhecimento ocidental moderno.

Palavras-chaves: Comunidades Epistêmicas. Saberes Locais. Políticas Curriculares, Institucionalização. Moçambique.

ABSTRACT

The present research analyzes the relationship between the epistemic community and the institutionalization of local knowledge based on curricular policies in Mozambique. We understand the institutionalization of local knowledge in Mozambique as an unfinished and continuous process and intervened by epistemic communities. The central objective of this work was to analyze the participation / influence of the epistemic communities in the institutionalization of local knowledge, the ways of coexistence and the place of intermediary of the local knowledge in the curricular policies in Mozambique. The theoretical assumptions of reference were cultural and postcolonial studies, because we understand that in addition to bringing a re-signification approach to local knowledge from the defense of cultural pluralism, they undertake a critique of the monocultural curriculum centered on Western educational paradigms. In methodological terms, with the help of the content analysis technique, we analyze documents produced by INDE / MINEDH and conduct semi-structured interviews with representatives of institutions responsible for the institutionalization of local knowledge and members of epistemic communities that work in the field of education oriented to local knowledge. From the analysis, among other aspects, we observe that the process of institutionalization derives from contexts of varied influences and national, regional and international epistemic communities participate, with a greater focus on the latter due to the financial dependence of Mozambique. We observe that local knowledge serves as an aid to the teaching and learning process and does not constitute a possibility. We find that local knowledge continues to be instrumentalized and marginalized, and there is no place for intermediation between local knowledge and modern Western knowledge.

Keywords: Epistemic Communities. Local Knowledge. Curricular Policies, Institutionalization. Mozambique.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Organograma do Sistema Nacional de Educação

Figura 2 - Modelo Bilingue transicional com manutenção como disciplina a língua 1

Quadro1- Agentes entrevistados e datas das entrevistas, instituições e conversas informais

LISTA DE ABREVIATURAS

AASIKS	Associação Africana de Estudos dos Sistemas de Conhecimento Nativo
ARPAC	Instituto de Investigação Sociocultural
ASDI/ Sida	Swedish International Development Agency
BM	Banco Mundial
BMZ	Ministério Federal Alemão de Cooperação Económica e Desenvolvimento
CDC	Centro de Desenvolvimento Comunitário
CEA/UEM	Centro de Estudo Africanos da Universidade Eduardo Mondlane
CEMEC	Centro de Estudos Moçambicanos e Etnociências
CIDA	Canadian International Development Agency
CIDE	Centro de Investigação e Desenvolvimento de Etnobotânica,
CL	Currículo Local
DANIDA	Danish International Development Agency
DFID	Department for International Development
EDEC	Educação para o Desenvolvimento das Comunidades Rurais
ESSP	Education Sector Strategic Plan
FASE	Fundo de Apoio ao Sector da Educação
FINNIDA	Finnish International Development Agency
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
GIZ	Agência Alemã para a Cooperação Internacional
GIZ/PE	GIZ pró-educação
IBIS	Organização Não Governamental Dinamarquesa
IKS	Sistema de Conhecimento Nativo
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
JICA	Agencia de Cooperação Internacional do Japão
L1	Língua Primeira
L2	Língua Segunda
MANU	Mozambique African National Union
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MINED	Ministério da Educação
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

NELIMO	Centro de Línguas Moçambicanas
ONG	Organização Não-Governamental
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico
PEB	Programa de Ensino Bilingue
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPI	Plano Prospectivo Indicativo
PRE	Programa de Reabilitação Económica
PRES	Programa de Reabilitação Económica e Social
RENAMO	Resistência Nacional de Moçambique
SDEJT	Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia
SNE	Sistema Nacional de Educação
UDEBA-Gaza	Unidade de Desenvolvimento de Educação Básica
UDENAMO	União Democrática Nacional de Moçambique
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UN	United Nations
UNAMI	União Nacional de Moçambique Independente
UNDP	United Nations Development Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UP	Universidade Pedagógica
UWC	United World Colleges
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
CAPITULO I.....	18
2 COMUNIDADES EPISTÊMICAS, SABERES LOCAIS E POLÍTICAS CURRICULARES	18
2.1 DILEMAS IDENTITÁRIOS E CULTURAIS ENTRE A AFRICANIZAÇÃO E EUROPEIZAÇÃO/OCIDENTALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA.....	18
2.2 COMUNIDADES EPISTÊMICAS E POLÍTICAS CURRICULARES.....	22
2.3 OS SABERES LOCAIS	29
2.3.1 Das etnociências aos saberes locais	29
2.3.2 As manifestações críticas à modernidade ocidental e a busca de alternativas locais em contextos pós-coloniais	31
2.3.3 A questão da dicotomia entre o tradicional e o moderno e suas implicações sobre o conhecimento.....	35
2.3.4 Debates em torno do saber local na contemporaneidade.....	40
2.3.5 O lugar de intermédio como alternativa.....	45
2.4 OS CONTEXTOS E O RECORTE DA PESQUISA	48
2.4.1 Percursos da Pesquisa	50
2.4.2 Procedimentos metodológicos.....	54
CAPÍTULO II.....	57
3 EDUCAÇÃO E SABERES LOCAIS EM MOÇAMBIQUE	57
3.1 MOÇAMBIQUE: A CONSTRUÇÃO DO ESTADO-NAÇÃO E O DILEMA ENTRE O LOCAL E O EXÓGENO	57
3.2 O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (SNE) E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES LOCAIS NAS POLÍTICAS CURRICULARES EM MOÇAMBIQUE	65
3.2.1 A Estrutura do Sistema Nacional de Educação em Moçambique.....	65
3.2.2 Desencontros/descontinuidades entre a cultura e educação no Sistema Nacional de Educação.....	70
3.2.3 A integração/institucionalização dos saberes locais nas políticas curriculares em Moçambique.....	74
CAPITULO III	80
4 AS COMUNIDADES EPISTÊMICAS E A COEXISTÊNCIA DOS SABERES LOCAIS NAS POLÍTICAS CURRICULARES EM MOÇAMBIQUE.....	80

4.1 MAPEAMENTO E PERFIL DE INSTITUIÇÕES QUE LIDAM DIRETA/INDIRETAMENTE COM ATIVIDADES RELACIONADAS AOS SABERES LOCAIS EM MOÇAMBIQUE	80
4.2 A participação no processo de implementação/institucionalização dos saberes locais	85
4.2.1 A GIZ Pro-educação e a assistência técnica.....	88
4.2.2 Tipo/perfil de comunidades epistêmicas que atuam no campo dos saberes locais e no processo de institucionalização dos saberes locais.....	90
4.2.3 A participação das comunidades epistêmicas na influência e produção de políticas curriculares na década de 1990 em Moçambique.....	90
4.3 MOTIVAÇÕES E CICLOS DE INFLUÊNCIAS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS SABERES LOCAIS NAS POLÍTICAS CURRICULARES EM MOÇAMBIQUE	94
4.3.1 Motivações e ciclos de influência na institucionalização dos saberes locais a partir da pesquisa documental	94
4.3.2 Motivações e ciclos de influência na institucionalização dos saberes locais a partir das entrevistas	100
4.4 A COEXISTÊNCIA E O LUGAR DE INTERMÉDIO DOS SABERES LOCAIS NAS POLÍTICAS CURRICULARES EM MOÇAMBIQUE	106
4.4.1 A coexistência e o lugar de intermédio dos saberes locais a partir da pesquisa documental	108
4.4.2 A coexistência e o lugar de intermédio dos saberes locais no currículo a partir das entrevistas.....	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	129

1 INTRODUÇÃO

A temática sobre os saberes locais tem uma grande tradição no campo das ciências sociais, e atribuiu várias significações que foram-se metamorfoseando em cada contexto sócio-histórico e geográfico. Se de um lado o termo ganhou concepções pejorativas e marginais, do outro, foi resignificado como alternativa discursiva em relação ao conhecimento científico e como abordagem valorativa das identidades culturais e linguísticas das sociedades e grupos “detentores” desses saberes. A ressignificação dos saberes locais foi alimentada nos campos dos estudos culturais e pós-coloniais. Estes estudos surgiram como desafio a visões fixas, dicotômicas, hegemônicas, entre outros aspectos, em relação às identidades culturais. Grosso modo centram-se nas várias manifestações de resistências dos colonizados e reivindicam as formas culturais que refletem experiências de grupos em que a sua identidade cultural e social é marginalizada pela identidade ocidental dominante. Questionam sobre as relações de poder e as formas de conhecimento que privilegiam o conhecimento ocidental moderno.

Os estudos culturais e pós-coloniais, em suas várias formas de expressão, vem ganhando cada vez mais espaço nos debates educacionais, na medida que, mobilizam, no seio da sociedade, debates voltados à diversidade cultural, identitária e linguística. As teorias pós-coloniais empreendem uma crítica ao currículo centrado nos cânones e paradigmas ocidentais, ao mesmo tempo que marcam uma ruptura epistemológica com o projeto da modernidade ocidental, com a sua pretensão de universalização e de homogeneização da vida social, política, econômica e cultural. Neste sentido, o currículo representa um campo de luta em torno de significação e de identidade, ou seja, é um campo de luta entre conhecimentos que aspiram sua representação no contexto educacional. É um campo de disputa onde grupos buscam formas de poder e hegemonia.

As políticas curriculares na contemporaneidade são influenciadas por diferentes agentes (comunidades epistêmicas) e cada agente atua com intencionalidades próprias. O agente estado deixou de ser o centro no processo de decisão política. Esta esfera de decisão política está cada vez mais a ser tomada por comunidades epistêmicas e as suas práticas discursivas tem influenciado diferentes estados-nação. Encontram-se plasmados, nestes agentes, discursos de hegemonização (conhecimento e poder), homogeneização ou universalização e heterogeneização dos conhecimentos, discursos de luta pela legitimação de conhecimentos

social e politicamente marginalizados. Entretanto, são diferentes campos discursivos que representam diferentes interesses.

No caso de Moçambique, tal como em outros países africanos, depois da independência optou por modelos de conhecimento ocidental em detrimento dos saberes e práticas veiculados pelas ontologias e culturas baseadas no lugar. O período da Primeira República, a República Popular de Moçambique (1975-1990), mantinha um carácter centralizador, de tal forma que a participação de atores externos ao Estado no desenho das políticas curriculares era escassa ou ausente. A Segunda República (a partir de 1994 até atualidade), foi caracterizada pela influência de vários atores no processo de produção e decisão política, no entanto, a sua estrutura educacional perpetuou a marginalização das culturas autóctones. A questão cultural, nos programas educacionais em Moçambique, permaneceu ambígua. Nas Lei 4/83 de 23 de Março de 1983 e Lei 6/92 de 06 de Maio de 1992, do Sistema Nacional de Educação (SNE), não estava clara a ligação entre escola e cultura. Só a partir de 2002 e 2003 é que se verifica uma mudança paradigmática no *status quo* da educação em Moçambique. A educação no nível básico passa a incluir os valores e práticas socioculturais autóctones, com a introdução ou institucionalização do *currículo local* e das *línguas moçambicanas* no Plano Curricular do Ensino Básico (2003).

Tendo em conta as dinâmicas e processos verificados na esfera educacional em Moçambique, com particular ênfase na integração dos saberes locais no SNE, a pesquisa analisou as interfaces entre as comunidades epistêmicas e a regulamentação dos saberes locais, discutindo a participação das comunidades epistêmicas na institucionalização dos saberes locais, as formas de coexistência e o lugar de intermédio dos saberes locais nas políticas curriculares. As indagações que orientaram a pesquisa são: Quais foram as motivações para a inclusão dos saberes locais nas políticas curriculares? Quais comunidades epistêmicas participam no processo de institucionalização dos saberes locais? Partindo do pressuposto de que as comunidades epistêmicas podem ser locais, nacionais, internacionais ou transnacionais, entre as comunidades epistêmicas que trabalham com o saber local em Moçambique, que tipo de comunidades epistêmicas influenciam ou incidem diretamente ou oficialmente nas políticas curriculares? Que leitura se pode fazer do perfil das comunidades epistêmicas que influenciam as políticas curriculares em Moçambique? Existirá, nesse processo de decisão e institucionalização, a questão de empréstimos ou ciclos de políticas? Quais as percepções das comunidades epistêmicas em relação ao processo de

institucionalização dos saberes locais (particularmente das comunidades que não participam, pelo menos diretamente, do processo)? Que conflitos ou tensões são patentes? Qual é o lugar que ocupam outras comunidades epistêmicas que por razões várias não participam diretamente na produção de políticas curriculares? Qual é a forma de coexistência dos saberes locais? O modo de coexistência reflete de fato o lugar de intermédio? Qual é o modo de participação das comunidades epistêmicas na institucionalização dos saberes locais? A decisão política de institucionalização dos saberes locais é local?

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar a participação/influência das comunidades epistêmicas na institucionalização dos saberes locais e os modos de coexistência dos saberes locais nas políticas curriculares em Moçambique. Delimitamos como objetivos específicos os seguintes: i) identificar o debate teórico subjacente ao conceito de comunidades epistêmicas e ao conceito de saberes locais; ii) caracterizar a constituição da educação e a integração dos saberes locais nos planos curriculares em Moçambique; iii) identificar e tipificar as comunidades epistêmicas presentes no processo da institucionalização e analisar os modos de participação, os modos de coexistência e o lugar de intermédio dos saberes locais nos planos curriculares.

A escolha do tema prende-se nas seguintes razões: a temática sobre a participação de comunidades epistêmicas associada à produção de políticas educacionais ou curriculares e a forma como são estruturados os saberes locais no currículo é muito pouco debatida em Moçambique. O país conheceu debates e propostas interessantes, muitas vezes contraditórios, de intelectuais que pesquisam sobre a educação e especificamente sobre os saberes locais. Existe, neste aspecto, uma tradição de debates que se deve considerar. No entanto, existem poucos debates sobre a participação de comunidades epistêmicas no processo de produção e decisão de políticas educacionais e, no caso concreto ligado aos saberes locais, não conhecemos nenhuma pesquisa que discute ou discutiu sobre a participação de comunidades epistêmicas na institucionalização dos saberes locais. Este é um dos motivos que orienta a discussão da temática proposta. Subjaz no rol das motivações o fato de que esta é a primeira vez que se introduzem, de forma clara, os saberes locais no currículo, após muitos anos a serem rejeitados. Este cenário incitou-nos a procurar entender sobre o que está subjacente a esta regulamentação.

Aliado ao que se disse anteriormente, está o reconhecimento da importância da inclusão dos conteúdos de carácter local no currículo, que nos incitou a empreender a pesquisa de forma

a perceber se de fato a forma como se estruturam tais saberes – saberes locais - no currículo representam um espaço discursivo que permite reconhecê-los como possibilidade em relação às outras formas de conhecimento existentes no mundo. Outro fator deve-se ao fato de termos constatado a tendência de existência de estudos preocupados apenas em mostrar a pertinência da introdução dos saberes locais nas políticas curriculares. Reconhecendo este fato e a importância desses estudos, instigou-nos a pesquisar a forma como este saber é legitimado e o que está subjacente a sua legitimação. Estão também presentes razões ligadas às nossas orientações de leitura e de pesquisa. A enorme literatura das ciências sociais que debate questões ligadas aos conhecimentos endógenos, particularmente no campo da filosofia africana, dos estudos pós-coloniais e estudos culturais, impulsionaram/motivaram a pesquisa. Dentre vários cientistas sociais, foram determinantes as abordagens de Paulin Hountondji, Boaventura de Sousa Santos, Valentim Mudimbe, Paula Meneses, Walter Mignolo, Stuart Hall, Kwame Gyekye, Kwame Anthony Appiah, Homi Bhabha, Achille Mbembe, Dismas Masolo, Frantz Fanon, entre outros.

Para alcançar os objetivos traçados, enveredamos, entre as diferentes perspectivas metodológicas, pela pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa, com o seu enfoque subjetivo, interpretativo, crítico e participativo, permitiu analisar e buscar compreender a realidade pesquisada. A partir do inventário bibliográfico, dos documentos oficiais e das entrevistas semiestruturadas, foi possível, com a técnica de análise do conteúdo, descortinar as inquietações da pesquisa. Analizamos o contexto social/global, político, econômico e cultural em que foi produzido o documento que institucionalizou os saberes locais. Procuramos, com auxílio da técnica de análise de conteúdo, desvendar as identidades dos intervenientes nesse processo, buscando entender seus interesses e as suas motivações. Entretanto, é preciso reconhecer a dificuldade de compreender os reais interesses que estão por trás de um texto, principalmente quando vários intervenientes participam na sua elaboração. Efetuamos um exercício complexo de ler nas entrelinhas dos documentos para fazer inferências, ou poder compreender o que estaria subjacente ao texto.

Optamos pela análise de conteúdo para descortinar os dados obtidos em documentos oficiais produzidos pelo INDE (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação), instituição que tem a prerrogativa de desenhar e acompanhar a implementação de planos curriculares e programas educacionais no ensino básico em Moçambique; para além da análise dos documentos, a técnica de análise de conteúdo, serviu para desvelar as entrevistas

coletadas durante a pesquisa de campo, consistindo em interpretações e inferências sobre as informações obtidas.

Neste sentido, as três fontes (bibliográfica, documental e entrevistas) foram cruciais para responder as inquietações da pesquisa. Esta pesquisa, pela escassez de estudos sobre a participação das comunidades epistêmicas na elaboração das políticas curriculares ou, concretamente aquilo que é o nosso objetivo, a institucionalização dos saberes locais nas políticas curriculares pode caracterizar-se como exploratória.

O nosso trabalho está dividido em 3 capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o contexto da discussão a partir dos dilemas identitários e culturais presentes na educação africana. Discutimos o conceito de comunidades epistêmicas e a sua aplicação no contexto de debate das políticas educacionais. Abordamos questões sobre os saberes locais, as sua complexidade e os seus desdobramentos conceituais. Buscamos identificar visões dos estudos culturais e pós-coloniais sobre a temática dos saberes locais, ao mesmo tempo que buscamos fazer uma ligação entre comunidades epistêmica e os saberes locais. Por último, procuramos contextualizar, em função da discussão anterior, o lugar da nossa pesquisa, fazendo o recorte do que será pesquisado e descrevemos o percurso da pesquisa e a metodologia utilizada.

No segundo capítulo situamos a constituição da educação em Moçambique e, conseqüentemente, o lugar dos saberes locais no sistema formal de ensino. Iniciamos por discutir a constituição do Estado-nação e suas implicações no debate entre o local e o exógeno no período posterior à independência nacional em 1975. Em seguida descrevemos a organização do Sistema Nacional de Educação (SNE) e a política que institucionaliza os saberes locais.

No terceiro capítulo apresentamos um mapeamento das instituições que pesquisam sobre os saberes locais em Moçambique, e em seguida analisamos a participação das comunidades epistêmicas no processo de institucionalização dos saberes locais e a tipologia/perfil das comunidades epistêmicas em Moçambique. Abordamos, ainda, as motivações e ciclos de influência no processo de institucionalização dos saberes locais e as formas de coexistência e o lugar de intermédio dos saberes locais em Moçambique. Por fim apresentaremos as considerações finais.

CAPITULO I

2 COMUNIDADES EPISTÊMICAS, SABERES LOCAIS E POLÍTICAS CURRICULARES

Este capítulo inicia contextualizando a discussão em torno dos saberes locais partindo das complexidades identitárias e culturais na educação em África. Em seguida discute-se o conceito de “comunidades epistêmicas” e “saberes locais”.

No concernente às comunidades epistêmicas busca-se discutir a sua relação com a produção de políticas educativas; o seu papel e os modos de atuação no processo de influência política; as metamorfoses com que o conceito passou e a sua aplicação no contexto das políticas educativas.

Em relação aos saberes locais, busca-se compreender as suas origens, as suas complexidades e as suas metamorfoses conceituais, retoma-se o debate sobre os saberes locais no campo das ciências sociais, direcionando a nossa pesquisa para a perspectiva dos estudos culturais e pós-coloniais. Por último procuramos redimensionar o nosso objeto de pesquisa, trazendo o contexto e o recorte da pesquisa e a descrição da metodologia utilizada.

2.1 DILEMAS IDENTITÁRIOS E CULTURAIS ENTRE A AFRICANIZAÇÃO E EUROPEIZAÇÃO/OCIDENTALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA

Todas as sociedades procuraram, em seu percurso histórico, preservar a sua herança sociocultural que constitui o seu quadro de saber e uma das formas mais comuns consiste na transmissão contínua, de geração a geração, de elementos que constituem a sua cultura e identidade. Este processo é geralmente articulado através dos sistemas de educação que cada sociedade possui. A educação nesse sentido, para além de ser um instrumento de preservação do legado, permite a integração do indivíduo no seu meio social e cultural. As sociedades africanas, tal como outras, desde sempre tiveram seus próprios sistemas de educação, responsáveis pela transmissão de valores, crenças, hábitos e formas de comportamento de geração em geração.

Os sistemas de educação em África baseavam-se muitas vezes em ritos de iniciação e de passagem que duravam toda a vida, com vista, como se afirmou acima, à transmissão de

um sistema complexo de valores que pudesse integrar o indivíduo num sistema cultural e identitário e dotá-lo de capacidades para tornar a sociedade onde habita, cada vez mais sólida e desenvolvida (CASTIANO; NGOENHA, 2013; HASTE; WAGAW, 2010). Entretanto, se de um lado cada sistema de educação africano apresentava particularidades próprias, isto é, diferentes sistemas de educação em conformidade com a região ou em inerência ao meio sociocultural, de outro lado, os mesmos sistemas partilham dificuldades e orientações comuns devido à sua herança colonial (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Com a chegada dos árabes e europeus para a África, passaram a vigorar três sistemas de educação, nomeadamente, a educação autóctone/africana, a educação islâmica e a educação colonial e cristã. A colonização, perpetrada pela Europa, marginalizou os sistemas de educação pré-coloniais e impôs coercivamente o modelo educacional ocidental. Este fato levou, conseqüentemente, à marginalização e descredibilização de toda a cosmovisão cultural e identitária africana sob a justificativa de estar imbuída de crenças e práticas obscurantistas e pagãs.

A educação ocidental, durante muito tempo, perpetuou o processo de destruição das culturas autóctones africanas. O modelo de educação ocidental dava prestígios às culturas e idiomas europeus em detrimento das culturas e das línguas africanas (HASTE; WAGAW, 2010). O não domínio das línguas europeias significava desqualificação ou mesmo exclusão do indivíduo do contexto social colonial. O domínio da cultura europeia possibilitava ao africano ter acesso a trabalhos elementares, como os de entregador, ajudante de escritório, artesão etc. O sistema de educação ocidental concedia uma formação elementar ao africano para que este auxiliasse no desenvolvimento do sistema colonial implantado, ou seja, o sistema educativo devia “ser uma instância de administração e política colonial” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.210). Por isso, o sistema de educação colonial na África funcionou como um instrumento de aculturação dos africanos, levando-os a assimilar a cultura europeia como superior em relação às suas próprias culturas. Este tipo de educação produziu elites que mais tarde se voltaram contra as suas próprias culturas e línguas, e a privilegiar a cultura europeia (HASTE; WAGAW, 2010; APPIAH, 1997). A formação de base ocidental levou com que a elite africana desvalorizasse a sua história, costumes e crenças.

Mas também houve elites intelectuais e movimentos de resistência (que de alguma forma constituíam comunidades epistêmicas) que lutaram em prol da valorização das culturas

africanas, pois para eles estava claro que a educação ocidental colocava em causa a questão da identidade e da cultura africana e estavam cientes da importância e pertinência da escola africana e de todo arcabouço cultural e identitário que ela carregava. Desta forma, o dilema entre o mundo autóctone e o mundo estrangeiro, entre a escola local africana e a escola estrangeira percorreu a história africana. Houve sempre tensões e lutas entre os dois campos, entre a *modernização/ocidentalização* da África e a afirmação dos valores próprios das sociedades africanas.

No período anterior às independências africanas, pensadores como Horton (1835) e Blyden (1832) já denunciavam a ação negativa da cultura europeia sobre a cultura africana e buscavam, através dos seus escritos, projetar formas que pudessem revitalizar as culturas africanas. A educação fornecida pela estrutura colonizadora, segundo Blyden, produzia indivíduos polarizados, metade europeus e metade africanos, fato que entrava em contradição com os princípios educativos segundo os quais a educação deveria preparar a criança para a sua inserção no seu meio sociocultural. Daí que para ambos os sistemas de educação africanos deviam promover conteúdos especificamente africanos na escola e o ensino deveria ser realizado através das línguas locais africanas (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

No período que vai de 1960 (período em que vários países africanos se tornam independentes) a 1980, várias comunidades epistêmicas se mobilizam no desenho de políticas linguísticas e culturais com vista à preservação das culturas e línguas africanas. Neste período, a maior parte dos novos Estados que surgiam na África desconsideraram a questão cultural como prioritária orientando suas ações a partir de modelos de natureza ocidental.

De acordo com Saw e Abdulaziz (2010), surgem vários movimentos (comunidades epistêmicas) que buscam perspectivas linguísticas, culturais e educacionais a partir de pressupostos africanos. Destacam-se acadêmicos de diferentes universidades, redes científicas regionais e sub-regionais que se articulam a partir de congressos, seminários e colóquios, movimentos de estudantes que reivindicam e sensibilizam a elite política a reconhecer a necessidade de se promover as culturas e línguas africanas a partir de programas educacionais.

Os centros e departamentos de linguística e de estudos africanos, surgidos nas universidades africanas no período compreendido entre 1962 e 1964, jornais e revistas impulsionaram a necessidade de valorização das culturas e línguas africanas. Os vários

congressos, conferências, programas e planos, como foi o caso do Congresso Internacional dos Africanistas, realizado em Acra em 1960, o Programa Mundial de Luta contra o Alfabetismo, que devia ser articulado a partir das línguas africanas, os encontros regionais e mundiais como a Conferência Intergovernamental sobre as Políticas Culturais na África realizada em Acra em 1975, a Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, realizada no México em 1982, e outros eventos periódicos, realizados por instituições e organizações de extensão nacional, regional e internacional (SAW; ABDULAZIZ, 2010). Todavia, a maior parte destas iniciativas foram pouco assimiladas pelos dirigentes africanos.

O período posterior às independências africanas foi mais aporético. Coloca-se em África com mais contundência o dilema entre a africanização e a ocidentalização. A elite, com formação de base ocidental e responsável pela luta contra o colonialismo e por decidir o rumo dos estados africanos, identificou a educação ocidental como instrumento de edificação da nação, por meio da qual acreditava-se que possibilitaria o desenvolvimento econômico e social. Concebiam a educação nos moldes preconizados no regime colonial, como instrumento de transformação social, visando a “modernização” das sociedades africanas. Mas também haviam percebido que

para fazer da educação o instrumento da descolonização mental e do desenvolvimento econômico, não era suficiente[...]consolidar o sistema herdado dos regimes coloniais, seria igualmente necessário reformulá-lo e adaptá-lo às necessidades das sociedades pós-coloniais (HASTE; WAGAW, 2010, p.821).

Em decorrência disto a história contemporânea da educação na África articula-se em torno do tema duplamente construído, relativo à expansão e à reforma. Reforma no sentido de africanizar a educação, destituindo-a das pretensões coloniais. A reforma pretende, mais do que questionar os pressupostos epistemológicos e axiológicos, buscar um lugar de intermédio entre a educação exógena e a educação contextual africana. Estes debates situam-se na questão sobre o tipo de educação que se “deve” promover nas instituições africanas e que pudesse responder às necessidades locais.

Desde as independências africanas, o debate em torno do sistema de educação têm gravitado em duas perspectivas, a da expansão e a da reforma. No entanto, apenas os programas de expansão é que foram bem-sucedidos, o campo da reforma tem sido o menos articulado. O grande desafio das sociedades africanas tem sido o de fazer um trabalho de aproximação das elites instruídas às populações, tomando como base a aceitação do saber

ocidental e o saber das sociedades tradicionais africanas, que reflete a sua identidade e sua cultura. Neste sentido, apresentaremos, sob ponto de vista histórico, o percurso educacional aliado à questão dos saberes locais em Moçambique e veremos, no segundo capítulo, que a maior parte dos dilemas apresentados se identificam com a história de Moçambique pós-independência.

Antes começamos por definir os conceitos de comunidades epistêmicas e de saber local.

2.2 COMUNIDADES EPISTÊMICAS E POLÍTICAS CURRICULARES

O conceito de “comunidades epistêmicas” foi introduzido por Ruggie em 1972, no campo de estudos das Relações Internacionais. Ruggie teria emprestado o conceito de “*episteme*” a Michel Foucault, para se referir a uma forma dominante de olhar a realidade social ou a um compartilhamento de um conjunto de símbolos e referências. O termo “comunidades epistêmicas” permaneceu num período letárgico até ao final de 1980 e início de 1990. Ele é reintroduzido com a publicação de *Knowledge, Power, and International Policy Coordination*, organizado pelo *International Organization (University of Cambridge)* e editado por Peter Haas em 1992 (ANTONIADES, 2003; SMIRNOVA; YACHIN, 2015). O objetivo desta publicação foi o de analisar a influência das redes das comunidades epistêmicas no estabelecimento de políticas no âmbito nacional, internacional e transnacional, e sugerir que elas fossem tratadas numa abordagem alternativa para o estudo da coordenação da política internacional.

Na mesma edição do *International Organization*, Peter Haas (1992) define a comunidade epistémica como uma rede de profissionais com reconhecida experiência e competência num domínio particular e com uma reivindicação de autoridade sobre um *corpus* de conhecimento politicamente relevante dentro de um determinado domínio ou área. Ainda que uma comunidade epistémica possa ser constituída por profissionais de uma variedade de disciplinas e origens, esses compartilham (1) um conjunto de crenças normativas e de princípios que fornecem uma lógica de base valorativa para a ação social dos membros da comunidade; (2) compartilham crenças causais, derivadas de suas análises de práticas que contribuem para um conjunto central de problemas em seu domínio e que servem como base para elucidar os múltiplos vínculos entre possíveis ações políticas e resultados desejáveis; (3)

compartilham noções de validade, ou seja, critérios intersubjetivos, definidos internamente para avaliar e legitimar conhecimentos no domínio das suas competências; e compartilham ainda (4) um empreendimento político comum, isto é, um conjunto de práticas comuns associadas a um conjunto de problemas para os quais sua competência profissional é dirigida (HAAS, 1992, p. 3).

Esta definição formulada por Haas, segundo Antoniades (2003), ao determinar as crenças causais como características distintivas das comunidades epistêmicas com outros grupos, assume uma posição restritiva ao conceito. Não obstante se reconheça a comunidade epistêmica como que composta por especialistas, Antoniades argumenta que é importante realçar a questão do empreendimento comum e da visão de mundo comum como aspetos centrais na definição das comunidades epistêmicas.

Antoniades (2003) define as comunidades epistêmicas como comunidades de pensamento compostas de redes socialmente reconhecidas e baseadas no conhecimento, cujos membros compartilham um entendimento comum de um problema particular ou uma visão de mundo comum e procuram traduzir suas crenças ao discurso social dominante e influir na prática social. Estas comunidades de pensamento podem ser locais, nacionais ou transnacionais. Enquanto Antoniades dá primazia à questão da autoridade do conhecimento ao contexto social, Haas concede a autoridade do conhecimento aos especialistas (ANTONIADES, 2003). Antoniades afirma que diferentes segmentos, que analisam o quadro das comunidades epistêmicas, argumentam que o conceito deve ser modificado e ampliado a fim de alcançar uma maior capacidade analítica. Contudo, as duas abordagens devem ser tomadas em conta na definição das comunidades epistêmicas.

O que distingue as comunidades epistêmicas de outros grupos, é o fato de compartilharem princípios, crenças normativas e causais, noções comuns de validade e um empreendimento político comum. As suas reivindicações de autoridade, sobre um certo *corpus* de conhecimento, são baseadas em experiências que possuem dentro de um determinado domínio de conhecimento.

As comunidades epistêmicas podem ser constituídas por cientistas naturais e sociais, ou indivíduos de qualquer disciplina ou profissão que possuam uma forte reivindicação de um *corpus* de conhecimento que é valorizado pela sociedade. Elas partem de conhecimentos

compartilhados sobre a natureza dos processos sociais, com base em métodos e técnicas consideradas adequadas às disciplinas ou profissões que ocupam (HAAS, 1992).

O campo de atuação das comunidades epistêmicas pode ser nacional, em alguns casos, e transnacional, em outros. A extensão desse campo dá-se ao longo do tempo como resultado da difusão de ideias da comunidade através de conferências, revistas, colaboração de pesquisa, e uma variedade de contatos e comunicações informais. As ideias das comunidades epistêmicas se enraízam em organizações nacionais, internacionais ou em vários organismos estatais e depois são difundidas para outros estados através dos tomadores de decisão influenciados pelas suas ideias. Daí que uma comunidade epistêmica pode ter um impacto sistêmico devido a sua rede maior de difusão.

As comunidades epistêmicas renovam constantemente as suas ideias. Em resposta a novas informações geradas no seu domínio de pesquisa, os membros de uma comunidade epistêmica se envolvem em intensos debates que conduzem a um refinamento de suas ideias e a geração de um novo consenso sobre as suas reivindicações. Portanto, é a combinação do conjunto compartilhado de crenças, causalidade e de princípios (analítico e normativo), uma base de conhecimento consensual e um cometimento político comum (interesses comuns) que distingue uma comunidade epistêmica de vários outros grupos. Outra diferença reside no fato de que para além de compartilharem crenças causais e sentidos de causa e efeito, ao se confrontarem com alguma anomalia, que possa minar as suas crenças causais, eles podem retirar-se do debate político (HAAS, 1992, p.18).

Para Antoniades (2003), o que distingue esses grupos, em relação a outros, é a sua pretensão de autoridade no conhecimento. Um parte dos estudos sobre a política internacional entendem a realidade social não como um dado fixo, e sim fruto de uma construção. Partindo desse pressuposto, os analistas em política mundial ou relações internacionais, consideram que a política é socialmente construída e é metamorfoseada continuamente. Uma vez que a realidade é construída socialmente integra-se nesse processo uma relação de poder/conhecimento. A comunidade epistêmica se incorpora nesse processo de jogo de poder/conhecimento na produção social da realidade. Ela se caracteriza por reivindicar uma autoridade no campo do conhecimento e exercer, deste modo, o seu poder decisivo na construção de políticas locais ou globais (ANTONIADES, 2003). A construção social da realidade leva-nos ao entendimento de que a realidade é um sistema de pressupostos e definições intersubjetivas, que foi produzido e é reproduzido por meio de interações sociais.

As funções das comunidades epistêmicas são compreendidas com base no entendimento de que a realidade é construída socialmente.

Neste âmbito são destacados dois tipos de comunidades epistêmicas: um de caráter *ad hoc* e o outro de caráter holístico. O primeiro tipo, tem um caráter temporário e se destina a resolução de problemas políticos particulares. Para esta concepção, são os problemas políticos que definem as comunidades epistêmicas, daí o seu caráter temporário. O segundo tipo de comunidade epistêmica é constante e visa estabelecer e perpetuar crenças e visões em discursos sociais dominantes. Este tipo baseia-se na convicção de que a realidade social é que define as comunidades epistêmicas. E o papel das comunidades epistêmicas pode ser compreendido também em dois níveis, o cognitivo e o prático. No nível cognitivo, as comunidades epistêmicas tem o papel de (re) produção da realidade social, possuem conhecimento sobre a realidade social e esse conhecimento é socialmente construído. O conhecimento se transforma num instrumento de poder, daí que a comunidade epistêmica exerce uma autoridade cognitiva, tendo conseqüentemente um papel decisivo nas políticas, impondo/influenciando suas visões particulares à sociedade. O nível prático está relacionado à sua intervenção e influência no processo político, na definição de agendas e tomada de decisões dos estados. Estes dois níveis contribuem para a construção da política mundial (ANTONIADES, 2003).

A tomada de decisão, pelas comunidades epistêmicas nos processos políticos, é influenciada pela crise e incerteza, isto é, a complexidade e a incerteza são os fatores que levam os decisores de políticas a recorrerem aos conselhos das comunidades epistêmicas. Quando os tomadores de decisão não conseguem entender os problemas e não conseguem avaliar os resultados, que possam advir das suas decisões, contratam as comunidades epistêmicas (ANTONIADES, 2003; HAAS, 1992).

As crises e incertezas surgem por conta da natureza cada vez mais complexa dos sistemas políticos, envolvendo questões difíceis ligadas à agenda política internacional, a questões macroeconômicas e tecnológicas, a questões de saúde, questões ambientais. Este cenário leva os decisores, destituídos de informação e conhecimento sobre determinados assuntos, a recorrerem a especialistas (as comunidades epistêmicas), para a resolução dos seus problemas e antecipar questões futuras. Neste sentido, as comunidades epistêmicas são uteis para os decisores no fornecimento de conselhos, informações e conhecimentos que possam elucidá-los nas decisões políticas. Em alguns casos as comunidades epistêmicas são

solicitadas para ajudar na própria formulação de políticas, isto é, quando os decisores procuram políticas legítimas que possam prevenir situações de conflitos recorrem as comunidades epistêmicas (HAAS, 1992).

Agindo como consultores ou fontes de informação, as comunidades epistêmicas influenciam decisivamente o processo político em termos da formação das agendas políticas, locais, nacionais e mundiais.

As comunidades epistêmicas intervêm e influenciam no processo político de várias formas, seja em nível local, nacional, internacional ou transnacional. Ademais, as comunidades epistêmicas influenciam até na própria forma como é concebido o processo político. Podem se envolver diretamente no processo político (como membros ou representantes de governos ou organizações internacionais) e indiretamente (como consultores, membros de grupos de reflexão, jornalistas etc.), estabelecendo suas visões no processo político (ANTONIADES, 2003; HAAS; ADLER, 1992). A presença em posições governamentais e burocráticas é um método usado pelas comunidades epistêmicas para difundir as suas ideias, e a sua consolidação dentro de uma posição governamental e burocrática, nacional, internacional ou transnacional, e que pode levar a naturalização da sua influência no processo político.

A extensão transnacional é alcançada pelas comunidades epistêmicas devido a organização de conferências, seminários, conferências de imprensa, discussões públicas, palestras, publicações etc. (HAAS, 1992), e o seu envolvimento no processo político pode permitir a redefinição de políticas, influências decisivas na criação de agendas nacionais e/ou internacionais (ANTONIADES, 2003).

No campo da educação, existe uma grande influência das comunidades epistêmicas para a produção de políticas curriculares. Sendo o currículo algo temporário e contingente, por existir em sua volta lutas de conhecimentos que se encontram nas margens e que anseiam sua representação no contexto educacional, destacam-se sempre atores não-governamentais que participam com suas ideias, discursos e ações na produção de políticas nacionais e transnacionais (BERNARDO; OLIVEIRA, 2010, p.113).

Tal como se argumentou anteriormente, a produção de políticas públicas deixou de ser responsabilidade particular do Estado, havendo uma grande demanda na formulação de políticas de sujeitos do campo não-governamental. Estes geralmente aparecem imbuídos de

conhecimentos e de poder na luta pela hegemonização. Entretanto, se, de um lado, o Estado deixou de ter o caráter centralizador no processo de interferência e definição das políticas curriculares, do outro, os atores não-governamentais passaram a funcionar como instâncias reativas às orientações ou direções estabelecidas pelo poder centralizador do Estado.

Dias e Lopes (2006) concebem as políticas de currículo:

como processos de negociação complexos, nos quais estão presentes, de forma inter-relacionada, diversos aspetos da sua produção, desde a definição dos seus dispositivos legais e documentos curriculares, a circulação de textos curriculares, as diversas influências e práticas, realizadas em vários contextos (DIAS; LOPES, 2006, p.55).

A definição de políticas curriculares é acompanhada por reformas e estas são processos em que se estabelecem relações de poder. Daí que os discursos sobre as políticas curriculares, em diferentes contextos, produzem consensos e dissensos entre os agentes que participam do processo. Como constataram Dias e Lopes:

a agenda de reformas educacionais construída e difundida nas últimas três décadas em âmbito global, tendo o currículo na centralidade, nos revela uma variedade de sujeitos, grupos sociais e organizações (governamentais/ não governamentais; nacionais/ transnacionais; e suas interpenetrações) (DIAS; LOPES, 2006, p.54).

O poder, tido como espaço de decisão política, já não está intrinsecamente ligado ao Estado (aos governos), ele transcende esta esfera. O Estado deixa de ser definidor de sentidos (Lopes, 2006) e este cenário, como abordado anteriormente, deve-se a determinação sobre as relações sociais da economia, dos problemas ambientais, dos conflitos étnicos raciais, dos efeitos da pobreza e da miséria, e que, por sua vez, ultrapassam os limites territoriais exigindo, conseqüentemente, soluções ou intervenções globais. (ANTONIADES, 2003; HAAS, 1992; BERNARDO; OLIVEIRA, 2010; LOPES, 2006).

De acordo com Lopes (2006, p.41), no campo da educação, as comunidades epistêmicas “são compostas por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdades comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber-poder”. Neste sentido, o conceito de comunidades epistêmicas se traduz em relações de saber-poder no contexto das políticas curriculares no mundo globalizado, fazendo circular no campo educacional discursos que (re)produzem sentidos e significações e incessantes *tensões* entre a *homogeneidade e heterogeneidade*.

As tensões entre diferentes agentes, no processo de delineamento político, permitem compreender como é que são arranjadas as decisões políticas num contexto múltiplo e dinâmico. No caso das políticas curriculares, Lopes (2006) defende que os discursos hegemónicos são disseminados pelas comunidades epistêmicas com capacidade de influenciar o Estado. Esta influência pode ser nacional assim como transnacional, tornando as políticas curriculares homogêneas em diferentes países. Para Lopes (2006), as comunidades epistêmicas:

produzem tais instrumentos de homogeneização, na medida em que fazem circular diagnósticos sobre a situação educacional e organizam modelos de solução para os problemas identificados, valorizando seu próprio conhecimento como fonte dessas soluções (LOPES, 2006, p.41).

Desta forma, as comunidades epistêmicas têm-se caracterizado como um espaço de enunciação, de confronto e de articulação de sentidos. Nesse processo há sempre dissensos, porque há sempre vozes silenciadas no momento da representação. Todavia essas vozes em outros momentos continuam operando nas políticas por meio de formações discursivas. Daí que, neste campo, não há estabilidade nem equilíbrio, havendo constante luta pela fixação de sentidos, ou luta pela hegemonia (BERNARDO; OLIVEIRA, 2010, p.129).

As comunidades epistêmicas renovam constantemente as suas ideias. Em resposta a novas informações geradas no seu domínio de pesquisa, os membros da comunidade epistêmica se envolvem em intensos debates que conduzem a um refinamento de suas ideias e a geração de um novo consenso sobre as suas reivindicações. As suas lutas apelam pela busca de apoio à normatividade dos conhecimentos sociais e politicamente marginalizados. Daí que se infiltram politicamente em instituições normativas com o intuito de estabelecer bases para uma maior aceitação das suas ideias. Para Dias e Lopes (2006), a atuação de sujeitos e grupos, que se organizam em comunidades epistêmicas, se manifesta em agências multilaterais, produzindo conhecimentos, influenciando e difundindo diagnósticos e soluções para as políticas públicas entre diferentes países. Há uma atuação cada vez mais recorrente de sujeitos e grupos sociais na produção de políticas no campo educacional.

O estudo sobre os sujeitos e grupos sociais (comunidades epistêmicas) torna-se importante para compreender as dinâmicas no campo de formação dos discursos sobre as políticas curriculares e, conseqüentemente, das diversas formas de legitimação e institucionalização em diferentes contextos e níveis. Neste sentido, as agências multilaterais são responsáveis pela circulação de textos que se (re) contextualizam em diferentes países.

Este processo se articula a partir de acordos entre governos e circulação entre os sujeitos e grupos sociais de textos e ideias e discursos sobre políticas curriculares.

Discutiremos, mais adiante, a questão das influências políticas no âmbito curricular, isto é, sobre a participação das comunidades epistêmicas na institucionalização dos saberes locais na educação em Moçambique. Buscaremos compreender os ciclos de influência na institucionalização dos saberes locais em Moçambique, procurando identificar as comunidades epistêmicas subjacentes nesse processo e a forma de coexistência dos saberes locais nos planos curriculares. Em seguida discutiremos conceitualmente os saberes locais.

2.3 OS SABERES LOCAIS

As discussões em torno do que se compreende como saber local não é recente e em relação à África, esta discussão foi, por assim dizer, inaugurada pela etnociência e se coloca hoje como uma questão central no campo dos estudos culturais e perspectivas pós-coloniais.

2.3.1 Das etnociências aos saberes locais

As pesquisas voltadas a formas locais de conhecimento surgem, primeiramente, como objeto de estudo da etnobotânica e da etnozologia, nos Estados Unidos entre os séculos XIX e XX. Estas disciplinas foram as pioneiras no campo da ciência a adquirir o prefixo “etno”, tendo sido a botânica em 1895 e depois a zoologia, em 1914. A criação das etnodisciplinas tinha como foco o estudo das visões e concepções de culturas orais, isto é, cosmovisões de sociedades ditas “primitivas/tradicionais”.

A etnociência, como ramo da etnologia e da antropologia, desenvolve-se mais tarde nos anos de 1950, orientada para o que se chamou de “*folk science*”, “conhecimento popular”, “conhecimento local” ou “conhecimento indígena” (HOUNTONDJI, 2006; HARDING, 1997). A etnociência buscava mostrar que as ciências modernas foram constituídas a partir de práticas culturais localizadas, desmistificando-se, deste modo, as pretensões de universalidade, objetividade e racionalidade que caracterizavam as ciências modernas. As ciências, sendo localmente ou socialmente construídas, eram essencialmente sistemas de conhecimento local, isto é, “etnociências” (HARDING, 1997; SANTOS, 2008a).

Entretanto, as ciências criadas, no contexto do século XIX e XX, tinham um caráter imperialista e ideológico colonial (LANDER, 2005; MIGNOLO, 2005), inclusive as próprias etnociências. A ciência antropológica, por exemplo, nascida neste contexto, ao mesmo tempo que ganhava forma, “possibilitando a reificação do ‘primitivo’.” (MUDIMBE, 2013, p.34-33), incorporava interesses epistemológicos. De tal forma que a descrição das culturas “exóticas” tinha em vista a compreensão e colonização das práticas e dos sistemas de conhecimento inseridos nesses contextos.

A antropologia entanto que ciência moderna que surge do empreendimento e narrativas de viajantes – alheios à cultura e a realidade estudada - ela evoluiu para um sistema político de relação entre poder-conhecimento (MUDIMBE, 2013), em que as viagens ultramarinas não se circunscreviam simplesmente à conquista do poder político, econômico nas colônias, mas também, e sobretudo, à conquista de formas de conhecimentos alheios.

A noção de saber local, na antropologia, dá-se com a formação da antropologia como disciplina, nos trabalhos de Malinowski, Boas e Levi-Bruhl pertinente ao *problema da mente primitiva*. Esta visão teve continuidade com Whorf, Mauss e Evans-Pritchard, orientados ao *problema do relativismo cultural*, e Horton, Douglas e Lévi-Strauss às *questões da incomensurabilidade conceitual* (GEERTZ, 2013).

A antropologia, orientada para a questão da “mente primitiva”, foi motivada pela busca de narrativas descritivas em relação à cosmovisão de povos ou sociedades ditas “tradicionais” ou “primitivas”. A busca de explicação das instituições sociais, crenças, e mitologias destas sociedades foi marcada pela compreensão de que o pensamento dos povos estudados é determinado por necessidades elementares, como a luta pela subsistência e a satisfação de pulsões sexuais. Esta perspectiva da antropologia clássica, ao considerar o “pensamento primitivo” como sendo determinado por representações míticas e emocionais, tinha como objetivo ou efeito a afirmação da inferioridade dessas sociedades, de um lado, e a descrição das culturas, das formas de vida, dos sistemas de conhecimento dos povos ditos “primitivos”, de outro lado. Não obstante o interesse em estudar outras culturas ou cosmovisões, esteve impregnado, nesse processo, o caráter determinista, comparatista e polarizador da antropologia e das ciências modernas no geral.

Segundo Hountondji (2006), os pressupostos teóricos, metodológicos, as metas e objetivos dos estudos sobre o saber local, desenvolvidos pela antropologia e por todas as

etnociências, não incorporam na sua essência boas razões. Limitando-se à descrição e capitalização do conhecimento local em benefício das sociedades ocidentais.

Este conhecimento sobre o saber local, produzido por estas ciências, foi imbuído por um ideal colonial caracterizado por uma tendência polarizadora, comparatista, descritiva e classificatória. Assim se contrapôs o conhecimento científico e o não científico (mítico), o civilizado e o primitivo, o superior e o inferior, o moderno e o tradicional, o global e o local, o desenvolvido e o subdesenvolvido, o avançado e o atrasado etc. Estes pressupostos evidenciam os limites da ciência moderna ou da etnociência na forma de conceber o conhecimento local, e tal concepção não constitui, na sua completude, o *corpus* de conhecimento a ser reivindicado em contextos pós-coloniais.

Neste sentido, o conhecimento local, que se insurge ou é reivindicado para além de ser aquele que sofre um processo de unanimismo, exclusão e/ou extroversão, subalternidade (HOUNTONDJI, 2006), não deve ser determinista e nem descritivo (HOUNTONDJI¹, 2006, SANTOS, 2008a). Não sendo um conhecimento determinista e descritivo, este deve ser “um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local” (SANTOS, 2008a, p.77).

Grosso modo, as abordagens que se opõem ao saber produzido nos moldes ocidentais encontram suas origens nos estudos pós-coloniais. Em seguida discutiremos aspetos ligados à teoria pós-colonial a fim de compreender as suas críticas contra a modernidade ocidental e delinear as alternativas teóricas relativas ao saber local que estes estudos avançam.

2.3.2 As manifestações críticas à modernidade ocidental e a busca de alternativas locais em contextos pós-coloniais

As críticas aos modelos de racionalidade ocidental foram empreendidas particularmente pelas abordagens pós-coloniais. Estas não se constituem como um padrão teórico isolado, seja ele entendido, de um lado, como manifestação política, e de outro, como teoria crítica/ culturalista. As teorias pós-coloniais se nutrem de contribuições várias e

¹ Houtondji reconhece os estudos sobre saber local, desenvolvidos, Harold Conklin (1972), Clifford Geertz (1973, 1983), Paul Richards (1985, 1986, 1996), Pieter Schmidt (1996) entre outros. Todavia, segundo o autor todos eles caem no determinismo e na descrição.

distintas, peculiares a cada contexto, a fim de empreender uma desconstrução crítica da concepção hegemônica e epistemológica da modernidade ocidental.

A teoria pós-colonial que emergiu dos estudos culturais se desenvolveu na diáspora, primeiramente na Europa Ocidental e na América do Norte, e teve como precursores intelectuais provenientes de países colonizados, nomeadamente, Frantz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi, entre outros. Estes influenciaram trabalhos posteriores como aqueles de Eduardo Said, Richard Werbner, Stuart Hall, Partha Chatterjee, Paul Gilroy, Homi Bhabha, Gayatri Spivak, Ngũgĩ wa Thiong'o, Valentin Mudimbe etc. que enriqueceram as discussões pós-coloniais (SANTOS, 2008b; SILVA, 2013; COSTA, S/d).

Esta tradição de estudos “pós-coloniais” permitiu que suas abordagens tivessem uma extensão cada vez mais coesa e comprometida com a crítica iniciada pelos seus precursores. Nos últimos tempos nota-se uma avalanche de estudos pós-coloniais por toda a parte. Este modo de pensamento está presente hoje no mundo islâmico, na Índia, na África do Norte e subsaariana e na América Latina, onde toda a cosmovisão negada destes lugares é recuperada, isto é, as “línguas marginalizadas e denegridas, religiões e formas de pensar estão sendo reinscritas em confrontação com as categorias de pensamento ocidental” (MIGNOLO, 2008, p.297).

Entretanto, o prefixo “pós” da expressão *pós-colonialismo* não corresponde a um tempo cronológico posterior, como deslocamento de um tempo anterior. Não se reveste de uma condição “pré” nem a uma condição “posterior” como temporalidade histórica/cronológica linear. O “pós” refere-se, no entanto, a um lugar de enunciação, a uma reconfiguração dos campos discursivos, desconstruindo e buscando significações nas relações hierárquicas construídas pela modernidade ocidental. Por sua vez, o conceito “colonial/colonialismo” reconhece o lugar subalterno, a partir de situações de opressão diversas (COSTA, 2006; SANTOS, 2008b). Neste sentido, o termo pós-colonialismo admite a existência de reconfigurações e ressignificações coloniais/neocoloniais em contextos colonizados; como constata Bhabha (1998),

a pós-colonialidade, por sua vez, é um salutar lembrete das relações “neocoloniais” remanescentes no interior da “nova” ordem mundial e da divisão de trabalho multinacional. Tal perspectiva permite a autenticação de histórias de exploração e o desenvolvimento de estratégias de resistência (BHABHA, 1998, p.26).

Todavia, se há uma consciência da existência de ressignificações coloniais, em contextos antes colonizados, não se pode falar de um “pós” como um “depois”, como superação da situação anterior, mas sim como meio de busca de alternativas de resistências.

O “além” ou o “pós” é o *entre-lugar* onde se cruzam conflitos, buscando compreender a construção das diferenças. São novas fronteiras construídas, onde se produzem as diferenças culturais, por um lado, e são espaços de incremento das forças de descentramento e de desconstrução, por outro. São lugares de afirmação dos sujeitos silenciados no campo discursivo. Entretanto, encontramos no prefixo “pós” ambivalências e lógicas distintas em que os seus sentidos vão para além de determinações temporais e geográficas.

De acordo com Santos (2008b), o pós-colonialismo, na perspectiva cultural, está essencialmente ligado aos estudos culturais, linguísticos e literários, e empreende as suas experiências analíticas a partir de discursos textuais e ações práticas sobre questões ligadas a “processos de representação e processos identitários”. A representação, nestes contextos, contribui para a formação e produção de identidades culturais e sociais, onde, a partir dela construímos o outro e a sua identidade e conseqüentemente a nossa. Nestes termos, a representação é “compreendida como aquelas formas de inscrição através das quais o outro é representado” (SILVA, 2013, p.127). O entrecruzar de representatividades encontra-se no centro da conexão saber-poder. Essa conexão aparece em toda a história de dominação colonial, onde o saber e o conhecimento se ligam aos objetivos de poder das potências europeias.

A teoria pós-colonial, ao analisar as obras literárias, quer daqueles que dominam ou são dominados, busca compreender como se constrói o outro enquanto *objeto de conhecimento e sujeito subalterno*, e as narrativas imperiais enquanto projetos de submissão dos povos colonizados. São analisadas as relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia, com o pressuposto de que o mundo só pode ser compreendido a partir das conseqüências da aventura colonial europeia. Neste sentido, busca fazer uma leitura crítica de todo percurso histórico destas relações, que compreendem processos de ocupação e dominação causadas pelo colonialismo (SILVA, 2013).

A abordagem pós-colonial desconstrói, a partir de práticas e discursos, “a narrativa colonial, escrita pelo colonizador, e procura substituí-la por narrativas escritas do ponto de

vista do colonizado” (SANTOS, 2008b, p.233). Como constata Lander (2005), é a natureza excludente e desigual do mundo moderno que permite o surgimento de trabalhos de desconstrução da ideia universalista e naturalista das sociedades capitalistas-liberais. A partir deste cenário, abre-se espaços para traçar novas alternativas. A tradição de intelectuais pós-colonialistas questiona o eurocentrismo, a racionalidade científica, o capitalismo selvagem empreendido pela modernidade ocidental. Buscando, a partir desta desconstrução, alternativas locais e possibilidade de um diálogo alternativo ensejado a partir das *regiões excluídas subordinadas pelos conhecimentos coloniais e eurocêntricos* (LANDER, 2005, p.7).

As várias representações construídas, no processo de colonização, como a subalternidade, o primitivismo, a racialidade, a sexualidade, o gênero, a etnicidade, a religiosidade etc. são alvos de desconstrução pelos atores pós-coloniais.

Entretanto, a teoria pós-colonial, na sua dimensão cultural e crítica pode se traduzir em várias orientações de estudo, como crítica ao paradigma hegemônico da modernidade, como busca de alternativas locais e sujeitos de enunciação. O discurso pós-colonial surge, nesse sentido, para desabilitar a subalternidade do colonizado instituindo-lhe um lugar de fala contra o silêncio que lhe foi outrora inculcado.

O campo discursivo pós-colonial questiona a relação entre o conhecimento científico ocidental e outras formas de conhecimento e abre espaço às reivindicações e debates sobre sistemas de pensamento “tradicionais” ou locais. Considera-se, não obstante, que estas são feitas a partir de categorias epistemológicas ocidentais, e sem nunca poder se livrar desse fardo imposto (MUDIMBE, 2013). Nos últimos tempos tem surgido, com frequência, os termos “*conhecimento local*”, “*conhecimento indígena*”, “*conhecimento tradicional*” com o objetivo de chamar a atenção para a pluralidade de sistemas de produção de saber no mundo e para a sua importância nos processos de desenvolvimento (SANTOS, 2005).

A proposta que surge é a implantação de um novo paradigma, *aprender a desaprender* (MIGNOLO, 2008), isto é, trata-se de repensar o social a partir de novas categorias que vão além do espectro do capitalismo e das suas alternativas teóricas e práticas desenvolvidas no âmbito da modernidade ocidental.

Santos propõe as *Epistemologias do Sul* como chave de *emancipação social*, das sociedades outrora colonizadas, que deve ser realizada a partir de experiências dos povos subjugados e excluídos. Para isso é necessário *aprender com o Sul*, o Sul como lugar de

subjugação causado pelo capitalismo colonial. O Sul toma a responsabilidade de reinventar a emancipação social que vai para além dos pressupostos teóricos daqueles desenvolvidos no Norte (norte como um lugar de hegemonia e que nos últimos tempos tem demonstrado profundas crises) (SANTOS, 2008b).

Portanto, mediante os estudos pós-coloniais, empreendeu-se uma crítica ao tipo de saber local produzido pela ciência moderna do séc. XIX, questionando os seus pressupostos teóricos e metodológicos, os seus objetivos, determinismos, como vimos no subtema anterior. Deste modo, trata-se agora de descrever as ideias pós-coloniais sobre o conhecimento/saber local. Buscando as questões que os contextos coloniais tentam responder, as características do saber local reivindicado, as controvérsias, representações e adjetivações que subjazem a sua volta.

Cunhou-se, nos ambientes acadêmicos e políticos, o termo saber local/ saber tradicional, que, no entendimento de muitos, assume conotações nitidamente depreciativas e reafirma, também, a questão dicotômica produzida pela estrutura colonizadora. Para Mudimbe (2013), estas bifurcações se assentam numa lógica comum que é o de produzir sociedades, culturas e seres subalternos e marginais, relegados à condição de primitividade. É em oposição a esta visão que emergem discursos de valorização do conhecimento local, endógeno entre outras adjetivações que buscam afirmar conhecimentos produzidos por grupos e sociedades para além do que se denominou “sociedades modernas”.

2.3.3 A questão da dicotomia entre o tradicional e o moderno e suas implicações sobre o conhecimento

O campo de debate entre o tradicional e o moderno compreende *nuances* complexas de natureza semântica e adjetiva, instituídas num meio caracterizado por representações valorativas e estereótipos.

O conflito entrecruzado entre o tradicional e o moderno pressupõe questionamentos tais como: o que é e o que não é tradição? O que é o moderno? De que forma uma prática cultural moderna exógena se torna tradição de um determinado povo? O que torna uma prática cultural específica como tradicional? A tradição e a modernidade se opõem de fato? Este debate é acompanhado por perspectivas associadas a processos de fixidez, dinamismo,

ruptura, continuidade, ou mesmo de descontinuidades. E, se por um lado, se concebe as relações entre o tradicional e o moderno como sendo dicotômicas, por outro lado, essa relação é essencialmente entrosada. Perspectivas outras concebem o tradicional e o moderno como invenção decorrente da história dos povos ligada a processos simbólicos e ritualísticos.

Nos estudos sobre o saber local, as abordagens tendem a seguir uma lógica dicotômica, aliás, a própria noção de saber local é vista, em certa medida e decorrente de certas abordagens, como resultado dessa polarização. Neste sentido, o saber local tende a ser caracterizado como fixo, “primitivo” e “tradicional”, típico de sociedades ditas “primitivas”, em oposição ao conhecimento universal que é caracterizado por ser dinâmico, racional e “moderno”, típico de sociedades ditas “modernas”. Esta concepção é consequência do processo de colonização que, de acordo com Mudimbe (2013, p.18), permitiu a emergência de “um sistema dicotômico e com este surgiu um grande número de oposições paradigmáticas: tradicional *versus* moderno, oral *versus* escrito e impresso, comunidades agrárias e consuetudinárias *versus* civilização urbana e industrializada, economias de subsistência *versus* economias altamente produtivas”.

Construiu-se o local como memória de uma tradição ancestral, marcada por um carácter a-histórico das sociedades ditas “tradicionais”, onde o rural adquire os traços de uma anterioridade pré-colonial. A tradição, na medida em que se atribui um lugar de especificidade à realidade africana, transformou-se no artifício ideológico que tem justificado não só a invenção do mundo nativo local, como também a naturalização da não contemporaneidade da África com o tempo do ocidente moderno (MENEZES, 2014).

Para Mazula (1995), a criação de sociedades tradicionais, ou sociedades baseadas na tradição, em sentido pejorativo, é um mito ocidental, criado para ocultar interesses de dominação. No mesmo sentido, essas sociedades foram consideradas como sendo sociedades sem história, homogêneas pela sua imobilidade e harmonia, simples, elementares nos seus sistemas de valores tecnológicos e materiais (MAZULA, 1995). A dicotomia foi paralelamente fomentada e difundida por cientistas sociais, tal como refere Gyekye (1997),

A polaridade decorre de um sentido diferente atribuído à noção de tradicional - interpretado por sociólogos e antropólogos como rural, agrário, pré-científico, resistente à mudança e à inovação, e ligado à percepção de seu passado. Em contraposição, o moderno é caracterizado como científico, inovador, orientado para o futuro, culturalmente dinâmico, e industrial e urbanizado. É o alegado contraste que fundamenta a polaridade entre o

tradicional e o moderno - entre tradição e modernidade (GYEKYE, 1997, p.217 – tradução nossa)².

Portanto, se estabelece uma lógica de polarização, em que a tradição é sempre pré-científica e imutável e o moderno caracterizado por ser científico, dinâmico e essencialmente orientado para o futuro. A ideia de modernidade, referenciada aqui, é aquela que:

refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência. Isto associa a modernidade a um período de tempo e a uma localização geográfica inicial (GIDDENS, 1991, p.8).

Portanto, o paradigma eurocêntrico reconheceu apenas a existência de uma e única modernidade, surgida no espaço-tempo europeu que depois se expandiu para o resto do mundo, por modelos compulsivos/opressivos.

A desconstrução dos estereótipos e dos pressupostos falsos inscritos na concepção do moderno constituiu o esforço das teorias pós-coloniais que, ao instituírem uma projeção crítica às pretensões universalizantes do Ocidente e colocando em causa o seu lugar como centro do mundo, abriram espaço para as possibilidades de conceber o mundo como que constituído de modernidades (SANTOS, 2008b, p.30).

O conceito de modernidade, neste sentido, foi concebido a partir de pressupostos teóricos, temporais e geográficos falsos, desenvolvidos no âmbito do capitalismo global. Aliás, como argumenta Dussel (2005), há que se desconstruir, antes de tudo, a ideia hegemônica que carrega o conceito modernidade. A ideia de modernidade foi concebida e naturalizada como eurocêntrica, provinciana e regional tendo depois se expandindo para o resto do mundo. Entretanto, na origem da “modernidade” são identificados fatos intraeuropeus. Daí que a modernidade, segundo esta visão, se funda na “centralidade” do mundo europeu, tornando todas as outras culturas periféricas. No cerne da modernidade eurocêntrica estão as pretensões de universalidade e mundialidade. Esta ideia de modernidade nasce com vontade de dominação, de poder e conquista além-mar.

Para Dussel (2005, p.58), “ a modernidade, como novo ‘paradigma’ de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência da religião, surge ao final do séc. XV e com a

² The polarity derives from a different sense given to the notion of the traditional – depicted by sociologists and anthropologists as rural, agrarian, prescientific, resistant to change and innovation, and bound by the perception of its past. By contrast, the modern is characterized as scientific, innovative, future oriented, culturally dynamic, and industrial and urbanized. It is the alleged contrast that grounds the polarity between the traditional and the modern – between tradition and modernity. (GYEKYE, 1997, p.217)

conquista do Atlântico” e conseqüentemente com o início da colonização. Neste sentido, os povos colonizados (África, América etc.), entram na modernidade como dominados, explorados e no dizer dos antropólogos, como primitivos, irracionais. A modernidade referenciada produziu vítimas a partir da violência. A sua concepção de modernidade cria primitivos, bárbaros, e se auto concebe como desenvolvida e superior, justificando, desse modo, o seu processo violento de civilização.

Hobsbawm e Ranger (2008) entendem a “modernidade ocidental”, exportada e aplicada coercivamente às sociedades colonizadas, como “tradições importadas da Europa”, inventadas, forjadas, construídas ou mesmo estabelecidas “formalmente” no contexto colonial. Hobsbawm (2008) entende por tradições inventadas:

[...] um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas, tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBBSAWM, 2008, p.9).

Entretanto, a transmissão destas tradições obedece a uma lógica ritualística e simbólica que muitas vezes não permite questionamentos, conduzido por uma linguagem de obediência sobre algo não muito claro. Ocorre a partir de uma constância, retransmissão ou repetição.

Entre os séculos XIX e XX houve na Europa um enorme incremento de tradições inventadas. Paralelamente a esses eventos, os mesmos séculos foram marcados pela intensificação da penetração europeia em África. Este encontro permitiu a importação de tradições europeias para a África, porém essas tradições europeias tiveram suas configurações e características alteradas que as diferenciam das tradições originais. Mas também houve invenção de tradições a partir de costumes africanos.

Estas tradições ocidentais foram transpostas de modo inadequado. Servindo-se de mecanismos repressivos, estas tradições estavam orientadas para o comando, para uma dimensão autoritária, produzindo uma relação de subordinação e submissão entre o senhor-escravo, e “[...] na medida em que essas tradições foram conscientemente impingidas aos africanos, foram consideradas justamente como agentes de ‘modernização’ ” (RANGER, 2008, p.229).

Sempre que se discute sobre o tradicional e o moderno em sociedades é crucial

que se evite pensar que formas mais antigas de estrutura de comunidade e autoridade e, conseqüentemente, as tradições a elas associadas, eram rígidas e se tornaram rapidamente obsoletas, e também que as “novas” tradições surgiram simplesmente, por causa da incapacidade de utilizar ou adaptar as tradições velhas (HOBSBAWM, 2008, p.13).

Ou seja, não há ruptura e sim adaptação e arranjos, aproveitando-se do legado do passado em tempos contemporâneos. A adaptação ocorre “quando [é] necessário conservar velhos costumes em condições novas ou usar velhos modelos para novos fins” (HOBSBAWN, 2008, p.13 grifo nosso). Há uma continuidade presente na tradição, em que substratos passados são reafirmados para a criação de novas tradições, ou seja, existe um uso de elementos de tradições passadas para a edificação de novas tradições, reincorporando novas linguagens simbólicas que ressignificam os novos contextos.

A tradição só pode ser entendida olhando para o contexto passado e presente. Para Giddens (1991):

A tradição é um modo de integrar a monitoração da ação com a organização tempo-espacial da comunidade. Ela é uma maneira de lidar com o tempo e o espaço, que insere qualquer atividade ou experiência particular dentro da continuidade do passado, presente e futuro, sendo estes por sua vez estruturados por práticas sociais recorrentes. A tradição não é inteiramente estática, porque ela tem que ser reinventada a cada nova geração conforme esta assume sua herança cultural dos precedentes. A tradição não só resiste a mudança como pertence a um contexto no qual há, separados, poucos marcadores temporais e espaciais em cujos termos a mudança pode ter alguma forma significativa (GIDDENS, 1991, p.38).

Ela é legitimada como tradição pelo presente, ou seja, ela só faz sentido ou tem existência no presente que o outorga. E é nessa ligação entre o velho e o novo, entre tradição e modernidade, que podem emergir novas tradições assim como modernidades. É um incessante devir que se reconhece no ser/imutável. Os elementos da tradição e da modernidade são realidades que se alternam na vivência e se caracterizam pela repetição, criação e destruição, não há oposição entre esses dois elementos, são espelhos da mesma realidade e complementam-se um ao outro.

Para Gyekye (1997), as tradições devem ser definidas como o que é herdado das gerações anteriores, desta forma, o conceito de tradição leva-nos, de antemão, a reconhecer que toda a sociedade em nosso mundo moderno é, em certa medida, “tradicional”, quando preserva valores, práticas, perspectivas e instituições legadas de gerações anteriores. Daí que se todas as sociedades herdarem valores culturais ancestrais, deve-se reconhecer que a modernidade nem sempre é uma rejeição do passado. Por isso que não se pode perceber a

tradição e a modernidade como polos opostos, pois, as sociedades que são chamadas de "modernas" também reconhecem tradições como relevantes, e não como obstáculos para o seu desenvolvimento.

Uma sociedade sobrevive a partir de valores compartilhados, sem isso ela não pode existir como sociedade. As ideias e valores do passado são determinados também pela sua funcionalidade, ou seja, se eles têm papéis significativos para concretização dos objetivos do presente. Deste modo, as tradições são as ideias e valores que foram canonizadas não só pelo tempo, mas também por função, não obstante a possibilidade ou a probabilidade de terem sofrido alguma transformação no curso de sua história (GYEKYE, 1997). Refinamentos e alterações de valores tradicionais da cultura, bem como rejeições dentro dela, podem ser empreendidos com o propósito de revitalizar as tradições culturais recebidas. Se de um lado existem continuidades, de outro, encontramos descontinuidades entre o tradicional e o moderno, não se pode contrastar as duas realidades (GIDDENS, 1991).

A abordagem binária e contraposta da tradição e modernidade influencia sobremaneira na concepção do conhecimento, reproduzindo-se sobre formas de conhecimento, marginalizações, subjugações e violências. Desta forma, se a modernidade ocidental é originariamente colonialista, caracterizado pelo projeto sociocultural do século XVIII a meados do século XX na Europa, na sua essência dicotômica (SANTOS, 2004) é preciso reformular o próprio conceito de modernidade, destituindo-o do seu caráter eurocêntrico, de modo que as caracterizações de contraposição e de polarização sejam eliminadas e que o conceito nos traga a compreensão de que existem modernidades.

2.3.4 Debates em torno do saber local na contemporaneidade

Atualmente os debates sobre os saberes locais, perpassam em modos como ele é representado, adjetivado e as várias semânticas que lhe são associadas. Na sua relação com o conhecimento científico são discutidas, entre outros aspectos, questões ligadas ao seu modo de coexistência no mundo, os processos de extravessão³, expropriação, (re) apropriação, o seu dinamismo e fixidez. A abordagem destas questões remete quase sempre aos processos de dominação.

³ Uso o termo no sentido que Paulin Hountondji (1989, 2012) o utiliza como investigação voltada para o exterior, ordenada e subordinada às necessidades externas.

Como nos referimos em temáticas anteriores, com o processo de colonização e o surgimento das ciências sociais, no século XIX, com maior incidência na antropologia, iniciou-se um processo dicotômico. A compreensão do mundo passou a se orientar em perspectivas polarizadoras entre primitivos e civilizados, tradicionais e modernos, Norte e Sul. No campo do conhecimento a oposição traduziu-se em conhecimento científico e conhecimento tradicional. As pretensões de dominação, universalização e naturalização do conhecimento científico deram lugar a processos de exclusão, marginalização, *epistemicídio*⁴, *epistemogênese*, que refletem modos de coexistência do conhecimento dito “tradicional”.

O Norte e Sul, compreendidos como lugares de representação, não se referem necessariamente a espaços geográficos, mas sim a ideias construídas sobre eles, visto que as relações de dominação e subjugação são múltiplas e podem decorrer tanto num sentido como no outro. Para Santos (2008b, p.38), por exemplo, o Sul não deve ser entendido como “o Sul da Europa, mas o Sul global, criado pela expansão colonial da Europa”.

As relações entre o Norte e Sul, se reconfiguram em espaços múltiplos de tal forma que há manifestações do Sul no Norte e “Nortes” no Sul, perpetuando jogos de dominação e subjugação. Deste modo, as relações podem também ser vistas no âmbito Sul-Sul, que tendem a reproduzir campos de dominação e subjugação. A relação Norte e Sul, movida pelo capitalismo global, assenta:

entre outras coisas, na produção contínua e persistente de uma diferença epistemológica, que não reconhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes, e que por isso se constitui, de fato, em hierarquia epistemológica, geradora de marginalizações, silenciamentos, exclusões ou liquidações de outros conhecimentos (SANTOS, 2008b, p.153).

A pretensão universalista do conhecimento científico desencadeou, por um lado, processos de marginalização e, por outro, processos de eliminação da memória coletiva dos saberes não científicos (HOUNTONDI, 1989). Os processos dicotômicos, classificatórios e hierarquizantes, que caracterizam a ciência moderna, produziram silenciamentos e desabilitaram as outras alternativas e permitiram com que a compreensão do mundo se resumisse à realidade ocidental, eliminando a possibilidade de uma compreensão plural do mundo (SANTOS, 2008b).

⁴ Termo usado por Boaventura de Sousa Santos, para designar o processo pelo qual o conhecimento ocidental – primeiro a teologia depois a ciência moderna – deslegitimou, suprimiu e, em última instância, eliminou conhecimentos rivais com que se defrontou durante os períodos colonial e pós-colonial, um processo que dura até hoje.

Para Meneses (2004), este modelo único e linear de compreensão do mundo, marginalizou todo o resto do mundo, e rotulou outras culturas de manifestações como míticas e irracionais. O modelo eurocêntrico representou o “outro” em categorias como, índio, africano e exerceu sobre elas relações de dependência e de violência numa dimensão econômica, política, e, sobretudo, epistemológica e ontológica (MENESES, 2004). Mudimbe (2013), ao refletir sobre a arqueologia do saber e o estatuto dos sistemas de pensamento “tradicional” africanos, constata que estes são cativos de categorias epistemológicas ocidentais, isto é, o modo como são tratados e analisados os sistemas de pensamento africanos e os conceitos incorporados neles pressupõe uma legitimidade ocidental e não-africana. Os sistemas de pensamento africano sofrem uma dependência silenciosa à *episteme* ocidental (MUDIMBE, 2013). De tal forma que a delimitação do campo científico e do não-científico e a constituição dos critérios de validade dos conhecimentos foram definidos pela ciência moderna. Ao instituir um campo hegemônico de saber, a sua relação com o que se designou “não saber” permitiu a destruição deste que se refletiu no *epistemicídio*, isto é, morte de conhecimentos locais praticada pela ciência moderna. Este processo se deu tanto na Europa, assim como em outras regiões do mundo (SANTOS, 2005).

As razões pelas quais o conhecimento local é colocado num lugar marginal, decorrem da ideia segundo a qual este conhecimento é menos sistemático em relação ao conhecimento científico, ou seja, ele é tido como conhecimento empírico e não racional. Mas também o lugar que se coloca o conhecimento local deve-se aos agentes internos que começam a desprezar e rejeitar as formas locais de vida e modos de pensamento. Havendo uma espécie de auto subestimação da herança ou do legado do conhecimento local (HOUNTONDI, 2002). Com o discurso sustentado na cientificidade, foi-se perpetuando o desperdício e *epistemicídio* contra outras formas de conhecimento e experiências epistemológicas no mundo (SANTOS, 2005). Nesta ordem de ideias, os “saberes das pessoas” ou “saberes sujeitados” foram desqualificados pela ciência moderna, e estes saberes são caracterizados por serem particulares, locais e regionais. Foucault (2005) entende por “saberes sujeitados”, dentre outras coisas, como:

toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos (FOUCAULT, 2005, p.12).

A desclassificação desses saberes é estabelecida pelo poder atribuído à ciência moderna pelo Ocidente. O caráter unitário outorga à ciência moderna de classificar e dividir e, sobretudo determinar o conhecimento, disso decorre o lugar subalterno ocupado pelos conhecimentos não científicos.

Se o conhecimento local não se encontra numa relação de justaposição com o conhecimento científico, ele resiste e caminha em paralelo com o conhecimento moderno sem diálogo, ou é desabilitado e eliminado/asfixiado, causando um esquecimento coletivo do mesmo, ou ainda se configura em novas formas de saberes.

Não obstante os saberes locais sejam cada vez mais marginalizados e impedidos de um desenvolvimento natural, condenados a *esclerosarem-se* a longo prazo (HOUNTONDJI, 2012, p.14), eles ainda não desapareceram da memória coletiva de muitos povos, porém, encontram-se atualmente nas margens do conhecimento científico, aparecendo como um conhecimento informal (HOUNTONDJI, 2002, p.24). Neste sentido, para este autor, uma das tarefas mais urgentes consiste, em desmarginalizar os saberes ditos tradicionais, recuperando-os de maneira crítica e responsável, integrando-os no *movimento da investigação viva*. É ressignificando as qualificações pejorativas usadas para designar o conhecimento não científico, como “conhecimento local”, “conhecimento indígena”, “conhecimento tradicional”, para realçar a pluralidade e diversidade dos sistemas de produção de saberes no mundo e o seu papel para o desenvolvimento do mundo.

Outra questão que preocupa os pesquisadores do saber local tem a ver com a extravasão, e este processo é acompanhado pela questão da expropriação e (re) apropriação. Tal como constata Paulin Hountondji (1989, p.108), a investigação em África é extravertida, orientada para o exterior, ordenada e subordinada em função das necessidades externas. Ela não é autocentrada e não responde às necessidades locais. A produção do conhecimento é gerida e controlada pelos países do Norte. O conhecimento local é tido como matéria-prima e a África tem sido o reservatório dessa matéria-prima. Daí que o conhecimento local é recolhido no seu estado bruto para a sua posterior transformação nos grandes laboratórios e centros de investigação dos países do Norte. Neste processo dá-se a expropriação e apropriação. Os países do Norte são, em última análise, beneficiários dos conhecimentos locais.

Hountondji (1989), para clarificar este jogo de extravasão, expropriação e apropriação, no relacionamento Norte e Sul, dá exemplo do óleo de palma que era expropriado de Benin para a fabricação do sabonete Palmolive na França.

Assim, existia e continua a existir no mercado daomeano (beninense, como se diz hoje), o sabão “Palmolive” fabricado em França, a partir de óleo de palma (óleo de que o Daomé era e ainda é produtor), do mesmo modo que existiam e existem ainda, num outro plano, manuais de geografia tropical, até mesmo da geografia de Daomé, produzidos em França a partir de dados recolhidos no terreno, em Daomé ou noutros países tropicais, e tratados nos laboratórios do Instituto Nacional de Cartografia de Paris; ou ainda, num outro registo, locomotivas, automóveis, máquinas e aparelhos diversos resultantes da aplicação tecnológica do saber acumulado na metrópole e da sua exploração industrial. A colônia era, à sua maneira consumidora de ciência, tal como era consumidora de produtos industriais, produtos importados, tanto num como noutro caso, e percebido como tais; produtos cuja génese e modo de “fabrico” as populações locais ignoravam, e que só podiam, por isso, aparecer-lhes como algo de surreal, alheio ao seu domínio e que vinha, miraculosamente, sobrepor-se à sua realidade quotidiana (HOUNTONDJI, 1989, p.110).

Este excerto mostra a lógica da relação Norte e Sul, a extração e exportação do conhecimento local em forma de matéria-prima dos países periféricos para a metrópole e a recolocação em forma de produtos já industrializados nos países periféricos. Esta relação traduz a dependência em que se encontram os países do Sul. O conhecimento é gerido e controlado pelo Norte. O Norte e a sua relação com o Sul se traduz na marginalização dos saberes “tradicionais”. Portanto a extravasão se traduz na marginalização dos conhecimentos locais e consagrando toda a legitimidade ao Norte. Por isso que Hountondj vê os países do Terceiro Mundo como fornecedores ou reservatórios de matéria-prima para o ocidente; tal como se opera no plano económico, opera-se no plano intelectual. Não obstante, se observar, em África, um crescimento económico assim como intelectual em nível estrutural, as produções continuam a obedecer a lógica da extravasão.

O dinamismo e a fixidez do conhecimento local tem sido o centro de inumeros debates, esses debates derivam da ideia fomentada pela antropologia e continuada pela primeira corrente da filosofia africana a “etnofilosofia”, segundo a qual as culturas africanas sofrem uma espécie de *unanimismo*, isto é, todas as culturas africanas compartilhariam uma identidade comum e que essa mesma identidade é imutável. Os povos pensam e agem da mesma forma. Todavia as teorias e correntes subsequentes da filosofia africana desmistificaram essa visão, incorporando a questão da diferença cultural, identidades múltiplas e do dinamismo das culturas e saberes.

Contudo, não se pode olhar para o conhecimento endógeno como que designando algo que existe (algo depositado), ou como uma entidade que pode ser descrita e que pode ser recuperada através de instrumentos metodológicos. O conhecimento endógeno deve ser articulado com a produção do cotidiano, reconhecendo as formas de como as pessoas negociam o sentido de comunidade e do cotidiano. Buscar um conhecimento endógeno não significa procurar alguma coisa essencial e ancestral, mas é um conhecimento que possibilita oferecer à comunidade sentidos imediatos a experiências circunstanciais (MACAMO, 2011).

2.3.5 O lugar de intermédio como alternativa

As exigências atuais, no campo da ciência e da educação em particular, reconhecem a necessidade de reinvenção de uma articulação nova e equilibrada (lugar de intermédio), entre o conhecimento científico e as outras formas de conhecimento (SANTOS, 2008b). Esta postura já está sendo articulada não apenas pelos estudos pós-coloniais, mas também, e sobretudo, pelas contribuições dos estudos feministas, estudos culturais e da filosofia africana. Trata-se, neste sentido, de questionar sobre quais são os sentidos e limites dos dois paradigmas (conhecimento científico e outras formas de conhecimento), para que, a partir disso, se encontre um lugar de intermédio. Geertz (2013) no *Saber local*, procurando encontrar alternativas para superar as polaridades desenvolvidas no campo do saber, argumenta que é preciso,

...no final, algo mais que saber local. Precisamos descobrir uma maneira de fazer com que as várias manifestações desse saber se transformem em comentários umas das outras, uma iluminando o que a outra obscurece (GEERTZ, 2013, p.237).

Há uma necessidade de se reconhecer o mundo como que habitado por uma pluralidade de saberes em que se reconheçam mutuamente e cada um aceite os seus limites e que, através de um processo de diálogo, haja uma lógica de empréstimos para que o saber se enriqueça cada vez mais. Bhabha (1996) fala de *entre-lugares*, fronteiras onde reside a diferença cultural. Estes espaços tornam-se lugares de conflitos, de um lado, e lugares de enunciação, de resistências, de outro lado. A diferença cultural é um espaço de enunciação cultural de diferentes sujeitos, é um espaço de significação, de afirmação de várias culturas.

Para Santos (2004), se o mundo foi, durante séculos, governado por uma espécie de monocultura do saber é crucial que esta seja substituída por uma ecologia de saberes. Para tal

é preciso que se reconheçam os outros tipos de saberes e as outras formas ou critérios de rigor que sustentam as variedades de saberes. A ecologia dos saberes pressupõe um diálogo no mesmo nível dos outros saberes com o saber científico, e o diálogo sempre pressupõe limites que as partes apresentam para que se busque outras alternativas.

Entretanto, a proposta da necessidade de abertura da ciência moderna não implica o descrédito do conhecimento científico, mas implica em um interconhecimento que consiste em “apreender novos e estranhos saberes sem necessariamente ter de esquecer os anteriores e próprios” (SANTOS, 2008b, p.106). Trata-se de explorar outras alternativas de saberes, de proporcionar condições de debate e de diálogo entre diferentes formas de conhecimento. De acordo com Santos (2008b, p.107), “ a ecologia de saberes permite, não só superar a monocultura do saber científico, como a ideia de que os saberes não científicos são alternativas ao saber científico.”, isto porque, a própria ideia de alternativo, o particular, o local, o tradicional, o periférico, pressupõe um lugar de subalternidade atribuído às outras formas de saber não científico.

Segundo Foucault, os “saberes das pessoas”, os saberes locais, ou seja, aquilo que ele designou de “saberes sujeitados”, caracterizados por serem descontínuos e desqualificados, devem intervir contra um saber teórico unitário que tinha pretensão de filtrá-los, hierarquizá-los, em nome de um conhecimento verdadeiro e científico, que só teria acessibilidade de poucos. Portanto, estes saberes devem se insurgir contra o caráter centralizador do conhecimento científico (FOUCAULT, 2005, p.12).

A insurreição dos “saberes sujeitados” deve permitir a ampliação do mundo e o reconhecimento da sua diversidade, em que vários conhecimentos se articulem e coexistam fora das relações de poder. Coabitam na ciência moderna, critérios únicos de verdade que silenciam as outras formas de conhecimento e o silenciamento torna as outras formas de conhecimento inexistentes.

Hountondji (2006, p.535) argumenta que o desafio do conhecimento “tradicional” na África contemporânea é de ser integrado em pesquisas de forma a testá-lo, reatualizá-lo e questionar a sua validade para usá-lo em benefício de África, isto é, “antes de ser aplicada, e de modo a ser bem aplicado, o ‘conhecimento tradicional’ deve ser testado constantemente pelo povo, e reapropriado de uma maneira com que seja possível articulá-lo com a investigação científica e tecnológica em curso”. Portanto, não se trata de adequar o

“conhecimento tradicional” ao modelo da ciência moderna e sim de submetê-lo a um processo de diálogo através do qual possa apreender e enriquecer o seu arcabouço. Daí que a solução passa por pensar uma outra forma de fazer as ciências, imbuindo-as de novos modelos. E isso implica empreender uma crítica do modelo científico dominante.

É preciso um trabalho de desconstrução, como aquele empreendido pelos teóricos pós-coloniais, com vista a desenvolver uma posição de intermediação entre o centro e a periferia. O trabalho de desconstrução tem em vista a busca de outras possibilidades e alternativas no Sul, desvinculadas de todas as categorias coloniais. Trata-se de fazer um trabalho seletivo em que são aproveitadas as experiências que resistiram ao processo de dominação causado pelo Norte.

Como constata Santos (2008), o que sustenta o Sul, ou o que o coloca numa posição de oferecer outras alternativas são as suas experiências que poderão oferecer um contributo neste momento em que os paradigmas do Norte se mostram cada vez mais incapacitantes. Para que o Sul seja de fato uma alternativa é necessário que se separe dele todos os elementos imperialistas que nele residem, neste âmbito, “o Norte não é inteligível fora da relação com o Sul, tal como o conhecimento tradicional não é inteligível sem a relação com o conhecimento científico[...].” (SANTOS, 2008b, p.98). Estas duas realidades precisam de uma compreensão mútua, envolvendo trocas e reconhecendo cada uma os seus limites e buscando possibilidades na outra. A modernidade ocidental, ao se constituir hegemônica e universal, produz uma compreensão do mundo limitada.

Traduz-se, desta forma, a necessidade de uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e as outras formas de conhecimento. Daí que se deve desnaturalizar as hierarquias, dicotomias, universalismos e o poder que caracterizam o conhecimento científico, tornando visíveis as formas de saber não científicas.

O esforço prático pela intermediação tem se demonstrado no campo da educação. As políticas curriculares, orientadas teoricamente por abordagens dos estudos culturais e pós-coloniais, têm desenvolvido esforços para trazer um equilíbrio entre o conhecimento científico e o não científico, entre a ciência moderna e as outras formas de saber, ressaltando a questão da diferença cultural e da identidade no contexto dos povos colonizados. Toda a tradição crítica do currículo tem vindo a buscar um lugar de intermediação.

2.4 OS CONTEXTOS E O RECORTE DA PESQUISA

Depois da discussão do conceito de comunidades epistêmicas e os dilemas que perpassam o conceito de saberes locais, buscaremos delinear o lugar da nossa pesquisa em torno da problematização apresentada. Para a análise foi imprescindível e indispensável a discussão desses conceitos. Situamos a nossa pesquisa a partir do que chamamos de lugar de intermédio, por entendermos que diferentes abordagens encontram a solução para a desmarginalização dos saberes locais neste justo meio. Neste debate, no caso das políticas curriculares, participam vários agentes/comunidades epistêmicas, com intencionalidades adversas, de várias origens e distintas disputas. Aliás, como afirma Apple (1996), no concernente a educação, esta,

[...] não pode ser vista como uma instrumentalização neutra. Pelo contrário, deve ser vista como inerentemente política, como uma arena na qual vários grupos tentam institucionalizar as suas culturas, histórias e visões de justiça social (APPLE, 1999, p.18).

Moçambique, a semelhança de vários países africanos, após a sua independência marginalizou os saberes autóctone nos programas curriculares. Como veremos, no segundo capítulo, nos períodos de 1975 a 1990 (período da Primeira República, caracterizado pelo regime marxista leninista) e no período que se inicia em 1994 (período da Segunda República, caracterizado pelo regime neoliberal) foram marginalizadas as culturas moçambicanas.

No período da República Popular de Moçambique (1975-1990), o Estado mantinha um carácter centralizador de tal forma que a participação de atores externos ao Estado no desenho das políticas curriculares era bilateral e feita com base em ideologias comuns entre os estados. A Segunda República, República de Moçambique, foi caracterizada pela influência de vários atores no processo de produção e decisão política, no entanto, continuou na sua estrutura educacional a marginalizar as culturas autóctones moçambicanas. A questão cultural, nos programas educacionais em Moçambique, permaneceu ambígua. Na Lei 4/83 de 23 de Março de 1983 e Lei 6/92 de 06 de Maio de 1992 não estava clara a ligação entre escola e cultura. Só a partir de 2002 e 2003 é que ocorre uma mudança paradigmática no *status quo* da educação em Moçambique. A educação no nível básico se propôs a incorporar valores e práticas socioculturais, com a introdução ou institucionalização do que se chamou *currículo local* e das *línguas moçambicanas* no Plano Curricular do Ensino Básico (2003).

A pesquisa que empreendemos pretende analisar a relação entre a comunidade epistémica e a institucionalização dos saberes locais a partir das políticas curriculares em Moçambique, ou seja, debruça-se sobre a participação das comunidades epistêmicas na institucionalização dos saberes locais e o modo de coexistência dos saberes locais nas políticas curriculares. Entende-se a institucionalização dos saberes locais, em Moçambique, como um processo inacabado e contínuo, que vem se constituindo e se resignificando, um processo intervencionado por comunidades epistêmicas. É a partir dos anos de 2002 e 2003 que se busca uma intermediação entre o conhecimento científico e os saberes locais em Moçambique. Esta intermediação caracterizou-se pela integração dos saberes locais nas políticas curriculares, concretamente no ensino básico. Não se coloca em causa a legitimação e a integração desses saberes na escola, aliás, há um reconhecimento da necessidade de se aprimorar cada vez mais esse processo.

O processo de produção, de influências e de decisões nas políticas públicas deixou de ser responsabilidade particular do Estado. Esse campo passou a ser intervencionado por agentes não-governamentais imbuídos de poder e de conhecimentos. O processo de integração de conteúdos nas políticas curriculares sempre foi objeto de disputas e tensões. O campo das políticas curriculares caracteriza-se por essas influências variadas, envolvendo vários intervenientes, dentre os quais se destacam as comunidades epistêmicas, estas que lutam e buscam influenciar o campo de decisão política no processo de inclusão de um certo tipo de saber.

Diante dos pressupostos abordados acima, colocamos as seguintes questões de pesquisa: Quais foram as motivações para a inclusão dos saberes locais nas políticas curriculares? Quais comunidades epistêmicas participam no processo de institucionalização dos saberes locais? Partindo do pressuposto de que as comunidades epistêmicas podem ser locais, nacionais, internacionais ou transnacionais, entre as comunidades epistêmicas que pesquisam sobre o saber local em Moçambique, que tipo de comunidades epistêmicas influenciam ou incidem diretamente ou oficialmente nas políticas curriculares? Como discutimos anteriormente, as comunidades epistêmicas podem ser constituídas por cientistas naturais e sociais, ou indivíduos de qualquer disciplina ou profissão, por organismos nacionais, regionais ou internacionais, que influenciam para a inclusão de um determinado *corpus* de conhecimento. Que leitura se pode fazer do perfil das comunidades epistêmicas que influenciam as políticas curriculares em Moçambique? Existirá, nesse processo de decisão e

institucionalização, a questão de empréstimos ou ciclos de políticas? Que percepções as comunidades epistêmicas têm sobre o processo de institucionalização? Que conflitos ou tensões são patententes entre as várias comunidades epistêmicas existentes? Qual é o lugar que ocupam outras comunidades epistêmicas que por razões várias não participam diretamente na produção de políticas curriculares? Qual é a forma de coexistência dos saberes locais? O modo de coexistência reflete de fato o lugar de intermédio? Qual é o modo de participação das comunidades epistêmicas na institucionalização dos saberes locais? A ideia da institucionalização dos saberes locais é algo interno ou externo? A decisão política de institucionalização dos saberes locais é local? Resumindo, o trabalho consistiu em buscar compreender quais comunidades epistêmicas participam no processo de intermediação dos saberes locais e de que modo participam, e se a institucionalização constitui na essência um lugar de intermediação que induz a não marginalização dos saberes locais.

O nosso campo empírico foi Moçambique. Realizamos a nossa pesquisa durante um período de 3 meses, de abril a junho de 2016, que consistiu na busca de documentos oficiais, pesquisa bibliográfica e realização de entrevistas. As entrevistas foram feitas tentando colher várias sensibilidades sobre o assunto através das diversas instituições que pesquisam sobre os saberes locais e que de alguma forma constituem o que chamamos de comunidades epistêmicas. Pelo número de instituições e atores que trabalham no assunto, não foi possível colher sensibilidades de todos eles. Entretanto, por questões metodológicas o ponto de partida dos trabalhos de entrevista e de recolha de documentação efetivou-se na instituição responsável pela legitimação da institucionalização dos saberes locais, que é o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação – INDE, subordinado ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

2.4.1 Percursos da Pesquisa

Chegados aqui, buscaremos descrever as razões da escolha e direcionamentos/vieses tomados na pesquisa, as dificuldades encontradas no percurso da pesquisa e a metodologia utilizada.

O esboço inicial do projeto de pesquisa consistia em trazer uma abordagem que fundamentasse a importância dos saberes locais na escola, a partir das políticas que vem sendo implementadas nos planos curriculares do ensino básico em Moçambique, entretanto,

no decorrer da pesquisa um outro olhar nos chamou mais a atenção. Mais do que fundamentar a pertinência dos saberes locais, fato que concordamos e que se deve continuar a incrementar, interessou-nos questionar sobre a participação das comunidades epistêmicas no processo de institucionalização dos saberes locais em Moçambique e as formas de coexistência dos saberes locais no currículo. Este viés consistia em perceber os ciclos de influência política, de um lado, e se de fato o modo de institucionalização constituía um lugar de intermédio que colocava fim a marginalização dos saberes locais, de outro lado.

Questionar sobre a participação das comunidades epistêmicas, implicava, conseqüentemente, questionar sobre as razões/motivações da inclusão dos saberes locais nos planos curriculares, levando-nos, ainda por extensão, questionar as motivações da concepção/mudança do plano curricular do ensino básico no seu todo, porém, este exercício foi deveras complexo, exigindo de alguma forma uma reconstrução histórica dos fatos ou das vicissitudes históricas que permitiram a mudança do *status quo* da educação. Surgiram inquietações de como foram consentidas as reivindicações feitas por acadêmicos que se constituem em redes e instituições versadas em pesquisas sobre os saberes localmente produzidos. Isto também põe a questão se a inclusão dos saberes locais visava simplesmente o cumprimento de uma agenda política educacional global (exógena), visando a instrumentalização desses saberes para o alcance ou para cumprimento de objetivos globais. De onde deriva tal decisão? Respondendo a essas questões ajudar-nos-ia a identificar as comunidades epistêmicas que estão por trás da implementação dos saberes locais, as possíveis razões para a inclusão dos saberes locais e, conseqüentemente, perceber as formas de coexistência destes saberes nos planos curriculares.

Para responder as inquietações da pesquisa foi necessário o auxílio de três elementos fundamentais: um inventário bibliográfico, levantamento de documentos oficiais do MINEDH/INDE, e entrevistas com representantes de instituições responsáveis pela institucionalização dos saberes locais. Para a realização da pesquisa foi crucial efetuar pesquisa de campo em Moçambique.

A primeira dificuldade encontrada no campo consistiu na escassez de estudos que analisam a participação de comunidades epistêmicas no processo de definição de políticas curriculares. A segunda dificuldade consistiu no difícil ou não acesso a documentos oficiais que determinaram a inclusão dos saberes locais. Não tivemos acesso a documentos concernentes a consultas, relatórios e fóruns feitos pelo INDE em nível local, nacional,

regional ou internacional, que determinaram a inclusão dos saberes locais, fato que limitou a nossa percepção sobre os sujeitos que intervieram no processo. Todavia, as entrevistas auxiliaram-nos na identificação de alguns intervenientes. Tivemos acesso aos seguintes documentos oficiais: O Plano Curricular do Ensino Básico; Manual sobre sugestões para a abordagem do currículo local; Manual sobre as estratégias de implementação do currículo local; programas do ensino básico do 1º, 2º e 3º ciclos (2003) produzidos pelo INDE; manuais distritais sobre o currículo local, elaborados sob auspício da Sociedade Alemã para a Cooperação Internacional – GIZ; Programas de educação bilíngue. A falta de acesso a determinados documentos deveu-se também a precariedade dos acervos do INDE.

Foram entrevistadas, no INDE, duas individualidades, das quais uma é responsável pela área do *currículo local* e a outra é responsável pela área da educação bilíngue, área responsável pela introdução de *línguas moçambicanas* nas políticas curriculares. A partir de entrevistas feitas no INDE, foi possível identificar individualidades, instituições nacionais e internacionais, organizações multilaterais e bilaterais e ONGs que participam no processo da institucionalização dos saberes locais. Para além das entrevistas formais e informais e conversas informais com representantes de instituições que participaram/ ou participam do processo de institucionalização, foi feito o mesmo procedimento com instituições que não foram mencionadas pelo INDE, mas que constituem redes, instituições que trabalham e reivindicam determinado *corpus* do conhecimento local.

As entrevistas e a recolha do material foram feitas na cidade de Maputo e na cidade de Maxixe, província de Inhambane, localizada a 470 km de Maputo. Inhambane foi uma das províncias piloto na implementação do currículo local e é onde se encontra uma das ONGs (GIZ) que desenvolve trabalhos ligados à implementação dos saberes locais. A mesma ONG atua para além de Inhambane em mais duas províncias, nomeadamente, Manica e Sofala.

Todavia, tendo consciência da existência de várias organizações, redes, instituições, etc. que trabalham sobre os saberes locais, que nos foi impossível entrevista-los a todos, mas mapeamos e descrevemos os seus perfis e a relação que cada uma tem com o INDE no processo de regulamentação dos saberes locais. Este exercício permitiu identificar as comunidades epistêmicas existentes em Moçambique que reivindicam os saberes locais, e dentre elas, as comunidades epistêmicas que lidam diretamente com o INDE no processo de institucionalização.

Entretanto, houve, neste processo de entrevista, constrangimentos caracterizados por não cedência à entrevista por parte de algumas instituições, alegando questões de disponibilidade e, por vezes, falta de alguém (funcionário) apto que pudesse fornecer as informações que desejávamos.

Quadro 1-Agentes entrevistados e datas das entrevistas, instituições e conversas informais

Entrevistados	Instituição/ atividade	Data das entrevistas
A	Técnico da GIZ na área do currículo local	10 de junho de 2016
B	Responsável pela área do currículo local no INDE	01 de Abril de 2016
C	Responsável pela área de Educação Bilíngue no INDE	01 de Abril de 2016
D	Académico, Universidade Pedagógica, trabalhou na GIZ no âmbito do saber local	09 de Maio de 2016
E	Académico	14 de Maio de 2016
F	UP, INDE, GIZ, CEMEC, e Académico	06 de maio de 2016
G	ARPAC - Instituto de Investigação Sociocultural	06 de Maio de 2016
H	CEMEC, Universidade Pedagógica,	9 de Maio de 2016
I	Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia – Inhambane	6 de junho de 2016
J	Direção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano	7 de junho de 2016
Conversas informais		
K	Universidade Eduardo Mondlane/ Secção de	29 de Março de 2016

	Línguas Bantu	
L	Universidade Eduardo Mondlane - Faculdade de Letras	29 de Março de 2016
M	Universidade Eduardo Mondlane - Centro de Estudos Africanos	29 de Março de 2016
N	Direção Nacional da Cultura- Ministério da Cultura	Março de 2016

2.4.2 Procedimentos metodológicos

Em vista do nosso objeto de estudo, o de analisar a participação/influência das comunidades epistêmicas na institucionalização dos saberes locais e os modos de coexistência dos saberes locais nas políticas curriculares em Moçambique, delimitamos como objetivos específicos os seguintes: identificar o debate teórico subjacente ao conceito de comunidades epistêmica e os saberes locais; caracterizar a educação e a integração dos saberes locais nos planos curriculares em Moçambique; identificar e tipificar as comunidades epistêmicas presentes no processo da institucionalização e analisar os seus modos de participação/influência e os modos de coexistência dos saberes locais nos planos curriculares.

Para alcançar esses objetivos, escolhemos, entre as diferentes perspectivas metodológicas, a pesquisa qualitativa. Com o seu enfoque subjetivo, interpretativo, crítico e participativo, a pesquisa qualitativa permitiu, nos seus meandros, analisar e compreender a realidade pesquisada. A partir do inventário bibliográfico, dos documentos oficiais e das entrevistas semiestruturadas, foi possível, com a técnica de análise do conteúdo, descortinar as inquietações da pesquisa. Foi possível analisar o contexto/ a conjuntura social/global, política, econômica e cultural em que foi produzido o documento que institucionaliza os saberes locais. Procuramos, também, com auxílio da análise de conteúdo, desvendar as identidades dos intervenientes nesse processo e buscamos perceber os seus interesses e as suas motivações. Entretanto, é preciso reconhecer a dificuldade de compreender os reais interesses que estão por detrás de um texto, principalmente quando vários intervenientes

participam na sua elaboração. Efetuamos um exercício complexo de ler nas entrelinhas dos documentos para fazer inferências, ou poder compreender o que estaria subjacente ao texto.

Optamos por análise de conteúdo para analisar quer o material obtido por meio de referências bibliográficas, quer com os documentos oficiais produzidos pelo INDE, assim como a partir das entrevistas transcritas. Empregamos técnicas usuais da análise de conteúdo para responder as inquietações da pesquisa, consistindo em interpretação e inferências sobre as informações contidas nos documentos, desvelando o seu conteúdo.

Assumir a análise do conteúdo é não aceitar, de início, a transparência dos fatos, é se interrogar sobre o real das coisas/fatos, ou seja, é desconfiar dos fatos apresentados e se questionar sobre eles. É uma postura vigilante e crítica, que não permite a aceitação simples do real apresentado (BARDIN, 1977, p.23). A análise do conteúdo busca sentidos que não são os que são apresentadas. Ou seja, a análise de conteúdo busca “atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros «significados»” (BARDIN, 1977, p.41). Neste sentido, as três fontes foram cruciais para responder as inquietações da pesquisa. Pela escassez de estudos sobre a participação das comunidades epistêmicas na elaboração das políticas curriculares, ou concretamente aquilo que é o nosso objetivo, a institucionalização dos saberes locais nas políticas curriculares se caracteriza como um estudo exploratório. As pesquisas exploratórias

são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p.27).

Ainda segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória

tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores... Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso (GIL, 2008, p.27).

Com vista aos objetivos da pesquisa, a análise do *corpus* foi norteadas pelas seguintes questões: Quais foram as motivações para a inclusão dos saberes locais nas políticas curriculares? Houve algum círculo de influência para a institucionalização dos saberes locais? Quais foram os agentes que participaram ou participam para a institucionalização dos saberes locais? Para quê a institucionalização dos saberes locais? Qual é a forma de coexistência dos

saberes locais nas políticas curriculares? Ou de que forma se estruturam os saberes locais nas políticas curriculares?

A organização e análise dos dados estão presentes em diferentes estágios da pesquisa. Este processo começou com o deslocamento para o trabalho empírico/trabalho de campo até ao término da pesquisa. Como sugere Bardin (1977), a análise opera em três fases: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos dados, inferência e interpretação (BARDIN, 1977, p.95).

Como veremos, no mapeamento e perfil dos sujeitos entrevistados, foram feitas correlações e formações de subconjuntos que nos levaram a três grupos de comunidades epistêmicas: *nacionais, regionais e internacionais*. Após a organização dos dados, estabelecemos relações entre as comunidades epistêmicas e a institucionalização dos saberes locais. Para fazer jus à discussão, partimos de estudos teóricos conceituais sobre comunidades epistêmicas e saberes locais; ciclos de influência política, empréstimos; os dilemas em torno da questão curricular etc.

Os resultados encontrados, ao longo da pesquisa, serão objeto das abordagens subsequentes. A seguir buscaremos caracterizar a educação em Moçambique e posteriormente (último capítulo), discutiremos a questão das comunidades epistêmicas e a institucionalização dos saberes locais (os ciclos de influência) e a questão da coexistência dos saberes locais no currículo.

CAPÍTULO II

3 EDUCAÇÃO E SABERES LOCAIS EM MOÇAMBIQUE

O Sistema Nacional de Educação em Moçambique passou por várias metamorfoses. O processo histórico mostra que estas transformações foram impulsionadas ou acompanhadas por escolhas políticas-ideológicas. Neste capítulo vamos nos debruçar sobre os contornos do processo de construção do Estado-nação aliado ao conflito entre o local e o exógeno desde a independência e buscaremos reconstituir a história de educação em Moçambique tentando perceber nas várias transformações que passou o lugar das culturas autóctones.

Deste modo, apresentaremos a estrutura do Sistema Nacional de Educação em vigor em Moçambique, as discontinuidades entre a educação e a cultura autóctone e a constituição dos saberes locais nos planos curriculares.

3.1 MOÇAMBIQUE: A CONSTRUÇÃO DO ESTADO-NAÇÃO E O DILEMA ENTRE O LOCAL E O EXÓGENO

Estabelecer uma discussão em torno da construção da nação se configura bastante complexa, mais ainda empreender uma tentativa de reconstrução histórica da formação da nação em Moçambique. Este exercício pretende observar como é que, durante o processo de construção da nação, em Moçambique, se estabeleceram confrontações identitárias e culturais e como é que o discurso sobre a nação pretendeu eliminar as particularidades identitárias e culturais peculiares e intrínsecas ao povo e coadjuvados, muitas vezes, pelo sistema educativo que servia ao sistema ideológico de então, ou seja, como é que a criação da nação, como um processo homogeneizador, interpelou as heterogeneidades. Sabe-se que o projeto político pós-independência visou a criação de uma nova sociedade, do homem novo e a formação de um Estado-nação baseado no modelo das nações modernas ocidentais. Antes de percorrer esta reconstrução importa discutir as *nuances* em volta do conceito nação.

O surgimento da nação coincide com o surgimento da era moderna, ela é tida, sob o ponto de vista histórico, como empreendimento da Europa Ocidental do século XVI, entretanto, os séculos XIX e XX foram considerados de efervescência nos debates e na edificação de nações. A ideia de nação está intrinsecamente ligada ao nacionalismo, aliás, ela

é tida como resultado deste. Nestes séculos, em diferentes partes da Europa, a nação foi definida como agregado de habitantes, ou agregado de habitantes regidos por um governo, como conjunto de cidadãos de um determinado estado que partilha os mesmos interesses, um determinado território, a mesma espiritualidade e uma história comum. Foi definida como regida por um poder centralizado que mantém a coesão unitária do grupo, como conjunto de pessoas que partilham a mesma origem étnica, linguística e mesma tradição. Durante este período histórico, a nação foi também associada a governo, Estado e pátria. Em partes da Europa a nação coincidia com a língua nacional, que em outras regiões não fazia sentido por esta ser um simples empréstimo veicular. Em alguns países a palavra nação possuía as mesmas derivações da palavra povo. A nação referenciava a questão do lugar/território de origem, o país natal. Em alguns casos ela designou grupos fechados (HOBSBAWM, 1990, p.27- 29). A ideia de nação pretendia uma consolidação de um meio representacional e simbólico, um elo entre os indivíduos formando uma consciência nacional. A definição da nação se orientou, desse modo, em dois pressupostos, um objetivo e outro subjetivo, se de um lado ela foi embutida pressupostos materiais, do outro, ela coincidia com uma realidade imaterial.

Renan (1997), ao analisar o processo de formação da nação, desautoriza as objetividades como sendo critérios para a sua definição. A etnia, a língua, a religião e a geografia não formam uma nação, porque o que caracteriza as sociedades é a hibridização, elas estão misturadas umas com as outras quer culturalmente quer geneticamente. Não existe uma crença uniforme, elas são plurais e cada indivíduo se identifica de forma particular com uma delas. A nação é resultado, segundo Renan (1997, p.172-173), de “um princípio espiritual, [...] resultante de complicações profundas da história, uma família espiritual, não um grupo determinado pela configuração do solo”. A nação resume-se a uma alma, um princípio espiritual, e o que sustenta esses pressupostos que definem a nação é “ a possessão em comum de um rico legado de recordações, [...] o consenso atual, o desejo de viver em conjunto, a vontade de continuar a fazer valer uma herança [...]”. A nação, entretanto, é consequência dos esforços do passado, de sacrifícios e de crenças, e se reflete no possuir glórias comuns do passado, a vontade comum do presente, na edificação de coisas em conjunto e na pretensão de fazê-las mais vezes. Entretanto, o autor ressalta que não obstante a nação se sustente em algum passado, ela também é mutável, é dinâmica, não é fixa.

Para Anderson (1989, p.32), a nação uma vez imbuída de certa espiritualidade (alma) e constituindo-se numa plataforma de desejos e projeções se configura como “uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana”. É imaginada porque subjaz entre os membros de uma determinada sociedade uma imagem viva e coletiva que comungam. De acordo com Hall (2011, p.58), os pressupostos aludidos por Renan, que definem a nação, contribuem na constituição da cultura nacional como “comunidade imaginada”. A cultura e identidade nacional são impulsionadas pela consciência nacional, ou seja, a consciência nacional é produto do meio cultural específico, ela insere uma determinada semelhança entre os membros de uma determinada nação, num período de tempo definido. É fundamentalmente uma construção política.

A cultura nacional é constituída por símbolos, representações, instituições culturais que traduzem sentidos que orientam as ações de um grupo social. Os sentidos são construídos ou sustentados na história e na memória, entrelaçando o passado e o presente, onde a idealidade é continuamente construída. A cultura nacional pretende ser uma identidade cultural nacional. As nações baseiam-se na construção de uma idealização, que é sempre acompanhada pela diferença em relação a outras nações.

A identidade nacional se move a partir de um ideal político e cultural. Não obstante a existência de várias particularidades que distinguem um indivíduo do outro, assim como grupos, a idealização da nação se configura a partir de um pressuposto unificador de identidade cultural. Assim

em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo ‘unificadas’ apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural (HALL, 2011, p.62).

A consciência nacional, ou o caráter nacional como chama Bauer (1996, p.47), é mutável pelo seu cunho cultural. Se por um lado, caracteriza-se pela complexidade de características físicas e mentais que distinguem uma nação de outra, por outro lado, a consciência nacional significa “apenas uma comunhão relativa de traços no modo de comportamento de cada indivíduo”.

A nação é uma comunidade cultural e não natural isto porque o caráter nacional é determinado pelos valores culturais comuns transmitidos pelas gerações anteriores. Ao mesmo tempo que se articula uma diferenciação cultural, existe também um processo de

unificação. A nação é vista como comunhão de carácter, de comportamentos ou de destino e a comunhão de carácter é produzida por *causas efetivas similares*. A comunhão de destino, nesses termos, não significa apenas semelhança e nem sujeição ao destino comum, mas sim a uma experiência comum do mesmo destino que permanece em constante comunicação e interação uns com os outros, e “somente esse destino, vivenciado numa interação mútua geral, em constante ligação de uns com os outros, produz a nação” (BAUER, 1996, p.57).

Outra perspectiva da nação é trazida por Bhabha (1998, p.200-201), que se sustenta numa temporalidade não histórica. Este autor empreende uma análise da nação a partir de agrupamentos de pessoas na temporalidade das margens culturais. Analisa agrupamentos de exilados, imigrantes, refugiados que muitas vezes se reúnem nas margens culturais, nas fronteiras e nos “entre-lugares”. Reescreve a nação a partir da localidade cultural, que se caracteriza pela hibridez na diferenciação e identificação cultural. A nação, enquanto construção cultural, se traduz em encontros ou agrupamentos sociais e culturais. A nação moderna se move na sua temporalidade representacional a partir de formações culturais e processos sociais descentrados.

Esta articulação cultural contínua desautoriza a representação homogênea da nação. A nação é uma representação cultural enquanto processo temporal, a temporalidade nacional se costura no local, permitindo o questionamento sobre a visão homogênea e horizontal da nação. Nas fronteiras dão-se relações de forças culturais como forma de impor significações. O passado e o presente se entrecruzam na constituição da nação de forma descentrada. Na narrativa nacional o povo representa a disputa entre a tendência homogeneizadora e a pluralidade existente. A nação apresenta, no interior dela, a heterogeneidade que desautorizam a ideia da homogeneidade e é marcada pelos discursos e disputas das minorias, que traduzem perspectivas heterogêneas a partir de um processo contencioso de diferença cultural, daí que a cultura nacional se articula dentro de instabilidades de significação cultural em perspectivas temporais diversas.

Entretanto, os critérios que encerram objetividade na designação da nação são ambíguos e muitas vezes mutáveis, assim como a alternativa subjetiva, definida como uma espécie de consciência coletiva, é objetável na medida em que “definir uma nação pela consciência que tem seus membros de a ela pertencer é tautológica...” (HOBSBAWM, 1990, p.17). Basear-se apenas na consciência comum seria restringir e subordinar aos povos a esse aspeto e deixando de lado todas as outras formas com as quais os povos se definem. Neste

sentido, não se poderia reduzir a conceituação da nação a uma dimensão única. É necessário trazer uma abordagem mais holística que supere as oposições entre os dois critérios.

Todavia, algumas nações surgiram como artefato, invenção de outras nações (MUDIMBE, 2013, GELLNER, 1996, HOBBSBAWM; RANGER, 2008), como é o caso de vários países africanos. A ideia de nação no mundo não europeu está intrinsecamente ligada a questão colonial, em que a instituição de uma identidade nacional surge para lutar contra o colonialismo (SANTOS, 2008b).

Sabe-se que os estados africanos, tal como os conhecemos na atualidade, foram um desdobramento da Conferência de Berlim. As disputas pela África precipitaram a realização da Conferência de Berlim, entre 15 de novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885. Cabe salientar antecedentes desta Conferência que expressaram tais disputas, como o interesse do Leopoldo II em governar a África, as intenções de Portugal com o projeto “mapa-cor-de-rosa”, que propunha ligar o Atlântico ao Índico, incluindo países como Angola, Zâmbia, Zimbabwe e Moçambique e o carácter expansionista da política Francesa, com a participação da França e a Grã-Bretanha no controle do Egito, os interesses em torno da livre navegação e do livre comércio nas bacias do Níger e do Congo, ao mesmo tempo que revelavam interesses econômicos e políticos convergentes em torno do continente africano que provocavam conflitos entre os exploradores (UZOIGWE, 2010; HERNANDEZ, 2008, M’BOKOLO, 2011). A Conferência regulamentou a partilha de África e teve como signatários: a França, a Grã-Bretanha, Portugal, a Bélgica, a Itália, a Espanha, a Áustria- Hungria, os Países Baixos, a Dinamarca, a Rússia, a Suécia, a Noruega, o Império Otomano e os Estados Unidos da América. Os objetivos da Conferência, dentre outros, eram de assegurar a livre navegação e livre comércio entre os rios Níger e Congo, regulamentar e estabelecer a ocupação efetiva do território africano.

Entretanto, a Conferência de Berlim demarcou geopoliticamente as fronteiras africanas e “com isso foram desconsiderados os direitos dos povos africanos e as suas especificidades históricas, religiosas e linguísticas” (HERNANDEZ, 2008, p.64). As fronteiras geopolíticas traçadas não coincidiam com a realidade sociocultural de África.

De acordo com Cahen (2005, p.49), “ politicamente, desde o começo, à sociedade africana é negada a sua diversidade”, não apenas pelas políticas implementadas no período colonial, mas sobretudo, pelas políticas implementadas no período pós-independência

objetivando a criação dos estados nacionais. A maior parte dos estados saídos da colonização em África tentaram construir nações tomando por base os espaços geopolíticos herdados no processo de colonização.

A construção do Estado-nação em Moçambique se dá, por um lado, com os resquícios do espectro colonial, sobre o qual se herdou o espaço geopolítico da colonização portuguesa, as suas estruturas administrativas e linguísticas e, de outro lado, com a criação em 25 de junho de 1962, da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), a partir da fusão de organizações nacionalistas moçambicanas, nomeadamente, a Mozambique African National Union (MANU), a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO) e a União Africana de Moçambique Independente (UNAMI). A FRELIMO, posteriormente, desencadeou a luta para a libertação nacional acompanhada da implementação de uma ideologia marxista-leninista no período pós-independência, quando se constituiu a República Popular de Moçambique (Primeira República), e no final dos anos de 1980, a República de Moçambique (Segunda República) a partir da hegemonia do sistema neoliberal.

A afirmação do Estado-nação, no período pós-independência, assentou-se num projeto cuja estratégia foi de um processo homogeneizador que se opunha às sociedades tradicionais e que intencionou criar uma nova sociedade unificada, ignorando os múltiplos substratos identitários locais (PAREDES, 2014). O projeto de criação de uma nação exprimia um projeto imposto por uma pequena elite da FRELIMO e não uma vontade comum nacional. A nação era entendida como um processo de modernização, onde o objetivo político era o de impor uma unificação homogênea que se assentou num discurso dos estados europeu onde as etnicidades deviam ser eliminadas, um Estado baseado num governo centralizado e soberano sobre uma nação, esta definida como tendo um povo, uma cultura comum, uma língua nacional num determinado território. Tanto o colonialismo, quanto a construção do Estado-nação, no pós-independência, descredibilizaram a natureza multiétnica e multicultural da sociedade moçambicana (MENESES, 2014, CAHEN, 2006, CABAÇO, 2007). Num meio geopolítico definido pela Conferência de Berlim, a população não partilhava o mesmo sentimento nacional, aliás, dentro desse meio existiam várias nações (CAHEN, 1996).

No período pós-independência, a implementação do projeto político ideológico de construção de uma sociedade nova, do “homem novo”, e conseqüentemente, de um Estado-nacional, contou com ajuda dos sistemas de educação. Ou seja, a construção da unidade nacional e a conseqüente “subestimação, desvalorização e deslegitimação permanente das

identidades étnicas implicou um certo tipo de políticas educativas[...]” (CAHEN, 2005, p.44). A favor da unidade nacional, se pretendeu uma história única e se relegou para um segundo plano as diferenças culturais, linguísticas e sociais intrínsecas a cosmovisões existentes no território delimitado como Moçambique.

Na II Conferência do Departamento de Educação e Cultura, ocorrida em 1973, Samora Machel⁵ orienta as diretrizes que a educação deveria assumir para a efetivação do projeto político da FRELIMO, a formação do homem novo, de uma nova sociedade, de um Estado-nação, necessários e imprescindíveis para o desenvolvimento da pátria.

A educação constituía o suporte para a criação daquilo que Machel (1975) chama de nova mentalidade, destituída de percepções coloniais e obscurantistas. No discurso proferido na II Conferência do Departamento de Educação e Cultura, Machel distinguiu três tipos de sistemas de educação antagônicos, dos quais dois deveriam ser abandonados e o terceiro apropriado como projeto para a construção da nova sociedade moçambicana. A educação tradicional e a educação colonial eram nocivas para a sociedade nova que se pretendia criar (MACHEL, 1975). A educação tradicional estava imbuída por um saber superficial, supersticioso e, deste modo, ocupava o lugar da ciência, visando transmitir a tradição, os ritos de iniciação, sedimentar os sistemas de classe baseado em sistemas de dogmas. Esta educação impede a criatividade. A educação colonial era discriminatória e de cunho explorador, fomentando a opressão burguesa. Nesta educação, o moçambicano se tornaria “num pequeno português de pele preta, instrumento dócil do colonialismo, cuja ambição máxima é de viver como o colono, a cuja imagem foi criado” (MACHEL, 1975, p.34).

O terceiro tipo de educação, que seria a educação revolucionária, é o tipo de educação necessário para a criação do homem novo, de uma nova mentalidade. Este projeto educativo, baseado na ciência, venceria a superstição e eliminaria o individualismo, desenvolvendo a moral revolucionária. A educação revolucionária, para além de desenvolver uma atitude de solidariedade e de trabalho coletivo, tinha como carácter desenvolver a unidade nacional e, segundo Machel (1975 p.34), “unir todos os moçambicanos, para além das tradições e línguas diversas, requer que na nossa consciência morra a tribo para que nasça a Nação”. Este tipo de educação tinha como desafio superar o tribalismo, a superstição e a tradição, elementos que estavam, segundo Machel, contra a construção da nação moçambicana/moçambicanidade.

⁵ Primeiro presidente de Moçambique após a independência em 1975.

O modelo para a construção da nação moçambicana, como uma entidade homogênea, reproduzia no fundo a mesma lógica europeia. Segundo Macagno (2009),

a construção da nação moçambicana como uma entidade homogênea só é compreensível sob a lógica do enfrentamento a uma outra entidade que se apresentava igualmente homogênea: a nação portuguesa e suas pretendidas províncias de ultramar. A tão desejada morte da tribo não passava, então, de um desejo de união, de uma forma de conjurar a herança colonial. Sob essa lógica, a nação seria, na imaginação de seus porta-vozes, compacta, singular, unificada (MACAGNO, 2009, p.21).

Para a criação da nação era preciso a criação do “homem novo”. Este processo foi iniciado nas zonas libertadas, que estavam sob controlo da FRELIMO, no período da luta armada contra o colonialismo português. O homem novo representava a ruptura com a tradição e o colonialismo (SUMICH, 2008, MACAGNO, 2009). As zonas libertadas transformaram-se em espaços de mobilizações, criam-se os grupos dinamizadores, que mobilizavam as populações com vista a materialização das políticas do novo governo. Para além dos imperativos políticos e administrativos, os grupos dinamizadores deveriam levar a educação às comunidades, abrindo “espaços de discussão e de formação, procurando romper tanto com as *sobrevivências* do passado colonial, como com o *tradicionalismo* e o *obscurantismo*” (MACAGNO, 2009, p.19 grifo nosso).

Entretanto, se de um lado há uma luta pela eliminação dos substratos culturais autóctones moçambicanos, do outro lado, com o surgimento da Renamo⁶, em 1976 (força política de resistência aos ideais da FRELIMO), afirma-se uma lógica, ou estratégia política, de defesa, ou instrumentalização das etnias e de suas tradições. Neste contexto histórico, a RENAMO assume uma postura política baseada na reivindicação da etnicidade, em oposição a tentativas homogeneizantes do partido-estado da FRELIMO. Contudo, após a morte de Samora Machel em 1986, no contexto de crise econômica e das políticas impostas pelo FMI e Banco Mundial, não obstante se tenha mudado de paradigma, abandonando-se a ideologia marxista-leninista e assumindo um modelo neoliberal capitalista, a lógica continuou sendo a de eliminação das culturas autóctones e, conseqüentemente, a implementação de modelos ocidentais.

A despeito de vários debates existentes, muitas vezes contraditórios, sobre a postura da FRELIMO, se era contra ou pró-cultura local, o que se verificou foi que as políticas

⁶A Resistência Nacional Moçambicana -RENAMO – foi fundada em 1976 por André Matala Matsangaissa dissidente da Frelimo, após a independência, como uma organização política anticomunista, apoiada pela Organização Central de Inteligência (CIO) da Rodésia do sul.

educacionais implementadas, no período posterior à independência, traduziam o dilema entre o local e o exógeno. A partir destas considerações, abordaremos, a seguir, a composição do Sistema Nacional de Educação na atualidade e a “incorporação” dos saberes locais nas políticas curriculares/ educacionais em Moçambique.

3.2 O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (SNE) E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES LOCAIS NAS POLÍTICAS CURRICULARES EM MOÇAMBIQUE

Para constituir um quadro da “incorporação” dos saberes locais, é conveniente uma apresentação da estrutura do Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique, que é desenvolvido no item a seguir, seguido de uma exposição sobre a integração/institucionalização dos “saberes locais” nas políticas curriculares.

3.2.1 A Estrutura do Sistema Nacional de Educação em Moçambique

A necessidade de uma educação extensiva, que possibilitasse uma intercomunicação/ elo em todo o país e que não se limitasse a pequenos focos como as zonas libertadas, a urgência em subverter a lógica do sistema educacional, quer colonial ou tradicional para uma partilha de pressupostos políticos-ideológicos comuns, e a preocupação com o desenvolvimento econômico e social do país, no período pós-independência, postulou que se introduzisse, em 1983, o Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique. Entretanto, dentre os fatores mencionados acima, a necessidade do desenvolvimento econômico de Moçambique foi determinante para a criação do SNE, isto é, o SNE foi concebido essencialmente para responder aos objetivos e metas do Plano Prospectivo Indicativo (PPI), para o período de 1980 a 1990, promulgado pela FRELIMO em 1980.

Foi por orientação das determinações concebidas no III Congresso da FRELIMO que o Governo de Moçambique, de então, promulgou o PPI, com objetivo de eliminar o subdesenvolvimento num período de dez anos (1980 a 1990). A introdução do SNE, em 1983, tinha em vista a eliminação do subdesenvolvimento e aceleração da formação ideológica da sociedade socialista, dentro dos princípios do marxismo-leninismo. O PPI deveria, desta forma, ser impulsionado pela educação, sobretudo na formação de técnicos e profissionais que

pudessem responder aos desafios colocados (CASTIANO; NGOENHA, 2013; MAZULA, 1995; GOMEZ, 1999).

Nesse contexto, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) é orientado a conceber um Sistema Nacional de Educação que respondesse tais metas. O MEC, em 1981, apresentou, no III Congresso da FRELIMO, um documento que continha as Linhas Gerais para Sistema Nacional de Educação, base para a Lei nº 04/83, de 23 de Março de 1983, que instituiu o Sistema Nacional de Educação. Segundo esta Lei, o SNE tem os seguintes objetivos fundamentais: “A erradicação do analfabetismo, a introdução da escolaridade obrigatória, e a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento econômico e social e das investigações científica, tecnológica e cultural” (SNE, 1983, p.13). Esses objetivos deveriam fundamentar-se no sentido da luta de libertação nacional e na construção de uma sociedade segundo os ideais do socialismo, a partir de princípios do marxismo-leninismo, abandonando, por um lado, a educação tradicional por esta ser dominada “pela iniciação e rito, pelo dogma e superstição, pela religião e magia, pela tradição” e, do outro lado, a educação colonial que “visava a reprodução da exploração e da opressão e continuidade das estruturas colonial-capitalistas de dominação” (SNE, 1983, p.13).

A escola deveria lutar contra o analfabetismo, contra a ignorância, e contra o obscurantismo, favorecendo a criação de uma nova mentalidade que combatesse a superstição, o individualismo, o egoísmo, o elitismo e a ambição. Os projetos de desenvolvimento do país dependiam da formação do “homem novo”, da nova mentalidade. As escolas deveriam contribuir para a “modernização”, para a formação da cultura nacional com base em conhecimentos políticos ideológicos, de um lado e, conhecimentos técnicos e científicos, de outro. A educação tinha um papel ideológico-político fundamental na construção da unidade nacional e da nação moçambicana. A ciência e a técnica tinham um papel fundamental na libertação do homem da educação colonial e tradicional. O novo sistema de educação foi concebido como um instrumento que possibilitasse o crescimento do país seguindo paralelamente com o objetivo central de criação do “homem novo” e de uma sociedade socialista.

Esta idealização fracassou na sua materialização, como refere Golias (1993), “as reformas curriculares introduzidas sucessivamente em 1975, 1977 e 1983 pouco impacto produziram na elevação qualitativa do ensino [...], os índices de aproveitamento continuaram a decrescer” (GOLIAS, 1993, p.66). Este fato deveu-se a vários fatores, nomeadamente, a

guerra dos 16 anos; o desenho do sistema nacional de educação, com o seu carácter unitário, não permitia a diversidade cultural; a incapacidade do Estado de assegurar o acesso de todas as crianças à educação básica; a fraca qualidade de ensino; baixo nível de qualificação ou formação profissional dos professores; deficiência das condições e meios de trabalho; ineficiências e deficiências dentro do sistema; as fricções nas relações pedagógicas entre professores e alunos; desistências e reprovações; inadequações da matéria de ensino; problemas em administrar escolas devido ao carácter centralizador do Estado etc. (GOLIAS, 1993; CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Para além das razões mencionados acima para o período do Governo de Partido Único, o relatório do Ministério da Educação (2001), aponta o desajustamento do SNE com as transformações económicas e políticas que se operaram nos anos subsequentes. A crise económica e a mudança social e política de 1990, com a aprovação da nova Constituição do país pela Assembleia Popular, que consistiu na “ transição de um sistema político de partido único para o pluripartidário [que] ditou mudanças na estrutura da educação, até então caracterizada por uma administração e gestão centralizada” (MINED, 2001, p.2). Isto implicou com que essa mudança entrasse em desacordo e desencontros com o currículo implementado no período anterior.

Estes motivos, entre outros, possibilitaram a reforma e a liberalização da educação em 1992, coincidindo com o fim da guerra dos 16 anos, e com as transformações do sistema político no país para o neoliberalismo. Estas transformações previam a “inclusão de agentes e parceiros não-governamentais nos processos de administração e gestão educacional” (MINED, 2001, p.2), como é o caso da presença de ONGs internacionais.

Em substituição à Lei 4/83, é aprovado a Lei de 6 de Maio de 1992, que reformula os fundamentos ideológicos e a estrutura do Sistema Nacional de Educação. A questão do “homem novo” e da formação de uma sociedade socialista deixam de fazer parte dos objetivos do Sistema Nacional de Educação, ou seja, “os objetivos do sistema deixam de ser formulados segundo uma linguagem ideológica para serem formulados numa linguagem aparentemente neutra em termos de alfabetização e escolarização universais” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.114).

A Lei n.º 6/92 de 6 de Maio é que vigora atualmente em Moçambique. Como já indicado acima, esta Lei foi aprovada no contexto da necessidade de reajustar o quadro geral

do sistema educacional em função das novas condições sociais e econômicas, quer do ponto de vista pedagógico, quer do ponto de vista organizativo, em oposição às disposições imbuídas na Lei n.º 4/83, de 23 de março.

A Lei n.º 6/92 do Sistema Nacional de Educação, recomenda como princípios orientadores que,

[...]a educação é direito e dever de todos os cidadãos, [...] o Estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo, [...] o Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República, [e que] o ensino público é laico (SNE, 1992, p.8).

Ademais, são definidos como objetivos do Sistema Nacional de Educação, os seguintes:

[...] erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades, [...] garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória, [...] assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional, [...] formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica, [...] formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos, [...] formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica, [...] desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo (SNE, 1992, p.8).

A Lei divide o sistema de educação em três áreas fundamentais (art. 6 e 8), a área pré-escolar, a escolar e a extraescolar. O campo escolar foi subdividido em três áreas, nomeadamente: o Ensino Geral, o Ensino Técnico-profissional e o Ensino Superior. O Ensino Geral, considerado como eixo de todo o sistema nacional de educação, constitui a base de referência de todo Sistema, compreendendo dois níveis: O Primário e o Secundário. A integração ao Ensino Geral é conferida a crianças que tem idade igual ou superior a 6 anos.

O Ensino Geral tem como objetivos:

1. Proporcionar o acesso ao ensino de base aos cidadãos moçambicanos, contribuindo para garantir a igualdade de oportunidade de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino. 2. Dar uma formação integral ao cidadão para que adquira e desenvolva conhecimentos e capacidades intelectuais, físicas, e na aquisição de uma educação politécnica, estética e

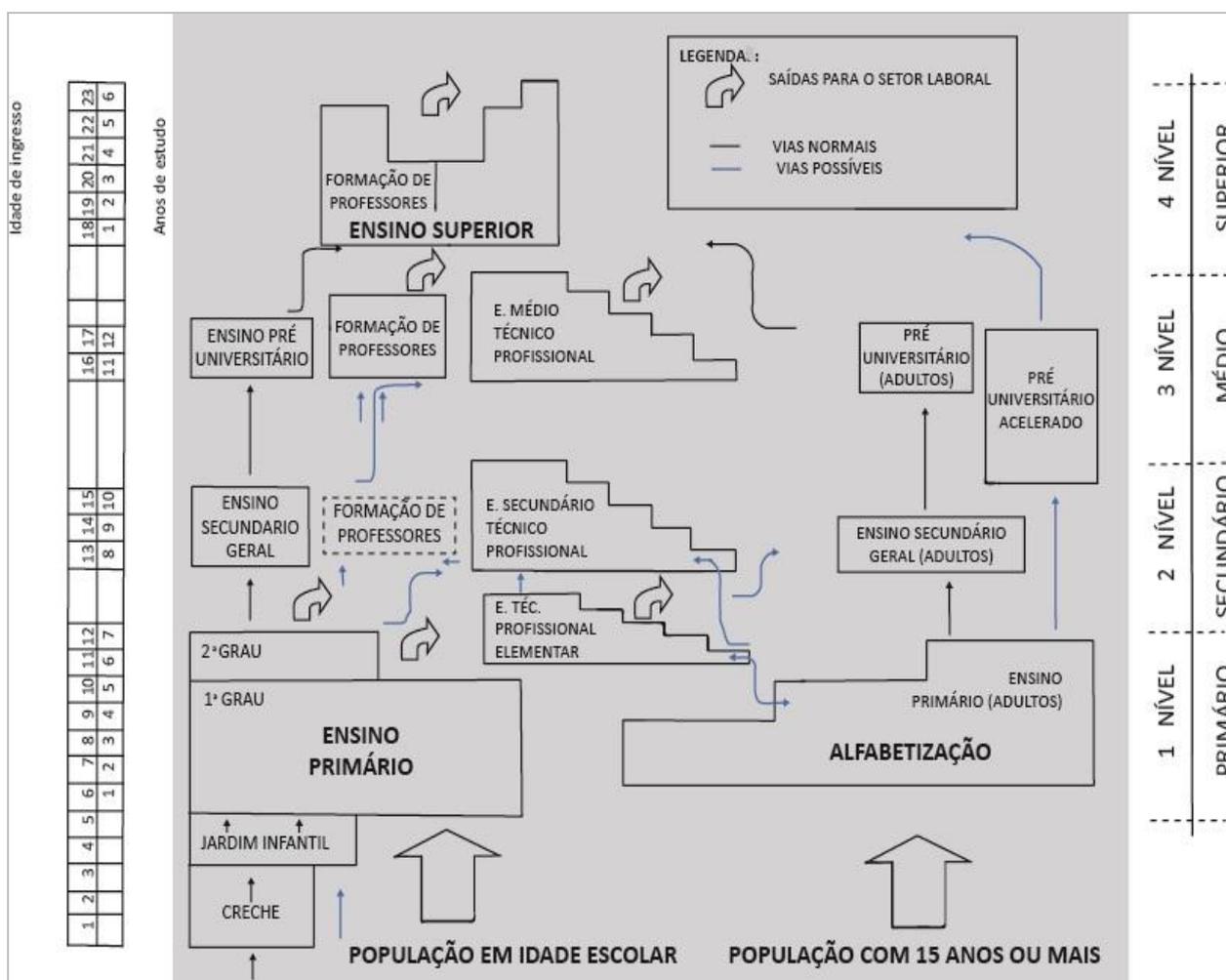
ética. 3. Dar uma formação que responda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento econômico e social do país [...]. 4. Detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais nomeadamente intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e outros (SNE, 1992, p.9).

O Primário compõe as primeiras sete classes, nomeadamente: “ a) 1.º Grau, da 1ª à 5.ª classes; b) 2º Grau, 6.ª e 7.ª classes.”, estas classes preparam o indivíduo para o segundo nível que é o Secundário, composto por cinco classes subdivididas em dois ciclos, nomeadamente: “ a) 1.º ciclo, da 8.ª à 10.ª classe; b) 2º ciclo, 11ª e 12ª classes” (SNE, 1992, p.9).

O Ensino Técnico-profissional, com a missão de formação de cunho profissionalizante da força de trabalho qualificada, divide-se em três níveis: o elementar, o básico e o médio. O Ensino Superior, por sua vez, tem a missão de prover uma formação de nível elevado em diversas áreas de conhecimento científico, que contribuam para o desenvolvimento do país. O Ensino Extraescolar tem responsabilidades de desenvolver atividades de alfabetização e de atualização cultural e científica. O Ensino Extraescolar realiza-se fora do sistema regular de ensino e tem como objetivo “ permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência” (SNE, 1992, p.12).

A seguir apresentamos o organograma do Sistema Nacional de Educação elaborado pelo MINED/Direção de Planificação, exposto no Relatório Nacional sobre o desenvolvimento da educação em Moçambique, e adaptado pelo autor:

Figura 1 - ORGANOGRAMA DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO



Fonte: Adaptado do MINED/Direção de Planificação (2001, p.7).

3.2.2 Desencontros/descontinuidades entre a cultura e educação no Sistema Nacional de Educação

A educação, desde a independência em 1975 até 1994, estava a serviço de planos ideológicos de edificação de uma sociedade socialista. A configuração centralizadora do Estado, da Primeira República, não possibilitava uma contribuição significativa e diferenciada de intervenientes externos (comunidades epistêmicas nacionais ou internacionais⁷) na

⁷ Este período foi marcado pela influência da URSS e, particularmente, da Alemanha Oriental no que concerne as diretrizes políticas em várias áreas, inclusive na área da educação.

produção de políticas no campo da educação. O objetivo de construção de um estado-nação levou com que a cosmovisão cultural local fosse marginalizada.

Neste período da história de Moçambique, a cultura estava orientada para a unidade nacional, significando a união de hábitos, costumes e tradições. A questão cultural era tratada nos moldes ideológicos e políticos da centralidade do Estado e da produção de uma cultura nacional, orientado pelos princípios do marxismo-leninismo. Havia uma pretensão de uniformidade das particularidades, em uma cultura comum a todos. O lema do partido-estado (FRELIMO) era o de rejeitar o que dividia os moçambicanos e unir o que existia de comum a todos. Isto significava, essencialmente, a rejeição de todos os substratos culturais locais e o resgate de traços da herança geopolítica e cultural colonial, que unia e representava a “moçambicanidade”. Estava presente, neste cenário, a construção de uma “moçambicanidade” e para tal efeito era necessário a rejeição da diversidade.

De acordo com Mazula (1995), a cultura estava representada em três níveis, o da confrontação ideológica com o inimigo, cultura como um processo de produção de uma sociedade nova, e cultura como questão político-social. Estes níveis podem ser evidenciados nas seguintes palavras de Machel (1975):

a construção da Nova Sociedade em que estamos empenhados é indissociável da criação do Homem Novo. Na medida em que modificamos a base material da sociedade criamos as condições objetivas para o estabelecimento de novas relações entre os Homens, liquidamos os fundamentos sobre que assentava a velha mentalidade e criamos condições para fomentar a nova mentalidade. Todavia impõe-se um trabalho árduo de educação da consciência, não só porque a modificação da mentalidade não surge automaticamente com a transformação da infraestrutura, mas também porque à nova mentalidade opõe-se ativamente a enorme e pesada herança que transportamos. Por isso, assim como temos que desencadear uma luta política dura para destruir o sistema de organização social que permite a exploração, igualmente, ao nível da consciência dos valores morais e culturais, somos obrigados a fazer o mesmo combate (MACHEL, 1975, p.159).

Naquela conjuntura política se entendia a cultura em termos revolucionários, como meio de libertação do homem da educação colonial e tradicional. Daí que elementos como o “tribalismo”, o “regionalismo”, a “superstição”, o “obscurantismo”, e outras práticas deveriam ser eliminados para dar lugar a construção de uma cultura e de uma identidade nacional. Com a política de formação do homem novo, a cultura é entendida como uma produção homogeneizadora para a transformação do homem e da sociedade. Em outros termos a construção da unidade nacional.

Este contexto político ideológico significou uma visão negativa das “sociedades tradicionais”, relacionando-as ao obscurantismo e à superstição, fazendo entender que para a edificação da sociedade socialista “se estava partindo social e culturalmente do zero, [e] de que a sociedade e a educação tradicionais nada tinham que pudesse ser incorporado” nas novas orientações educacionais (GOMEZ, 1999, p.356). Numa outra abordagem, ainda sob o lema de construção da unidade nacional, Machel afirmava:

Nas nossas escolas, nos bancos de aulas, nas casas, nos refeitórios, na produção, devemos esforçar-nos em juntar continuamente alunos e professores de regiões diversas, a fim de que a partir do convívio quotidiano se percam os reflexos regionais para se adquirir um sentimento e consciência moçambicana (MACHEL, 1975, p.37).

Entretanto, como pode se notar, a linha política coincidia com a cultura que se pretendia alcançar, era preciso a rejeição de todas as formas culturais locais para que “de todos nasça a nova cultura revolucionária e moçambicana” (MACHEL, 1975, p.37).

As políticas curriculares eram desenhadas em função dos objetivos políticos e, conseqüentemente, se perpetuou a marginalização de intervenientes externos ao Estado. Para Machili (1998) a exclusão/ desqualificação dos *ecosistemas culturais* se deve ao *erro de natureza etno-antropológico* da liderança da FRELIMO depois da independência. A formulação de uma administração centralizada e a busca de unicidade de poder contribuíram sobremaneira para a exclusão dos substratos socioculturais/ saberes locais na educação.

A construção da unidade nacional foi dirigida por uma pequena elite proveniente do meio urbano. Este fato, caracterizado pela construção do Estado-nação, levou com que se negligenciasse o aspecto étnico-cultural. Entretanto, esta época foi marcada pelo distanciamento/desencontro entre os conteúdos educacionais programados e os valores culturais autóctones. Este desencontro deveu-se, segundo Machili, a *intencional má-fé* das elites governantes *em relação aos valores culturais* (MACHILI, 1998, p.124). Todavia, segundo o autor, esta forma de marginalização, que impedia a contribuição de parceiros (instituições religiosas, comunitárias, privadas e acadêmicas) alterou-se em 1990 com a mudança da Constituição e, particularmente, em 1992 com a reforma da lei do SNE, que possibilitou a contribuição de parceiros nacionais e internacionais e das diversas comunidades epistêmica na formulação de políticas curriculares.

Entretanto, a II República, que se inicia em 1995, chancelado pela Constituição de 1990 que concebe um regime democrático neoliberal, não obstante a sua abertura na

participação de intervenientes externos ao Estado, permaneceu evidente a marginalização das culturas inerentes à sociedade moçambicana.

A cultura ficou refém da lógica neoliberal e dos interesses econômicos, fato que levou a um grande distanciamento entre a cultura e a educação, ou seja, os programas de liberalização econômica perpetuaram a marginalização cultural (MAZULA, 1995). Como afirmou Ngoenha (2000, p.81): “ em menos de vinte anos, quer dizer numa só geração, [...] nos vemos obrigados a mudar de sistema, passando de valores externos a valores externos, imperialismo a imperialismo”. O momento da Segunda República torna o Sistema Educacional moçambicano dependente dos organismos internacionais como o FMI, o BM e outros. Entretanto, acima de todas as razões, a desqualificação das culturas autóctones moçambicanas deveu-se à fragilidade dos *atores-decisores/executores das políticas educacionais*. De acordo com Machili (1998, p.113), no período posterior a independência “...os atores atuaram na educação com frágil base epistemológica no que concerne ao impacto dos fatores culturais e sociológicos na execução de subprojeto de educação em Moçambique”.

Portanto, como veremos mais adiante, só a partir dos anos de 1999 a 2004 é que começam a surgir transformações curriculares que assentam na valorização das culturas autóctones moçambicanas. Se até 1990 “a forma de elaboração do currículo e as diversas fases da sua implementação não foram participativas e nem democráticas [...]” e “os programas [estavam] afastados das preocupações da vida quotidiana da maioria da população [...]” (GOMEZ, 1999, p.373), as transformações que se seguiram trouxeram uma lógica contrária, caracterizada pela introdução no ensino básico das *línguas moçambicanas* e daquilo que se chamou de *currículo local*.

O período da liberalização econômica se, de um lado, perpetuou a marginalização cultural, de outro lado, levou ao debate da necessidade de ter em conta os ecossistemas culturais nos projetos educacionais. O contexto político, caracterizado pela democratização e descentralização do Estado, possibilitava a abertura para a participação, quer de forma direta ou não, de vários atores. Se os planificadores do currículo antes não viam as culturas locais como fonte de fornecimento de conhecimento válido, neste período os programas e planos se mostram sensíveis aos conteúdos ligados àquelas culturas.

3.2.3 A integração/institucionalização dos saberes locais nas políticas curriculares em Moçambique

Os saberes locais em Moçambique são introduzidos, ou institucionalizados, a partir do documento intitulado *Plano Curricular do Ensino Básico: Objetivos, Política, Estrutura, Planos de Estudos e Estratégias de Implementação*, publicado em outubro de 2003, e que resultou de trabalhos de consulta iniciados ainda em 1999. Este Plano, reformula o Plano introduzido pela Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983 e revisto pela Lei 6/92 de 6 de Maio de 1992 (INDE/MINED, 2003a, p.8). Sob o ponto de vista estrutural do Sistema Nacional de Educação, os saberes locais integram o ensino básico que corresponde aos dois níveis do Ensino Primário, isto é, compreende as sete primeiras classes constituídas em 2 graus: o 1º Grau que corresponde de 1ª até 5ª classe, e o 2º Grau que corresponde à 6ª e 7ª classe.

O novo currículo do ensino básico, como é comumente designado, destaca vários fatores que possibilitaram a sua emergência. O caráter dinâmico e contínuo da realidade social, os fatores político-econômicos e socioculturais de então impulsionaram as transformações curriculares que culminaram na elaboração do Plano Curricular do Ensino Básico. O Plano curricular é introduzido, como já afirmado, num contexto dominado pela liberalização econômica, e caracterizado por um sistema político neoliberal/multipartidário introduzido na constituição de 1990, depois de uma conjuntura política de regime socialista caracterizada pela centralidade do Estado.

Segundo o INDE, houve também determinantes motivações de índole educacionais para a reforma do SNE que dificultaram o alcance dos objetivos planejados em planos anteriores. Dentre outros fatores, destaca-se a desarticulação de elementos culturais (tais como a língua, os ritos de iniciação) com a educação (escola), o aumento do *déficit* de professores em relação ao número de alunos, a insuficiência de recursos, o fato de as diferentes políticas introduzidas, que priorizavam a educação básica, não estavam a surtir os efeitos desejáveis, fraca qualidade de educação, aumento de repetências e desistências, formação débil do professor e a precariedade das condições de trabalho, o desalinhamento dos conteúdos do currículo com as transformações sociais e econômicas, e com a realidade regional e local, falta de entrosamento entre os manuais de ensino que mina a interdisciplinaridade, a falta de um ensino que englobasse o currículo local, tornando o ensino homogêneo (INDE/MINED, 2003a, p.14-15). Estes e outros fatores influenciaram para o surgimento do plano curricular do ensino básico e abordaremos minuciosamente no próximo

capítulo quando formos analisar as motivações e ciclos de influências no processo da institucionalização dos “saberes locais” nas políticas curriculares.

Estes elementos impulsionaram a reforma curricular que deu origem ao Plano Curricular de Ensino Básico de 2003. Reportando-se aos objetivos do SNE, define-se como objetivos do Ensino Básico:

- a) proporcionar à criança um desenvolvimento integral e harmonioso;
- b) capacitar a criança, o jovem e o adulto com um conjunto de padrões de conduta, que o tornarão um membro activo e exemplar na sua comunidade e um cidadão responsável na sociedade;
- c) capacitar a criança, o jovem e o adulto para desenvolver valores e atitudes positivas para a sociedade em que vive;
- d) *dar à criança, ao jovem e ao adulto a oportunidade de apreciar a sua cultura, incluindo a língua, tradições e padrões de comportamento;*
- e) garantir que a criança, o jovem e o adulto conheçam o meio em que vivem, isto é, conheçam as leis da natureza, a sua comunidade, o país e o mundo;
- f) ajudar a criança, o jovem e o adulto a desenvolver plenamente as suas potencialidades;
- g) encorajar a criança, o jovem e o adulto para observar, reflectir e desenvolver um sentido de crescente autonomia e auto-estima;
- h) desenvolver a imaginação, a criatividade e o gosto pelas artes;
- i) desenvolver a capacidade de comunicar claramente em Língua Moçambicana e/ou em Língua Portuguesa, tanto na escrita como na oralidade;
- j) proporcionar o conhecimento dos direitos e deveres do cidadão;
- k) promover o conhecimento e o respeito pelos órgãos do Estado e símbolos da pátria moçambicana;
- l) educar a criança, o jovem e o adulto na prevenção e combate contra a droga e as doenças, particularmente as endémicas e epidémicas, tais como a malária, a cólera, o SIDA e outras de transmissão sexual.
- m) desenvolver o interesse dos alunos pelos exercícios físicos, desporto e recreação;
- n) promover atitudes positivas em relação aos desafios da cooperação, trabalho e auto-emprego;
- o) proporcionar conhecimentos de técnicas básicas para a resolução de problemas do dia-a-dia;
- p) desenvolver capacidades e habilidades para conceber e produzir artigos de artesanato;
- q) desenvolver conhecimentos sobre práticas relevantes na área da agricultura, pesca e criação de animais;
- r) aplicar os conhecimentos adquiridos na vida quotidiana. (INDE/MINED, 2003a, p. 20-21, grifo nosso).

Nota-se, a partir desses objetivos, um reconhecimento da importância dos valores socioculturais que nunca haviam sido incluídos no currículo oficial. Segundo o Plano, a escola possibilita um maior envolvimento da comunidade no processo de ensino e aprendizagem e no processo de interação entre os saberes culturais e os saberes científicos.

Há uma preocupação enorme em equacionar a educação com a cultura. A formação da cidadania e a formação para o desenvolvimento econômico e social são articulados em função das comunidades em que se encontram inseridas as escolas e em função do meio social e, sobretudo, cultural da comunidade, onde a escola se apropria dos saberes culturais locais que fazem parte da cosmovisão do aluno. Este fato teoricamente torna a educação inclusiva, menos discriminatória e a escola deixaria de ser um espaço de produção de violências.

Em paralelo com os desafios econômicos, como a melhoria da vida da criança, da sua família e comunidade, estão os desafios “da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como a preservação da cultura moçambicana.” (INDE/MINED, 2003a, p.7). Encontramos, neste documento, termos como *aldeia global e identidade nacional*, significando que a educação deve gravitar nas duas dimensões, garantindo que o homem se integre no mundo global sem se desligar das suas formas identitárias comunitárias e nacionais. Existe um reconhecimento da diversidade que caracteriza Moçambique e, sobretudo, o reconhecimento da diversidade das pessoas e grupos sociais, havendo necessidade de transformar a diversidade e diferença existente em coesão social. Desta forma, a escola moçambicana, segundo o Plano, precisaria ser um lugar onde as diversidades culturais devem ser respeitadas e traduzidas em planos de ensino. O novo currículo mostra preocupação com a diversidade cultural que foi por longo tempo marginalizada pelos sistemas de educação anteriores, seja da diversidade linguística, dos saberes e valores “tradicionais”.

No Plano Curricular do Ensino Básico são introduzidos elementos novos, que o INDE chama de “inovações”. São cerca de nove “inovações” que o Plano apresenta, nomeadamente: *os ciclos de aprendizagem, o ensino básico integrado, o currículo local, a distribuição de professores, a progressão por ciclos de aprendizagem e a introdução de línguas moçambicanas e do inglês, de ofícios e de educação moral e cívica*. Destas “inovações” nos debruçaremos, particularmente, sobre o *currículo local* e as *línguas moçambicanas* por constituírem o arcabouço dos saberes que integram as culturas moçambicanas. O currículo local tem como base prover o aluno de competências que lhe permitam resolver problemas básicos de saúde, alimentação, habitação da sua comunidade, de modo a melhorar a sua vida e a vida dos seus familiares, com objetivo de reduzir a vulnerabilidade. O currículo local é definido como:

Complemento do currículo oficial, nacional, definido centralmente, que incorpora matérias diversas de vida ou de interesse da comunidade local nas mais variadas disciplinas contempladas no Plano de Estudo. O currículo local corresponde a 20% do tempo letivo total de cada disciplina do currículo oficial (INDE/MINED, 2003a, p.82, grifo nosso).

O currículo local, ao ser institucionalizado por meio do Plano Curricular do Ensino Básico, prevê como objetivo: “desenvolver nos alunos saberes locais, dotando-os de conhecimento, habilidades, valores e atitudes que lhe permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e econômica na sua comunidade” (INDE, 2011, p.11). Isto é, melhorar a vida da família, da comunidade e do país a partir dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa. O Plano destaca que os conhecimentos devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, permitindo uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades (INDE/MINED, 2003a, p.25).

O local compreende a localização da escola, abrangendo a Zona de Influência Pedagógica (ZIP), distrito e até a província. Segundo o Plano, os conteúdos são definidos pela comunidade e gerenciados pelos professores. A elaboração do currículo local compreende várias etapas, nomeadamente, “a preparação do processo de recolha de informação, recolha de informação na comunidade, sistematização da informação, consenso entre a escola e a comunidade, articulação dos conteúdos locais com os programas de ensino, planificação etc.” (INDE, 2011, p.12).

Os conteúdos do currículo local se apresentam nas seguintes áreas temáticas: cultura, história e economia local, educação de valores, ambiente, agropecuária, saúde e nutrição, ofícios.

Neste sentido, a escola tem a tarefa de reservar um espaço de tempo para a inserção do currículo local no processo de ensino e aprendizagem. O currículo local pretende ser um espaço em que a escola disponibiliza a introdução e articulação dos conteúdos locais, importantes para o ensino e para a integração da criança na sua comunidade. Isto é, “ formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa” (INDE/MINED, 2003a, p. 27). Para tal, o Plano Curricular prevê que os conteúdos locais são incluídos em função dos interesses das comunidades, fato que levaria a

participação de todos (a escola e a comunidade) na formulação dos planos, manuais, e na recolha dos conteúdos, que doravante devem ser integradas nas disciplinas curriculares

É tomado em consideração, no processo de seleção da informação recolhida para elaboração do currículo,

a relevância socioeconômica, cultural e política; contribuição para o fortalecimento da Unidade Nacional; promoção de autoemprego, desenvolvimento de competências básicas para a vida, preservação dos direitos e deveres da criança, preservação do património histórico e cultural, a preservação e conservação ambiental (INDE, 2011, p.14).

Os conteúdos locais recolhidos são articulados com os programas de ensino, distribuindo os conteúdos pelas diferentes disciplinas do Ensino Básico, pelos agentes da escola. A escola neste processo tem a responsabilidade de planificar, organizar, coordenar e controlar todo o processo do tratamento dos conteúdos locais.

Com respeito às *línguas moçambicanas*, o plano curricular reconhece a importância das diferentes línguas existentes no país e a facilidade da aprendizagem que pode advir quando o aluno é inserido no meio educacional com a língua que veicula e representa a sua cultura e identidade. Há um reconhecimento da língua como um instrumento de interlocução e, sobretudo de transmissão do arcabouço axiológico e cultural. O discurso de introdução das línguas e dos substratos culturais identitários é justificado pelo INDE como respeito e preservação dos direitos humanos. Daí que deve ser exaltada a preponderância das línguas como “património e cultura das comunidades ” (INDE/MINED, 2003a, p. 31).

As línguas moçambicanas, que correspondem a “todas as línguas moçambicanas de origem bantu” (INDE/MINED, 2003a, p.84), ao serem introduzidas como línguas curriculares, pretendem ser um mecanismo de diálogo entre a escola (educação) com as culturas moçambicanas, e o aumento de eficácia no processo de ensino e aprendizagem num contexto de veiculação multilíngue (INDE/MINED, 2003a, p.32).

A introdução das línguas moçambicanas é vista sob duas perspectivas, de um lado como *orientação linguística e pedagógica* e, de outro, como direito de se aprender com a língua de origem, ou língua materna. Estes dois pressupostos contribuem para a preservação da língua e da cultura. Este cenário deve-se ao fato de que

alguns estudiosos apontam que o maior fracasso da educação contemporânea, tem sido, precisamente, a incapacidade de os curricula

contemplarem a complexidade etnolinguística dos alunos, das comunidades e da sociedade, de tal maneira que se possa tomar decisões acertadas sobre a língua e a cultura, na elaboração dos programas e nas aulas (INDE/MINED, 2003c, p.131).

O que caracteriza o Plano, no seu todo, é a preocupação em aproximar os conteúdos de ensino e aprendizagem à realidade sociocultural do aluno. A maior parte desses dados serão retomados a seguir ao analisarmos a participação das comunidades epistêmica no processo da institucionalização dos saberes locais, as motivações e ciclos de influências no processo da institucionalização e os modos de coexistência e lugar de intermédio dos saberes locais no Plano Curricular do Ensino Básico.

CAPITULO III

4 AS COMUNIDADES EPISTÊMICAS E A COEXISTÊNCIA DOS SABERES LOCAIS NAS POLÍTICAS CURRICULARES EM MOÇAMBIQUE

No capítulo anterior abordamos sobre os conflitos entre o local e o exógeno no processo de formação do Estado-nação e a composição do Sistema Nacional de Educação em Moçambique e a institucionalização dos saberes locais nas políticas curriculares. Nesta análise estava em causa as formas de convivência das culturas autóctones com o conhecimento ocidental moderno nas políticas curriculares, foi considerado que as Leis 4/83 de Março de 1983 e Lei 6/92 de Maio de 1992 desconsideravam os saberes locais. Destacamos que os saberes locais foram introduzidos a partir do Plano Curricular do Ensino Básico.

Neste capítulo pretende-se analisar a participação das comunidades epistêmica no processo de institucionalização dos saberes locais. Vamos analisar as motivações e ciclos de influências subjacentes ao processo de institucionalização dos saberes locais, as formas de coexistência e o lugar de intermédio dos saberes locais no currículo.

4.1 MAPEAMENTO E PERFIL DE INSTITUIÇÕES QUE LIDAM DIRETA/INDIRETAMENTE COM ATIVIDADES RELACIONADAS AOS SABERES LOCAIS EM MOÇAMBIQUE

Neste item apresentamos o mapeamento e identificação do perfil das diferentes instituições que lidam com os saberes locais em Moçambique, quer em termos de pesquisa, assim como a regulamentação e o ensino.

O INDE (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação) é uma instituição subordinada ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, foi criado com o objetivo de coordenar a planificação e desenvolvimento do currículo escolar. Para tanto, o INDE desenvolve investigações de base e aplicadas. A instituição está dividida em três departamentos: (i) o departamento de planificação e desenvolvimento curricular; (ii) o departamento de formação de professores; (iii) e o departamento de administração e finanças. O departamento de planificação e desenvolvimento curricular desenvolve as seguintes atividades: 1) coordenar e orientar o processo de transformação curricular no que concerne a

elaboração do plano curricular e elaboração de programas de ensino; 2) coordenar a realização de estudos e pesquisas sobre políticas educacionais; 3) elaborar materiais de apoio aos professores etc.

NELIMO – Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas (Centro de estudos de línguas moçambicanas). O Núcleo foi criado em 1980 e tinha como objetivo central promover e desenvolver as línguas moçambicanas. O NELIMO subordinava-se à Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Digo subordinava-se porque durante a nossa pesquisa, apesar da página oficial da UEM (Universidade Eduardo Mondlane) disponibilizar informações do Núcleo, dando a entender que ainda existe, passamos a saber que o NELIMO foi extinto há mais de 10 anos e que não existe na UEM outra instituição que oficialmente substituiu o NELIMO. As suas atividades consistiam na investigação, extensão, divulgação das línguas moçambicanas. Este trabalho perpassa por promover a investigação das línguas moçambicanas, envolver a sociedade na investigação, preservação, valorização das línguas moçambicanas, produzir materiais de ensino em línguas moçambicanas, interagir com instituições governamentais, formar docentes para línguas moçambicanas, participar na concepção de programas curriculares de línguas moçambicanas.

O NELIMO foi responsável pela organização de dois seminários sobre a padronização da ortografia de línguas Moçambicanas, em que foram produzidos dois relatórios sob sua égide. O primeiro seminário foi realizado em agosto de 1988, cujo relatório foi publicado no ano seguinte e teve a participação de vários intervenientes nacionais e internacionais. Neste seminário foram lançadas as bases para uma ortografia padrão das línguas moçambicanas. Em 1999 foi realizado o segundo seminário sobre a padronização da ortografia das línguas moçambicanas, ainda sob a égide do NELIMO, com vista a retomar e melhorar as discussões tidas em 1988 e cujas discussões não foram conclusivas.

Diferentemente dos dois primeiros seminários organizados pela NELIMO, o terceiro seminário foi realizado sob a égide do Centro de Estudos Africanos (CEA) da UEM, em 2008, na qual foi produzido o terceiro relatório sobre a padronização da ortografia das línguas moçambicanas. O terceiro seminário teve como objetivos: debater a problemática da escrita de línguas africanas, em particular das línguas moçambicanas, fazer uma sistematização de experiências dos seminários anteriores, propor um sistema de escrita de línguas moçambicanas e sistematizar os trabalhos produzidos por diferentes autores usados para a educação bilíngue.

Secção de línguas Bantu da UEM é uma secção da Universidade Eduardo Mondlane, voltada para a formação. Este departamento gere o curso de Ensino de Línguas Bantu, e fazem pesquisa das línguas bantu.

ARPAC- Inicialmente designado Arquivo do Património Cultural, e posteriormente, pelo Decreto 25-2002, designado ARPAC - Instituto de Investigação Sócio-cultural. O ARPAC é uma instituição pública voltada para a pesquisa social e cultural aplicada, com o intuito de promover o desenvolvimento social, cultural, econômico, político de Moçambique e da região da África Austral⁸. Para além de pesquisar, o ARPAC arquiva e divulga a cultura e o património cultural de Moçambique, tendo como objetivo o estudo, a educação e deleite. O ARPAC atua na área das ciências sociais, nomeadamente, história, etnologia, antropologia, linguística, etnomusicologia, sociologia etc. tendo como foco nessas áreas a pesquisa, a conservação e divulgação do património sociocultural moçambicano, com o intento de fazer conhecer a realidade sociocultural das comunidades moçambicanas. O ARPAC tem feito parcerias com escolas de condução do país para a introdução do ensino bilíngue devido ao grande *deficit* na aprendizagem, desistência, reprovações etc.

O CEMEC – Centro de Estudos Moçambicanos e Etnociências - é um dos centros de pesquisa da Universidade Pedagógica de Moçambique versado em pesquisa do que chama de conhecimentos nativos, ou locais e das etnociências. Pretende, desta forma, promover, implementar e divulgar pesquisas do contexto moçambicano e global. Pretende, ainda, tornar-se um centro de referência regional e internacional no âmbito de pesquisa sobre o conhecimento local. O CEMEC tem divulgado os seus trabalhos através de conferências, seminários, a partir de intercâmbios com instituições internacionais e publicações de livros e artigos. O CEMEC tem publicações em revistas internacionais de revisão de pares, parcerias com instituições nacionais e internacionais da África, Europa e América do Sul e do Norte. Portanto, o CEMEC visa desenvolver estudos em contextos locais (moçambicanos), em áreas como sistemas de conhecimento indígena (indigenous knowledge systems – IKS), tradições e culturas locais, buscando uma interligação entre o local e o global. O CEMEC tem feito parcerias com escolas de condução do país para a introdução do ensino bilíngue devido ao grande *deficit* na aprendizagem, desistência, reprovações etc.

⁸ A África Austral compreende a África do Sul, Angola, Botswana, Lesoto, Madagáscar, Malawi, Maurícia e Moçambique.

AASIKS – Associação Africana de Estudos dos Sistemas de Conhecimento Nativo é uma associação que surgiu a partir de um trabalho conjunto entre o CEMEC e a United World Colleges - UWC⁹. A associação faz estudos sobre Sistemas de Conhecimentos Nativos e conta com a participação de vários pesquisadores africanos. Esta associação foi criada entre 2013 e 2014 com o intuito de estabelecer uma equidade científica entre o conhecimento indígena e o conhecimento ocidental/moderno. A AASIKS organizou entre os dias 27 e 29 de Outubro de 2016, em Maputo a sua 2ª Conferência Internacional sobre o tema: “Promovendo sistemas de conhecimentos nativos para cooperação e desenvolvimento socioeconômico continental”. Nesta conferência, por exemplo, havia temas voltados para uma intersecção entre a educação e a cultura, focalizando o currículo escolar e os sistemas de conhecimento nativo, medicina tradicional, arte, gênero, línguas locais etc. Portanto, esta associação pretende ser uma rede em que vários pesquisadores possam interagir de diversas formas para a valorização do conhecimento indígena nos países africanos.

CIDE - Centro de Investigação e Desenvolvimento de Etnobotânica é uma instituição pública que desenvolve pesquisas no âmbito da etnobotânica que busca a promoção, aproveitamento, recuperação, preservação e valorização do conhecimento tradicional sobre plantas com potencial medicinal, nutricional etc. Com as pesquisas desenvolvidas o centro pretende-se melhorar a qualidade de vida das populações a partir da utilização das plantas e promover um desenvolvimento sustentável. O Centro efetua o registo de plantas para a garantia de defesa do direito de propriedade intelectual na área de etnobotânica, este processo inclui detentores de conhecimentos tradicionais.

IBIS - É uma organização não-governamental dinamarquesa e trabalha na área de educação visando a igualdade de oportunidade de acesso à educação. A IBIS desenvolve trabalhos em Moçambique desde 1976, porém, nesta altura desenvolvia projetos voltados à agricultura, saúde e construção. Atualmente, a IBIS está focada em projetos ligados à educação. A IBIS intervém nos programas de educação com o objetivo de aumentar a qualidade do Ensino Primário. Para tal a IBIS forma professores primários no domínio de métodos de ensino orientados para as necessidades dos alunos e para que eles participem ativamente na sociedade. Para além dos programas de educação, a IBIS intervém na formação dos membros de conselhos de escola, diretores das escolas e o envolvimento das comunidades locais na escola. No campo da educação desenvolveram, ainda, o projeto denominado

⁹ UWC (United World Colleges, ou Colégios do Mundo Unido), é uma associação sem fins-lucrativos que compreende escolas de ensino médio e faculdades em 17 países do mundo- <https://www.uwc.org/about>

Educação para o Desenvolvimento das Comunidades Rurais (EDEC), visando a formação dos professores para uma educação mais participativa, envolvendo a comunidade na escola na formação de conselhos de escolas em conteúdos sobre o currículo local, tradução de manuais para as línguas Lomué, Takuane, Chicheua. Para a IBIS, este projeto contribuiu para o enriquecimento do currículo local, no sentido de que há cada vez mais melhorias na relação aluno-professor-comunidade. Nestas atividades, materiais didáticos localmente produzidos, a integração do currículo local e o uso da língua materna no processo educativo estão cada vez mais presentes. A IBIS desenvolveu centros de desenvolvimento comunitários (CDC) nas zonas onde atua. Estes centros contribuíram para a integração de conteúdos locais na educação das crianças.

GIZ - Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit - A GIZ é uma organização alemã e coopera com Moçambique desde 1985 em diferentes áreas. As suas atividades centram-se, sob égide do Ministério Federal Alemão de Cooperação Económica e Desenvolvimento (BMZ), na coordenação dos doadores e assessoria ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano nas áreas de educação básica, formação profissional e técnica, desenvolvimento rural, desenvolvimento económico sustentável, prevenção multissetorial do HIV/SIDA, adaptação às alterações climáticas, melhoramento da governação dos recursos naturais etc. Está comprometido com os seis objetivos da “Educação para Todos”, traçados no Fórum Mundial de Educação de 2000 em Dakar, que envolve 164 países, na qual Moçambique é signatário. As atividades da GIZ concentram-se principalmente em três províncias de Moçambique, respetivamente, as províncias de Inhambane, Sofala e Manica, além da capital Maputo.

O programa Pró-educação da GIZ presta assessoria em matéria de política educativa, no melhoramento de planeamento e gestão da educação em nível nacional; apoio na melhoria da qualidade de educação nas províncias de Inhambane, Sofala e Manica; apoia a formação e desenvolvimento contínuo profissional dos professores, implementação dos currículos orientados às necessidades da sociedade, usando recursos locais para desenvolver materiais pedagógicos. Com isso a GIZ pretende desenvolver e cumprir com os objetivos básicos da educação primária, tais como leitura, escrita e matemática, pensamento abstrato e imaginação. A GIZ desenvolve as suas atividades tendo em conta a sua agenda global e outros organismos internacionais, tendo como temas os desafios globais como o combate as alterações climáticas, a estruturação do comércio internacional e a consecução dos objetivos de

desenvolvimento internacional/ do milénio. Estes desafios, segundo a entidade, só podem ser resolvidos com êxito com a parceria dos países que apoiam. Para isso a GIZ concede uma série de serviços como assessoria e aconselhamento aos doadores internacionais, reúnem as partes interessadas, organiza fóruns, produz estudos, elabora cursos de formação, gere fundos etc.

Associação Progresso – É uma organização não-governamental e tem como objetivo apoiar o desenvolvimento socioeconómico e cultural de Moçambique. Esta Associação trabalha com as populações desfavorecidas, buscando aumentar a sua capacidade de resolução dos seus problemas tendo em conta os seus valores culturais locais. A Associação exerce as suas atividades nas províncias de Cabo Delgado e Niassa, apoiando-as no processo de melhoramento das suas condições de vida. Seu apoio volta-se para as áreas de educação na capacitação de professores e no ensino bilíngue, na preservação do meio ambiente etc. Têm em vista as culturas e os valores de cada comunidade como princípios, por meio dos quais se desenvolvem ajudas através de programas de saúde, alfabetização em línguas locais, atividades económicas etc.

Centro de Estudos Africanos - CEA - Centro de pesquisa da Universidade Eduardo Mondlane voltado para as áreas de ciências sociais e humanas. O Centro pretende contribuir para a qualidade da UEM no contexto da educação, da ciência e da cultura.

4.2 A participação no processo de implementação/institucionalização dos saberes locais

A institucionalização dos saberes locais em Moçambique acontece com a implementação no Plano Curricular do Ensino Básico de duas “inovações”: o *currículo local* e as *línguas moçambicanas*. Segundo as entrevistas realizadas e as consultas aos manuais que abordam sobre o currículo local em Moçambique, identificamos a participação na institucionalização dos saberes locais, para além do próprio INDE, de instituições como GIZ, IBIS, UNESCO, UNDP, Direção Nacional de Educação Geral, Direção Nacional de Programas Especiais, Instituto Agrário de Boane, Instituto de Gestão das Calamidades Naturais, Instituto para o Desenvolvimento da Indústria Local, Instituto de Formação de Professores da Matola, Instituto de Meteorologia, Instituto da Coordenação da Ação Ambiental, Ministério do Trabalho, Ministério do Turismo, Ministério da Saúde, Unidade de Desenvolvimento de Educação Básica (UDEBA-GAZA), Direção Nacional da Cultura-

Ministério da Cultura, ARPAC. Segundo o INDE, estas instâncias foram consultadas no processo de implementação e institucionalização do currículo local e posteriormente teriam sido solicitadas para legitimar a institucionalização e para a produção do manual que dá as diretrizes sobre como poderiam ser abordadas as temáticas referentes ao saber local. Não houve, por parte da maioria das instituições estatais, uma participação ativa durante a institucionalização e a implementação. Os nossos entrevistados relataram-nos que só são solicitados quando o INDE faz avaliação curricular, com vista a participar apenas na sua legitimação.

No caso das línguas moçambicanas, participaram, para além do MINED/INDE, representantes da UEM, entre outros, individualidades académicas, incluindo moçambicanos e estrangeiros, instituições religiosas (igrejas) e, consultores internacionais dos EUA e da África do Sul, Zâmbia, do Malawi.

Os religiosos participaram nos trabalhos de pesquisa e institucionalização das línguas moçambicanas (línguas bantu) pelo fato de terem uma longa experiência de tradução da bíblia para as línguas locais. Os missionários, quando se instalaram em Moçambique, começaram a desenvolver estudos etno e sociolinguísticos a fim de traduzir a bíblia para as línguas locais bantu. Basta lembrar que esta intenção e trabalho dos missionários em traduzir a bíblia para as línguas locais tinham como objetivo incutir na população local uma cosmovisão cultural cristã ocidental. Ou seja, as línguas locais eram instrumentalizadas com o objetivo de se fazer uma transição dos conhecimentos locais para os conhecimentos ocidentais. Havia, neste sentido, um processo de assimilação da cultura ocidental a partir da instrumentalização dos saberes e línguas locais. Entretanto, os missionários antes de transmitirem a palavra, eles apreendem as formas linguísticas locais de *transmissão da palavra*. Este processo tinha em vista, depois de dominarem a língua local, a tradução da bíblia. Entretanto, o domínio das línguas bantu possibilitava aos missionários um trabalho de evangelização dos africanos que perpassava sempre por um trabalho de assimilação ou de conversão.

A experimentação das línguas moçambicanas no ensino teve seu início em 1993, tendo terminado em 1997 e foram introduzidas na educação, oficialmente, no Plano Curricular do Ensino Básico que entrou em vigor em 2003. De todas as instituições, que estiveram em frente da implementação e institucionalização do currículo local, foi destacado o trabalho da GIZ. Nas entrevistas feitas, destaca-se a participação desta agência na capacitação de professores, na elaboração de manuais distritais do currículo local para as regiões onde a

agência opera, nomeadamente, Inhambane, Manica e Sofala. Salienta-se ainda a disponibilização de assistência técnica como consultores e académicos especialistas em saberes locais. Foi destacada também a IBIS, agência que dá seu apoio na formação de professores, particularmente no âmbito do saber local/currículo local.

Em algumas conversas informais e entrevistas feitas a instituições e académicos que pesquisam sobre o saber local, manifestaram algum paradoxo em relação a forma como o processo de institucionalização dos saberes locais é articulado, pois, embora o INDE afirme que houve uma articulação de contextos de influências diversas na institucionalização e implementação dos saberes locais, diversas comunidades epistêmicas e instituições reclamavam o carácter centralizado e decisório/imponente do INDE neste processo.

A partir das entrevistas feitas, foi evidente a dependência do INDE de financiamentos externos para a continuação da realização das atividades do currículo local. Representantes do INDE revelaram evidências sobre a crise em que está a implementação dos saberes locais, tal como atesta o seguinte depoimento *“infelizmente o currículo local já está, há algum tempo, num estado de letargia (...) no INDE”* (B, INDE/Entrevista, 2016). Esse fato é cada vez mais notório nos últimos anos devido a dificuldades financeiras.

Coincidentemente, a este contexto, o maior aliado do INDE no ensino básico na área do currículo local, a GIZ, tinha um plano de ajuda desde 2003, momento em que foi concebido o Plano Curricular do Ensino Básico, até o ano de 2016. No último ano da ajuda direcionado ao currículo local, o INDE não dispõe de condições para dar continuidade a algumas atividades planeadas e algumas inicialmente desenvolvidas. O que dificulta o conhecimento profundo e o estado de arte da implementação da política de saberes locais, ligado a extensão do país, tem a ver com a incapacidade financeira, o INDE não conseguiu fazer uma avaliação de como o processo estava ocorrer, tal como testemunha o seguinte depoimento: *“nós não chegamos a fazer pesquisas de como é que está a decorrer o processo por causa dos fundos exíguos e não tínhamos como”* (B, INDE/Entrevista, 2016).

Esses eventos mostram o quão a elaboração das políticas educacionais e a sua implementação são muitas vezes dependentes de agências/comunidades epistêmicas internacionais, quer financeiramente, assim como na disponibilização de assistência técnica. Embora a ideia em si da institucionalização dos saberes locais seja relevante, ela parece ser cada vez mais de âmbito político e politizado ao mesmo tempo, na medida em que visa

acomodar os anseios e perspectivas globais de que depende o seu financiamento, do que algo consubstanciada internamente. A dependência financeira mostra, também, a dependência técnica do INDE das mesmas agências que forneciam a ajuda.

No concernente às comunidades epistêmicas locais, a sua intervenção é limitada a realização, por vezes com muito pouco impacto, de conferências, seminários, publicações de livros sobre a pertinência de implementação dos saberes locais na escola. A fraca capacidade financeira dessas comunidades é um dos fatores do fraco impacto que elas têm, aliás, afirmamos acima que estas comunidades epistêmicas dependem muitas vezes de financiamentos ou do Estado ou de comunidades epistêmicas externas.

A pesquisa empírica permitiu constatar que as várias instituições, que pesquisam sobre os saberes locais em Moçambique, não constam da lista de cooperantes ou parceiros do INDE na implementação e institucionalização dos saberes locais. Nesta ordem de ideias, é notório a falta de comunicação entre o INDE e as diversas instituições de ensino e/ou pesquisa e algumas comunidades epistêmicas locais que pesquisam sobre os saberes locais, que abrangem várias áreas como agrícola, da saúde, do artesanato, da económica, ambiental etc.

4.2.1 A GIZ Pro-educação e a assistência técnica

Segundo a GIZ/PE, no seu plano de assistência técnica no âmbito do currículo local, ela elaborou manuais do currículo local de 36 distritos nas províncias que prestava apoio, capacitou professores na produção e formação sobre os conteúdos do currículo local-CL. Foram capacitados professores sobre a integração do CL nos planos analíticos, apoio na aquisição de meios para o deslocamento, recolha e registo de informação nas comunidades, apoio em estratégias de intervenção envolvendo professores, coordenadores de ZIP e técnicos dos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT), apoio na elaboração dos manuais distritais de CL para cada distrito.

As motivações desta instituição para a assistência técnica aos SDEJT na área do currículo local, de acordo com a GIZ, foram impulsionadas,

devido às fraquezas detectadas no anterior currículo, sendo uma delas a fraca relevância dos conteúdos aprendidos na escola, o desconhecimento, pelos professores, dos pressupostos para a abordagem do CL [currículo local] e necessidade de sistematização de material sobre o CL (GIZ/PE, 2015, p.4).

A inexistência de conteúdos sistematizados sobre o currículo local, fraco envolvimento e participação da comunidade, a necessidade de formar todos os professores para o ensino do currículo local, constam das motivações para o apoio técnico e financeiro da GIZ (GIZ/PE, 2015).

Os objetivos da assistência técnica ao currículo local, segundo a GIZ/PE visavam:

ajudar professores, coordenadores de ZIP e gestores de escola a saber integrar os conteúdos do CL em suas aulas, Capacitar professores para a identificação e recolha de conteúdos do CL; apoiar a elaboração das brochuras de CL das escolas; sistematizar conteúdos para os manuais distritais de CL; criar capacidades em nível dos SDEJT para o acompanhamento e continuidade na elaboração de textos do CL (GIZ/PE, 2015, p.7).

A assistência técnica tem como grupo alvo para as suas atividades, professores do Ensino Primário, gestores de escolas, coordenadores de ZIP e técnicos afetos às instituições descentradas de educação das 3 províncias (Inhambane, Manica, Sofala), onde a GIZ dá o seu apoio.

O desenvolvimento da ajuda e realizações no concernente a assistência técnica está dividido em quatro fases e correspondentes ao período de 2003 a 2016. A primeira, que corresponde ao período de 2003 a 2005, a GIZ/PE criou equipas de apoio ao currículo local nas escolas e distritos em atua e, por sua vez, essas equipas foram capacitadas para aplicar entrevistas aos membros das comunidades com o objetivo de recolher os conteúdos locais. Estas equipas também foram capacitadas para a elaboração de brochuras do CL da ZIP, para a integração de conteúdos locais nas planificações de aulas e para monitorarem o ensino do CL.

A segunda fase, que correspondeu ao período de 2006 a 2008, a GIZ/PE apoiou a divulgação das orientações do INDE, nos distritos que atua, sobre o CL; apoiou a capacitação de equipas distritais na elaboração de manuais distritais sobre o CL; apoiou a planificação analítica e a simulação de aulas com a integração dos conteúdos locais, na alocação de meios para o trabalho das equipas na recolha de conteúdos para o CL (GIZ/PE, 2015).

A terceira fase, que corresponde aos períodos de 2009 a 2011, a GIZ apoiou a elaboração de instrumentos para auxiliar os professores na produção de textos sobre o CL; apoiou as equipas distritais na elaboração de manuais distritais do currículo local e capacitou professores no uso dos manuais distritais de CL. Na quarta fase, correspondente ao período de

2012 a 2016, a GIZ editou e distribuiu os manuais distritais de CL e monitorou o uso dos instrumentos de apoio à implementação do CL (GIZ/PE, 2015).

4.2.2 Tipo/perfil de comunidades epistêmicas que atuam no campo dos saberes locais e no processo de institucionalização dos saberes locais

Dos levantamentos feitos de instituições/organizações que participaram da institucionalização, seguindo a letra das discussões preliminares sobre comunidades epistêmicas, é evidente que nem todas correspondem ou podem ser chamadas de comunidades epistêmicas. Porém, foram identificados três tipos de comunidades epistêmicas, nomeadamente, *comunidades epistêmicas nacionais, regionais e internacionais*.

As *comunidades epistêmicas nacionais* atuam sob auspício do Estado ou a partir de ajuda externa e muitos dos membros destas comunidades são atuantes em mais de uma delas ao mesmo tempo; as *comunidades epistêmicas internacionais*, alguns dos seus membros (acadêmicos moçambicanos e externos) atuam como consultores em mais de uma comunidade epistêmica; as *comunidades epistêmicas regionais* identificadas atuam não de forma direta, mas organizam conferências, publicam revistas, livros etc., mostrando a pertinência dos saberes locais não somente na educação, mas em várias outras áreas.

Grosso modo, as comunidades epistêmicas nacionais e internacionais, com maior peso nestas últimas, é que participam de forma direta na institucionalização dos saberes locais. Resta, desde já, buscar, a partir das pesquisas feitas, leituras sobre o que está subjacente à institucionalização dos saberes locais, quais foram as motivações: são elas *locais, regionais ou globais?*

4.2.3 A participação das comunidades epistêmicas na influência e produção de políticas curriculares na década de 1990 em Moçambique

Neste ponto começaremos por discutir a participação das comunidades epistêmicas em Moçambique na década de 1990. É importante partir desse contexto por ter sido o período de preparação (concretamente no final desta década) para a elaboração do Plano Curricular do Ensino Básico. Desta forma, abordaremos a participação de comunidades epistêmicas na

educação nesta época e depois abordaremos as motivações e ciclos de influências na inclusão dos saberes locais na educação, isto é, no Plano Curricular do Ensino Básico. Os poucos estudos que existem sobre a participação de comunidades epistêmicas na educação em Moçambique abordam a intervenção de comunidades epistêmicas externas não encontramos estudos que discutem sobre a participação de comunidades epistêmicas locais.

Num estudo realizado por Takala (consultor na área de educação em Moçambique desde 1992) e Marope, estes analisam, entre os anos de 1990 a 2001, a participação de comunidades epistêmicas/organismos internacionais no contexto da educação em Moçambique. Na década de 1990, Moçambique instituiu constitucionalmente uma democracia multipartidária e realizou em 1994 as primeiras eleições multipartidárias. Paralelamente a estes eventos, houve a liberalização da economia do mercado e foi, também, neste período, concretamente em 1992, que se firmou o Acordo de Paz assinado pela FRELIMO e a RENAMO, que marcou o fim da guerra civil que durou 16 anos. A guerra, dentre várias outras áreas, degradou a rede escolar. O Acordo de Paz, a liberalização da economia e a consolidação da democracia, juntos proporcionaram um ambiente propício para a reconstrução da economia e a intervenção de organismos internacionais em todas as áreas, particularmente a área da educação. Recorde-se que Moçambique, nos primeiros anos de sua independência, caracterizou-se como um estado de partido único e com uma economia controlada pelo Estado (TAKALA e MAROPE, 2003).

Depois da guerra civil, para sair da crise em que se encontrava, o Governo de Moçambique elaborou um Programa de Reconstrução Nacional, que para além de outras áreas sociais abrangia a educação. Este programa foi consubstanciado por um outro acordado pelo Governo de Moçambique, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), denominado Programa de Ajustamento Estrutural Económico. Este programa foi considerado como um plano nacional de desenvolvimento económico e social. Neste sentido, a educação seguiu o mesmo plano, ou seja, a política educacional tinha que responder às exigências do plano nacional de desenvolvimento económico e social. Segundo o MINED (2001), as transformações sociais e políticas de 1990 levaram com que as mesmas entrassem em desacordo e desencontros com o currículo de então e, conseqüentemente, impulsionaram “mudanças na estrutura da educação, até então caracterizada por uma administração e gestão centralizada” (MINED, 2001, p.2).

Em 1990, segundo Takala e Marope (2003), os dados do Banco Mundial indicavam que a ajuda externa no âmbito da educação em Moçambique representava 41% de toda a despesa. Entretanto, desde então, o nível de dependência do setor, em relação ao financiamento externo, manteve-se elevado e o número de agências de financiamento internacionais, que prestam apoio em projetos e assistência técnica ao setor de educação, aumentou. A participação das agências era caracterizada por acordos de natureza bilateral e multilateral (conjuntos) e as ajudas eram de dois tipos: a ajuda financeira, de um lado, e a ajuda/assistência técnica, do outro lado.

Durante toda a década de 1990, houve agências e países que atuavam a partir de acordos bilaterais na área de educação, tal como o Governo dos países baixos, a DANIDA, FINNIDA que atuavam antes da liberalização econômica. Na segunda metade de 1990, encontramos agências como DFID, o Governo da Irlanda, a CIDA etc., a atuarem na área da educação. Estes países e agências tinham como prioridade, o fornecimento de manuais escolares para escolas primárias, formação de professores, o desenvolvimento curricular etc.

Foram notáveis os atores, como BM, a União Europeia, o FMI, que para além da assistência financeira, contribuía com a assistência técnica na construção e reabilitação de escolas primárias e secundárias, na aquisição de manuais de ensino básico, no desenho das políticas curriculares, no desenvolvimento curricular, planeamento e gestão de educação e na formação de professores. Neste processo algumas agências, para além de canalizar diretamente seus fundos ao MINED, preferiram trabalhar em determinadas regiões do país a partir de projetos e na execução do plano de educação. Isto é, algumas agências preferiram oferecer apoio multifacetado para o desenvolvimento do ensino primário em uma determinada província (TAKALA E MAROPE, 2003).

Em 1998 foi aprovado o Plano Estratégico do Sector da Educação (ESSP), para o período de 1999-2003, acordado pelo Governo de Moçambique e os organismos internacionais. Este plano refletia a estratégia de operacionalização da política nacional de educação. Este período, de 1999-2003, é também caracterizado pela transformação curricular do ensino básico com a elaboração do Plano Curricular do Ensino Básico. A elaboração do ESSP contou com comissões técnicas dos organismos internacionais e o MINED (Ministério da Educação). No processo da elaboração do ESSP, foi solicitada e disponibilizada, particularmente, pela UNESCO e pelo PNUD alguma assistência técnica. Em maio de 1998, uma missão conjunta de agências de financiamento externo avaliou o ESSP junto com

representantes do MINED e do MPF (Ministério de Plano e Finanças). O ESSP foi também revisto tecnicamente e avaliado pelo MINED e agências financiadoras em 1999 e 2001 (TAKALA E MAROPE, 2003). Durante esta década a elaboração do ESSP esteve sob o auspício das agências financiadoras, e estas contribuíram na assistência financeira e na assistência técnica.

Neste período por conta da intervenção de vários agentes houve, a necessidade de coordenar as ajudas. Os organismos internacionais/doadores criaram uma plataforma coordenada pelo Banco Mundial, para o qual era canalizada a ajuda. Neste processo, houve um grupo de agências que propôs uma espécie de gestão comum do seu apoio para canalizá-los a objetivos acordados entre as agências e o MINED. O grupo de agências e países, que inicialmente contribuiu para o fundo comum, incluía o BM, Sida, Holanda, Irlanda, DANIDA, CIDA e Finlândia. Este tipo de arranjo aumentou o volume de recurso disponível para a implementação do ESSP. As agências, que passaram a canalizar suas ajudas de forma agrupada/conjunta, continuaram a destinar suas ajudas de forma bilateral e existiram formas de apoio através de projetos desencadeados por agências como CIDA, GTZ, JICA, agências das Nações Unidas. (TAKALA; MAROPE, 2003).

Para autores como Castiano e Ngoenha (2013 p.123), a dimensão da ajuda internacional e as áreas as quais essa ajuda é canalizada na educação e a forma de participação dos organismos internacionais, revela a não autonomia de Moçambique na elaboração de políticas educacionais, isto porque “as agências que operam massivamente em Moçambique determinam, em grande medida, a agenda política no campo de educação”, de tal forma que as mudanças operadas na educação em várias partes do mundo, particularmente “na Europa influenciam, sobremaneira, o decurso do processo em Moçambique”.

Ainda hoje a maior parte das despesas na educação é custeada ou financiada por fundos externos. A dependência externa na educação é enorme e desabilita o Estado. A insuficiência orçamental interna permite com que a formulação de políticas educativas e a administração das mesmas esteja sob responsabilidade das agências externas, ou seja, a dependência dos governos da ajuda externa para várias áreas, particularmente na educação, faz com que o estado fique refém, de tal forma que os organismos internacionais são eles que ditam as regras sobre o que incluir e o que não incluir no currículo escolar. Entretanto, isso não significa necessariamente que as influências externas sejam más em si, porém colocam

em causa não apenas a autonomia do Estado, mas dos sujeitos que representam os vários ecossistemas culturais (APPLE, 1999).

No caso de Moçambique, por exemplo, nota-se que existem várias comunidades epistêmicas, acadêmicos, organizações locais que reivindicam a inclusão dos saberes locais na educação, todavia, estes mesmos intervenientes locais, dependem muitas vezes de financiamentos externos, ou seja de comunidades epistêmicas externas para a realização das suas atividades. Os acadêmicos locais, por exemplo, são contratados como consultores nessas agências externas e muitas vezes atuam em mais de uma. Desta forma, as comunidades epistêmicas locais tornam-se instrumentalizáveis ou dependentes de outras comunidades epistêmicas (agências/ organismos internacionais).

4.3 MOTIVAÇÕES E CICLOS DE INFLUÊNCIAS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS SABERES LOCAIS NAS POLÍTICAS CURRICULARES EM MOÇAMBIQUE

Depois de abordar a participação das comunidades epistêmicas na década de 1990, contexto em que começam as pesquisas e estudos para a elaboração do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), abordaremos neste tópico os fundamentos subjacentes a elaboração do mesmo Plano e os ciclos de influência. Assim, buscamos a partir destas abordagens, perceber as razões da implementação dos saberes locais no PCEB.

4.3.1 Motivações e ciclos de influência na institucionalização dos saberes locais a partir da pesquisa documental

No concernente às motivações e ciclos de influência na institucionalização dos saberes locais baseado na pesquisa documental está evidente que das nove inovações que o PCEB propõe, como abordamos no capítulo anterior, o *currículo local* se destaca por ser responsável pela introdução no currículo dos saberes locais, todavia, neste trabalho incluímos as *línguas Moçambicanas* como parte dos saberes locais. Neste sentido, ao desenvolvermos o nosso trabalho, em algum momento iremos associa-las como que fazendo parte dos saberes locais e desassocia-las quando formos a discutir as razões da sua inclusão no currículo. Não obstante ambas inovações representarem institucionalmente a inclusão dos saberes locais, podem apresentar razões diferentes para a sua inclusão no PCEB.

Para compreendemos as motivações da introdução dos saberes locais no PCEB é crucial antes buscar um entendimento dos fundamentos subjacentes a elaboração do próprio Plano. São várias as razões que levaram a transformação curricular do ensino básico que resultou no PCEB. O PCEB foi elaborado num contexto em que o Sistema Nacional de Educação (SNE) e as políticas curriculares em Moçambique sofriam várias influências internas e externas. Os fundamentos para estas transformações curriculares perpassam por questões ligadas a críticas feitas ao SNE em relação às suas políticas, por organismos internacionais que vinham atuando quer sob ponto de vista de ajuda técnica, assim como financeira em Moçambique; razões ligadas ao cumprimento de agendas internacionais, tal como a declaração de Dakar da “Educação para Todos”, na qual Moçambique é signatário; a busca de um plano curricular que se aproximasse à realidade Moçambicana; a busca de uma universalização do ensino que respeitasse questões de índole nacional e local (globalização e o local); a busca de qualidade do ensino no que concerne à redução de desistência e de reprovações; a pressão exercida pelos organismos internacionais; a preocupação de Moçambique em adequar o sistema educativo a nova conjuntura social, econômica, política etc.

O Plano começa por apontar as mudanças de então que a sociedade moçambicana enfrentava, impulsionadas por fatores de ordem político-econômico e socioculturais, aos quais a educação devia ajustar-se no sentido de poder responder aos desafios colocados pelas políticas educacionais globais. Esses fatores políticos, econômicos e socioculturais, também tinham sofrido influências externas da globalização. Conforme o PCEB, a natureza dinâmica e contínua da realidade social, levou com que houvesse um trabalho de transformação curricular “para responder aos novos desafios que a continuidade, transformação e desenvolvimento da sociedade impõem” (INDE/MINED, 2003a, p.7).

Entretanto, tendo em conta a conjuntura mundial caracterizada pela globalização, o sistema de educação buscou por meio do Plano Curricular do Ensino Básico formas de relação entre o global e o local. Neste sentido, ao mesmo tempo em que o Plano devia responder ao desafio de preservar as “identidades nacionais”, devia também ajudar na participação da edificação da “aldeia global”. Como refere o Plano:

Neste momento da globalização, as sociedades enfrentam o dilema da construção da aldeia global e a pertinência da defesa e desenvolvimento das identidades nacionais. Este dilema constitui um fator que a educação deve equacionar na perspectiva de garantir que os cidadãos, ao mesmo tempo que se capacitam para se integrarem na aldeia global, não percam a sua

identidade pessoal, comunitária e nacional. Deste modo, procura-se, em cada época, desenvolver estratégias educativas, por forma a responder cabalmente aos desafios que se colocam” (INDE/MINED, 2003a, p.7).

A transformação curricular deveu-se à necessidade de universalização do ensino, de um lado, e à necessidade de preservar as identidades, de outro. Neste aspeto, a inclusão dos saberes locais no PCEB demonstra, por um lado, a preocupação de aproximar a educação às comunidades, e de outro lado, às necessidades externas. Há, portanto, a intenção de preservar as identidades nacionais, as culturas autóctones moçambicanas, mas há também a preocupação pedagógica de eliminar as deficiências que o sistema de educação apresentava, como desistência, reprovações, adequar ao novo contexto etc. A educação deveria, entretanto, de forma geral responder às necessidades globais e internas. Há o entendimento de que a tendência atual da educação é de responder aos desafios globais, daí a necessidade de adequar o sistema educacional moçambicano a uma perspectiva educacional global.

Se em programas anteriores, a questão do local/cultural estava desvalorizada, nota-se, nas entrelinhas deste Plano, um discurso preocupado com o local, com a cultura, com a comunidade, no sentido da educação estar voltada a perspectivas locais para proporcionar as pessoas formas de vida e de bem-estar.

O principal desafio, que se coloca ao presente currículo, é tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana (INDE/MINED, 2003a, p.7).

Aliás, este desafio coincide com os objetivos do currículo local. O plano também deveria inculcar no cidadão a questão da unidade nacional e permitir com que o indivíduo preserve as culturas autóctones. Deveria garantir, ainda, a não exclusão social. A educação deveria, na perspectiva do Plano, garantir não só a diversidade de conhecimentos, mas também aspectos relacionados ao “talento”, à “imaginação”, à “atitude”, às “predileções”, às “fobias” etc. Estes desafios fazem parte do Plano para que se elimine a exclusão no processo de aprendizagem.

O PCEB foi elaborado/concebido, como abordamos no capítulo anterior, num contexto em que a educação enfrentava muitos problemas de qualidade e eficácia, as taxas de repetência atingiam uma média de 25% e 15% e as taxas de transição baixaram muito. Dentre vários fatores, para esta realidade, estava o elevado *rácio* aluno/professor, baixa qualificação

dos professores e precariedade do trabalho. Havia, também, a questão da estrutura do currículo que estava desajustado ao seu conteúdo (INDE/MINED, 2003a, p.14-15). Desta forma, a busca por uma educação de qualidade levou com que eclodisse uma reforma curricular a partir do nível básico para os níveis subsequentes. Com o aumento da rede escolar, surge a pressão para melhorar a qualidade do ensino. Os fatores apontados acima, como o rácio entre professor/aluno, a fraca formação do professor, as péssimas condições de trabalho do professor, minavam sobremaneira os resultados do ensino. A pressão pela qualidade vinha da sociedade civil, das igrejas, das famílias e encarregados de educação, ONGs, tal como refere o trecho seguinte:

A pressão de melhorar a qualidade, escondia um desafio maior perante o qual a educação em Moçambique estava: o de adequar os seus conteúdos às exigências não só económicas, mas também aos diversos ecossistemas socioculturais que constituem Moçambique e, sobretudo, ao desafio ético resultante da tomada da consciência do pluralismo político e cultural de Moçambique (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.130).

O Plano Curricular do Ensino Básico foi concebido num contexto em que havia uma grande separação entre a cultura autóctone e a escola (currículo oficial). Segundo o Plano notou-se que a não inclusão de aspetos da cultura autóctone no currículo oficial contribuía para o abandono escolar. Questões como a língua, os ritos de iniciação, ou seja, aspetos do sistema de educação tradicional que não estavam incluídos no currículo oficial foram determinantes para o abandono das crianças na escola. Mas também se percebeu que a não inclusão desses elementos significava a marginalização de valores, competências, habilidades que a criança trazia consigo de casa ou da sua comunidade.

Segundo o Plano, este contexto levou com que se equacionassem elementos da cultura autóctone com os outros saberes no novo currículo (Plano Curricular do Ensino Básico). A estrutura vigente, naquele momento, caracterizava-se por ser extremamente rígida e prescritiva, não permitindo desse modo, arranjos num contexto regional e local. Os conteúdos lecionados estavam desajustados com a realidade local da escola.

O reconhecimento pelo Governo da impossibilidade de enfrentar com as responsabilidades educativas sozinho e a abertura para a entrada de outros agentes e com as consequentes exigências feitas por estes agentes, levou a transformação curricular que resultou no PCEB. Com a entrada significativa de organismos internacionais, na década de 1990, que começam a financiar a educação, o MINED começa a perder autonomia na concepção e gestão de políticas. Esta abertura do Governo para agentes privados e organismos

internacionais, como forma de melhorar a educação, mostrava, ao mesmo tempo limitações financeiras do Governo em arcar sozinho com as despesas educacionais.

Uma parte significativa do (...) orçamento atual é coberta por fundos disponibilizados por fontes externos. Nestas circunstâncias, a expansão do acesso e a melhoria da qualidade do ensino, para responder às crescentes exigências dos cidadãos moçambicanos, não será possível, a menos que outros atores, incluindo os grupos de interesse e representantes da sociedade civil, manifestem o desejo de assumir uma parte ainda maior da responsabilidade pelo financiamento e gestão do sistema educativo (INDE/MINED, 2003a, p.15).

Estas agências/ organizações internacionais, para concederem a sua ajuda técnica e financeira ao país, começam por encomendar estudos de avaliação de desempenho do sistema educacional. As críticas desencadeadas, a partir desses estudos, fizeram com que se mudasse de prioridade na ajuda, passando a direcionar-se para o ensino básico e, conseqüentemente, a transformação curricular para responder as exigências dessas agências segundo aqueles critérios avaliativos. Os acordos, filiações e financiamentos que Moçambique aderiu, no campo de educação, colocaram em crise a autonomia do MINED na concepção e na gestão de políticas educacionais.

Entretanto, a entrada dos organismos internacionais e a aderência de Moçambique a agendas globais impulsionaram a transformação curricular. Na década de 1990 organizações internacionais como a PNUD, a UNICEF, a ASDI, o BM etc. começam a exercer uma pressão muito grande sobre o Governo moçambicano para que deixasse de priorizar o Ensino Superior e passasse a concentrar-se no Ensino Básico.

A mensagem dada, na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada na cidade de Jomtien na Tailândia, em 1990, quando a UNESCO anuncia a necessidade mundial de uma “ educação básica para todos”, foi um fator decisivo para a transformação curricular (MINED, 2001; CASTIANO; NGOENHA, 2013). Isto porque, a Conferência de Jomtien havia recomendado que as organizações doadoras internacionais apoiassem países com programas sólidos no Ensino Básico. Isso significava seguir as deliberações feitas na Conferência. Moçambique, sendo signatário do acordo de Jomtien, “ deveria seguir à letra este plano de ação” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.117).

Após a assinatura da declaração de Jomtien, o Governo de Moçambique:

esforçou-se por materializar os seus ditames nas suas condições e contextos específicos. A resposta do Governo à Declaração de Jomtien foi a

formulação de um plano director para a educação básica. [...] procedeu-se à análise sectorial de educação[...]. Este exercício foi realizado num ambiente de consulta e participação aberta aos vários atores domésticos e externos na provisão da educação. Os resultados da reflexão, serviram de substrato e fonte para informar as mudanças em vista e as decisões que se impunham (MINED, 2001, p.2-3).

Mais tarde, nos finais da década de 1990, o Ministério de Educação inicia “ a concepção e consequente introdução de um novo currículo para o Ensino Básico, sob os auspícios da UNESCO.” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.130-131).

Segundo o PCEB, a sua elaboração é resultado de estudos feitos por instituições do Ministério da Educação, em particular do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação – INDE, de entidades coletivas e individuais, da contribuição de professores, supervisores, inspetores educacionais, pais e encarregados de educação, governantes, políticos, religiosos, empresários, sindicalistas, autoridades e líderes locais, organizações não governamentais. E foram ainda equacionadas às experiências curriculares de outros países, como por exemplo, os da região da África Austral.

Deste modo, constata-se que a elaboração do PCEB e consequentemente a inclusão dos saberes locais resultou de vários ciclos de influência política. As políticas curriculares são na sua essência produção de múltiplos contextos (internos ou externos) e sempre produzindo novos sentidos e significados no contexto em que são implementados.

Observou-se em Moçambique, particularmente a partir dos anos 1990 com a liberalização do ensino e do Estado, uma tendência a adoção de linguagens políticas comuns sob influência de programas e agendas de organismos internacionais. Aliado a isso, segundo Ball (2001 p.101), está a questão da globalização que impulsiona a não autonomia dos Estados-Nação. Isto porque, num contexto em que a transformação social, económica, política, cultural, em nível global tende a imigrar para vários cantos do mundo, países pobres, dependentes de ajudas externas, é automaticamente lhes tirada a autonomia na criação, condução e gestão das suas próprias políticas, por corporações multinacionais.

As políticas nacionais em Moçambique devem ser entendidas como sendo resultado de um conjunto de influências, de um lado, e de interdependência, de outro. Este fato permite processos de hibridização entre os contextos globais e locais. Entretanto, na institucionalização dos saberes locais foram determinantes três perspectivas, a primeira ligada ao melhoramento do ensino que para o entendimento do INDE significa a assimilação, por

parte dos alunos, de competências ligadas ao conhecimento ocidental moderno; a segunda perspectiva indica que foi introduzida essa temática com vista a adequar o ensino as políticas de educação global, ou seja, está subjacente a busca da uniformização/universalização do ensino; a terceira perspectiva deve-se à dependência financeira do INDE, que leva agentes externos a decidirem em processos de produção política. São articulados todos os mecanismos para responder as exigências externas e globais de educação.

A preocupação pelas culturas autóctones deve-se, não essencialmente, a valorização das mesmas como o Plano avança. Observamos que há um uso instrumental das culturas em que o currículo local é apenas um meio transitório para que o aluno alcance com perfeição os conteúdos do currículo nacional (oficial). Entretanto para a inclusão destes saberes, o Plano apoia-se em discursos de valorização, de não exclusão/inclusão, de não marginalização etc., porém nas entrelinhas nota-se a reprodução desses aspetos.

4.3.2 Motivações e ciclos de influência na institucionalização dos saberes locais a partir das entrevistas

De acordo com as entrevistas, a incorporação dos saberes locais (currículo local e línguas moçambicanas) foi motivada pelas pesquisas feitas pelo INDE no processo da transformação curricular na década de 1990, havendo, deste modo, a necessidade de adequar o currículo nacional com os currículos dos outros países. Deste modo, houve a necessidade de equacionar no currículo experiências locais que permitissem um diálogo permanente com as comunidades. A partir destas pesquisas o INDE, juntamente com o Ministério da Educação, decidiram criar um espaço no currículo que permitisse enquadrar temáticas de natureza local, este espaço foi denominado de currículo local. Como referencia o seguinte trecho de entrevistas,

Nós, quando começamos a fazer as pesquisas nos anos de 1999, 2001, 2002, nós visitamos vários países e vários currículos de outros países que é para [...] prontos! Como nós queríamos fazer a nossa transformação curricular que era para ver se nos situávamos e ver o que é que os outros estavam a fazer. Então, bom, com base nessas pesquisas que nós fizemos nós achamos por bem encontrar um espaço onde a comunidade também faça parte das aprendizagens do ensino. Então criamos uma percentagem do currículo para que fossem tratados esses assuntos locais (B, INDE/Entrevista, 2016 grifo nosso).

Neste âmbito percebe-se que não obstante o desejo já há muito manifestado, principalmente por académicos, da inclusão dos saberes locais, a sua inclusão não foi

necessariamente por reivindicações locais/internas, houve fortes influências de fatores externos.

Segundo o INDE, houve um trabalho de auscultação à sociedade a partir de fóruns, e nesse processo houve maior interesse da sociedade civil em trazer para a escola temáticas que refletissem o meio social ao qual a escola e os alunos estão inseridos. É de notar que durante muito tempo houve reivindicações, principalmente, por parte de acadêmicos, através de publicações em livros, revistas etc., e participação em conferências, congresso, palestras, no sentido de despertarem a necessidade de acolhimento da cosmovisão local. Estas reivindicações manifestavam razões de ordem variada, como por exemplo, da preservação cultural e identitária, da busca de solução para a melhoria da educação etc.

É crucial destacar que as entrevistas feitas transparecem que, mesmo institucionalizado, ainda predomina no currículo local o caráter informal em oposição ao currículo nacional. O currículo nacional, que ocupa 80% do tempo, é muitas vezes denominado de currículo oficial em oposição ao currículo local, que reflete as experiências de natureza local. Como evidencia o trecho da entrevista abaixo:

Nós fizemos vários fóruns de consulta a sociedade e notamos que havia uma vontade da sociedade civil, que fosse incorporado no ensino alguns assuntos candentes. Como não caberiam no currículo oficial nos criamos esse espaço que é para que a sociedade também se sentisse dentro do ensino. Então nesse espaço nos sugerimos alguns temas comuns a nível do país, algumas questões relacionados com a saúde, com a cultura, com a história, com a economia local (B, INDE/Entrevista, 2016 grifo nosso).

Neste sentido, observamos que as motivações têm um caráter inter-contextual, onde vários interesses e objetivos se encontram, internas assim como externas, e com maior peso as motivações das instituições com maior poder financeiro.

Entretanto, em função dos intervenientes daqueles que participaram no processo de institucionalização e, principalmente, na implementação do currículo local, é notório a participação de uma diversidade de agentes neste processo. Agentes que constituem comunidades epistêmicas nacionais e internacionais, e cada agente com seus objetivos. Isto mostra, primeiro, que não é tão fácil trazer as razões que estão por trás desta institucionalização, segundo, que a institucionalização é fruto de vários círculos de influências, e terceiro, que de todas as instituições e comunidades epistêmicas que participam, pelo destaque de algumas no processo de institucionalização e implementação, permite trazer

uma outra leitura ligada a questões de natureza hegemônica e de poder financeiro que, de alguma forma, influencia na análise das motivações, onde elas podem não ser essencialmente locais e sim externas.

A leitura anterior, se estende quando analisamos a participação interna na institucionalização dos saberes locais, destacam-se na sua maioria instituições estatais que não trabalham/pesquisam sobre saberes locais e instituições especializadas nessas áreas não constam na participação, pelo menos oficialmente, no processo de institucionalização e implementação dos saberes locais. A participação das comunidades epistêmicas, quer de forma técnica assim como financeira, determina também, de alguma forma, a questão de poder e maior influência no processo. Nas nossas entrevistas, das participações foi destacada a GIZ, como a instituição que tem dado maior apoio técnico, assim como financeiro, no processo. Como se destacou no seguinte trecho da entrevistada:

*Foram muitas instituições e eu tenho aqui no manual uma serie delas, as ONG, principalmente na altura a GTZ foi muito *eles participaram muito ativamente*. Para além das direções do Ministério que na altura era direção da educação geral que agora é o ensino secundário, programas especiais, escolas primárias, instituto agrário de Boane, instituto de gestão de calamidades, instituto de desenvolvimento, indústria local, instituto de formação de professores, instituto de meteorologia, instituto da coordenação da ação ambiental, ministério do trabalho, ministério do turismo, ministério da saúde e varias outras ONGs, esta foram as instituições, portanto, *que nós consultamos e fomos consultando e depois nós convidamos os representantes para poder fazer o manual* (B, INDE/Entrevista, 2016).*

A presença de instituições que pesquisam sobre o saber local no processo da institucionalização poderia permitir uma abordagem analítica diferente, de motivações, por exemplo, ligadas ao aproveitamento epistemológico das experiências locais. Porém, como se evidenciou nas entrevistas e nos documentos, a não presença destes intervenientes mostra dúvidas quanto às motivações que estão por trás deste processo. A quem beneficia, afinal, esta incorporação do currículo local? Será, de fato, para resgatar e fortalecer os paradigmas locais, ou para continuar a alimentar o paradigma de conhecimento ocidental moderno? As motivações podem ter, deste modo, uma orientação mais externa que internas.

Uma das questões que se coloca à reflexão sobre as motivações está ligada ao público-alvo do currículo local. Segundo as entrevistas, apuramos que os saberes locais são mais aplicáveis ao público-alvo das regiões fora das cidades. Em cidades, por exemplo, como *“Maputo há muito pouco trabalho, mas há boas experiências nas zonas recônditas”* (B, INDE/ entrevista, 2016 grifo nosso).

O fato de deixar a responsabilidade às comunidades de escolherem as abordagens que acham relevantes para incluir no currículo pode significar boas razões, todavia, o conceito de comunidade que o INDE define recoloca a dúvida das motivações. O INDE concebe como constituintes da comunidade “os pais e encarregados de educação, profissionais de diversas áreas, líderes locais, médicos tradicionais, congregações religiosas, organizações comunitárias, ONG’s, empresas, fábricas etc.” (INDE/MINED, 2011, p.21).

Como se observa, o conceito de comunidade restringiu-se apenas a agentes que constituem um determinado lugar geográfico comum, e é retirada a partilha de normas, valores, cultura, identidade, língua etc. Isto faz com que vários intervenientes, que não partilham os mesmos valores, normas, identidade, não contribuam, por diferentes formas e razões, no processo de inclusão dos saberes locais. Perdendo-se o sentido do conceito comunidade perde-se, conseqüentemente, a legitimidade e responsabilidade que o INDE tenta dar à comunidade propriamente dita. Outro fato é que a comunidade participa apenas no momento de recolha e não participa no processo pedagógico de seleção, do que pode ser ensinado e o que não pode.

O mesmo acontece em relação a introdução das línguas Moçambicanas, que em nossa pesquisa constituem também parte dos saberes locais. O INDE justifica a sua inclusão no PCEB, por questões ligadas ao desempenho escolar do aluno, de um lado, e a aproximação do ensino ao aluno, para que este não perca o interesse e desista de frequentar a escola.

A introdução das línguas moçambicanas no ensino deve-se a motivações estratégicas, isto é, devido a reprovações e desistências, que caracterizavam o ensino. O INDE, na década de 1990, fez pesquisas e chegou à conclusão de que um dos “*fatores de reprovação e desistência dos alunos nas escolas, na altura, era a língua ou o meio de ensino que era uma língua estrangeira para muitos moçambicanos*” (C, INDE/entrevista, 2016 grifo nosso).

Para o INDE, era preciso reverter os índices de desistência e reprovação que chegavam à margem de 50% ou 60%, que caracterizava predominantemente as zonas rurais. Deste modo, foram feitas as experimentações que implicavam doravante a introdução do ensino bilíngue porque, segundo o INDE, as avaliações feitas após a experimentação mostravam que os alunos do ensino bilíngue tinham maior desempenho que os do ensino monolíngue.

[...] então chegou-se à conclusão que nós devemos fazer uma experimentação para vermos se isso podia trazer benefícios ao ensino no sentido de que desempenhem as competências dos alunos e fizemos a

experimentação [...] viu-se que os alunos no ensino bilíngue tem maior desempenho comparativamente aos do monolíngue (C, INDE/ entrevista grifo nosso).

Mas existem motivações de ordem política mais global, ligada à vinculação a políticas internacionais, de um lado, e perspectivas de dependência financeira, de outro. Segundo as nossas entrevistas, constatamos que há uma determinada influência da UNESCO na introdução das línguas moçambicanas.

A UNESCO incentivou nas suas políticas de apoio o uso da língua materna da criança no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o INDE,

no campo [zonas rurais] a língua portuguesa é vista como língua estrangeira, [...] contradizendo com aquilo que se diz que os alunos devem aprender, segundo a UNESCO, na sua língua materna, por essa razão introduziu-se a modalidade do ensino bilíngue” (C, INDE/entrevista, 2016 grifo nosso).

Todavia, seria interessante, em próximas pesquisas, analisar as razões que estão por detrás das políticas da UNESCO, no sentido de perceber a que fim esta organização pretende alcançar com o incentivo do uso da língua materna.

Contudo, constatamos que a inclusão dos saberes locais deve-se, sobretudo, a fatores ligados a ciclos de políticas. Como afirma Ball (2001):

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”, um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modos... (BALL, 2001, p.102).

Entretanto, mais do que entender essa criação e a implementação como cópia, ela é sempre ressignificada e adaptada ao contexto específico, neste caso do currículo moçambicano . As políticas globais não são implementadas tal e qual foram elaboradas, elas são representadas no contexto da prática, isto é, elas são recriadas e ressignificadas, abrindo espaço para uma inovação localizada e transformada de acordo com as demandas/interesses dos atores políticos e/coletividades humanas em contextos atravessados e determinados por relações de poder.

Tal como é o caso do INDE, depois das pesquisas e visitas feitas a outros contextos, depois de assimilar e apropriar-se das tendências curriculares globais, o INDE realizou estudos internamente sobre a possibilidade de incorporação dos saberes locais no currículo

nacional, e propondo, conseqüentemente, os temas que fariam parte desses saberes locais e que seriam incluídos no currículo. Em todo o processo moçambicano de políticas educativas nota-se que houve um contexto de influência política, quer externa, assim como interna. Não obstante, ela se tenha resinificado ao contexto. Entretanto, os textos do contexto de produção política e os discursos do contexto de influência são submetidos à recriação e interpretação, modificando sentidos e significados.

De um modo geral, atualmente as dinâmicas locais, pela liberalização das fronteiras (globalização), são caracterizadas pela tendência de pretensa universalização dos seus hábitos e, conseqüentemente, a educação não está alheia a influências externas, pois os estados não se podem dar ao luxo de se isolarem do mundo. Até mesmo por razões da sua sobrevivência, eles precisam se manter conectados. O grande problema e ao mesmo tempo desafio é a intermediação, entre o universal e o local, de tal forma que não haja instrumentalização de ambos.

Segundo Ball (2001), ao falarmos da bricolagem, não significa que as políticas de educação nacional são na íntegra transferência de agendas globais de educação, e não significa que os Estados-Nação perderam o controle sobre as decisões políticas. O que Ball pretende afirmar é que no processo de relações complexas, característico da globalização, existe no campo de educação “um processo de convergência das políticas educativas” (BALL, 2001, p.112).

Na produção de políticas curriculares há um processo de negociação e este processo é muito complexo e de difícil compreensão e é caracterizado por acordos, resultados de tensões entre comunidades epistêmicas. Num campo onde coabitam vários poderes, não é muito fácil trazer os que de fato decidem sobre determinadas políticas. O próprio Estado, na qualidade de executor, muitas vezes busca hegemonia e não aceita a ideia de que as suas decisões são por várias vezes condicionadas por agentes externos. Para Apple, os meios que envolvem o Estado e os vários agentes, no processo de decisão e influência política, são complexos e de difícil compreensão. As políticas que estão em jogo, que se sobrepõem a outras, são de difícil compreensão (APPLE, 1999).

Deste modo, a elaboração do Plano Curricular do Ensino Básico e, conseqüente, inclusão dos saberes locais no mesmo Plano, decorre daquilo que Ball chama de contexto de influência. O contexto de influência é definido por Ball (2001),

Como aquele em que grupos de interesse lutam pelos discursos políticos. É onde são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a relações de poder. Os atores em cena nesse contexto são partidos políticos, esferas de governo, grupos privados, agências multilaterais, assim como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundos de intercâmbios diversos (BALL, 2001, p.247).

Notamos que, se de um lado, a adoção de políticas surge a partir de contextos de influências distintos, de outro lado, notamos que a institucionalização dos saberes locais no currículo carrega um cunho instrumental para corresponder as demandas externas, ou seja, a implementação dos saberes locais mais do que responder às necessidades, anseios e perspectivas políticas dos múltiplos grupos sociais que compõe o espaço geográfico moçambicano, os saberes locais tornaram-se em simples discursos politizados pelos atores políticos e instituições educacionais para orientar o desenho curricular. Portanto, as razões para a sua introdução não são, na essência, para “preservar as identidades” as “culturas” etc., os saberes locais funcionam como auxílio para que o aluno tenha uma inserção gradual ao dito conhecimento científico/universal.

4.4 A COEXISTÊNCIA E O LUGAR DE INTERMÉDIO DOS SABERES LOCAIS NAS POLÍTICAS CURRICULARES EM MOÇAMBIQUE

O conceito de coexistência para além de implicar uma existência e convivência pacífica ou harmônica, implica também a existência simultânea de vários elementos no mesmo espaço e o lugar de intermédio pressupõe um equilíbrio entre dois ou mais elementos. Neste ponto, abordaremos as formas de coexistência dos saberes locais no Plano Curricular do Ensino Básico, com o objetivo de entender se a inclusão dos saberes locais e a forma como se estruturam e convivem, com o conhecimento ocidental moderno, representa harmonia e um lugar de intermédio.

Abordamos no primeiro capítulo as formas de coexistência e o lugar de intermédio dos saberes locais de um modo geral. Esta discussão surge pela forma marginal e instrumental pela qual os saberes locais, desde o início, foram tratados. As relações entre o conhecimento científico e os saberes locais sempre se traduziram em jogos de dominação e subjugação. O conhecimento ocidental moderno sempre se mostrou dominante, de tal forma que não reconheceu os outros saberes, o conhecimento ocidental moderno se mostrou superior causando marginalizações, exclusões, silenciamentos, ou seja, com a sua pretensão universal,

classificatória e hierarquizante contribuiu para a marginalização de outras formas de saber. Desta forma, surgem reivindicações de natureza diversa, com movimentos sociais e intelectuais, teorias e correntes científicas, com maior incidência o pós-colonialismo, os estudos culturais e a filosofia africana, que reclamam outras formas de conhecimento, que buscam outras alternativas que não sejam do paradigma moderno ocidental, buscam um outro lugar de fala, de enunciação do subalterno, do subjugado. Este lugar de fala pretende ser emancipatório, credível e igual ao lugar dado ao conhecimento ocidental moderno, pretende-se eliminar qualquer forma de marginalização, instrumentalização e dominação, a qual o saber local foi vítima.

Estas reivindicações empreendem críticas à modernidade ocidental, denunciando o caráter imperialista, ideológico colonial, determinista, comparatista, polarizador e classificatório da ciência moderna. O modo de coexistência do saber local com o conhecimento ocidental moderno, no processo histórico, contemplou elementos como a extravasão, expropriação, reapropriação, dinamismo, fixidez, polarização, dominação, universalização, naturalização, exclusão, marginalização, *epistemicídio*, *epistemogênese* etc. Entretanto, os saberes locais podem estar numa relação de diálogo com o conhecimento científico, ou numa relação de oposição, caminhando em paralelo, um no seu canto sem diálogo, ou ocorrendo um processo de desqualificação e eliminação do saber local.

Os estudos pós-coloniais, estudos feministas, estudos culturais e a filosofia africana apontam o lugar de intermédio como forma de desmarginalizar as outras formas de saber. O lugar de intermédio, como afirmamos anteriormente, remete a uma coexistência equilibrada entre o conhecimento ocidental moderno e as outras formas de conhecimento. Permite explorar os limites e possibilidades de todas as formas de conhecimento em busca de uma coexistência intermediária. A intermediação significa, na essência, superar as polaridades, bifurcações e oposições implantadas; significa ir além das estruturas hierarquizantes, na busca de um espaço em que os saberes se reconheçam mutuamente e que um aprenda com o outro através de um processo de diálogo.

A própria ideia de lugar de intermédio elimina o conceito de saber local como “saber alternativo” ao conhecimento ocidental moderno, isto porque esta designação remete a ideia de inferioridade, subjugação, marginalidade perante o conhecimento científico. Entretanto, é preciso que o lugar de intermédio signifique aceitar a pluralidade de saberes e conseqüentemente a diversidade do mundo, e a pluralidade deve remeter a coexistência dos

saberes sem que haja relação de poder no meio, é necessário a desnaturalização das hierarquias, buscando novas formas de convívio entre o conhecimento científico e as outras formas de saber.

O que tentaremos responder, nesta discussão é: *que tipo de coexistência representa a forma pela qual foram incluídos os saberes locais nas políticas curriculares em Moçambique? Será que a sua inclusão representa uma emancipação ou o saber local ainda continua às margens do conhecimento ocidental moderno, ou seja, a inclusão dos saberes locais nas políticas curriculares representa a desmarginalização dos mesmos e consequentemente um lugar de intermédio? Como é que se estruturam e coexistem os saberes locais no plano curricular?*

4.4.1 A coexistência e o lugar de intermédio dos saberes locais a partir da pesquisa documental

O Plano ao afirmar nos seus objetivos que pretende “ dar à criança, ao jovem e ao adulto a oportunidade de *apreciar* a sua cultura, incluindo a língua, tradições e padrões de comportamento” (INDE/MINED, 2003a, p.20-21 grifo nosso), concebe a cultura como algo externo às pessoas. O “apreciar” concebe a cultura como não pertencente as pessoas, não a concebe como um modo de vida, como algo integrante e vivenciada pelas pessoas no seu cotidiano.

Como destacamos acima, o Plano Curricular de Ensino Básico introduz a componente de saberes locais a partir do *currículo local* e das *línguas moçambicanas*. Segundo o plano, o objetivo da introdução do currículo local consiste em formar indivíduos com competências para contribuir na melhoria da sua vida, da sua família, comunidade e consequentemente do país, a partir dos saberes locais. O Plano lança também a responsabilidade de preencher este espaço curricular à comunidade, havendo deste modo uma interação contínua entre a escola e a comunidade. Para a inclusão das abordagens locais “ os programas de ensino devem prever uma margem de tempo, que permite a acomodação do currículo local” (INDE/MINED, 2003a, p.27).

A política, apesar de prever a utilidade dos saberes locais na melhoria de condições de vida do cidadão, parece confinada apenas ao universo escolar, no sentido de que a mesma política não é clara quanto a lógica de acolhimento fora da escola e o próprio Plano não prevê formas pelas quais o conhecimento local ou o saber local será útil. A lógica que vigora na

sociedade ainda marginaliza esses saberes e privilegia o conhecimento ocidental moderno, o sistema estatal e as suas instituições não estão ainda preparados para reconhecer e fazer o uso desses saberes por falta de políticas que possam promover a utilização desses saberes após o percurso de formação.

A carga horária do currículo local é “ de 20% do total do tempo para o ensino em cada disciplina” (INDE/MINED, 2003a, p.27). Este fato mostra que o conhecimento/ o saber local continua nas margens, ele foi institucionalmente inferiorizado no Plano Curricular. Os restantes 80% de tempo são destinados ao currículo nacional. Neste sentido, se coloca a questão se com os 20% de tempo do currículo serão alcançados os objetivos previstos.

O currículo local é definido no plano como um

complemento do currículo oficial, nacional, definido centralmente, que incorpora matérias diversas de vida ou de interesse da comunidade local nas mais variadas disciplinas contempladas no Plano de Estudos. O currículo local corresponde a 20% do tempo letivo total de cada disciplina do currículo oficial (INDE/MINED, 2003a, p.82 grifo nosso).

Entretanto, nessa definição algumas palavras chamam atenção, tais como “complemento”, “currículo oficial/nacional”. O currículo local é tido como um simples complemento, anexo, ou acréscimo ao currículo dito oficial, isto significa que o currículo local, mesmo institucionalizado, continua na categoria de não oficial, de informal. O currículo local está atrelado ao currículo nacional, aliás o próprio Plano Curricular afirma que o currículo local é apenas um complemento do currículo nacional. Este é muitas vezes designado de oficial em contraposição ao currículo local, mostrando deste modo que este não é ainda considerado, não obstante institucionalizado, formal ou legítimo.

Da forma como são concebidos os saberes locais, no currículo, não representam na essência uma espécie de “justiça epistemológica”, os saberes locais foram concebidos para responder às exigências do dito currículo oficial. Os saberes locais continuam a ser marginalizados e instrumentalizados e não são apenas os saberes, mas também os sujeitos detentores desses saberes que são manipulados para pouco a pouco esquecerem ou colocarem em segundo plano os seus saberes locais. Esta implementação não reflete na essência a “justiça epistemológica” da qual falamos no primeiro capítulo, a qual muitos acadêmicos reivindicam.

Quanto às línguas moçambicanas¹⁰, importa, antes de submete-las a análise, descrever o seu funcionamento no currículo do ensino. Conforme o Plano Curricular do Ensino Básico, com a introdução das línguas moçambicanas, pretende-se estimular os aspetos psicopedagógicos e cognitivos do aluno, pretende-se preservar a cultura e a identidade do aluno e os seus direitos humanos. Pretende-se que o ensino seja bem-sucedido. O caráter psicopedagógico do ensino na língua materna (primeira língua) permitirá uma fácil interação do aluno na sala de aula, por este ter o domínio da sua língua. O plano afirma que o professor opera dentro da sala de aula “como um mediador cultural, usando a língua para animar e ajudar os alunos a aprender” (INDE/MINED, 2003a, p. 30).

Segundo o INDE, a língua materna, na medida que ela é usada para o processo de ensino, para além de enaltecer a identidade do aluno, ela é preservada. O plano introduz o programa de educação monolíngue e bilíngue. A educação bilíngue é definida como “o uso de duas ou mais línguas no ensino. No caso de Moçambique, a Educação Bilíngue consiste no uso de uma língua moçambicana de origem bantu, Língua Materna do aluno (L1), e da língua oficial, o Português, que constitui a Língua Segunda (L2)” (INDE/MINED, 2003a, p.83).

A língua do aprendiz (designada L1, primeira língua), sob ponto de vista psicopedagógico e cognitivo, permitiria mais participação de forma interativa na sala de aula, o domínio da língua permitiria facilidade de comunicação. Se reconhece a língua como um instrumento de comunicação e sobre a qual se transmite a cultura. Reconhece, ainda, a necessidade das línguas moçambicanas/ a língua do aprendiz ser preservada e desenvolvida, pelo fato de ela representar a identidade do mesmo e da comunidade que o cerca.

O PCEB introduz, sob ponto de vista estratégico, três *modalidades de ensino* com a inclusão das línguas moçambicanas no currículo, nomeadamente: 1).Programa de Educação Bilíngue: Línguas Moçambicanas – L1/Português – L2. 2) Programa de ensino monolíngue em Português – L2 com recurso às Línguas Moçambicanas – L1. e 3) Programa de ensino monolíngue em Português – L2 e Línguas Moçambicanas –L1 como disciplinas. Essas modalidades são designadas pelo plano por “modelo transicional com algumas características de manutenção”, e a ideia da introdução do ensino bilíngue resume-se nesse aspeto transitivo.

Programa de educação bilíngue: línguas moçambicanas – L1/Português-L2 - Nesta primeira mobilidade, referente ao programa bilíngue, ocorre uma divisão, no sentido em que nas

¹⁰ As línguas Moçambicanas “são todas as línguas moçambicanas de origem bantu” (INDE/MINED, 2003a, p.83)

primeiras classes (1ª e 2ª classe) as aulas são ensinadas em línguas moçambicanas e a língua portuguesa é introduzida apenas como disciplina. Nesta fase, a língua portuguesa não é usada como meio de ensino, só a partir do 2º ciclo é que a língua portuguesa passa de forma gradual a ser a língua de ensino e, conseqüentemente, a língua moçambicana como disciplina.

Programa de ensino monolíngue em Português – L2 com recurso às Línguas Moçambicanas-L1 – Nesta modalidade as línguas moçambicanas funcionam como auxiliaadoras no processo de ensino – aprendizagem, sendo um processo transitório. Este modelo foi concebido de modo que a primeira língua (L1) se torne auxiliar no processo de ensino a partir da 4ª classe, em que a língua de ensino passa a ser Português (L2). Como refere o Plano, este programa funciona como “uma estratégia em que se possa recorrer às línguas moçambicanas como auxiliares do processo de ensino aprendizagem, sobretudo nas zonas rurais onde a oferta linguística do português é quase inexistente[...]” (INDE/MINED, 2003a, p.32).

Programa de ensino monolíngue em Português – L2 e Línguas Moçambicanas – L1 como disciplina - Este programa é aplicado em zonas linguisticamente heterogêneas, que são geralmente zonas urbanas e periurbanas. Nestas zonas existe convergência de culturas e línguas. E neste sentido não é possível implementar a educação bilíngue porque alunos e professores não partilham da mesma língua. Contudo se possibilita a escolha de uma língua local para que seja aprendida como disciplina curricular (INDE/MINED, 2003a).

Segundo o programa do ensino bilíngue, existem em Moçambique cerca de vinte línguas de origem bantu (com seus respectivos dialetos, e cada língua possui cerca de 4 a 5 dialetos), sendo que destas foram padronizadas dezoito. O plano prevê introduzir, por província, as seguintes línguas: *Cabo Delgado*: Emakhuwa, Shimakonde, Kimwane; *Nampula*: Emakhuwa; *Niassa*: Emakhuwa, Cinyanja e Ciyao, *Zambézia*: Elomwé, Echuwabo, *Tete*: Cinyangwe, Cinyanja; *Sofala*: Cisena, Cindau, *Manica*: Cindau, Citewe; *Inhambane*: Citshwa, Gitonga, Cicopi, Cindau, *Gaza*: Xichangana, Cichopi, *Maputo*: Xhirhonga, Xichangana.

Como já afirmado, a experimentação do ensino bilíngue começou em 1993 e terminou em 1997, ela ocorreu em duas províncias, em Tete e Gaza. A experimentação justificou-se no âmbito das atividades de transformação da situação educacional em Moçambique que se caracterizava por altas taxas de desperdício escolar (desistências e repetências), tendo-se apurado que o fato de se lecionar apenas em português (língua estrangeira) permitiu

consideravelmente o fracasso escolar. Existem também motivações de índole psicopedagógicas, culturais e identitárias e de direitos humanos na introdução das línguas moçambicanas. Estas são, segundo o programa de educação bilíngue, as principais motivações que justificam a introdução das línguas moçambicanas.

A maior parte das crianças moçambicanas, quando ingressam no ensino primário, não falam a língua portuguesa. Segundo o PEB (programa do ensino bilíngue), cerca de 94% da população moçambicana fala as línguas bantu e só 39% da população fala o Português.

A introdução das línguas moçambicanas, segundo o programa de educação bilíngue, contribuiu para o melhor desempenho das jovens. Tendo sido este um dos motivos da introdução das línguas moçambicanas. Neste sentido, o desempenho das jovens foi superior relativamente ao aproveitamento escolar, à participação na sala de aula, à permanência na escola. Algo que no ensino formal em língua portuguesa não acontecia. Havia no ensino em português muitas desistências tanto para as jovens assim como para os jovens.

De acordo com o Plano Curricular do Ensino Básico, a utilização/ implementação das línguas moçambicanas no ensino tem como objetivo “ desenvolver as competências que os alunos já possuem para a iniciação à leitura e escrita, desenvolver outras habilidades e assegurar a valorização dos conhecimentos e da cultura que estas línguas veiculam” (INDE/MINED, 2003a, p.37). Entretanto, a lógica do programa consiste no seguinte: tendo a criança domínio ou competências básicas da sua língua materna, que compõem estruturas complexas de sons, estruturas gramaticais de sua língua, ele terá maior facilidade de se comunicar e desenvolverá maior capacidade cognitiva na mesma língua (INDE/MINED, 2003b, p.110). Desta forma,

quando o aluno tiver adquirido habilidades cognitivas e linguísticas na L1, e quando tiver as habilidades básicas de comunicação na L2, pode transferir todas habilidades cognitivas e linguísticas para a L2. Adotando um modelo que faça a transição em apenas dois ou três anos, o aluno não terá tempo suficiente para aprender todas as habilidades cognitivas e linguísticas na L1, nem todas as habilidades básicas de comunicação na L2, ficando sem habilidades suficientes em nenhuma das línguas. Isto significa que se o ensino da L1 terminar demasiado cedo, a L2 sofrerá, daí a opção por um modelo bilíngue transicional com manutenção da L1 como disciplina para compensar o possível défice linguístico-pedagógico que poderá ser causado por uma transição precoce (INDE/MINED, 2003b, p.110-111).

A tarefa do professor é de mediador cultural, e facilitador impulsionando a aprendizagem da língua segunda a partir dos elementos da língua primeira e da cultura do aprendiz.

No primeiro ciclo, que corresponde à 1ª e à 2ª classe, o aluno tem a língua materna como meio único de ensino-aprendizagem. Serão ainda ensinadas as duas línguas, a materna e o Português, como disciplina e o Português será ensinado “para desenvolver habilidades de oralidade para preparar a aprendizagem da leitura e da escrita nesta língua, no 2º ciclo” (INDE/MINED, 2003b, p.113).

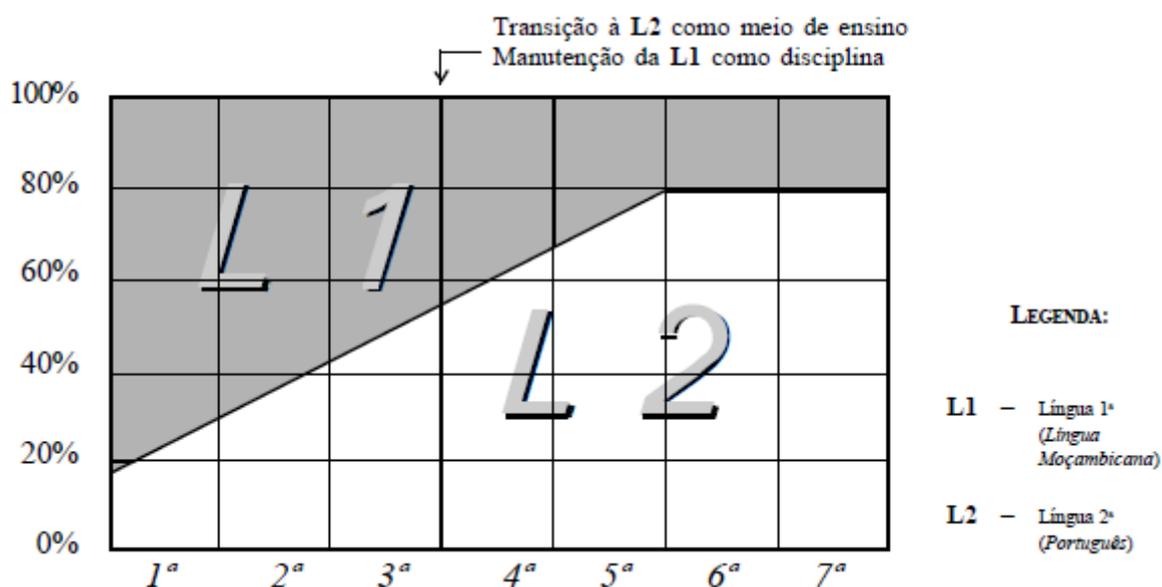
No segundo ciclo, que corresponde à 3ª, 4ª, 5ª classes, é o ciclo em que começa o processo de transição gradual das línguas de ensino, da L1 para a L2. É iniciada a aprendizagem com a língua segunda (português) na terceira classe. O meio de ensino ainda é a língua primeira, entretanto, é iniciada a transição, de tal forma que na 4ª classe a língua de aprendizagem passa a ser a língua segunda. Aqui a língua primeira passa a ser auxiliar da língua segunda no processo de ensino e aprendizagem, para clarificar conceitos “difíceis” (INDE/MINED, 2003b). Trata-se da explicação de conceitos difíceis em disciplinas como matemática, ciências naturais, ciências sociais.

No terceiro ciclo encontramos a língua portuguesa como o único meio de ensino. A língua primeira continuará a ser lecionada como disciplina e como auxiliadora do processo de ensino e aprendizagem. Como se sustenta no programa:

O Português, língua oficial, é a única língua de ensino- aprendizagem em outros níveis de ensino, bem como a língua que permite ingressar no mercado de trabalho e ter acesso a outras instituições da vida do país, desempenhando, por isso, um papel importante. Como tal, é necessário que os alunos tenham um bom domínio desta língua, no final do ensino básico (INDE/MINED, 2003b, p.114).

O programa monolíngue concebe o Português como L2 (língua segunda) e consequentemente como a língua oficial de ensino. E as línguas moçambicanas, neste sentido, são tidas como auxiliares e resgatadas sempre que necessário no processo de ensino. As descrições acima podem se resumir na figura abaixo:

Figura 2- Modelo Bilíngue transicional com manutenção como disciplina a língua 1



Fonte: Programa do ensino básico, 2003b, p. 113

Com base na descrição acima, correspondente ao conteúdo do Programa de Ensino Bilíngue, podemos inferir que está subjacente a sua implementação um processo de facilitação de aprendizagem da língua portuguesa. As línguas moçambicanas entram no contexto de ensino como instrumentos de facilitação da segunda língua (L2) (língua portuguesa).

Como refere o Programa, as línguas moçambicanas são introduzidas no processo de ensino e aprendizagem com carácter funcional e transitivo. Depois deste processo de aquisição de *habilidades comunicativas em português*, as línguas moçambicanas perdem a sua preponderância. Por isso que, depois de se concluir todo este processo, as línguas moçambicanas se tornam somente disciplinas curriculares opcionais. Como refere o programa, a perspectiva da introdução das línguas moçambicanas está orientada com vista a uma comunicação funcional.

Deste modo, sendo as línguas moçambicanas funcionais, um processo transitório para a língua portuguesa, e sendo um dos objetivos da introdução da língua portuguesa como “um instrumento de comunicação, de acesso à ciência e de intercâmbio social e cultural” (INDE/MINED, 2003a, p. 9), significa que as línguas moçambicanas são um caminho para a assimilação ou obtenção do conhecimento ocidental moderno. A introdução das línguas

moçambicanas não favorece a promoção e aprendizagem da cosmovisão cultural as quais representam. Desta forma, as motivações apresentadas, nomeadamente, a preservação da cultura e identidade do aluno, são colocadas em causa. Há mais razões psicopedagógicas que culturais e identitários. Se são levantadas razões ligadas aos direitos humanos, sendo que as línguas moçambicanas servem de recurso para se atingir o modelo de conhecimento ocidental moderno, o próprio procedimento e fim último que se pretende atingir com as línguas moçambicanas está contra os direitos humanos. O caminho usado para se atingir o fim último, que é a assimilação do modelo de conhecimento ocidental moderno, revela-se contra os direitos humanos.

A introdução da educação bilíngue não está preocupada com questões de natureza interna, com problemas moçambicanos, a sua introdução está preocupada com questões externas, com questões alheias a sua cosmovisão cultural e identitária. A forma como as línguas moçambicanas e o currículo local estão representados no Plano Curricular do Ensino Básico reflete uma posição subalterna, uma posição de subjugação. Apesar da sua inclusão no currículo, as línguas moçambicanas e o currículo local, não são considerados oficiais, muitas vezes se usa a designação oficial à língua portuguesa e ao currículo nacional.

Afirmar que a língua portuguesa continua sendo a língua de ensino significa que as línguas moçambicanas são introduzidas para que a criança faça uma transição gradual destas línguas para a língua portuguesa. Para além de se constatar que a introdução das línguas moçambicanas permaneceu no nível básico de escolaridade. A ideia do básico passou a significar o mínimo, o elementar na sua aplicação nos programas de ensino, e “[...] o alvo desta aprendizagem passou a ser fundamentalmente a criança, havendo pouco campo para atender às necessidades básicas da juventude e dos adultos” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.29).

Se oficialmente a língua de ensino é o português, estas outras estão para servir ou estão sendo instrumentalizadas para que de fato se alcance a aprendizagem em português. Aqui também se coloca a questão da utilidade das línguas moçambicanas após o seu uso na escola, e tal como o currículo local, com as línguas acontece o mesmo, não existem políticas receptivas às línguas nas instituições estatais. Isto significa que as línguas moçambicanas, mesmo sendo institucionalizadas, continuam na margem das línguas como português e inglês, também institucionalizadas no plano. Como constatam Castiano e Ngoenha (2013),

[...]a evolução da educação dependerá da política em relação às línguas locais [...]. Os passos dados pelo novo currículo, embora positivos, instrumentalizam as línguas moçambicanas: são um instrumento de auxílio para se aprender ou adquirir bem a língua portuguesa. A sua aprendizagem não é um fim em si. Seria necessário que as línguas locais passassem também a ser usadas localmente na administração, na política e na economia numa forma oral e escrita para que os alunos vissem a ligação entre o que aprendem e a prática. Assim também iriam valorizar as suas línguas ” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.266).

Devido a função instrumental que as línguas moçambicanas exercem no currículo, muito rapidamente elas deixam de constituir um instrumento de transmissão, valorização, e reflexão das culturas autóctones moçambicanas. Como afiguramos acima, elas são instrumentalizadas para beneficiar a lógica do conhecimento ocidental e não como possibilidade, para que de fato possam contribuir na divulgação de outras cosmovisões até então sufocadas pela hegemonia que carrega o conhecimento moderno ocidental. Este fato torna as línguas moçambicanas e conteúdos do currículo local socialmente desclassificados por não representarem formas de emancipação social. Mesmo institucionalizados, ainda ocupam um lugar marginal, quer no currículo, assim como na sociedade. Desta forma, a inclusão das línguas e conteúdos de natureza local não constituem ainda um lugar de intermédio em relação ao conhecimento científico.

A questão das zonas linguisticamente homogêneas e heterogêneas, da forma como foi desenhada no currículo, permite a produção de marginalização de determinadas línguas em detrimento de outras; nas zonas linguisticamente homogêneas existem dialetos e variantes que são colocados de lado para se privilegiar uma língua, supostamente de consenso, e em zonas linguisticamente heterogêneas, com a escolha de uma língua para o ensino, permite também a marginalização de certas línguas em detrimento de outras. De mais de 24 línguas (e os seus dialetos e variantes) apenas 17 línguas foram padronizadas e institucionalizadas, isto significa que a partir do momento em que são sistematizadas e institucionalizadas determinadas línguas estabelecem um modelo que marginaliza outras línguas e variantes/dialetos.

4.4.2 A coexistência e o lugar de intermédio dos saberes locais no currículo a partir das entrevistas

Nesta parte iremos analisar a coexistência e o lugar de intermédio dos saberes locais no PCEB, a partir de entrevistas feitas com vários agentes, nomeadamente, académicos/professores universitários que pesquisam sobre os saberes locais, representantes de instituições (privadas ou estatais) que trabalham sobre os saberes locais, académicos que

participaram como consultores em instituições que ajudam o MINED na implementação do currículo local.

As entrevistas foram marcadas pelas seguintes críticas feitas à introdução dos saberes locais: *a tendência para o folclorismo; a percepção de sobreposição de currículos; divisão de tempo desproporcional entre o currículo nacional e o currículo local; separação entre as línguas moçambicanas e os conteúdos locais; as políticas dos saberes locais não constituem uma política de emancipação social, quer dos saberes locais, assim como dos sujeitos detentores desses saberes; instrumentalização das línguas moçambicanas como facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa; a ideia unanimista que algumas entidades e o INDE tinham dos saberes locais; a percepção de que os saberes locais estão voltados apenas à questão profissional/ao saber fazer e a ideia de que a introdução dessas inovações não passou por uma reflexão conjunta e séria* (D, E, F, G, H, K, entrevistas, 2016).

Todos estes elementos foram abordados nas entrevistas e que passaremos a discutir. Estas abordagens levaram-nos a inferir que o próprio processo de institucionalização não foi essencialmente pacífico. Foi-nos relatado, por exemplo, que no processo de auscultação à sociedade identificaram-se casos em que membros da comunidade não aceitavam ensinar os seus ofícios ou competências profissionais e a justificação que a comunidade dava era de que não podiam ensinar sem remuneração e que aspectos profissionais, como a medicina tradicional, não podiam ensinar porque aquela era a única forma de sua sobrevivência, de tal modo que não podiam divulgá-la. Outra abordagem importante está ligada à descrença da comunidade de submeter a sua realidade cultural ao processo de ensino e aprendizagem. Para as comunidades não haveria sentido a inclusão dos saberes locais nas escolas porque as crianças tinham maior domínio dos conteúdos locais e das línguas em relação ao próprio professor, daí que a preocupação da comunidade era de mandar as crianças à escola para aprenderem aquilo sobre o qual tinham menor domínio e que é mais valorizado pelo estado.

Entretanto, se de um lado os depoimentos referem que a introdução do currículo local formalizava um espaço importante de diálogo e validação dos saberes locais, do outro, fazem críticas contundentes na forma como se concebem e se estruturam os saberes locais no currículo. As entrevistas feitas no INDE, quer ao responsável pela área do currículo local, assim como o responsável pela área do Programa de Educação Bilíngue, apontavam para o fato constatado na análise documental feita anteriormente, pois foi certificado nas entrelinhas o cunho instrumental da introdução de ambas “inovações”.

Esses saberes tem sido relegados a um lugar marginal, os conteúdos que compõem o currículo local servem como alavanca para que os alunos possam alcançar/ obter os conhecimentos ditos do currículo nacional/conhecimentos ocidentais modernos, tal como ficou documentado no seguinte trecho de entrevista:

[...]uma aula onde são incorporados os conteúdos locais, *nós falamos muito do próximo para o mais longe, começamos do local para depois chegarmos ao universal, os conteúdos locais muitas vezes podem ser abordados logo na primeira fase da aula que é para depois*[...] (B, INDE/Entrevista, 2016 grifo nosso).

E esta abordagem é largamente manifestada de forma crítica por acadêmicos e professores universitários que pesquisam sobre os saberes locais. A maior parte deles aferiram que a forma como estão organizados e as estratégias de implementação dos conteúdos locais possibilita que os mesmos funcionem no processo de ensino e aprendizagem apenas como exemplos, ou seja, com função ilustrativa em relação aos conteúdos do conhecimento científico.

A lógica subjacente no Plano Curricular do Ensino Básico consistiu em afirmar que 80% do tempo corresponde ao currículo nacional/oficial e o resto, os 20%, constitui o currículo local. A divisão do tempo entre o currículo nacional e o currículo local, segundo os nossos entrevistados, reflete uma artimanha por parte do INDE, isto é, uma vez que os saberes locais não estão levantados ou estão dispersos, a única alternativa que coube ao INDE foi da divisão pelo tempo e que os 20% do tempo que coube ao currículo local a comunidade pode escolher incluir aquilo que quiser, mas com um policiamento pedagógico. Os saberes locais continuam ficando às margens do conhecimento moderno ocidental, auxiliando sempre que necessário no processo de ensino e aprendizagem para que se atinjam os objetivos orientados ao modelo de racionalidade científica.

Não foi feito um inventário, ou levantamento de conteúdos do saber local no sentido de uma sistematização para que pudessem ser incorporados no ensino. A forma como está elaborado o currículo mostra, em certa medida, uma reedição da lógica ocidental. Por isso, a única saída que os elaboradores do currículo teriam encontrado foi a de dividir o currículo pelo tempo e responsabilizar o que constitui os saberes locais à escola, aos professores, e à “comunidade” nos moldes previstos pelo INDE.

A forma como está construído o currículo, transmite a ideia de que existem dois currículos, um sobreposto ao outro, pois como descreveu um dos nossos entrevistados:

[...]a construção político pedagógica não é assim muito clara porque um currículo local não pode estar dentro de um currículo, quer dizer é uma sobreposição, devia ter-se pensado de outra maneira porque basta se chamar currículo tem que conter todos aqueles elementos de conteúdos, objetivos, metodologias, etc. significa que nos temos um currículo nacional com objetivo...nos temos um currículo e a ligação não esta sendo muito clara[...] (D, UP-pedagogia/GTZ, 2016).

Entretanto, para outros entrevistados (na maioria os que fazem parte de instituições públicas que trabalham sobre os saberes locais) e alguns acadêmicos/professores, a política sobre a inclusão do currículo local e das línguas moçambicanas estava bem elaborada e constituía uma forma de diálogo entre as comunidades e a escola.

A pesquisa empírica permitiu constatar que existia um perigo na orientação do currículo local, pois este tendia a uma espécie de folclorismo. O processo de inclusão de pressupostos culturais e identitários, nas políticas curriculares, leva a visões românticas de eternização e que podem levar ao folclorismo. Desta feita, era necessário que o processo de busca, inclusão e valorização dos pressupostos culturais e identitários permitisse com que a escola seja um lugar de produção de discursos. O currículo, que engloba os saberes locais, deveria permitir com que o aluno se confronte de forma crítica com os elementos culturais e identitários. O currículo parece levar à valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, levando a abordagens essencialistas e de naturalização das identidades e culturas, negando consequentemente o caráter sempre contingentes e provisórias destes.

Desta forma, depoimentos de entrevistas feitas apontavam para a necessidade de sair do currículo folclórico para o currículo que permita um diálogo que se renove continuamente. Parte dos interlocutores argumentavam mesmo que a introdução do currículo local não foi bem planejada, de tal forma que a sua implementação tem funcionado como um “bombeiro que apagam o fogo que está a arder, não há uma reflexão que foi feita judiciosamente, com calma com princípios para que ele possa responder aos desafios sociais.” (E, Professor Universitário, 2016), para outros, a introdução do currículo local foi uma consequência meramente “política”, e que não se pensou na vida real das pessoas, no sentido de questionar o significado desse conhecimento na vida prática das pessoas e que induziria a uma concepção folclórica dos saberes locais. Como referiu um dos entrevistados: [...] então, como é que queres que as pessoas se interessem pelos saberes locais se não há mercado para com esses saberes melhorarem as suas vidas, então a discussão tornou-se folclorista (D, UP-pedagogia/GTZ, 2016).

Entretanto, um pouco contrário a esta visão acima, uma parte dos entrevistados considerou que a forma como estão instituídos os objetivos do currículo local estão orientados para a questão da praticidade (maior demanda para a aprendizagem de vários ofícios), para aquilo que se chamou de “saber fazer”, e foram excluídos elementos ligados ao “saber ser” e ao “saber estar” referentes à religiosidade, aos símbolos identitários etc. fica claro, neste sentido, que o currículo local está virado para a formação técnica profissionalizante, colocando de fora outros saberes mais simbólicos (ligados a ética, moral, religião, aos ritos etc.). Estas inferências seriam consequência de alguns objetivos da implementação do currículo local.

Alguns dos entrevistados aproximaram a educação atual aos moldes da educação colonial. Para estes o currículo local foi desenhado para responder aos desígnios da lógica imperial, porém, de forma menos grosseira que os currículos do ensino indígena da época colonial, eliminando meticulosa e metodologicamente, a partir de um processo de transição, os elementos da cultura autóctone.

Para alguns entrevistados no processo de implementação existia a concepção *unanimista* do conhecimento, a qual filósofos como Hountondji já tinham chamado atenção criticamente. As pessoas responsáveis pelas políticas educacionais, inclusive o próprio INDE, tinham esse tipo de preconceções. Entretanto, era preciso tirar a forma marginal que as próprias instituições educativas (INDE e MINED) tinham. Como afirmou um dos nossos entrevistados:

[...]quando se falava de conhecimentos locais a nível do INDE ou a nível da sociedade em geral, levava-se esse tipo de conhecimento a maneira da crítica de Hountondji, que é de forma unanimista, ou seja, quando chegavas a uma comunidade concreta, administrativa local em termos regionais, notavas que afinal não é que esse conhecimento, como se pensava no INDE, ele está avulso na sociedade, e de fato encontra-se nas competências, nas capacidades e visões de pessoas concretas ou seja de sujeitos concretos, então quando por exemplo se tratasse de ensinar as crianças algumas normas de prevenção sobre certas doenças que são usadas localmente, ou então demonstrar o valor nutritivo das comidas tradicionais, etc. tinha que se convocar os pais e encarregados de educação, ou outra pessoa que naquela comunidade fosse detentora daquele saber, então significa que o conhecimento não estava lá para eu chegar e recolher, mas estava na cabeça das pessoas... quer dizer que não é um conhecimento apenas comunitário, mas é um conhecimento que está em sujeitos concretos que o detém, são capacidades e competências de sujeitos concretos e que esses sujeitos concretos são tomados como representantes de uma determinada comunidade[...] (F, Professor universitário, UP, sociologia/filosofia grifo nosso).

Notamos aqui que o desafio, mais do que emancipar os saberes, seria preciso emancipar os seus detentores, isto porque as concepções relatadas acima marginalizariam, de alguma forma, os indivíduos e os saberes que eles detinham, pois

[...]aqueles conhecimentos periferizados, não se tratava de periferizar os conhecimentos tratava-se dos sujeitos também detentores desses conhecimentos que não são vistos como intelectuais e com o direito de divulgar as suas ideias e disseminá-las (F, Professor universitário, UP, sociologia/filosofia).

Outra crítica sobre a implementação dos saberes locais, relacionado ao que se afirmou acima, refere que o Plano Curricular do Ensino Básico, ao introduzir as duas inovações de forma separada, nomeadamente, currículo local e as línguas moçambicanas, separou-se na essência os conteúdos (o saber local) da língua. E a língua carrega consigo um sistema complexo de valores, e quando “não é ela própria a veicular os conteúdos locais a língua torna-se um elemento de amputação, onde deixas a língua deixas a essência” (D, UP-pedagogia/GTZ, 2016). Deste modo, os conhecimentos locais têm o desafio, neste sentido, de serem traduzíveis, porque separou-se a língua dos conteúdos e ao separar-se a língua dos conteúdos perde-se consequentemente a essência.

Então porque é que eu penso que este debate é cansativo e um pouco desorientado, é *que separou-se o conteúdo do conhecimento local da língua, esta separação é extremamente perigosa porque traz dois desafios no sistema de educação, o primeiro desafio tem que se ir procurar o conteúdo local e traduzi-lo para o português, só que a tradução não leva a emoção, a emoção não entra, entram as partes formais do conhecimento* (D, UP-pedagogia/GTZ, 2016).

Ainda no que concerne as línguas moçambicanas, em entrevistas feitas no INDE, houve um reconhecimento de que existem, ainda, várias línguas que não foram padronizadas e institucionalizadas e para além das línguas existem várias variantes linguísticas que se tornam línguas e que não foram padronizadas. E este fato, segundo o INDE, deve-se “por vários fatores, falta de cientistas e de pesquisadores de pessoas que dominam essas línguas” (C, INDE/entrevista, 2016). Todavia, membros do INDE admitem que tem havido um esforço para uma sistematização gradual. Neste ponto, segundo acadêmicos, este processo torna outras línguas, as que não são padronizadas e institucionalizadas, marginais.

Tal como encontramos nos documentos, encontramos nas entrevistas, o uso instrumental da língua e que o público-alvo é especificamente a população das zonas rurais. Como se descreve abaixo:

Um dos nossos objetivos em introduzir as línguas locais para o ensino (ensino bilíngue) é para reduzir, é para que as crianças aproveitem essa capacidade psicopedagógica que trazem (o conhecimento da sua língua) e fazemos pouco a pouco a transição para uma língua estrangeira, porque a língua portuguesa no campo é como uma língua estrangeira, nas zonas rurais, então é para possibilitar que haja uma transição poucos aos poucos e na quarta achamos que já há uma transição e depois de ter 3 anos de conhecimento da língua portuguesa, achamos nos ser suficiente, apesar de existirem críticas também a nível internacional sobre as bibliografias que nos temos consumido e dizem que a melhor transição é a partir de 5 a 6 anos, então discutível, mas para a nossa realidade achamos melhor assim (C, INDE/ entrevista, 2016 grifo nosso).

Esta resposta foi nos fornecida quando perguntamos ao entrevistado sobre os objetivos da introdução das línguas moçambicanas e a forma de articulação dos mesmos no currículo. Na insistência, no sentido de aprofundar a questão do uso instrumental das línguas moçambicanas, fizemos questões que se seguem abaixo:

Entrevistador: Então, é mais para suprimir o *déficit* que existe? Por causa da língua portuguesa ser nova para a criança e por causa do choque que ela tem mediante a nova língua?

Entrevistado: sim...sim, é como se estivesse aqui alguém e depois começar tudo em chinês, a escrever a fazer contas então fica muito complicado.

Entrevistador: então é um processo de instrumentalização das línguas moçambicanas com o fim último da criança aprender a língua portuguesa?

Entrevistado: sim...sim, *respeitando a questão pedagógica, porque a criança já trás alguns conhecimentos, comunica-se, sabe fazer pequenas contas, pequenas histórias, então quando aparece com a língua portuguesa começa tudo do zero, então perdemos tempo e a criança perde o interesse de aprender, porque não há comunicação na sala de aula, mesmo com o professor, mesmo com as crianças porque é uma língua estrangeira.* Então nos aproveitamos e fazemos dois anos de oralidade e depois mais o terceiro ano e para na 4 classe passar para a língua portuguesa como meio de ensino (C, INDE/entrevista, 2016 grifo nosso).

Aqui notamos claramente que as línguas moçambicanas servem simplesmente para inserir a criança/ aluno na dinâmica do modelo educacional da razão ocidental. Aliado a esta concepção instrumental das línguas moçambicanas, representantes do INDE afirmaram que, no processo de escolha das línguas moçambicanas, há uma seleção criteriosa. Por exemplo, foi nos dito que no processo de seleção é feito antes um estudo sociolinguístico, para se apurar se são zonas linguisticamente homogêneas, de fato, ou não, porque “[...]se forem heterogêneas então não dá porque são duas ou três línguas locais então não dá para escolher uma delas porque estará em prejuízo da outra e a criança terá que aprender tudo de novo” (C, INDE/entrevista,2016). Aqui notamos que a preocupação não está essencialmente nas línguas

saírem uma em prejuízo da outra, o que está patente é o não uso benéfico que a escola poderá ter ao incluir, numa zona heterogénea, todas as línguas no currículo.

Contudo, observamos que de alguma forma permanece em Moçambique uma ideia conservadora de um currículo nacional/currículo comum, mostrando que o currículo continua a representar homogeneidades. Não obstante a aparente tendência de conteúdos heterogêneos, as políticas educativas são cada vez mais globalmente administráveis, onde a sua esfera decisiva ultrapassa as fronteiras do Estado-Nação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do nosso trabalho, lançamos como objetivo central analisar a participação das comunidades epistêmicas na institucionalização dos saberes locais, os modos de coexistência e o lugar de intermédio dos saberes locais nas políticas curriculares em Moçambique. Com vista a esse objetivo apresentamos o debate subjacente às comunidades epistêmicas e aos saberes locais e depois caracterizamos o Sistema Nacional de Educação e a institucionalização dos saberes locais nas políticas curriculares. Identificamos e tipificamos as comunidades epistêmicas presentes na institucionalização dos saberes locais e analisamos (tendo em conta a orientação teórica avançada na primeira parte do trabalho) textos e entrevistas, as motivações e ciclos de influência na institucionalização dos saberes locais, os seus modos de coexistência e o seu lugar de intermédio nos planos curriculares.

Deste modo identificamos a existência de três tipos de comunidades epistêmicas, nomeadamente: *nacionais*, *regionais* e *internacionais*. As *comunidades epistêmicas nacionais* se não são dependentes do Governo para o seu funcionamento, dependem muitas vezes de ajudas externas, derivando daí a sua fraca participação no processo de institucionalização e implementação dos saberes locais. As *comunidades epistêmicas internacionais* são as que participam de forma direta na institucionalização e implementação dos saberes locais, dando assistência técnica e financeira ao MINEDH. As *comunidades epistêmicas regionais*, tal como as nacionais, tem pouca força de intervenção, atuando de forma não direta, organizando conferências, congressos, palestras, seminários, publicação em revistas, livros etc. Os membros das comunidades epistêmicas atuam na sua maioria em mais de uma instituição/comunidade epistêmicas como consultores e são, na sua maioria, pelo menos no tocante a temática sobre os saberes locais, académicos moçambicanos e docentes universitários, os mesmos que fora das suas obrigações como consultores lançam críticas contundentes a forma de institucionalização e implementação.

No mapeamento que fizemos de instituições que pesquisam sobre os saberes locais em Moçambique, notamos que existe um desequilíbrio quando abordamos a participação das comunidades epistêmicas no processo de institucionalização dos saberes locais. As instituições que realmente assumiram a pesquisa sobre os saberes locais, a maioria não participa no processo de institucionalização e implementação dos saberes locais. Vimos que a maior parte de instituições que participam são subunidades (e a maioria não pesquisa sobre os saberes locais) do MINEDH e que não constituem comunidades epistêmicas e parceiros que

apoiam técnica e financeiramente a educação em Moçambique (comunidades epistêmicas internacionais). Notamos que as instituições do Estado participaram apenas como legitimadores do processo de institucionalização e algumas delas reclamam a centralidade do INDE nesse processo e a falta de uma interação contínua e que são solicitados apenas em situações de legitimação, sem uma participação ativa. Notamos que a dependência financeira do INDE/MINEDH permitiu maior participação de organismos internacionais neste processo, por estes serem detentores de apoio financeiro e técnico em relação às comunidades epistêmicas locais. Apuramos que as comunidades epistêmicas locais também são muitas vezes dependentes de financiamentos externos, fato que os deixa com pouca força de intervenção nesses processos.

No que concerne às motivações para a inclusão dos saberes locais, destacamos várias. Primeiro concluímos que o PCEB, para além de ter sido concebido sob auspício da UNESCO, deriva de distintos contextos de influência, internas e externas. Como vimos, são destacados como motivos de sua elaboração a busca de um plano curricular que se aproxime da realidade Moçambicana, a busca de uma universalização do ensino que respeite questões de índole nacional e local (globalização e o local); a busca de qualidade do ensino, no que concerne à redução de desistência e de reprovações; cumprimento de agendas internacionais; a pressão exercida pelos organismos internacionais; a preocupação do Governo de Moçambique em adequar o sistema educativo a nova conjuntura social, econômica, política etc.

A partir das análises feitas dos documentos e das entrevistas concluímos que os saberes locais são usados para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, com o fim de se fazer uma transição, em termos de competências, dos saberes locais para o saber do currículo oficial marcado pelo ensino em língua portuguesa e de um conhecimento universal/científico. Isto é particularmente claro quando analisamos a introdução das línguas moçambicanas.

A lógica de 80% do tempo corresponder ao currículo nacional/oficial e os 20% corresponderem ao currículo local, mostra o não aprofundamento da decisão de inclusão dos saberes locais e reflete, ainda, a falta ou a não existência do lugar de intermédio, continuando desse modo os saberes locais sendo instrumentalizados e marginalizados. Isto é, continuam estando às margens do conhecimento ocidental moderno, auxiliando sempre que necessário para atingir os objetivos voltados ao modelo de racionalidade científica. Não foi feito um inventário, ou levantamento dos conteúdos do saber local de forma sistematizada para que pudessem ser incorporados no ensino.

O Plano Curricular do Ensino Básico, ao introduzir as duas inovações de forma separada, nomeadamente o currículo local e as línguas moçambicanas, apartou na essência os conteúdos (o saber local) da língua. Visto que a língua carrega consigo um sistema complexo de valores. Deste modo, volta-se a questionar as reais motivações que estão subjacentes à introdução dos saberes locais no ensino básico. A que valores ela pretende responder, que tipo de paradigma educacional se pretende construir em Moçambique, e para que serve o mesmo paradigma?

Não se quer dizer, no entanto, que o ensino devia abandonar a língua portuguesa e ser veiculado apenas em línguas locais, porém, deveria haver um equilíbrio no sentido do currículo acomodar de forma justa as várias lógicas subjacentes à realidade Moçambicana. As transformações curriculares na essência não estão acompanhadas de uma política de emancipação social de fato, não refletem uma libertação das amarras do conhecimento científico de forma a permitir uma abertura às possibilidades de uma convivência, ou coexistência de várias lógicas de conhecimento. Os saberes locais continuam alimentando a estrutura do conhecimento ocidental moderno, o Plano Curricular do Ensino Básico institucionalizou a marginalização do saber local, regulamentou o espaço periférico, da margem do saber local no currículo. A forma como o currículo está organizado permite que a criança de forma instrumentalizada faça um movimento do local para o global, deixando para trás todo o seu sistema de valores com vista a apropriar-se do sistema de racionalidade ocidental, sem que haja, desta forma, uma coabitação entre os diferentes tipos ou formas de conhecimento. A aprendizagem ainda tende a buscar uma lógica ocidental, o que muda é que agora serve-se de pressupostos locais para alcançar a lógica ocidental.

A educação bilíngue em Moçambique, da forma como está estruturada no currículo, favorece mais uma língua em detrimento da outra e, conseqüentemente, um sistema de saber em detrimento do outro. Notamos que ela não desenvolve nos alunos as suas culturas e línguas diversas, a educação bilíngue incrementa as competências linguísticas e culturais alheias. A orientação ideológica subjacente à política bilíngue favorece mais o modelo de racionalidade ocidental que os modelos locais dos alunos; ela é usada para suprimir o fracasso escolar do aluno e é descartada (educação bilíngue) assim que o aluno absorve as competências linguísticas estranhas a ele.

O Plano Curricular introduz aquilo que chamou de educação bilíngue transicional e de manutenção, todavia o que se mostra evidente é que após o nível básico as políticas de ensino

não estão desenhadas para acomodar as outras línguas e sistemas de saber. Estas são descartadas, evidenciando, desse modo, o objetivo instrumental pela qual estes sistemas e línguas são submetidos. A educação bilíngue se limita apenas à fase inicial de escolarização. Esse tipo de programa, em vez de eliminar, provoca cada vez mais segregação entre modelos de conhecimento e entre os grupos sociais. No caso de Moçambique, as línguas moçambicanas, historicamente minorizadas, são usadas temporariamente para que os alunos adquiram competências ou habilidades linguísticas necessárias para se inserirem gradualmente no ensino da língua segunda, o português, e conseqüentemente de todo o sistema de conhecimento deste. O sistema transicional promove e incrementa a assimilação das crianças a partir dos seus modelos de conhecimento para modelos de conhecimento ocidental.

Estas inferências tem como eixo as políticas implementadas no período pós-independência, que objetivavam a criação do Estado Nação, com tendência à construção de homogeneidades e eliminando conseqüentemente as heterogeneidades culturais e linguísticas. A construção da nação foi sempre compreendida como um processo de modernização associada a modelos dos estados europeus, em que as culturas e identidades autóctones deviam ser extintas com objetivo de implementar uma cultura e língua comum. Hoje, não obstante o discurso educacional que “promove” heterogeneidades, constata-se que o mesmo esta a serviço de um projeto homogeneizador, ao se ter como padrão o currículo nacional.

A orientação curricular em Moçambique deveria significar o desenvolvimento cultural e linguístico, os quais devem ser cultivados pela escola e pelo aluno, sem que um sistema educativo ou de conhecimento se sobreponha a outro, sem que um sistema inferiorize o outro. Dotar a escola e o aluno de formas linguísticas e culturais diversas durante todo o processo de escolarização torna-o apto para enfrentar as realidades diversas e a entrar na aldeia global com competências reflexivas, buscando sempre limites e possibilidades em diversos sistemas de conhecimento, sem inferiorizar um nem outro. Seria preciso que a educação desenvolvesse modelos e princípios comuns de justiça, em que todos os modelos ou sistemas de conhecimento coabitem sem um inferiorizar o outro.

A implementação do currículo local deveria significar um espaço de diálogo entre o saber local e o saber universal. Os dois saberes, o local e o universal, que se encontram numa coexistência conflituosa, deveriam, com a institucionalização do currículo local, promover a interação e argumentação entre ambos. Este espaço permitiria que o saber local e o saber

ocidental moderno possam coabitar, coexistir e confrontarem-se mutuamente. O currículo local deveria ser uma plataforma para o diálogo entre vários tipos de saber.

A educação deve caracterizar-se como um espaço em que o global e o local dialoguem. O espaço concedido na educação para os saberes locais deve se abrir cada vez mais para que estes se revelem como alternativas viáveis, para que os valores universais e os locais coabitem. Contudo, não estamos contra a institucionalização dos saberes locais na educação, pelo contrário, é necessário que essa regulamentação signifique de fato uma alternativa para que os saberes locais não sejam marginalizados e instrumentalizados. Não se está contra um determinado tipo de conhecimento, não se pretende que o sistema de educação implemente modelos curriculares que se insolem do mundo e de outros saberes culturais, ou seja, não se pretende dizer que a educação moçambicana deve isolar-se do mundo e de outros saberes culturais, mas que o desenho curricular se configure como lugar de intermédio. Até então, como diria Hountondji, os pressupostos teóricos, metodológicos, as metas e objetivos da introdução dos saberes locais no currículo, não representam na sua essência boas razões.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2008.
- ADLER, Emanuel e HAAS, Peter M. “**Conclusion: epistemic communities, world order, and the creation of a reflective research program**”. International Organization, The MIT Press, Vol. 46, No. 1, 1992.
- ANTONIADES, Andreas “**Epistemic Communities, Epistemes and the Construction of (World) Politics**”, Global Society, 17:1, 2003, p. 21 – 38.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na Casa do Meu Pai: A África na Filosofia da Cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- APPLE, Michel W. **Poder, significado e identidade: ensaios de estudos educacionais críticos**. Portugal: porto editora, 1999.
- BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras**, v1, n.2, pp.99-116, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, Otto. **A nação**. In: BALAKRISHNAN, Gopal (org). Um mapa da questão nacional. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1996.
- BERALDO, Tânia Maria Lima e OLIVEIRA, Ozerina Victor. **Comunidades epistêmica e desafios da representação nas políticas curriculares do curso de pedagogia**. Revista Teias v. 11, n. 22, p. 113-132, maio/agosto 2010.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: ed. UFMG, 1998.
- _____. **O terceiro espaço** (entrevista conduzida por Jonathan Rutherford), Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 24, p. 35-41, 1996.
- CABAÇO, José Luís de Oliveira. **Moçambique: Identidades, colonialismo e libertação**. Tese em Antropologia social apresentada na Universidade de São Paulo, 2007.
- CASTIANO, José Castiano e NGOENHA, Severino. **A longa marcha duma “Educação Para Todos” em Moçambique**. 3ª edição, Maputo: Publifix, 2013.
- CAHEN, Michel. **Identites Populaires et Nationalisme élitare: Réponse ao Elísio Macamo**. Lusotopie, pp.365-378, 1996.
- _____. **Luta de emancipação anti-colonial ou movimento de libertação nacional?** Processos históricos e discursos ideológicos- o caso das colônias portuguesas e de

Moçambique em particular. *Africana Studia*, N°8, edição da faculdade de Letras da Universidade do Porto, p.39-67, 2005.

_____. **Moçambique: O marxismo, a nação e o Estado.** Entrevista realizada por Angela Lazagna. 2006.

COSTA, Sérgio. **Muito além da diferença:** (im)possibilidades de uma teoria social pós-colonial, S/D, S/E

_____. **Desprovincializando a sociologia:** a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. vol.21, no.60, p.117-183, Fev 2006.

DIAS, Rosanne evangelista e LÓPEZ, Silvia Braña. **Conhecimento, Interesse e Poder na Produção de Políticas Curriculares.** *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.2, pp.53-66, Jul/Dez-2006.

DUSSEL, Enrique. **Europa, Modernidade e Eurocentrismo.** In: LAnder, Edgardo (org): *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.* Colección Sur Sur , Argentina: CLACSO, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GELLNER, Ernest. **O advento do nacionalismo e sua interpretação:** mitos da nação e da classe. In: BALAKRISHNAN, Gopal (org). *Um mapa da questão nacional.* Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1996.

GEERTZ, Clifford. **O saber local:** Novos ensaios em antropologia interpretativa, 13ª edição, Petrópolis, RJ: editora vozes, 2013.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GIZ/PE. **Experiências baseadas em evidências:** Currículo local. Maputo: Pro-Educação, 2015.

GOLIAS, Manuel. **Sistemas de ensino em Moçambique:** passado e presente. Maputo: editora escolar, 1993.

GÓMEZ, Miguel Buendia. **Educação Moçambicana - História de um processo: 1962-1984,** Livraria Universitária, Maputo, 1999.

GYEKYE, Kwame. **Tradition and Modernity:** Philosophical Reflections on the African Experience. New York: Oxford University Press, 1997.

HAAS, Peter M. Introduction: “**Epistemic Communities and International Policy Coordination**”. International Organization, The MIT Press, Vol. 46, No. 1, p.1-35,1992.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro), 11ª edição, Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARDING, Sandra. **Is modern science an ethno-science?** Rethinking epistemological assumption. In: Science and Technology in a Developing. (org): SHINN, Terry et al. Vol.19, Sociology of the science, 1997.

HASTE, Akhilu e WAGAW, Teshome. **Educação e Mudança social**. In: Ali A. Mazrui e Christophe Wondji (Org). História Geral de África VIII: África desde 1935, Brasília: Unesco, 2010.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**, São Paulo: selo negro, 2008.

HOBSBAWM, Eric J. **Nações e Nacionalismo desde 1780: Programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Introdução: A invenção das tradições**. In: Hobsbawm, Eric e Ranger, Terence (org). A invenção das tradições, 6ª Edição, São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

HOUNTODJI, Paulin J. **Knowledge as a Development Issue**. In: Wiredu, K., (Org). A Companion to African Philosophy, Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006.

_____. **Knowledge Appropriation in a post-colonial context**. In: Catherine A. Odora Hoppers (Org). Indigenous Knowledge and the integration of Knowledge Systems: Towards a Philosophy of Articulation. South Africa: New Africa Books Published, 2002.

_____. **Investigação e extravasão: elementos para uma sociologia da ciência nos países da periferia**. In: Soronda- Revista de estudos Guineenses- n8, p.107-118, 1989.

_____. (Org). **O Antigo e o Moderno: A Produção do Saber na África Contemporânea**. Angola: Edições pedagogo, 2012.

INDE. **Manual de apoio ao professor - sugestões para abordagem do currículo local: uma alternativa para a redução da vulnerabilidade**. Maputo: INDE, 2011.

INDE/MINED. **Plano curricular do ensino básico: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação**. Maputo: UNESCO, 2003a.

_____. **Programa do ensino básico. I ciclo**, Maputo-Moçambique, 2003b.

_____. **Programa do ensino básico**. II ciclo. Maputo-Moçambique, 2003c.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: Saberes coloniais e eurocêntricos**. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.*: Colección sur sur, Argentina: CLACSO, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. **Discursos Nas Políticas de Currículo**. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez, 2006.

MACAGNO, Lorenzo. **Fragmentos de uma Imaginação Nacional**. *RBCS* Vol. 24, n.70, 2009.

_____. **Política e Cultura no Moçambique Pós-Socialista**. *Novos estudos* n° 67, Nov, p.75-85, 2003.

MACAMO, Elísio. **A nação Moçambicana como comunidade de destino**. *Lusotopie*, pp.355-364,1996.

_____. **Conhecimentos Endógenos e o Quotidiano**. In: Conferência *Conhecimentos endógenos e a construção do futuro em África*. Porto, Centro de Estudos Africanos da Universidade de Porto, 2011. Disponível em: <http://tv.up.pt/videos/xekz2bc1>. Acesso em 20 de julho de 2015.

MACHILI, Carlos. **Educação e desqualificação**. In: SERRA, Carlos (org). *Estigmatizar e desqualificar: casos, análises e encontros*. Maputo: livraria universitária, 1998.

MACHEL, Samora Moisés. **A nossa luta**. Imprensa nacional de Moçambique, Maputo: 1975.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**, Maputo: Edições Afrontamento e fundos bibliograficos de lingua portuguesa, 1995.

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra: História e Civilizações do seculo XIX aos nossos dias**, Tomo II, 2 edição, Lisboa: edição Colibri, 2011.

MENESES, maria Paula. **Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no sul global**. *Brasília*, v. 27, n. 91, pp. 90-110, 2014.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisferio ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, Edgardo(org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, Colección sur sur, Argentina: CLACSO, 2005.

_____. **Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.

MINED. **Desenvolvimento da educação:** relatório nacional de Moçambique. Direção de planificação, Maputo, 2001.

MUDIMBE, Vumbi Yoka. **A invenção de África:** Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento. Mangualde. Luanda: Edições Pedagogo, 2013.

NGOENHA, Severino Elias. Estatuto axiológico da educação. Maputo: Livraria universitária: UEM, 2000.

PAREDES, Marçal de Menezes. **A construção da identidade nacional moçambicana no pós independência:** sua complexidade e alguns problemas de pesquisa. anos 90, porto alegre, v.21, n.60, Dez, pp.131-161, 2014.

RANGER, Terence. **A Invenção da tradição na África colonial.** In: Hosbawm, Eric e Ranger, Terence (org). A invenção das tradições, 6ª Edição, São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

RENAN, Ernest. **O que é uma nação?**, Plural, Sociologia, USP, 4, 154-175, 1.sem, 1997.

REPÚBLICA DE MOCAMBIQUE. Lei 4/83. Maputo, I serie - nº 12, Março de 1983.

_____. Lei 6/92. Maputo, I serie - nº 19, Maio de 1992.

SUMICH, Jason. **Construir uma nação:** ideologias de modernidade da elite moçambicana. Análise social, vol. XLIII (2.º), pp.319-345, 2008.

SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula; E Nunes, João. **Introdução:** Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: Boaventura de Sousa Santos(Org). Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5ª edição, São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial.** E para além de um outro. Centro de estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma Introdução às Teorias do Currículo. 3ªedição, Belo Horizonte: autentica, 2013.

SMIRNOVA, Marianna Y. e YACHIN, Sergey Y. **Epistemic communities and epistemic operating mode.** International Journal of Social Science and Humanity, vol.5, no.7, July, 2015.

SOW, Alfa I. & ABDULAZIZ, Mohamed H. **Língua e evolução social**. In: MAZRUI, Ali, e WONDJI, Christophe (Org). *África desde 1935*. Brasília: UNESCO, p. 631-662, 2010.

TAKALA, Toumas e MAROPE, Mmantsetsa. **Partnerships between Ministries of Education and international funding and technical assistance agencies – the case of Mozambique**. Paris-França: UNESCO , 2003.

UZOIGWE, G. N. **Partilha europeia e conquista da África**: apanhado geral. In: BOAHEN, Adu A. (Org) *Historia geral de África*. VII. *África sob dominação colonial: 1880-1935*. 2 ed., rev, Brasília: Unesco, 2010.