

O currículo local como estratégia de promoção da diversidade cultural: uma abordagem na educação formal

The local curriculum as a strategy to promote cultural diversity: its approach in formal education

El curriculum local como estrategia para promover la diversidad cultural: su abordaje en la educación formal

Laurentino Américo Nhacuongue¹

Carlos Alberto Vasconcelos²

Resumo: O presente ensaio busca compreender até que ponto o currículo local impacta na valorização da diversidade cultural, objetivando elucidar a relação existente entre o currículo local e a diversidade cultural no ambiente escolar moçambicano. Para tanto, fez-se uma pesquisa bibliográfica com destaque para Sengulane (2022), Nivagar (2018), Santos (2018), Zanin e Lemke (2017), Ibraimo e Cabral (2015), Santiago (2012), Dias (2010) e Capece (2005). Constituiu produto desta pesquisa a compreensão de que o professor deve ser capaz de potencializar, através do currículo local, a diversidade cultural dos alunos em favor da elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem. Também se constitui como constatação desta abordagem a necessidade de os educadores criarem de facto a prática da diversidade no ensino e não apenas se contentar em valorizá-la discursivamente.

Palavras-chave: Currículo local. Educação. Multiculturalismo.

Abstract: This essay seeks to understand the extent to which the local curriculum impacts on the appreciation of cultural diversity, aiming to elucidate the relationship between the local curriculum and cultural diversity in the Mozambican school environment. Therefore, a bibliographical research was carried out, highlighting Sengulane (2022), Nivagar (2018), Santos (2018), Zanin and Lemke (2017), Ibraimo and Cabral (2015), Santiago (2012), Dias (2010) and Capece (2005). A product of this research was the understanding that the teacher must be able to enhance, through the local curriculum, the cultural diversity of students, in favor of raising the quality of teaching and learning, and the need for educators to create, in fact, the practice of diversity in teaching and not contenting itself with valuing it discursively.

Keywords: Local curriculum. Education. Multiculturalism.

Resumen: Este ensayo busca comprender en qué medida el currículo local impacta en la apreciación de la diversidad cultural, con el objetivo de dilucidar la relación entre el currículo local y la diversidad cultural en el entorno escolar mozambiqueño. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica, destacando Sengulane (2022), Nivagar (2018), Santos (2018), Zanin y Lemke (2017), Ibraimo y Cabral (2015), Santiago (2012), Dias (2010) y Capece (2005). Producto de esta investigación fue la comprensión de que el docente debe ser capaz de potenciar, a través del currículo local, la diversidad cultural de los estudiantes, en favor de elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y la necesidad de que los educadores creen, de hecho, la práctica de la diversidad en la enseñanza y no contentarse con valorarla discursivamente.

Palabras clave: Currículo local. Educación. Multiculturalismo.

1 Mestrando em Educação Currículo, Chefe da Repartição do Ensino Técnico Profissional, no Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia de Massangena (Moçambique), tinonovela@gmail.com.

2 Doutor em Geografia, Pós Doutorado em Educação, Docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação, de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN-Doutorado em Ensino), grupo.foptic@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Uma das principais preocupações das políticas educacionais é a incorporação da componente diversidade cultural nos programas curriculares, tendo em conta a variedade de contextos em que as mesmas políticas são aplicadas, partindo de princípio de que a escola, sendo uma instituição social, encontra-se inserida numa sociedade que apresenta uma ou várias tendências culturais.

Tomando como fundamento esse raciocínio, vê-se a priori que a questão cultural é indissociável da educação. Dito doutra forma, a cultura pode ser compreendida como consequência da inventividade humana, o que significa dizer que só existe cultura porque existe o homem, e a educação está contida nesse meio (SILVA, 2017).

Nesse entendimento, Dias (2010), constata uma aparente desconsideração da diversidade cultural no contexto escolar, principalmente quando se trata de operacionalização de currículos centralmente definidos, dando-se primazia aos saberes ou culturas universais, o que para esse autor significa caminho tendente ao extermínio das identidades culturais das comunidades.

Nesse contexto, torna-se crucial atender algumas questões, tais como: de que forma o currículo local pode ser instrumento para a valorização da diversidade cultural? Que consequências traria a deficiente implementação do currículo local na preservação das identidades culturais?

O presente ensaio preocupa-se em compreender até que ponto o currículo local impacta a valorização da diversidade cultural das comunidades. Os autores seleccionados como referenciais teóricos deste ensaio discutem tal temática de uma forma virada às concepções epistemológicas, como será elucidado nas diferentes secções deste estudo. Apesar de algumas abordagens estarem viradas à análise etimológica dos conteúdos da problemática em estudo, autores como Dias (2010) apresentam o contexto aplicacionista do multiculturalismo no meio escolar, embora também tenham se limitado em propor a inclusão de vários out-

ros elementos que julgaram necessários para acompanhar a abordagem da diversidade cultural no meio escolar.

Analisar até que ponto o currículo local contribui para a valorização da diversidade cultural no contexto escolar reveste-se de capital relevância na perspectiva funcional dos currículos escolares e no resgate da identidade cultural das comunidades, uma vez que os saberes locais são passíveis de pervagar para o esquecimento ou mesmo extinção, à medida que os conhecedores da sabedoria comunitária não permanecem pela eternidade.

Por outro lado, o estudo servirá de ponte para a valorização da diversidade cultural, através do resgate e capitalização de saberes locais em fase embrionária, os que de alguma forma, para além de ser úteis na resolução das necessidades locais, podem ainda se tornar universalmente funcionais, através do aperfeiçoamento que pode advir do cruzamento, dentro do contexto escolar, com outras culturas universais.

Para a compreensão da problemática sobre a qual o presente ensaio versa, tomou-se como base um estudo bibliográfico sobre o currículo local, o multiculturalismo e a cultura na educação, tendo merecido destaque autores como Sengulane (2022), Nivagar (2018), Santos (2018), Silva (2017), Zanin e Lemke (2017), Ibraimo e Cabral (2015), Santiago (2012), Dias (2010), Capece (2005) e Sacristán (2000). O material bibliográfico seleccionado para este estudo não responde de forma efectiva às inquietações levantadas no presente estudo, porém as discussões havidas em suas abordagens são de capital relevância para a alimentação do raciocínio proposto neste ensaio.

Ainda na mesma perspectiva, foi realizada a revisão documental de alguns instrumentos orientadores e da legislação moçambicana sobre a educação, em especial a relativa à gestão curricular no Ensino Primário.

2 UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO

Nesta secção, faz-se uma apresentação superficial do conceito “currículo”, tomando como base a visão de dois pesquisadores moçambi-

canos, sem, no entanto, querer se desconsiderar outras formas de interpretar o conceito, considerando ser esta uma área ainda em construção, olhando para a sua polissemia.

Ao lançar-se um olhar sobre a conceituação do currículo, pode-se deparar com uma série de ambiguidades e até com algumas contrariedades nas definições sugeridas por alguns autores, se se considerar os diferentes momentos da sua abordagem. Há, por exemplo, um pensamento que estabelece relação de reciprocidade entre o currículo e os elementos julgados essenciais na sua construção, designadamente, cultura, ideologia, poder, economia e sociedade (SENGULANE, 2022). Isso significa que, para compreender o conceito de currículo, passar-se-ia necessariamente pela interpretação do que é cultura, ideologia e sociedade, entre outros elementos que influenciam na sua construção.

Alguns conceitos dados sobre o currículo têm seguido vários pontos de vista, abrangendo desde o restritivo, como, por exemplo, a referência ao plano ou programa de estudo, considerada como sendo uma designação francesa, até outra mais abrangente, que seria a designação inglesa.

Para o sentido restritivo, neste caso, na designação francesa como refere Sengulane (2022), currículo seria uma sequência de atividades de educadores e dos educandos, projetados de maneira que os aprendentes alcancem em certa medida alguns fins educativos. Esse entendimento é também comungado por Capece (2005), ao reconhecer currículo como sendo um processo e produto de coisas vividas, como corolário das experiências que educador e educando partilham no seu cotidiano.

No entanto, para o sentido mais amplo, considerado como inglês, na óptica de Pacheco (1996, apud SENGULANE, 2022), currículo seria um projeto incorporado em programas e planos de intenções, traçados com base nas experiências educativas em geral e nas experiências de aprendizagem em particular.

Ora, essa tentativa de definir currículo na sua generalidade serviu para evidenciar claramente a complexidade desse conceito, que, por sinal, é de uso relativamente novo na área

das pesquisas, se se considerar as significações que recebe em outros contextos, sejam eles culturais ou pedagógicos, uma maior tradição (SACRISTÁN, 2000).

Como é proposto nesta secção, a seguir apresenta-se uma conceituação mais direcionada ao currículo local, o que não poderia acontecer sem, no entanto, fazer-se uma elucidação do que se pensa sobre currículo na sua generalidade.

2.1 CONCEITO DE CURRÍCULO LOCAL

A conceituação do currículo local é menos complexa, se comparada com a definição do currículo na sua generalidade. Para tal, Sacristán (2000) chama a atenção para as preferências da sociologia moderna, que instiga vários debates através de perspectivas pretensamente científicas, sem, com isso, ignorar a possibilidade de esse tipo de currículo pretender amenizar o conflito de interesses entre os valores locais e os da sociedade dominante.

Ibraimo e Cabral (2015) veem o currículo local como parte do currículo nacional, que, na sua estrutura, integra conteúdos de interesse local nas diferentes áreas do saber, facto que os autores compreendem ser um mecanismo capaz de municiar os estudantes de conhecimentos que lhes possibilitem participar de forma efetiva no progresso da sua comunidade.

O currículo local pode ser entendido como estratégia de preservação e transformação de saberes locais, apesar de haver suspeitas de existir alguma pretensão em combatê-los através da veiculação exclusiva de saberes universais por meio dos currículos prescritos (NIVAGAR, 2018).

O elemento transformação de saberes associado ao papel do currículo local transmite de forma ténue a ideia da flexibilidade do tempo. Naturalmente, o homem vive em constantes mudanças impostas pelo conflito com a própria natureza (a luta pela sobrevivência), assim a cultura deve acompanhar essas mudanças, uma vez que é parte integrante delas.

Na definição do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) de Moçambique (2003), currículo local é parte do currí-

culo nacional, que aprofunda os conteúdos, centralmente definidos ou define novos conteúdos, visando ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e práticas relevantes da e para a comunidade.

Numa outra abordagem, Agostinho (2011, p. 10) olha para o local, no tratamento das questões do currículo, como algo que transcende os limites geográficos:

O local não é um espaço que pode ser determinado apenas geograficamente. Efetivamente, compreende o espaço em que se situa a escola, comportando consigo toda uma gama de vivências e anseios da comunidade em que esta está inserida, cabendo à mesma comunidade definir o que gostaria que os seus filhos aprendessem. A seleção de conteúdos pode, pois, incluir matéria não meramente local do ponto de vista geográfico cuja aprendizagem se afigura relevante no contexto da comunidade.

Apesar de os autores definirem o currículo local através das suas perspectivas imediatas, os pontos de vista tornam-se homogêneos quando se trata do que seria local no currículo, referindo-se aos saberes localmente eleitos como úteis à comunidade. Obviamente, há que se considerar que um e outro vão além disso, como é o caso do INDE (MOÇAMBIQUE, 2003), por exemplo, que aponta a questão de saberes que, mesmo não sendo de um determinado espaço geográfico onde a escola se encontra inserida, podem ser eleitos para o currículo local, desde que sejam do interesse daquela comunidade.

A compreensão de Nivagar (2018) sobre o currículo local parece ser mais ideal, sem, no entanto, pretender-se levantar qualquer tipo de antagonismo entre os conceitos apresentados pelos autores, aliás, já se tinha referido anteriormente às simetrias nas definições. No entanto, esse autor parece dar mais poder à intenção do currículo local quando afirma que, para além da preservação dos saberes locais, há a questão da transformação desses saberes.

Capece (2005) advoga que a ausência da intervenção dos educadores na seleção, or-

ganização e sequenciação dos conteúdos curriculares propicia o surgimento de tensão entre o local (particular) e o universal ao longo da seleção de matérias a serem abordadas em sala de aulas. No entanto, como forma de contrariar essa realidade, o mesmo autor sugere uma prática educativa que se pautar na valorização das dimensões da particularidade do conhecimento, considerando que os saberes universais são vinculados por origem e por destino aos saberes locais.

Para elucidar a relação entre o currículo local e a diversidade cultural no contexto das práticas pedagógicas, a seguir, traz-se a abordagem da diversidade cultural no currículo escolar.

2.2 IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO LOCAL NA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA

Em Moçambique, a componente currículo local no ensino começou a fazer parte do currículo escolar a partir da Reforma Curricular do Ensino Primário introduzida em 2004. Foi considerado como um dos grandes objetivos na perspectiva de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais donde a escola se situa (MOÇAMBIQUE, 2003).

De acordo com o propósito do INDE, o currículo local surge com o intuito de reduzir a vulnerabilidade social, através de administração a alunos de competências que lhes permitam solucionar problemas elementares de saúde, alimentação e habitação da sua comunidade, de forma a melhorar o seu modo de vida e da sua família, reduzindo, assim, os níveis de pobreza.

Para a acomodação do currículo local na Educação Primária em Moçambique, reservaram-se 20% do total do tempo previsto para a leccionação de cada disciplina, sendo que os restantes 80% são relativos aos conteúdos centralmente definidos. São eleitos como protagonistas do processo de definição dos saberes locais que constituem a reserva de 20% da carga horária professores, alunos, líderes e autoridades locais, encarregados de educação, representantes das diferentes instituições

afins, representantes das igrejas e organizações comunitárias. (MOÇAMBIQUE, 2003).

A componente do currículo local é apontada como uma das principais mudanças no currículo nacional (MOÇAMBIQUE, 2003), porém não a única, tornando-se importante destacar a inclusão das línguas moçambicanas no processo de ensino, em alguns casos como meio e em outros como recurso. O INDE justifica a inclusão e uso de línguas moçambicanas, consideradas L-1, como sendo algo benéfico a nível psicopedagógico e cognitivo, acrescentando a facilidade que tal componente curricular promove na interação em sala de aula, possibilitando que o professor se torne mediador cultural, usando a língua para simplificar o processo de ensino e aprendizagem.

Baker (1993, apud MOÇAMBIQUE, 2003) aponta a língua como não sendo um mero instrumento de comunicação, pois é também um veículo de transmissão de aspectos culturais.

Olhando para as alterações feitas nessa reforma curricular, nota-se de forma nítida a pretensão de resgate e valorização das culturas moçambicanas. Obviamente, Moçambique é um mosaico cultural, olhando-se para a riqueza da diversidade cultural e linguística do país, e, nesse sentido, seria quase impossível ver todo o manancial cultural refletido num só currículo nacional. Daí, compreende-se currículo local como sendo uma das formas de abranger elementos culturais de interesse das comunidades não refletidos no currículo nacional prescrito.

3 DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO ESCOLAR VERSUS MULTICULTURALISMO

Nesta secção será conceituada a diversidade cultural e analisada a sua manifestação, no ambiente escolar, numa relação simbiótica com o multiculturalismo, sendo este último parte da diversidade em análise neste ensaio.

3.1 DIVERSIDADE CULTURAL: CONCEITO

A diversidade cultural é vista como raiz do dinamismo económico e social que pode melhorar a vida humana, impulsionando a criativi-

dade e a inovação, daí Takahashi (2007) atribuir à diversidade a forma de manifestação da vida e da cultura na Terra.

A interpretação de Takahashi (2007) confere à diversidade o poder cosmético da vida, alicerçado na própria cultura, abrindo, ainda nesse pensamento, um paralelismo entre a diversidade biológica e cultural em níveis que ele considerou como básicos, âmbito no qual fez uma segregação em genética, línguas e cultura.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2001) define diversidade cultural como pluralismo cultural – sendo indissociável de um ambiente democrático, pressupõe-se que favoreça os intercâmbios culturais e o florescimento das capacidades criativas que sustentam a vida humana.

Enquanto por um lado, há quem defenda a questão da forma de manifestação de vida como um dos caminhos a serem utilizados para se interpretar a diversidade cultural, por outro Dias (2010) sugere a necessidade de o debate sobre a mesma diversidade ser conduzido simultaneamente com a noção das diferenças, considerando, nessa proposta, as variações culturais consubstanciadas por aspectos como etnia, raça, idade, religião, género, origem, visões do mundo, desejos e valores, entre outros.

Mas do que pensar na simples coabitação de diferentes culturas, a diversidade cultural remete a um diálogo entre as culturas e a um sentido de respeito pelo diferente, num contexto em que cada identidade cultural desempenha seu papel na sociedade.

Apesar de vários estudos mostrarem a relevância que a diversidade cultural vem ganhando nas pesquisas da contemporaneidade, principalmente na área educacional, diversas ameaças ao progresso da diversidade são levantadas, por exemplo, nas pesquisas de Takahashi (2007) e Dias (2010), destacando-se o crescimento da aldeia global, o que fora chamado de mundialização, a persistência de práticas educativas que se baseiam na homogeneização das culturas e o confronto ideológico entre saberes locais e universais.

A diversidade cultural, tal como os discursos de multiculturalismo, de interculturalidade

e de transculturalidade, constrói-se sobre a referência epistemológica crítica às concepções dominantes, através da qual se questiona a superioridade de algumas culturas em relação a outras. Levanta-se a relevância de se entender que, no contexto da diversidade cultural, mais do que reconhecer as diferenças, deve-se apelar ao questionamento de conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que ignoram o diferente. Nesse sentido, Nogueira, Felipe e Teruya (2008) sugerem a pertinência de se fragilizar ou desvanecer todas as certezas socialmente construídas em detrimento da pluralização, ressignificação, reinvenção de identidades e subjetividades, convicções e horizontes de sentidos.

3.2 MULTICULTURALISMO

Diferentemente do conceito de cultura, o multiculturalismo é um termo ainda em processo de construção, tendo ganhado o seu espaço na educação, onde tem sido compreendido como um campo que procura respostas à diversidade cultural e social e ao enfrentando dos preconceitos (ZANIN; LEMKE, 2017).

Refere-se historicamente que o conceito de multiculturalismo teve sua origem nos Estados Unidos como movimento de reivindicação dos direitos civis por parte de grupos culturais que se sentiam silenciados ou dominados pelas culturas consideradas superiores. Olhando para o que se diz sobre a origem do multiculturalismo, compreende-se aqui, num primórdio protestante, um grito de socorro ou então uma forma de reclamar a identidade ameaçada pelo esquecimento. O debate sobre multiculturalismo pressupõe tensões entre as variáveis formas de conceber a cultura, entre as quais se destaca o campo educacional.

No contexto escolar, concebe-se que haja várias formas de se compreender o multiculturalismo associadas às diferentes formas pelas quais é concebida a cultura. Por outro lado, o consenso sobre o que seria cultura é uma discussão complexa, porque não basta apresentar a polissemia do conceito, uma vez que é necessário também que se busque a sua compreensão dentro das suas implicações

na história da sociedade (SANTOS, 2018). A compreensão do multiculturalismo, como se depreende, sugere uma percepção primordial da noção de cultura, remetendo-nos à abertura de parênteses para o efeito.

3.3 O QUE SERIA ENTÃO CULTURA?

Tura (2002, apud SANTOS, 2018) apresenta cultura como aprimoramento de costumes que sustentam a força e o progresso de uma determinada nação. Apesar de essa ser uma tendência que privilegia a cultura europeia, a autora acredita que diferentes propostas multiculturais continuam validando essa forma de conceber-se a cultura, destacando-se uma como superior em relação às outras.

Geertz (1978) assume a cultura como uma teia de significados. Inspirado na obra *Mirror for Man*, de Clyde Kluckhohn, o autor apresenta uma série de significados que atribui à cultura, destacando: (1) o modo de vida de um povo; (2) o legado social que um indivíduo herda do seu grupo; (3) uma forma de pensar, sentir e acreditar; (4) um celeiro de aprendizagem em comum; (5) um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes (GEERTZ, 1978).

A abordagem que acima se apresenta é um poço de ideias inesgotáveis sobre a compreensão de cultura, porém a que mais faz sentido pelo seu caráter globalizante. Partindo da noção do que seria cultura, naturalmente, fica simplificado o processo de interpretação do multiculturalismo. É o que se pode, por exemplo, depreender das ideias abordadas por alguns pesquisadores a seguir apresentados.

3.4 MULTICULTURALISMO COMO RESPOSTA À DIVERSIDADE CULTURAL?

Os autores Zanin e Lemke (2017) veem o multiculturalismo como um campo teórico, prático e político que busca respostas para a diversidade cultural e para o desafio de lutar contra os preconceitos, dando ênfase à identidade como categoria central para se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar. No entanto, para Silva

(2007, apud RODRIGUES 2013), o multiculturalismo pode ser compreendido como uma solução para as contradições emergentes da presença de diferentes grupos raciais e étnicos dentro de uma sociedade onde exista uma aparente cultura dominante.

Considerando os conceitos apresentados sobre o multiculturalismo, evidenciam-se algumas informações básicas, tais como: resposta à diversidade cultural; solução para contradições entre diferentes grupos étnicos; e valorização da pluralidade de identidades. Ora, ao se tomar como base essas enunciações, pode-se dizer que o “[...] multiculturalismo constitui a negação da existência da superioridade de umas culturas sobre as outras” (SENGULANE, 2022, p. 3).

Para Gadotti (2006, apud DIAS, 2010), a educação multicultural pode causar separatismo entre grupos e causar conflitos que podem favorecer a distinção. O mesmo autor acredita que a diferença pode se transformar em exclusão. Na mesma abordagem, o autor adverte que a educação multicultural é polémica por conta da ambiguidade que julga existir no tratamento dessa questão. O autor ainda vai além ao afirmar que o tratamento do multiculturalismo no contexto escolar pode estimular o desprezo pelo diferente, o racismo e o auto-centrismo.

Ora, esse é um aspecto que não pode ser ignorado, porém torna-se necessário compreender em que contexto essa separação pode ser alimentada, considerando que um dos grandes pensamentos que se cria sobre uma educação multicultural é a valorização da diferença, e não a marginalização (SENGULANE, 2022).

Concordando ou não com o pensamento de Gadotti, há um facto que não pode ser esquecido, que é a motivação por trás do surgimento do multiculturalismo, como sustenta Silva (2017), ao considerar o tratamento da diversidade cultural, no contexto escolar, como uma das estratégias de combate à segregação e de estabelecimento da coabitação entre indivíduos de diferentes culturas.

Sem querer de facto ignorar a visão de uma possível marginalização de algumas cul-

turas devida ao tratamento da diversidade no contexto escolar, é preciso lembrar que a sugestão desta abordagem parte da necessidade de integrar saberes locais, que para este caso podem ser também práticas culturais em prol da valorização da diversidade (AGOSTINHO, 2011).

Pode-se assumir que até aqui os conceitos e a forma de abordagem da diversidade cultural e do multiculturalismo como foram apresentados elucidam na íntegra a pretensão de relacioná-los ao currículo escolar ou mesmo local. No entanto, parece ser ainda prematuro chegar a essa conclusão sem que antes se estude a sua colocação no contexto escolar. Na subsecção que se segue, é apresentada de forma detalhada a sua abordagem no meio escolar através do currículo local.

4 A ABORDAGEM DA DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA ATRAVÉS DO CURRÍCULO LOCAL

A diversidade cultural nos dias atuais, ao nível da educação, é muito abordada, isto é, os educadores estão bastante preocupados em encontrar formas de harmonizar o direito de igualdade à educação para todos com o respeito às diferenças culturais (DIAS, 2010). Para tanto, o multiculturalismo é uma corrente educacional que coloca a diversidade como elemento primordial e traz à discussão as questões políticas ligadas aos direitos humanos e a outras modalidades como os direitos à diferença, à inclusão, à educação para todos, ao reconhecimento e à valorização da diversidade cultural.

A educação pós-colonial nos países africanos, e em Moçambique em particular, é desafiada a resgatar a identidade cultural dos povos pelo facto de estes terem experimentado, durante muitos anos, uma educação cujo currículo colocava a cultura europeia como dominante, desvalorizando por completo qualquer conteúdo ou saber local.

O multiculturalismo surge como um conceito que permite indagar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a “superioridade” dos saberes gerais

e universais sobre os saberes particulares e locais (RODRIGUES, 2013, p.11).

Um dos princípios pedagógicos plasmados no artigo 4º da Lei moçambicana no 18 de 28 de dezembro de 2018, herdado da primeira Lei do Sistema Nacional de Educação, é a ligação entre a escola e a comunidade, em que a escola participa ativamente da dinamização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização do ensino e da formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país.

Olhando para a introdução do currículo local no Ensino Primário em Moçambique desde o ano de 2004, pode-se compreender a intensão de dar resposta a esse princípio, se se considerar que uma das prioridades na eleição de conteúdos locais é a questão dos saberes locais que obviamente fazem parte da cultura do meio em que a escola se encontra inserida, sem, no entanto, ignorar que uma cultura pode ser originária daquele local ou importada.

Dias (2010) afirma que a diversidade cultural preocupa os educadores moçambicanos, visto que, na mesma sala, encontram-se alunos de géneros diferentes que pertencem a grupos linguísticos, étnicos e religiosos também diferentes, com concepções, saberes, temporalidades e espacialidades diferenciadas. Na sua opinião, o autor acredita que a diversidade provoca uma reflexão sobre formas didáticas diferenciadas, justificando que nem todos os alunos conseguem se adaptar aos padrões didáticos monoculturais e ou hegemónicos.

Moçambique é um país de alta diversidade cultural. E assim como a maior parte dos Estados africanos, não possui uma identidade específica, apresentando aspectos que o conectam a países com que partilha as fronteiras e mesmo a outros continentes (SANTIAGO, 2012). Ao todo, o Estado moçambicano possui cerca de 43 idiomas, sendo os mais falados: macua, tsonga (changana), sena, lomwe, chua-bo e nianja. No entanto, o tsonga, por exemplo, é falado pela etnia do mesmo nome, que se expande por quase todo o Moçambique, África do Sul, Zimbábue e Suazilândia. Já a língua nianja, por sua vez, é falada pela etnia chewa

e por mais alguns povos próximos na Zâmbia, Zimbábue e Malawi, sendo que, neste último país, ela é oficial (SANTIAGO, 2012).

Após tantos anos de luta pela independência nacional e contra o regime colonial, os líderes moçambicanos buscaram eliminar a língua do colonizador, mas isso se tornou impraticável ante à variedade de línguas presentes no país, que, apesar de possuírem importância regional, não tinham um alcance nacional.

A questão linguística não é o único fator determinante na diversidade cultural em Moçambique, pois há que serem considerados vários aspectos que caracterizam as sociedades moçambicanas, como é o caso das crenças, danças e atividades de subsistência, entre outros aspectos. Entretanto, as questões linguísticas são as que influenciam grandemente a definição das marcas culturais e étnicas.

A impregnação das línguas maternas ou indígenas dentro do sistema escolar não constitui para o programa da educação moçambicana elemento passível de consideração no currículo local, porque, a partir da primeira reforma curricular que propôs a integração dos saberes locais ou localmente úteis como uma das principais mudanças do currículo, também se previu a integração do ensino bilíngue de forma parcial em algumas escolas (MOÇAMBIQUE, 2003).

Diante dessa situação, podem surgir vários questionamentos, como, por exemplo, se as línguas locais não podem ser consideradas dentro dos conteúdos do currículo local, por já estarem previstas no currículo nacional, assim como as crenças, devido à laicidade do Estado e do ensino moçambicano, quais então seriam os elementos referentes aos saberes locais que se relacionam com a cultura passíveis de serem integrados no currículo local? Tendo sido desconsiderados dois elementos culturais, ficam no centro da análise outras práticas culturais, como é o caso das danças, cânticos e atividades de subsistência que envolvem o artesanato, a olaria, a pesca, a agricultura e a pecuária, entre outras.

Partindo do princípio de que Moçambique é um mosaico cultural, pode-se ponderar

a possibilidade de isso se constituir para os educadores moçambicanos como um grande desafio a se responder dentro de um só currículo, de modo a se contemplar os desideratos socioeconómicos e culturais de cada comunidade. Obviamente, a criação de um espaço dentro do currículo nacional (através do currículo local), onde cada comunidade possa decidir o que e como ensinar aos seus filhos, é uma estratégia inequívoca de resposta daquele princípio pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate desenvolvido no presente ensaio versou sobre o currículo local como estratégia de promoção da diversidade cultural, discutindo em algumas secções o multiculturalismo como parte da diversidade que pode ser valorizada dentro do ambiente escolar através da introdução de saberes locais.

Depreende-se que a educação que pretenda ser de todos e para todos deve educar os seus alunos a viverem conjuntamente, num mesmo mundo, onde coexistem diferentes etnias e valores. O professor deve ser capaz de potenciar, através do currículo local, a diversidade cultural dos alunos, em favor da elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem.

A discussão em torno dessa temática possibilitou a compreensão de que a escola tem se prestado habitualmente a exercer o papel de padronizar e de homogeneizar as diferenças, quando deveria fazer o contrário. Os estudos aqui apresentados mostraram que um dos grandes dilemas da educação é a separação que existe entre a cultura escolar e a cultura social. As escolas continuam enfrentando dificuldades de serem espaços de construção e sistematização dos saberes que levem em consideração as diferentes dimensões antropológicas, políticas, sociais e culturais.

A homogeneização da cultura e a geração de um currículo monocultural poderão ser consequências da deficiente implementação do currículo local, contrariando a ideia defendida por Dias (2010), segundo a qual torna-se necessária a existência de um currículo comum em situações de diversidade cultural.

A ideia da existência de um currículo comum que espelhe todos, mesmo em situação de diversidade cultural, mostra-se completamente impraticável, visto que não há como apreciar a beleza do diferente sem que se faça de facto a diferenciação de tratamentos. Todavia, há que se reconhecer que, no âmbito da implementação do currículo local, continua sendo o principal e maior desafio para o professor a priorização de determinados conteúdos a tratar na sala de aula em detrimento doutros, olhando para o interesse dos seus educandos, numa situação em que, na mesma turma, podem existir várias etnias representadas.

O outro aspecto que não deve ser colocado de lado ao se abordar a diversidade cultural na escola é a necessidade de os educadores começarem a criar de facto a prática da diversidade no ensino, não contentando-se apenas em reconhecê-la e valorizá-la discursivamente.

Apesar de se entender que a solução para o ensino, na diversidade cultural de facto, passa necessariamente pela implementação adequada do currículo local, a educação moçambicana continua longe de alcançar esse ideal educativo. Por esse motivo, sugere-se que o principal e maior passo a ser dado seja a formação de professores e de gestores da área pedagógica em matéria de seleção e gestão de conteúdos para o currículo local, com vistas a responder aos reais objetivos desse projeto, dentro do currículo escolar, sem, no entanto, deixar-se de lado a componente multicultural.

REFERÊNCIAS

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

CAPECE, J. A. A Interdisciplinaridade e a Prática pedagógica em Moçambique. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3091>. Acesso em: 10 nov. 2022.

- DIAS, H. N. Diversidade cultural e educação em Moçambique. **VIRUS**, São Carlos, n. 4, dez. 2010. Disponível em: <http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2022.
- GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- IBRAIMO, M. N.; Cabral, I. Currículo local: entre a retórica do prescrito e a realidade concreta. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO, 1., 2015, Porto. **Anais [...]**. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2015. v. II (Comunicações Livres), p.1022-1034.
- MOÇAMBIQUE. Assembleia da República. **Lei nº 18, de 28 de dezembro de 2018**. Revisa o Sistema Nacional de Educação. Disponível em: https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/Lei-nº-18-2018-28-Dezembro_-SNE.pdf. Acesso em: 5 maio 2023.
- MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (Inde). **Estratégias de implementação do novo currículo**. Maputo: Inde, 2003.
- NIVAGARA, D. D. O currículo local como política para a preservação e/ou transformação da cultura rural (do campo). **Revista AMAzônica**, [s. l.], v. XXI, n. 1, p. 302-320, jan.-jun. 2018.
- NOGUEIRA, J. K.; FELIPE, D. P.; TERUYA, T. K. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. In: Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder, 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: https://nt5.net.br/publicacoes/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf. Acesso em: 5 maio 2023.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: Unesco, 2001.
- RODRIGUES, P. C. R. **Multiculturalismo**: a diversidade cultural na escola. 2013. 146 f. Relatório de Atividade Profissional (Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3683/1/PaulaRodrigues.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani. F. da Fonseca Rosa. 3.ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTIAGO, E. Cultura Moçambicana. **InfoEscola**, 2012. Disponível em: <https://www.infoescola.com/cultura/cultura-mocambicana/>. Acesso em: 9 jul. 2022.
- SANTOS, P. C. S. Tipos de multiculturalismo e os limites que decorrem das diferentes concepções da cultura. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO (CEDUCE), 5., 2018, Baixada Fluminense. **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_MD4_SA9_ID221_15032018195926.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.
- SENGULANE, H. **Teorias do Currículo**. Maxixe: UniSave, 2022.
- SILVA, F. S. Breve reflexão sobre a relação entre cultura e educação. **Web Artigos**, 2017. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/breve-reflexao-sobre-a-relacao-entre-cultura-e-educacao/153746>. Acesso em: 31 maio 2022.
- TAKAHASHI, T. Diversidade Cultural e Direito à Comunicação. **Blog Historia de internet en América Latina y el Caribe contada por sus protagonistas**, jan. 2007. Disponível em: <https://interred.wordpress.com/2007/01/17/diversidade-cultural-e-direito-a-comunicacao/>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- ZANIN, F. A.; LEMKE, C. K. Teoria multicultural em trabalhos acadêmicos e sua relação com as

práticas pedagógicas. **Educação**, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 347-360, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/22998>. Acesso em: 5 maio. 2023.

Recebido em 17 de setembro de 2023
Aceito em 21 de novembro de 2023