

Currículo local e desenvolvimento comunitário: Um olhar à província de Manica, Moçambique

Fernando Rafael Chongo *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-2706-9916>

Resumo: Este artigo analisa em que medida o currículo local estimula o desenvolvimento comunitário na província de Manica, em Moçambique. A política curricular deste país prescreve que no ensino básico, 20% do tempo de cada disciplina são para a leccionação de conteúdos locais. Tem, pois, em consideração a necessidade de articulação dos saberes formais, herdados e reconhecidos globalmente, com os saberes locais, em prol do desenvolvimento sustentável de cada aluno, de sua família e da comunidade em que estiver integrado. Com efeito, em termos teóricos partimos do pressuposto de que o currículo local constitui uma oportunidade de uma emancipação evolutiva das zonas rurais. Este artigo resulta de uma pesquisa qualitativa, baseada na análise na inquirição por entrevista, ocorrida entre Abril e Setembro de 2021, nos distritos de Chimoio, Vanduzi e Gondola. Da análise feita chegámos à conclusão de que o desenvolvimento do currículo local em Manica é passível de reconstituições, de modo a que se possa estimular significativamente um desenvolvimento comunitário que seja cada vez mais sustentável.

Palavras-chave: Desenvolvimento curricular; Currículo local; Desenvolvimento comunitário

Jondzo ya ta tiko ni nhluvuko wa vayakitiko: matshamela ya tiko la Manika

Nkomiso (Changana): Xipfuno lexi xini nkongometo waku xiya-xiya ndlela leyi hayona ajonndzo ya ta tiko yipfunetelaka nhluvuku wa vayakitiko atikweni la Manika. Anawu wa jondzo atikweni leli utsema lesvaku eka xigava lexichiwaka xakusungula xa jondzo, 20 % wa nkama eka disciplina linwani ni linwani wulondzovotiwa ekujondzisa sva tiko lollelo. Leyi yivoniwa yili ndlela yaku patsa vutivi la misava hinkwayu ni la muganga akuva svijondzisiwa svita pfurhetela nhluvuku eka vatsongwani, minjangu yavona ni muganga hinkwawu. Hindlela leyi, masungulo ya xipfuno lexi hilawa ya lesvaku jondzo ya ta tiko indleya yaku hlulukisa tidhawa tale handle ka madoropa. Xipfuno lexi xichiwa pesquisa qualitativa. Xiyendliwe svanga mihandzu yaku kola hindlela ya entrevista, eka tiwheti ta Abril kuya fika Setembro wa lembe la 2021, ka vafambisi va jondzo eka matikontsongo ya Manika, manga madistrito ya Chimoio, Vanduzi ni Gondola. Ndzeni kaku xiya-xiya kahina hikume lesvaku jondzo ya ta tiko le Manika yilava kulungisiwa, akuva yita kota kupfurhisa svinene nhluvuku wa vahanyitiko.

Marito-mpfungulo: Nhluvuku wa jondzo; Jondzo ya ta tiko; Nhluvuku wa vahanyitiko

Local curriculum and community development: a look at Manica province, Mozambique

* Doutor em Inovação Educativa (Ciências de Educação) pela Universidade Católica de Moçambique; Professor Auxiliar no Departamento de Pedagogia e Psicologia, Faculdade de Educação, Universidade Púnguè, na Região Centro de Moçambique. E-mail: fernandochongo@yahoo.com

Abstract: The article analyzes the extent to which the local curriculum stimulates community development in Manica province, Mozambique. The curriculum policy of this country prescribes that for basic education, 20% of the teaching time in each subject are for the integration of local contents. It thus takes into consideration the need to articulate formal knowledge, inherited and globally recognized, with local knowledge, for the benefit of the sustainable development of each student, his family, and the community in which he is integrated. In fact, in theoretical terms we start from the assumption that the local curriculum is an opportunity for an evolving emancipation of rural areas. This paper is the result of a qualitative research, based on interviewing, which took place between April and September 2021, in the districts of Chimoio, Vanduzi, and Gondola. From the analysis we concluded that the development of the local curriculum in Manica is subject to reconstitutions, in order to significantly stimulate a community development that is increasingly sustainable.

Keywords: Curriculum development; Local curriculum; Community development

Introdução

A educação básica moçambicana está atualmente orientada para o reconhecimento das culturas locais. Trata-se de uma estratégia de criação de diálogo entre as narrativas, ou melhor, entre as racionalidades tradicional e moderna. Nesta ordem de ideias, tem-se estado a defender, ao nível mundial, a criação de condições para uma coexistência equitativa e activa entre as meta-narrativas, que são os conhecimentos globalizantes, e as mini-narrativas, que são os saberes locais (CASTIANO, 2006; BASÍLIO, 2012).

Esta visão de diálogo entre narrativas, ou diálogo intercultural, permite a priorização de uma educação básica inclusiva. É um desafio aos países em desenvolvimento para a reconstituição de suas culturas, de modo a serem cada vez mais valiosas local e globalmente.

Na sequência do desenvolvimento de uma educação que acomode a coexistência de racionalidades realizou-se por volta de 1990 a chamada Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, que defendeu a necessidade de educação básica para todos. Mais tarde, em 1994, realizou-se a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha, sobre a necessidade de acolhimento de todas as crianças nas escolas, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, emocionais, econômicas, linguísticas, entre outras (BASÍLIO, 2012).

Como forma de desenvolvimento da educação básica inclusiva, Moçambique tem estado a implementar o currículo local desde o ano de 2003. A política curricular deste país prescreve um currículo nacional do ensino básico que considere 20% do tempo de

cada disciplina para a leccionação de conteúdos locais. Entretanto, Castiano (2006) e Machava (2015) asseveram que o currículo local deve ter em conta saberes que não sejam necessariamente locais, mas que tenham relevância para o desenvolvimento local.

É de privilegiar os conteúdos que podem ser ou não de origem local, desde que tenham sido julgados relevantes para o contexto local em questão. Trata-se de uma forma de consideração da necessidade de apropriação dos saberes julgados formais, herdados e reconhecidos globalmente, na construção dos saberes locais, embora não sejam necessariamente de origem local, em prol do desenvolvimento sustentável das comunidades locais.

Por conseguinte, em termos teóricos partimos do pressuposto de que o currículo local constitui uma oportunidade de emancipação das zonas rurais, por serem os polos de subsistência dos países em desenvolvimento. Face ao exposto formulamos o seguinte problema de investigação: em que medida o currículo local estimula o desenvolvimento comunitário na província de Manica?

Este estudo é intitulado *Currículo Local e Desenvolvimento Comunitário: Um Olhar à Província de Manica, Moçambique*. Tem como objetivo analisar em que medida o currículo local estimula o desenvolvimento comunitário na província de Manica, em Moçambique. O presente estudo está subdividido em quatro partes principais. A primeira parte é sobre a introdução. A segunda é sobre o quadro teórico. A terceira parte é sobre apresentação e discussão de resultados. A quarta parte são as considerações finais.

Políticas Curriculares e Desenvolvimento Comunitário

A educação básica é um processo sistematizado de engajamento pela construção de ambientes que estimulem o desenvolvimento humano. Seja focada na qualidade em todas as dimensões e etapas do ciclo de gestão escolar, seja exclusivamente preocupada com a melhoria do perfil do docente, a educação básica visa uma sociedade que disponha de sujeitos tão bem-educados a ponto de serem agentes de desenvolvimento comunitário (MAZULA, 2018).

A educação é a providência de serviços, cujo âmago são processos interativos, com vista a satisfação dos aprendentes. Os serviços de educação são extensivamente para a satisfação dos empregadores, do mercado de trabalho, do governo e da sociedade (SALLIS, 2002).

A educação, sendo um bem social, é da responsabilidade de todos. A família, a igreja e o governo são instituições exemplares de socialização do ser humano. Entretanto, a gestão do Sistema Nacional de Educação, que integra a educação primária, é da responsabilidade política do governo. Aliás, o termo política, que deriva dos termos gregos *polis* (cidade-estado) e *ítica* (governo), tem um sentido de poder do estado. Políticas são meios pelos quais o poder é empregue para influenciar o desenvolvimento social num contexto de civismo, expresso pela ordem e tranquilidade pública (VARELA, 2013).

Políticas públicas são processos (textos) e produtos (discursos) que influenciam de forma autoritária a adoção de determinadas condutas e valores. As políticas da educação são um conjunto de leis e regulamentos sobre a forma como a educação deve ser realizada. São prescrições, decisões, regras ou orientações em que se deve guiar o processo de desenvolvimento da educação. Por serem projetos e práticas de desenvolvimento da educação, as políticas de educação acabam sendo também espaços de negociação de consensos (PACHECO, 2002; VARELA, 2013).

No cerne das políticas de educação estão as políticas curriculares. Estas são especificamente um conjunto de instrumentos normativos sobre o que deve ser ensinado nas escolas. Ou melhor, são as normas sobre o desenvolvimento curricular ao nível estatal (PACHECO, 2002).

As políticas curriculares são concebidas no nível de decisão macropolítico, que é o nível político-administrativo, também designado central ou nacional. São prescritas sob a forma de textos ou documentos (VARELA, 2013). Trata-se de instrumentos normativos explícitos e objetivos, que são constituídos por leis, decretos e despachos sobre o que ensinar, como ensinar e quem deve ensinar (PACHECO, 2002).

Há medida que são implementados, os textos curriculares dão lugar a discursos que visam interpretar e legitimar a política curricular (VARELA, 2013). Decorrem daí as circulares e os ofícios, que são instrumentos normativos e subjectivos. Ademais, são produzidos nessa óptica interpretativa os documentos e orientações de apoio expressos por textos de apoio e documentos internos da escola. Na prática acaba havendo, assim, um relativo distanciamento entre as prescrições macropolíticas e as realizações decorrentes das micropolíticas (PACHECO, 2002).

A construção de discursos que produzem as micropolíticas curriculares nas escolas simboliza a necessidade de atribuição de um poder de decisão aos contextos educativos locais. É uma forma de estimular a participação local ativa no processo de desenvolvimento da educação. Em vez de centralizar as políticas curriculares, convém descentraliza-las mediante a sua territorialização em prol da emancipação multidimensional ao nível local (NHALEVILO, 2013).

O paradigma de diferenciação curricular em função das necessidades locais dá lugar a um currículo nacional aberto. Este permite inclusivamente o desenvolvimento curricular com base em realidades locais. Abre espaço para o surgimento do binómio currículo nacional-currículo local. Assim, as políticas curriculares, além de serem prescritas ao nível nacional, macro, são adaptadas e ajustadas às necessidades locais, nos níveis meso e micro (SOUSA, 2010).

A autonomia curricular surge como um factor de desenvolvimento local ou comunitário. É o que se mostra viável nos dias que correm. Por isso há que conceber escolas que sejam curricularmente inteligentes, aquelas que se servem, por um lado, do conhecimento produzido nas comunidades, e, por outro lado, estimulam-no com conhecimentos globais, em prol do desenvolvimento comunitário (VARELA, 2013).

De acordo com Castiano (2006) há razão de foco na construção de um currículo do ensino básico que esteja orientado para o desenvolvimento local. Refere que o terceiro mundo está sob pressão para a materialização da educação para todos. Em função disso, refere que os países em desenvolvimento devem-se desdobrar inclusivamente em: (i) Subsidiar os estudos das populações locais; (ii) Permitir o surgimento de ONGs sobre o ensino e; (iii) Adoptar o paradigma de educação local nas escolas.

Castiano (2006) defende, com efeito, a participação curricular da comunidade. Concebe a escola como um espaço de reconstrução dos saberes locais. Dito de outro modo, defende uma coexistência activa, e não silenciosa, entre os saberes locais e os globais.

Racionalidade docente no Ensino Primário em contextos de autonomia curricular

No ensino primário, o processo de ensino-aprendizagem é vocacionado à mediação do protagonismo da criança, que culmina com o saber comunicar-se com os seus pares sociais. A comunicação é, pois, um dos princípios de convivência comunitária.

É através da comunicação que a criança progride para outras aprendizagens ao longo da vida (MAZULA, 2018).

Em contextos de autonomia curricular é imprescindível a acção escolar baseada na inteligência curricular. Autonomia curricular significa, pois, que a escola tenha autorização, em certa medida, para o desenvolvimento curricular. Nisso, é imprescindível a garantia de uma racionalidade escolar que seja orientada para a produção de conhecimentos locais. Os docentes devem estar engajados no desenvolvimento de múltiplas competências (CAMPOS, 2003).

Em Moçambique, Mazula (2018) defende que é chegado o momento de formar docentes com o nível superior para a leccionação no ensino primário. Na sua óptica, o desenvolvimento, tanto rural, quanto urbano, é condicionado pela formação de docentes de bom nível. No nosso entender, o nível superior requerido ao docente do ensino primário é associado à capacidade de superação da racionalidade técnica, que é orientada para a mera transmissão de conhecimentos. Supõe-se que um docente do ensino primário tenha o nível superior para que seja um sujeito conferido de racionalidade crítica e criativa.

Os desafios atuais da educação primária exigem, pois, que o docente não seja um mero cumpridor de tarefas. Requer-se um docente que seja competente a ponto de ser um autor de construção e de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes, para estimular aprendizagens inclusivas e significativas (ROLDÃO, 2018).

Calixto e Aquino (2015) apregoam a cultura de pedagogia empreendedora. Na sua óptica, o docente deve desenvolver em si, constantemente, atributos relevantes, para o seu desenvolvimento e para a sua autovalorização profissional. Deve, para tal, ser autônomo, a ponto de poder educar-se a si mesmo, de forma livre, determinada e consciente. Esta é considerada a melhor forma de munir-se como um catalisador do protagonismo de seus alunos no processo da sua aprendizagem.

No contexto da inteligência da escola o docente não caminha de forma isolada. Seus esforços articulam-se com os de seus pares, num contexto de comunidade profissional de aprendizagem. É neste contexto comunitário que o docente ganha estímulo profissional. Em suas relações verticais e horizontais o docente aprende, desenvolve e chega a ser um supervisor, capaz de ensinar a ensinar (ALARCÃO E TAVARES, 2003).

Ademais, as escolas engajam-se em serem auto-regenerativas. Auto-examinam-se para detectarem as causas e os efeitos dos seus infortúnios. Exploram suas possibilidades e engajam-se em superar suas dificuldades. Desenham trajectórias de auto-superação e de alcance de melhores patamares. São progressistas. Tornam suas crises em oportunidades de melhoria. Ao invés de se conformarem e se abalarem, lutam inteligentemente e superam suas crises.

Com efeito, para a materialização de escolas curricularmente inteligentes é a racionalidade profissional que deve ser adoptada aos respectivos docentes. Como organizações que aprendem o desenvolvimento curricular, as escolas devem dispor de docentes profissionalizados, altamente qualificados e com um sentido de ética, crítica e de criatividade (MAZULA, 2015; MAZULA, 2018). As escolas devem ter domínio do desenvolvimento curricular tendo em vista o desenvolvimento comunitário (CASTIANO, 2006; NHALEVILO, 2013).

Estratégias de Desenvolvimento do Currículo Local

O currículo é um corpo de conhecimentos, organizado, integrado e sequencial. Decorre do interesse em suprir as necessidades de sobrevivência e de desenvolvimento da sociedade num determinado contexto e numa determinada época. Como a sociedade é dinâmica, o currículo também é passível de mudança de modo a manter-se socialmente relevante (ROLDÃO, 2018).

Escolas que sejam curricularmente inteligentes expressam a existência de docentes que sejam capazes de construir e de reconstruir o currículo. Mobilizam conhecimentos que revelam a inteligência organizacional. Nesses termos colocam a gestão da qualidade do currículo no cerne das suas atividades educativas. Aprendem e reaprendem a desenvolver currículos locais que sejam fatores de desenvolvimento integral (MOREIRA, 2003).

O currículo nacional prescrito à escola deixa uma margem para o desenvolvimento e integração do currículo local (CASTIANO, 2006). Entretanto, o desenvolvimento do currículo local depende significativamente dos requisitos prescritos pelo nível administrativo e das competências curriculares a serem demonstradas ao nível local (PACHECO, 2000). Há que seguir a lógica de investigação, planificação, experimentação, disseminação e avaliação do currículo (PACHECO, 2003).

O paradigma da escola como unidade de investigação docente em prol do desenvolvimento local reconstitui a imagem do ensino primário. A escola passa a assumir o papel de centro de produção de conhecimentos locais, bem como de assessoria na governação local.

Aliado a isso, Castiano (2006) assevera que na coexistência activa, não silenciosa, entre as racionalidades global e local podem ocorrer duas situações de troca: (i) Apropriação de conhecimentos universais para a reorientação do conhecimento comunitário; (ii) Reapropriação dos saberes locais e sua promoção em prol do desenvolvimento local e quiçá nacional e global.

Com uma visão de investigação, tanto para a apropriação, quanto para a reapropriação de conhecimentos em prol do desenvolvimento comunitário, as direcções provinciais, distritais, as Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) e as escolas, no caso de Moçambique, passam a ganhar uma nova dinâmica. Passam a constituir-se em espaços de desenvolvimento curricular autónomo (PACHECO, 2002).

Nessa óptica, pode acontecer que, por exemplo, uma escola opte por integrar a disciplina de práticas de agro-pecuária como elemento agregador do seu currículo local. Uma outra pode optar em piscicultura. Em função da relevância de cada currículo local, escolas do mesmo país podem praticar a diferenciação curricular em prol da equidade social (SOUSA, 2010).

Um dos efeitos da inteligência curricular pode ser a produtividade e a sustentabilidade escolar. Ademais, através de seus alunos e de seus docentes, a escola pode ser um lugar de produção e de disseminação de conhecimentos que sejam relevantes para o desenvolvimento local. Assim, sob o ponto de vista teórico, um currículo local, quando orientado para a sustentabilidade, contribui em larga medida no processo de emancipação comunitária (NHALEVILO, 2013).

Caminhos metodológicos

O presente trabalho resulta de uma pesquisa de campo, que é uma modalidade usada em Ciências da Educação para a realização de investigações em espaços educativos (TOZONI-REIS, 2009). O estudo foi realizado na província de Manica, em Moçambique, entre os meses de Abril e Setembro de 2021. Teve um enfoque qualitativo, dada a natureza do problema de investigação. Uma pesquisa é qualitativa quando analisa

casos de manifestações e de atividades de pessoas, distintos por contextos particularizados por tempo e espaço (FLICK, 2002).

A pesquisa qualitativa analisa, neste caso, ações educativas, com enfoque no desenvolvimento do currículo local em Manica. As ações em questão, dada a sua relevância no processo de desenvolvimento nacional, suscitam juízos e são passíveis de qualificação. A recolha de dados para a realização do presente estudo foi baseada em certas técnicas. O investigador usou a inquirição por entrevista, dado o fato de tratar-se de um estudo cujos dados são essencialmente qualitativos (LAMBERT, 2019). Inquiriu por entrevista, com efeito, à cinco participantes. Tratou-se de gestores do ensino básico, socializados sobre o currículo local. É de referir que foram entrevistados quatro gestores distritais e um gestor provincial. As referidas entrevistas foram feitas telefonicamente e pontualmente gravadas. Posteriormente foram objeto de transcrições.

Ademais, o investigador usou a técnica, embora não sistemática, de observação não participante. O investigador, mercê do fato de lecionar a disciplina de políticas curriculares, tem sido um observador do desenvolvimento do currículo local, com destaque na província de Manica em que se encontra (AMADO, 2014). A apresentação dos dados recolhidos obedeceu a preceitos metodológicos. O investigador teve em conta os ditos dos inquiridos por entrevista e apresentou as respectivas transcrições em forma de narrativas (FLICK, 2002).

Por uma questão de complementaridade, o presente estudo podia ter apresentado dados quantitativos. Se não tivesse sido o factor Covid-19 a criar uma limitação, teria sido considerado um estudo de pequena escala, em que teriam sido inquiridos menos de 100 participantes, por questionário. Para análise dos respectivos dados o pesquisador teria recorrido a uma base estatística simples de análise inferencial (COHEN, MANION & MORRISON, 2007).

Apresentação, análise e discussão dos resultados: breve descrição do contexto de Manica

Manica faz parte de Moçambique, que é um país membro da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa, CPLP, e está localizado na África Austral. Este país faz fronteira com países tais como: Tanzânia à Norte, Malawi e Zâmbia à nordeste,

Zimbabwe à noroeste, bem como Eswatini e África do Sul à sudoeste. Ademais, é banhado pelo Oceano Índico à Leste.

Em termos administrativos, Moçambique está subdividido em 11 províncias, designadamente: Maputo Cidade, Maputo Província, Gaza e Inhambane (Sul), Manica, Sofala, Tete e Zambézia (Centro), bem como Nampula, Niassa e Cabo Delgado (Norte). A província de Manica é distinta por possuir uma diversidade de recursos minerais, florestais e faunísticos. Ademais, é conhecida pelas suas terras férteis que produzem uma diversidade de culturas, com destaque para o milho e a mandioca. Manica é baseada na agricultura de subsistência.

Organização e gestão do currículo local em Manica

Nesta província, tal como em outras do país, considera-se para o desenvolvimento do currículo local apenas 20% do tempo de leccionação em cada disciplina do ensino primário (CASTIANO, 2006). Nisto, nota-se que o currículo local considera-se um complemento, insignificante, dos 80% de conteúdo globalizante que são leccionados em cada disciplina.

Entretanto, reconhecem os inquiridos que estes manuais não têm sido consultados com profundidade por não constituírem a parte nuclear de cada temática e, de cada disciplina. A forma como o currículo local está organizado não expressa sinais de inteligência curricular da escola. Mais ainda, elucida de forma mínima a racionalidade crítica dos respectivos docentes (VARELA, 2013).

Não demonstra, o currículo local, nenhum sinal de evolução para a constituição de uma disciplina específica nos últimos anos do ensino básico. No nosso entender, a sua organização em forma de disciplina seria a melhor forma de torna-lo num espaço de diálogo intercultural e de produção de conhecimentos em prol da emancipação da cultura local (CASTIANO, 2006; BASÍLIO, 2012; NHALEVILO, 2013).

Estímulos do currículo local no desenvolvimento comunitário

Para a realização do presente estudo tivemos a ocasião de inquirir cinco participantes por entrevista via telefone, em dois momentos. A questão básica que endereçamos aos quatro gestores distritais, no primeiro momento, foi a seguinte: você

acha que o currículo comunitário, pela forma como está sendo implementado, estimula o desenvolvimento comunitário? Eis as respostas que tivemos a ocasião de colher:

[...] O currículo local veio para facilitar a compreensão da matéria. Se, por exemplo, quer falar de um tema que está centralmente definido, que tem uma relação com a realidade onde o aluno vive, podia-se partir da realidade do aluno, e depois ir ao tema centralmente definido. Se falamos, por exemplo, sobre as características de um rio, do rio Limpopo, por exemplo, então, segundo o currículo local não se pode falar do rio Limpopo antes de se abordar o rio daquele local em que a criança está (A).

Na óptica do participante A o currículo local é mais para o desenvolvimento da aprendizagem, e não para o desenvolvimento local. Entretanto, no nosso entender, a aprendizagem em questão devia alcançar o saber-fazer na comunidade e, dessa forma, podia-se desfrutar de conhecimentos que tivessem impacto na sustentabilidade comunitária. Pensamos que a existência do currículo local só ganha valor se não for para a simples compreensão por parte dos alunos, mas sobretudo para a sua emancipação significativa, com impactos reflectidos na comunidade (NHALEVILO, 2011).

Nós podemos estar a falar dos rios, nas ciências sociais, em que ao invés de falarmos de grandes rios, Rio Niger, Rio Congo, mas nós podemos pegar as crianças para os pequenos rios que existem na comunidade. Por exemplo, na comunidade escolar de Tongogara notemos o Rio *Txetxe*, embora o caudal é aquele pequeno, são rios periódicos, mas a criança naquele momento tem visão do que é rio. Também falamos sobre todas as partes do rio (B).

Na óptica do participante B o currículo estimula o desenvolvimento comunitário na medida em que promove visitas de estudo aos rios locais. Há no seu discurso a expressão de acatamento de orientações. O participante não revela racionalidade crítica em relação ao currículo local (VARELA, 2013).

Há desleixo [...] em todas as escolas, você não vai apanhar essa situação. Em ciências sociais, por exemplo, podemos estudar os líderes locais, levamos a criança a conhecer o líder do bairro onde a escola está inserida, e o líder do bairro onde ela vive também. Ele tem que conhecer o Chefe do Posto, o Administrador do Distrito, o Governador da Província e o Secretario do Estado (C).

Para o participante C o currículo não está sendo implementado conforme o previsto. Começa da forma de implementação do currículo local, assumindo que não está sendo realizada. Dai parte para os impactos ideais da sua implementação.

Refere que o impacto do currículo local, se for bem implementado, está na valorização dos hábitos locais. A escola pode ir à comunidade e solicitar os artesãos

locais para que possam ensinar sua cultura às crianças. Acredita que como resultado de visitas de estudo as crianças podem ganhar inspiração para se formarem naquelas áreas.

Logo a priori ele estimula, sim porque traz a realidade da comunidade próximo do que esta mais longe. Só que nos últimos dias é a sua implementação do currículo local que está sendo fraca, na minha perspectiva [...] Os professores não se vêem com tempo de buscar conteúdos no manual (D).

Na óptica do participante D a intenção do currículo local é boa na medida em que faz da escola uma luz da comunidade. No entanto, reconhece que a implementação do currículo local está a falhar. Na sua óptica, os professores privilegiam a componente do currículo nacional em detrimento do currículo local.

O segundo momento da recolha de dados por entrevista foi o da inquirição do gestor provincial, responsável pela questão do currículo local. Na primeira questão o pesquisador procurou saber se existe algum manual que orienta a implementação curricular em Manica. A resposta foi a seguinte:

O manual é editado pelo Ministério, que é de orientação geral. E depois, nós pegámos neste manual de orientação geral, fizemos o trabalho por distrito. Então, nós produzimos manual de apoio para cada um dos distritos da província, e é este manual que ajuda aos professores ao nível dos distritos a fazerem a integração dos conteúdos do currículo local, ao nível de cada um dos distritos da província (...) Temos dez manuais porque na altura Vanduzi e Macate não eram distritos (E).

Teria sido interessante o acesso ao manual do Ministério e um dos manuais produzidos para o apoio a cada distrito. No entanto o pesquisador não teve tal oportunidade. Teria sido para aferir o nível da autonomia curricular expressa no manual distrital, em relação ao manual nacional. Não foi possível ter acesso aos referidos documentos. O presente estudo tem, por conseguinte, uma limitação concernente à análise documental. A segunda questão foi para saber quem gere a implementação do manual ao nível do distrito. A resposta foi a seguinte: É a REG (Repartição do Ensino Geral), ao nível do distrito (E).

A gestão do manual significa, simplesmente, a garantia do uso dos conteúdos contidos no manual mediante a sua integração na leccionação em cada disciplina. A gestão do currículo local é centralizada, na medida em que o referido manual não permite que as escolas e os seus respectivos docentes sejam curricularmente inteligentes. Limitam-se ao acatamento do cumprimento do que vem estipulado num manual

generalizado, orientado para um distrito. As escolas não detêm de autonomia para abordarem especificidades locais (SOUSA, 2010; VARELA, 2013).

A terceira questão foi para saber do participante, na sua qualidade de gestor do nível provincial, como ele avalia a implementação do currículo local ao nível dos distritos. A resposta foi a seguinte:

Aqui, francamente, em termos técnicos, não estamos satisfeitos. Porque nós temos feito o acompanhamento através da monitoria dos planos analíticos, e estes mostram lacunas de integração dos conteúdos (...) reforçamos naqueles encontros com os directores distritais a necessidade de serem explorados cada vez mais os materiais que têm à sua disposição (...) há lacunas em termos de implementação (E).

A resposta supracitada leva a denotar que os docentes não implementam os conteúdos estabelecidos para perfazerem o currículo local. Dito de outro modo, ao nível microcurricular os docentes não acatam com as orientações estabelecidas centralmente. Este dados pode ser um indicativo de que os discursos que são construídos e que predominam na mentalidade coletiva local estimulam a ignorância da necessidade de cumprimento do que vem estipulado nos textos sobre o currículo local (PACHECO, 2001). Perde-se, assim, a oportunidade de coexistência produtiva entre as metanarrativas e as mini-narrativas (CASTIANO, 2006).

Na quarta questão endereçada ao participante o pesquisador procurou saber se o currículo local está concebido para a escola ganhar da comunidade ou se é para a comunidade ganhar da escola. A resposta foi a seguinte:

Em princípio a interpretação dos conteúdos, como segundo o conceito, explicam a necessidade de trazer alguns valores relevantes da sociedade em que vive para o conhecimento da criança que é a continuadora. Então, significa que nós buscamos da comunidade alguns ensinamentos e fazemos o registo para que eles não desapareçam. Então, em resultado disto mantemos o conhecimento local ao nível das gerações e gerações (E).

Se os discursos que expressam as políticas curriculares ao nível local forem expressos conforme o entendimento deste gestor provincial, então estão defasados em relação aos textos macrocurriculares. Contrariam, pois, o princípio da apropriação dos saberes globalizantes. Ademais, com a falta de implementação do currículo local começa-se a duvidar da possibilidade de haver uma oportunidade de reapropriação de saberes para o benefício local (CASTIANO, 2006).

Os dados expressos pelos cinco participantes inquiridos revelam que há ainda uma coexistência silenciosa, inativa, entre as racionalidades tradicional e moderna (CASTIANO, 2006; BASÍLIO, 2012). Elencamos, a seguir, algumas razões que suportam a nossa conclusão, que são as seguintes:

A primeira razão é o de que há uma integração dos saberes locais mas parece-nos não haver interação entre estes e os conhecimentos globais. O apanágio ao nível local parece-nos ser o da preservação dos saberes locais julgados importantes mediante a sua transmissão aos alunos, os continuadores. Estes não são reapropriados através de um cruzamento com os conhecimentos globalizantes, como forma de potencia-los para serem mais valiosos e mais úteis.

A segunda é que o currículo local é provedor de aprendizagens superficiais. Ensina os elementos do rio (nascente, leito, margens, afluentes e foz), mas não ensina sobre o peixe que predomina o rio local. Não ensina a pescar e a conservar o peixe. Não ensina as medidas de mitigação da poluição do rio. Isso é que seriam os fatores de desenvolvimento comunitário decorrentes do currículo local.

A terceira razão é que o currículo local não instiga a cultura de melhoria da produção alimentar, do processamento alimentar, do agronegócio e da pecuária. Locais como Manica, em que a agricultura é a base de subsistência, há que desenvolver nos alunos uma cultura de práticas agro-pecuárias que sejam cada vez melhores.

Os dados revelam ainda mais que as escolas primárias de Manica não são suficientemente inteligentes para o desenvolvimento do currículo local (VARELA, 2013). São usados manuais concebidos ao nível distrital, inspirados de um manual nacional, como fontes de conteúdo do currículo local.

Além disso, a organização do currículo local, em prol do desenvolvimento local não é em forma de disciplina. A disposição atual do currículo local não expressa autonomização dos conteúdos locais. Revela a racionalidade técnica expressa num manual. A única expressão de autonomia é a proporção de 20% sobre os conteúdos globalizantes. Assim denota-se tratar-se de currículo local periférico, irrelevante e marginal em relação aos conteúdos globais e globalizantes (PACHECO, 2002).

Considerações finais

A conclusão a que chegamos é de que o currículo local estimula muito pouco e de forma implícita, o desenvolvimento comunitário, em Manica. A relação que o currículo local cria com a escola permite, apenas, a preservação das culturas locais, no nível de compreensão. Não propicia o desenvolvimento de competências decorrentes de conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos em torno de conhecimentos resultantes da coabitação entre saberes locais e globais. Nisso, os graduados do ensino básico não são dotados de competências para um desenvolvimento comunitário significativamente sustentável.

Entretanto, a filosofia do contributo do currículo local na comunidade é ainda passível de reconstituições, para que possa impactar em larga medida no desenvolvimento comunitário. Há que repensar em paradigmas de ligação escola-comunidade que possam trazer um estímulo significativo de desenvolvimento comunitário que seja cada vez mais sustentável. Há que garantir um currículo local que emancipe profundamente as comunidades rurais (NHALEVILO, 2010).

Nisso, sugerimos o seguinte: (i) Os 20% devem ser em forma de disciplina – para facilitar o desenvolvimento de escolas que sejam curricularmente inteligentes; (ii) Seja desenvolvido um currículo localmente relevante, inclusivo e formativo; (iii) Seja desenvolvido um corpo docente especializado, crítico e empenhado em prol do desenvolvimento comunitário; (iv) Seja desenvolvido um currículo local que estimule inclusivamente a produtividade, através do empreendedorismo e de alguma captação de receita para o empoderamento escolar.

Referências

- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2.ed. Coimbra: Almedina, 2003.
- AMADO, João. (Coordenação). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 2.ed. Coimbra: Coimbra University Press, 2014.
- BASILIO, Guilherme. O Currículo Local nas Escolas Moçambicanas: Estratégias Epistemológicas e Metodológicas de Construção de Saberes Locais. *Educação e Fronteiras On-line*, Dourados/MS. v.2, nº 5, p. 79-97, 2012.

CALISXTO, Cláudia Ribeiro; AQUINO, Júlio Groppa. Empreendedorismo e racionalidade pedagógica moderna: imbricações. *Educação*. Porto Alegre, v. 38, nº3, p. 434-444, 2015.

CAMPOS, Roselane Fátima. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: MORAES, M.; PACHECO, J.; EVANGELISTA, M. (Org). *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora. p. 83-103. 2003.

CASTIANO, José P. O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos Distritos de Barué, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, v.1, nº 1, p. 1-33. 2006.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research methods in education*. 6. ed. New York: Routledge. 2007.

FLICK, Uwe. *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor, 2002.

LAMBERT, Mike. *Practical research methods in education: an early researcher's critical guide*. London: Routledge. 2019.

MACHAVA, Paulino. *Educação, cultura e gestão do currículo local: um estudo de caso*. 248p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Universidade Católica Portuguesa, 2015.

MAZULA, Brazão. *A universidade na lupa de três olhos: ética, investigação e paz*. Maputo: Imprensa Universitária, 2015.

MAZULA, Brazão. *A complexidade de ser professor em Moçambique e seus desafios*. Maputo: Plural Editores, 2018.

MOREIRA, António Flávia Barbosa. Selecção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior. In: MORAES, M.; PACHECO, J. EVANGELISTA, M. (Org). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora. p. 47-66, 2003.

NHALEVILO, Emília Afonso Zulmira. O currículo local: uma oportunidade para emancipação. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, v.11, n. 1, p. 23-34, 2013.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora. 2002.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. 3. ed. Porto: Porto Editora. 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Pressupostos conceptuais da articulação curricular*. In: ALVES, José Matias; ROLDÃO, Maria do Céu (Org.). *Articulação curricular: o que é? como se faz? dos conceitos às práticas possíveis*. Gaia: Fundação Manuel Leão. p. 11-16. 2018.

Fernando Rafael Chongo, Currículo local e desenvolvimento comunitário: Um olhar à província de Manica, Moçambique...

SALLIS, Edward. *Total quality management in education*. 3.ed. London: Kogan Page.

SOUSA, Francisco. *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora. 2010.

TOZONI-REIS, Maria Freitas de Campos. *Metodologia de pesquisa*. 2.ed. Curitiba: IESDE, 2009.

VARELA, Bartolomeu Lopes. *O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, praxis, tendências*. Praia: Edições Unicv., 2013.

Recebido em: 01/07/2021

Aceito em: 20/09/2021

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

Para citar este texto (APA): Chongo, Fernando Rafael. Currículo local e desenvolvimento comunitário: Um olhar à província de Manica, Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA). 1(2): 307-323.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>