

Ano 11, Vol XXI, Número 1, Jan-jun, 2018, Pág. 302-320.

O CURRÍCULO LOCAL COMO POLÍTICA PARA A PRESERVAÇÃO E/OU TRANSFORMAÇÃO DA CULTURA RURAL (DO CAMPO)

Daniel Daniel Nivagara

Resumo: O currículo local é uma realidade nos currículos escolares de alguns países. Moçambique não é exceção nesse aspecto. Assim, sem pretender discutir a aplicabilidade e/ou a implementação, de facto, do currículo local pelas escolas e, especialmente, pelos professores, esta comunicação se interessa em trazer elementos de análise que possam permitir compreender a contribuição do currículo local na preservação e transformação da cultura rural e, em geral, dos saberes e da cultura locais. Desse modo, partindo da análise documental, uma visão crítica do modelo secular de funcionamento da escola nos moldes “modernos”, permitiu trazer à luz a inadequação do paradigma curricular em que se concede privilégio apenas aos saberes universais ou daqueles saberes “nacionais”, sem atender aos saberes locais, particularmente os da cultura rural.

Palavras-chave: Currículo local, Saberes locais, Cultura rural.

Résumé: Le curriculum local est une réalité dans les programmes scolaires de certains pays. Le Mozambique ne fait pas exception à cet égard. Ainsi, sans vouloir discuter sur l'applicabilité et / ou la mise en œuvre, en fait, du curriculum local par les écoles et surtout par les enseignants, cette communication vise à apporter des éléments d'analyse pouvant comprendre la contribution du curriculum local à la préservation et à la transformation de la culture rurale et, en général, la connaissance et la culture locales. Ainsi, à partir de l'analyse documentaire, une vision critique du modèle séculier de fonctionnement scolaire «moderne» a permis de mettre en évidence l'inadéquation du paradigme curriculaire dans le lequel se donne seulement privilège au savoir «universel» ou «national», sans tenir compte des connaissances locales, en particulier celles de la culture rurale

Mots-clés: Curriculum local - savoir local - culture rurale

1. Introdução

As instituições escolares, como unidades que se dedicam à educação de crianças, jovens e adultos, veiculam saberes e competências relevantes para o desenvolvimento e modernização das sociedades e, ao mesmo tempo, contribuem para a formação de homens, os quais são os principais responsáveis pela produção, transmissão do conhecimento e socialização.

Nesse sentido, vale “reconhecer que o conhecimento constitui a variável mais relevante na explicação das formas de organização social e econômica” (Tedesco, 1999: 23). E isso faz com que, no dizer deste autor, a informação, o conhecimento e as capacidades, para os produzir e manejar, constituem recursos fundamentais da sociedade.

Evidentemente, os saberes que são objecto de ensino na escola derivam de variados modos de produção, mas o que devemos salientar é que estes saberes vêm de contextos distintos, havendo, assim, saberes universais e saberes locais, próprios das comunidades nas quais fazem parte os sujeitos que se crê que devem aprender tais saberes.

É nesta lógica que a escola funciona na base de um currículo, aqui entendido como “uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado” (Goodson, 1995: 18), independentemente das circunstâncias geográficas em que se localizam os alunos, dentro de um país como é o caso de Moçambique..

Quer dizer, tanto alunos dos meios urbanos, quanto dos meios rurais, devem aprender a partir de um currículo nacional, tal como acontece em Moçambique, o que faz oportuno considerar que, por exemplo, as comunidades rurais também têm seus saberes locais vitais para a vida social e económica das respectivas comunidades, dado que representam uma certa cultura local forjada à variados anos e que determinadas práticas sociais e produtivas confirmam a sua relevância no modo de vida destas mesmas comunidades.

Consequentemente, o ensino desvinculado dos saberes locais e, no caso, dos saberes das comunidades rurais, da sua cultura local, torna o professor “alienado da realidade”, fazendo com que muito do que se desenvolve dentro das quatro paredes das salas de aulas esteja fora da vida real das comunidades e com carácter de muito menor objectivação e concretização no dia-a-dia do aluno sobre o que se ensina.

É nesta ordem de ideias que tem sido recorrente o apelo para a necessidade de inclusão do currículo local nos sistemas de educação, como é o caso moçambicano, no qual a partir do currículo escolar em vigor desde 2004, prevêem-se 20% do tempo lectivo para que os professores tratem de saberes locais das comunidades em que estão as suas escolas e vivem seus alunos, o que eleva as potencialidades do sistema educativo atender aspectos relevantes da cultura rural quando se tratar de escolas que se localizam nestes meios comunitários.

Este facto merece análise nesta comunicação, principalmente com o propósito de apresentar e discutir sobre currículo local como política para a preservação e/ou transformação da cultura rural, razão pela qual, em termos de estrutura, depois da

presente introdução, são focalizados alguns elementos de análise para a compreensão da educação na preservação e transformação da cultura e, em seguida, antes das considerações finais, a atenção é dada a discussão sobre como o currículo local pode ser considerado como uma política educacional para a preservação e transformação da cultura rural.

2. Educação e a preservação e transformação da cultura

Uma das características fundamentais de qualquer país e de todas as comunidades humanas é a existência de manifestações culturais, do patrimônio cultural e, quiçá, do saber cultural que persiste ao longo do tempo. É por isso que se acredita que “apesar das transformações que o ambiente rural está passando, a cultura tem a capacidade de permanecer resistente, pois saberes a ela relacionados são passados aos descendentes como uma memória coletiva, de resgate de vivências e lembranças. É interessante ressaltar que a cultura é um elemento social, impossível de se desenvolver individualmente (Cruz, Araújo e Da Costa, 2015: 102).

Esta permanência da cultura dos povos e comunidades revela o poder que estes mesmos povos têm de preservarem a cultura, seja ela rural ou urbana, pois é ela que, em muitos aspectos, marca a identidade de um povo, define o cotidiano de muitas práticas sociais destes povos e, ainda, determina os modos de produção e de geração de renda. De facto, é óbvio que todas atividades, tais como a agricultura, a pesca, o artesanato e muitas outras têm suporte de saberes culturais particulares das comunidades em causa.

Mais do que isso, pela cultura se marca a identidade de um povo, única e singular, razão pela qual emerge o direito à diversidade que é uma categoria, dentre as elencadas dos direitos culturais, a saber que “a cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade manifesta-se na originalidade e na pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para o género humano como a diversidade biológica o é para a natureza. Neste sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras” , no dizer da Declaração Universal sobre a diversidade cultural, a mesma que acrescenta que:

“Nas nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir a interacção harmoniosa e a vontade de viver em conjunto de pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas. As políticas que favorecem a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta forma, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que nutrem a vida pública” (art: 2, Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural)

O que está em causa neste reconhecimento da diversidade cultural constitui uma das formas de materialização da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no sentido em que esta, no seu artigo 27, reconhece a todo ser humano o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios, o que subentende a necessidade de valorização dos bens culturais de todas as comunidades para que estes estejam à disposição dos cidadãos e estes, por sua vez, usufruam desta liberdade de participação na vida cultural. Ou seja, a cultura tem que existir para que os cidadãos se beneficiem dela, o que faz perceber que em caso do desaparecimento de segmentos culturais, retira-se a possibilidades de conferir a oportunidade destes configurarem o panorama cultural local e/ou universal que se possa escolher livremente para a manifestação cultural do cidadão. É neste espírito que, no dizer de Canclini (2003: 9) se entende a cultura como: i) a dimensão simbólica da existência social de cada povo, argamassa indispensável a qualquer projeto de nação; ii) eixo construtor das identidades, como espaço privilegiado de realização da cidadania e de inclusão social; e, iii) facto económico gerador de riquezas

Por esse facto, a cultura agrega valor a vida de um povo e pela cultura os povos têm a sua forma peculiar de afirmação, e eis porque a Política Nacional de Cultura de Moçambique tem como premissa o facto de que a Constituição da República deste país estabelece o princípio segundo o qual o estado promove o desenvolvimento cultural e personalidades nacionais e garante a livre expressão das tradições e valores da sociedade moçambicana.

Com esta afirmação do significado da cultura para os povos, sempre existiu a necessidade de preservação cultural e a educação é, por excelência, um veículo

importante para a transmissão da cultura entre as gerações, fazendo com que surja a função sócio cultural da educação, partindo da constatação de que o homem vive e se desenvolve num mundo de coisas e de pessoas.

Neste mundo, de acordo com Nivagara e Mudender (S.d: 49), encontramos desde objectos inanimados, sem vida, como as pedras, os fenómenos atmosféricos (ex : sol e a chuva), e os seres orgânicos como as plantas e os animais. Todas estas coisas constituem o mundo da natureza. Mas também encontramos outros objectos que são produto da actividade do homem, como as obras de arte, as máquinas, os livros, que têm uma significação, um sentido próprios. Estes objectos pertencem a outro mundo, que é o da cultura, e este mundo constitui um mundo próprio, peculiar (característico) do homem.

A cultura compreende não só os produtos espirituais elevados, como as obras artísticas, as teorias científicas, os descobrimentos técnicos, as regras morais e os sentimentos religiosos, senão que inclui também objectos e criações materiais, humanos mais modestos, de carácter utilitário, como as casas, os vestes, os instrumentos agrícolas, os utensílios domésticos, etc. Assim, entram também no campo da cultura uma série de instituições que nascem da convivência dos homens entre si, como a família, o povo, o Estado, etc.

Agora bem, *estes objectos culturais* não constituem uma mera soma ou agregado de produtos ou criações humanas isoladas, senão que *formam uma unidade com sentido e um estilo próprios, uma organização ou estrutura peculiar, que varia com as épocas e os lugares*. Aí falamos de uma cultura grega e uma cultura cristã ou muçulmana, uma cultura medieval e uma cultura moderna.

A cultura, sem dúvida, não pode existir por si só, independentemente do homem, senão que tem que viver nele, fazer-se pessoal, para poder subsistir e desenvolver-se. De outro modo se converte numa cultura morta. E esta é uma das funções da educação : *fazer que a cultura siga vivendo através dos signos, das generalizações*. Por outra parte, o homem e o menino necessitam também da cultura para poderem viver e desenvolver-se. Alíás, a educação é um reflexo da sociedade, quer dizer, a sociedade trata de formar as novas gerações conforme o seu modo de vida ; submete ao ser juvenil a pressão dos seus costumes, crenças e leis. Só temos que dizer por agora que a educação trata de

preparar o menino para a vida social, de introduzi-lo na sociedade humana e que também aspira a melhorar ou tornar possível a melhoria da vida social.

Daqui *as duas funções da educação a respeito da cultura*. De uma parte, facilitar a criação, conservação e reprodução da cultura, e de outra possibilitar o desenvolvimento sócio-cultural do homem. No primeiro caso trata-se de uma educação cultural objectiva, e no segundo, de uma formação cultural subjectiva. Ambas as formas de educação estão numa relação mútua e inseparável.

Alías, como diz Rudio et al (2001: 456), na função conservadora da educação e a na de promoção de mudança, aparentemente contraditórias, são, cada vez mais, necessárias e compatíveis. Formar homens adaptados às normas sociais do grupo, mas cada vez livres e inovadores, são finalidades próprias de todo o processo educativo que prepare a indivíduos para uma sociedade democrática. A propósito disso Kerschensteiner disse: *a formação do indivíduo é só possível por aqueles bens culturais cuja estrutura espiritual é adequada parcial ou totalmente ao grau de desenvolvimento da forma de vida individual*.

Em suma, podemos afirmar que a essência da função sócio-cultural da educação consiste na transmissão de conhecimentos, experiências, capacidades, comportamentos, normas, valores e ideias e, em poucas palavras, a globalidade da cultura humana de homem para homem e de geração para geração.

E vemos também que neste contexto o marco social da educação pode ser considerado noutras finalidades notadamente sociais que hoje figuram entre os objectivos das políticas educativas tais como o progresso económico do país, a capacitação profissional, social e política dos seus membros, a melhoria da qualidade humana dos indivíduos, a democratização do ensino como desenvolvimento do princípio da igualdade de oportunidades que chegam à todos e promova uma sociedade mais justa, livre e igualitária.

Em realidade, aqui se destaca o papel da educação no alcance de uma sociedade de bem estar que todos perseguem, já que não existe educação sem sociedade, mas tão pouco existe sociedade sem educação.

Mais ainda, dentro da lógica da aprendizagem significativa, entende-se que o conteúdo, o conhecimento, alguns dos quais podem ter sido sistematizados da cultura local, só adquirem significado se vinculados à realidade existencial dos alunos, se voltados para a

resolução dos problemas colocados pela prática social e capazes de fornecer bases instrumentais teóricos e práticos para negar dialeticamente esta mesma prática social. É essencialmente por esta via que a educação se destaca no melhoramento do próprio conteúdo da aprendizagem e, quiça, da cultura. Espera-se, pois, que pela educação a cultura siga vivendo por meio das pessoas, mas ao mesmo tempo as pessoas interagem com a cultura, a transformam em certa medida, adequando-a às condições peculiares do tempo e das dinâmicas sociais.

Mas o que parece importante realçar é que a transformação e, conseqüentemente, a modernização da cultura, tal como a cultura rural, não seria capaz de se realizar se esta mesma cultura não tivesse, graças à educação, a possibilidade de persistir, de existir ao longo dos anos. Portanto, defender a preservação da cultura local, da cultura rural, permite colocação dentro de uma perspectiva transformadora, evolucionista e, quiça, modernizadora dessa mesma cultura.

3. O currículo local, a preservação e transformação da cultura rural

A escola é um veículo de transmissão da cultura. Por conta disso, já na teoria educacional tradicional, a educação e, em particular, o currículo, é visto como uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Por essa razão, “Bourdieu e Passeron desenvolveram a teoria de reprodução social baseada no conceito de “violência simbólica”. Para eles, toda a acção pedagógica objetiva uma violência simbólica, enquanto imposição, por um poder arbitrário, A arbitrariedade é a cultura dominante. O “poder arbitrário” é baseado na divisão da sociedade em classes” (Gadotti, 2008: 189).

O que está em causa nesta situação é o pensamento de que encontramos duas culturas distintas. Por um lado, a cultura dominante, dita universal, científica. E, por outro lado, a cultura local, autóctene, que pode ser a “rural”, de uma comunidade específica, inferiorizada e, por isso, sempre excluída dos meios escolares. Neste sentido, o currículo, como acção “pré-definida” do conteúdo e programa escolares legitima o saber universal, contra a penalização dos saberes locais, já que, interessado no saber científico, entende-se, que

para este saber “o critério de validação é determinado pela sua “performatividade”, como afirma Lyotard, pela sua aceitação na

comunidade científica, como sustenta Kuhn e pelo seu interesse na acumulação do capital. Estes são “intelectuais orgânicos” (modernos) na linguagem de Gramsci” (Basilio, 2002: 30)

Conforme Basilio (ibid: 30), Gramsci aponta dois grupos representativos, os quais denomina de “intelectuais orgânicos” e “intelectuais tradicionais” a partir do lugar e da função que ocupam no conjunto das relações sociais. Os intelectuais orgânicos de uma nova ordem econômica estão ligados à produção industrial urbana, ao mundo da técnica e da produção capitalista avançada. São os organizadores da função econômica de um segmento social ao qual estão ligados organicamente. São portadores de uma hegemonia que tende a expandir-se por toda a sociedade e se esforçam para provocar uma concepção do mundo homogêneo e autônomo.

Não é de estranhar, por isso, que os saberes ditos “universais, científicos..” ganhem notoriedade nos sistemas educativos; são estes saberes que sustentam o aparelho ideológico dominante, representado pelo paradigma capitalista e, assim, no dizer de Basilio, citando Gramsci:

O empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito. O empresário, neste contexto, representa uma elaboração social superior e possui a capacidade técnica de organizar e dirigir as tarefas, não só econômicas, mas também políticas e sociais. Ele é organizador de vários grupos humanos e, sendo assim, tem poder de legitimar o saber que lhe possibilite de manter a sua hegemonia e criar condições para expansão da sua classe (Basilio, ibid: 30)

Contra uma realidade pluralista, heterogênea, do ponto de vista social, cultural, de desenvolvimento entre os diferentes grupos sócio-culturais e de espaços geográficos em que vivem (exemplo, meio urbano e rural), o que se observa é que a escola tende a reproduzir a categoria dos intelectuais orgânicos e, por essa via, prossegue Basilio (ibid: 30), ela tende a reproduzir as formas de conhecimento, práticas de linguagens, relações e valores selecionados pela cultura mais elaborada. E ao assumir esse lugar e função social, ela tende a expressar uma disputa sobre que formas de autoridade e de intelectuais são relevantes, sobre que tipo de conhecimento é válido; sobre que tipo de normas de regulação moral e de concepções sobre o passado e futuro devem ser

legitimadas e transmitidas aos alunos. Está aqui imanente a questão do poder na validação do saber escolar.

Nesse *modus operandi* da escola, se testemunha a ideia de que “o currículo está centralmente envolvido em relações de poder, como lembra Morreira e Tadeu (2011: 37) “ ao afirmarem que o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder” e aparece como um “saber doseado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de “saber escolar”. E é nessa condição que os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas” (Saviani, 2006: 60).

Então, com um “saber escolar nestes moldes”, a escola torna-se num mecanismo excludente e segragacionista, em desfavor dos saberes locais, do meio rural e das classes dominadas, uma vez que nela primam, essencialmente, os saberes universais, legitimados pela ciência e pelas classes dominantes, e esquecendo-se que nas comunidades (rurais) também existem saberes locais e “intelectuais tradicionais”, que, usando Gramsci, Basilio (ibid: 31), enfatiza que muitas vezes estes são constituídos por “ anciãos e líderes locais, organizadores da vida rural (campo). Eles são intelectuais no sentido de organizadores da vida tradicional local e transmitem os saberes indispensáveis à continuidade da vida”.

Mas podem-se acrescentar à estes intelectuais tradicionais, todos outros praticantes de atividades socialmente valorizadas, quer do ponto de vista social (ex: detentores de saberes mágico-religiosos, de ritos e mitos locais, de modos de ser, estar, relacionar-se e comportar-se...) e produtiva (ex: artesãos, agricultores, pescadores, caçadores..).

E deve entender-se o tradicional não apenas no sentido retrógrado, antigo, secular e arcaico, mas também como o que é típico e habitual, de tal modo que se possa crer que as comunidades rurais, mesmo reconhecendo a validação do saber universal, elas não se transformam, não devem e nem precisam que se transformem

bruscamente, de tal modo que seus saberes locais sejam esquecidos e completamente substituídos pelos ditos “saberes universais”. Para além disso ser uma utopia, constituiria uma aberração e um atentado a preservação da identidade cultural dos povos e uma viloção dos direitos culturais universais.

O que está em causa nesta lógica é o entendimento de que os saberes universais têm e devem ter seu espaço no currículo escolar, mas igualmente devem ter espaço nesse currículo os saberes locais, aqueles das variadas e heterogêneas comunidades onde vivem os potenciais “aprendentes” e os seus ascendentes, o que se traduz numa lógica de pensar que “um currículo unificado numa sociedade heterogênea não é receita para coesão”, e sim para resistência e para novas divisões” (Johnson apud Apple, 2011: 90).

Por seu turno, a inclusão de saberes locais no currículo, sem que isso represente uma negação dos saberes universais, reflete um reconhecimento da diferença, principalmente dos espaços rurais e urbanos, e mesmo entre dois espaços rurais e/ou urbanos diferentes. Representa ainda o questionamento sobre “que relação os meus alunos vêm entre o trabalho que fazemos em classe e as vidas que eles levam fora da sala de aula? Seria possível incorporar aspectos da sua cultura vivida ao trabalho da escolarização, sem simplesmente confirmar aquilo que eles já sabem? Seria possível fazê-lo sem banalizar os objetivos e relações que são importantes para os alunos? E seria possível fazê-lo sem discriminar determinados grupos de alunos como marginais, exóticos e “outros” dentro de uma cultura hegemónica?

Ao fazer tais perguntas, colocadas por Giroux e Simon (2011: 120), a escola estará a lutar por uma pedagógica crítica, mas, sobretudo, pela preservação da cultura local, principalmente a rural, muitas vezes minimizada devido ao contexto actual em que a cidade tende a sobrepor-se em relação ao meio rural, a agricultura se rende aos sinais evidentes da indústria, o folclórico (em dança, música, culinária, ...) está sendo suplantado pelo “moderno” e “global”...E, com estas mesmas questões, se considerarmos os saberes e a cultura local como uma cultura popular, seria de ver tal cultura “como aquele terreno de imagens, formas de conhecimento

e investimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade de “voz” à cada um, dentro de uma experiência pedagógica” (Giroux, 1988 apud Giroux e Simon, *ibid*: 120), onde a “voz” de cada um representa tanto um indivíduo, como pode ser a de uma comunidade local, rural, e onde, por essa via, a cultura se expressa, penetra no espaço escolar, tem possibilidades de se fazer conteúdo de aprendizagem, ser estudada para a sua preservação e transformação à medida das potencialidades e necessidades da sua modernização.

Nesse modelo de inclusão de saberes locais no currículo escolar, se pensarmos numa perspectiva de que, por um lado, temos saberes universais e, por outro, saberes locais, estaremos numa situação em que se estabelecem pontes entre ambos, fazendo com que os saberes universais sejam ensinados tendo em conta a realidade social, mas permitindo, igualmente, que esta realidade social, ao entrar em contacto com os saberes universais junta-se e nela podem ser acrescentadas outras variáveis de entendimento, produção e uso de tais saberes locais, gerando impulsos para o desenvolvimento e entrosamento recíproco. Esta é, quanto a nós, uma base de partida a partir da qual pode ver-se que, os saberes culturais de um espaço rural (do campo)ou não:

- Devem ser preservados como parte da identidade de um povo, constituem a essência do modo de vida, de produção e de relações sociais em dado momento histórico: estamos, a este nível, no entendimento de que ao se “validarem os saberes comunitários por conhecimento e reconhecimento das necessidades existenciais básicas, reconhecem e compreendem também os seus valores e seus modos de pensar e dizer assumindo o papel de intermediário entre a cultura tradicional e a moderna representada pela escola” (Basilio, *ibid*: 31);
- Podem ser um mecanismo valioso de valorização de um povo, mas também de geração de riqueza, sobretudo quando as manifestações culturais desse povo ganharem notoriedade que permita a certificação das mesmas como conhecimento útil para esta mesma comunidade, bem como para outras

comunidades. A este propósito vale a pensar pensar que os saberes locais sobre a culinária (ex: pratos típicos, locais), o artesanato local, a música e dança locais...e toda gama de produções locais, bem como de modos de ser e estar comunitários podem constituir-se numa “marca” e incrementar serviços (da industria, olaria e da hotelaria, por exemplo), bem como de todo ambiente de negócios e da economia local, do país e do mundo;

- Pelo acima exposto, vale pensar que o conhecimento local, seja ele rural ou urbano, pode igualmente evoluir para a condição de universal, porque, no dizer de Santos apud Basilio (ibid: 22), “o saber constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por grupos sociais concretos como projetos locais, sejam-os a reconstruir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc”. Dá, pois, para perceber que o saber dito universal foi, em algum lugar e de algum modo, um saber local, que foi produzido por um indivíduo e/ou uma comunidade, mas que depois se viu que a utilidade desse saber não somente era útil para esse mesmo local como também para outros, muitos e a totalidades de espaços da nossa humanidade, o que fez esses saberes se configurarem em saberes universais. E, por essa via, nada justifica que certos saberes locais do meio rural sejam combatidos enquanto nada prova que não são úteis para as respectivas comunidades e, ainda, nada prova da eventualidade de não serem úteis e poderem ser validados por comunidades muito mais vastas, incluindo a dos “cientistas”. Está aqui o crer que, pela inclusão dos saberes locais no currículo escolar, estar-se a permitir que estes mesmos saberes desenvolvam o seu sentido axiológico, de limitados ao “tradicional” para que possam transformarem-se e modernizarem-se e poderem ser úteis igualmente para muitas outras comunidades, ao mesmo tempo que se eleva ainda mais o poder utilitário desses mesmos saberes locais para os

indivíduos das comunidades rurais que os geraram, os defendem e os conservam/preservam por via da educação, mesmo que seja ela do tipo informal e não-formal.

Em consequência do que dissemos anteriormente, nada de pensarmos que a cultura rural (do campo) deve ser limitada apenas ao seu meio local e ao modo de sua transmissão espontânea, difusa e assistemática, simplesmente dos mais mais velhos para as gerações que as sucedem. A educação para desenvolvimento dos saberes locais deve passar desses modos informais e não-formais para o contexto da escola, onde, ao se associar a escrita, tem muito mais potencialidades para o seu registo, valorização e, eventualmente, certificação pelos “intelectuais tradicionais”, mas também pelos “intelectuais orgânicos” e pelos usuários locais e daqueles doutras regiões do vasto mosaico cultural de outras partes da humanidade, senão pela totalidade da humanidade. É pelo currículo local que os saberes e a cultura locais, no caso rurais, podem elevar-se para uma qualificação acima do local e, podem, ainda:

- Converter os saberes antes ignorados, limitados a um estatuto menor, para o estatuto de saberes ensináveis, a saber que, no geral, dentro dos padrões da escola moderna, admite-se que o que se ensina na escola é muito mais importante do que o que se aprende espontaneamente na comunidade. E deve ser por isso que num estudo de Capece (2016: 125), num dos pontos em que ele designa “apropriação dos saberes das comunidades locais”, traz em evidencia que, por exemplo, o cesteiro, o produtor de esteira, o torneiro, os pescadores...aprenderam os respectivos “ofícios” de forma informal e não-formal; quer dizer, a escola não desempenhou papel relevante nesta aprendizagem. E uma observação natural da actuação e presença destes, tem revelado a infeliz constatação de que a sociedade tem os perdido pouco à pouco, à medida que o tempo passa: e esta pode ser uma das consequências da marginalização de determinados saberes pela escola;

- Contribuir para uma melhor aprendizagem, uma aprendizagem significativa, para os alunos, em virtude da educação escolar partir do conhecido (conhecimento local) para o desconhecido, o geral (conhecimento científico, universal). Nesse sentido, os saberes locais transformam-se em “pré-requisitos” fundamentais para a aprendizagem (ex: a língua, as formas geométricas existentes nos objetos tradicionais, a história e gastronomia local, as práticas medicinais locais, etc), como também podem converter-se em impulsos motivacionais significativos para os alunos por estes reconhecerem o que se deseja aprender, poderem ter apoio dos seus pais ou outros membros da comunidade na resolução de eventuais problemas de aprendizagem. Mais do que isso, os membros da comunidade transforma-se também em parte responsável pela educação dos seus filhos; e, do que se sabe, quando isso acontece, os aprendizes sentem-se muito mais encorajados, apoiados na sua missão escolar, contrariamente à uma situação em que o aluno sente ter apenas a escola e o professor, em particular, como únicas fontes da sua aprendizagem.

É neste sentido que entendemos o currículo local como uma política de preservação e de transformação dos saberes locais, da cultura local e, especialmente, da cultura do meio rural, esse lugar muitas vezes associado com o subdesenvolvimento, com a ideia de que apenas irá desenvolver-se na base dos saberes universais, quando, na verdade, muitos dos seus saberes locais podem constituir-se numa fonte de desenvolvimento, para além de melhoramento da aprendizagem escolar.

No caso de Moçambique, pelo reconhecendo deste princípio, a partir da reforma do currículo do ensino básico de 2004, o currículo local consta como uma das inovações curriculares e diz-se que:

“um dos grandes objetivos da presente proposta curricular 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. Para tal, os programas de ensino devem prever uma margem de tempo, que permite a acomodação do currículo local. Isto é, a escola tem à sua disposição um tempo para a introdução de conteúdos locais, que se julgarem relevantes para uma inserção adequada do educando na respectiva comunidade. Os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades. As matérias propostas para o currículo local devem ser integradas nas diferentes disciplinas curriculares, o que pressupõe uma planificação adequada das lições. A carga horária do currículo local é de 20% do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina” (INDE/MINED, 2003: 27)

Para esta proposição curricular, o que está em causa é a necessidade de formar cidadãos capazes de contribuir para o melhoramento da sua vida, da vida dos seus familiares, da comunidade e do país, tendo em conta a consideração dos saberes locais das comunidades em que se localiza a escola. Portanto, de acordo com MINED/INDE (2011: 9), “uma pessoa é vulnerável quando não tem capacidade, conhecimentos, ou condições básicas para enfrentar um determinado risco (mal)” e, por isso, entende-se que com o currículo local pretende-se dotar 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 dos seus familiares, reduzindo, desse modo, os níveis de pobreza e vulnerabilidade.

Para a implementação do currículo local, o Ministério da Educação em Moçambique elaborou, inclusive, um Manual de Apoio ao Professor no qual se indica que “o manual aborda conteúdos de todas as disciplinas do ensino primário enquadrados nos seguintes temas: Cultura, História e Economia Local, Educação em Valores, Ambiente, Agro-pecuária, Saúde e Nutrição e Ofícios” (INDE/MINED, 2003: 27) e deve entender-se que os saberes e a cultura local e, portanto, a cultura rural estão representadas na totalidades das áreas significativas do cotidiano da vida individual e colectiva.

E estes todos saberes, no dizer do autor acima citado, podem ser integrados no que se designa de currículo local, o qual, pode ser entendido como “um complemento do currículo oficial, nacional, definido centralmente, que incorpora matéria diversa da vida ou de interesse da comunidade local, nas diferentes disciplinas de estudos”.

Evidentemente, a perspectiva de integração do currículo local coloca o desafio das escolas e, particularmente, os professores serem capazes de, primeiro, identificarem os saberes locais significativos para essas comunidades e que devem ser objecto de aprendizagem escolar; e, em segundo, lugar existe o desafio destes professores desenvolverem competências de saber dos conteúdos do currículo local (ou seja, ter o domínio do conteúdo a ensinar) e, ainda, de competências para ensinar os conteúdos do currículo local.

O que está em causa no raciocínio acima remete para a dificuldade que os professores e, especialmente, os planificadores do currículo de nível central (isto é, do nível ministerial) têm de determinar com precisão o que deve constituir o conteúdo local aplicável numa escola. Esta é uma dificuldade óbvia e, por assim dizer, o facto do currículo local constituir-se de saberes locais remete para a necessidade de um maior envolvimento dos “intelectuais tradicionais” que daqueles “intelectuais orgânicos” ou, simplesmente, imbuidos pelo espírito destes que parte do universal para o local. Dito doutra forma, os professores, assim como os planificadores do currículo oficial ao nível ministerial, em virtude da posição que ocupam ser de cima da hierarquia na pirâmide de decisões educacionais, compreende-se que é como que se tratassem de sujeitos à uma elevada altitude que olham para baixo procurando indentificar e descrever o que se localiza sobre o solo. De princípio este poderá apenas ver o céu, as nuvens, depois, a medida que ir descendo poderá observar gradualmente com nitidez o que está em terra. E os planificadores do currículo de nível central não teriam capacidade de descer para o local de diferentes comunidades, dado a multiplicidades destas e, por isso, dos saberes locais que representam. Eles não têm como se aperceber e ter o domínio de saberes locais de todas as comunidades da totalidade de um país.

Este cenário é o que parece ser o mais provável para os planejadores do currículo ao nível central sempre que estes se questionarem sobre a natureza do currículo local para cada uma das comunidades e, especialmente, para cada uma das escolas. É devido a isso que aparece o pensamento segundo o qual, o currículo local, na sua implementação, requer uma forte implicação dos actores de nível local, principalmente a escola, a comunidade e o professor.

Porque, sendo sujeitos de proximidade, estes estão em altura de poderem observar os saberes locais, próprios da comunidade a que pertencem e, ao mesmo tempo, podem ser testemunho da aplicabilidade destes saberes no quotidiano da vida para os alunos e outros membros dessa comunidade para os quais os saberes locais em causa constituem parte de saberes cuja relevância é inquestionável.

Eis porque no intuito de garantir a implementação do currículo local, no dizer de MINED/INDE (ibid:20), ao professor cabe articular com a comunidade, de forma permanente, para se inteirar das necessidades de aprendizagem dos alunos, de modo que haja uma interacção entre o saber veiculado pela escola e o saber veiculado pela comunidade; cabe-lhe igualmente garantir que o saber veiculado pela escola seja usado em benefício da própria comunidade, ao mesmo tempo que se espera que o professor identifique na comunidade elementos que possam garantir a abordagem de alguns conteúdos que não sejam do seu domínio, através de palestras, aulas práticas, oficinas de trabalho, etc.

O que está em causa neste posicionamento é a valorização de elementos locais, dando-lhe muito mais protagonismo não somente na identificação dos saberes que possam constituir o currículo local, como também se considera benéfico e encorajador o envolvimento de membros da comunidade para que, em caso de necessidade, estes desempenhem o papel de agentes de medição e/ou facilitação de aprendizagem para os alunos, sem deixar de parte os professores.

4. Considerações finais

O ambiente escolar não pode continuar numa visão que ignore o facto de que todas as comunidades, especialmente as rurais, têm um quotidiano de vida e, por isso, de relações sociais e de modos de produção que devem ser aproveitados como parte

significativa do currículo escolar, sob a forma de currículo local. Esse cotidiano representa, em grande medida, formas de ser, de estar, de comportar-se, de relacionar-se...e, ainda, das diversas formas de actividades produtivas e de garantia de saúde e bem-estar social.

Não tomar isso como um pressuposto importante da análise e reconfiguração do currículo e trajetórias de aprendizagens escolares dos alunos, sobretudo do meio rural, pode ser grave, no sentido em que a humanidade perderá, progressivamente, parte de saberes produzidos e confirmados pela sua praticidades por muitas gerações antecedentes.

Porque esse cotidiano representa saberes locais, cujo modo de produção e da sua transmissão foi sempre informal e não-formal, a perda dos saberes em causa poderá ocasionar um vazio irremediável, pior ainda sem testemunho humano a medida que os detentores dos mesmos saberes irem desaparecendo por razões óbvias de sobrevivência da espécie humana no tempo.

Por outro lado, a utilidade com que os saberes locais tem no cotidiano das comunidades pode, em alguns deles, ser reconfigurado para uma abrangência universal ou, pelo menos, para muitos outros beneficiários, de outras comunidades, bastando para isso um contínuo processo de sistematização e estudo dos saberes locais mais significativos e a validação dos mesmos pelos processos de análise científica.

Está em jogo, pois, a urgência da necessidade de preservação dos saberes locais, a exemplo da cultura das comunidades rurais, o que se afigura factível pela via do currículo local, na medida em que este, fazendo parte do espaço escolar, terá maior potencialidade da sua preservação por estar no espaço que, por sua vocação, se encarrega da educação e formação de crianças, jovens e adultos. Também porque, pelo currículo local, implantado e generalizado no ambiente escolar, os saberes locais irão interagir dialecticamente com os saberes universais, permitindo sua maior problematização e fundamentação epistemológica, o que, a suceder, facilitará o processo de transformação desses saberes locais, tais como os da cultura rural.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A e TADEU, T (2011). *Currículo, Cultura e Sociedade*, São Paulo, Cortez Editora
- BASILIO, G (2012). *Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique*;Maputo, Texto Editores

- CANCLINI, N et all (2003). *Políticas culturais para o Desenvolvimento: uma base de dados culturais*, Brasília, UNESCO
- CAPECE, J. (2016). *Resgate do saber das comunidades locais: Sugestões para melhoria do ensino de Ciências Naturais do 1º grau*; Maputo, Publifix Edições
- CRUZ, A, ARAÚJO, L e Da COSTA, T. Cultura rural: resistências e modificações observadas no campo a partir da inserção da tecnologia; in: ANAIS DO 2º WORKSHOP DE GEOGRAFIA CULTURAL: *Da cultura material ao simbolismo cultural*; 24 e 25 de junho de 2015 Alfenas-MG www.unifal-mg.edu.br/geografia/workshopdegeografiacultural [capturado em Abril de 2018]
- GADOTTI, M. (2008). *História das ideias pedagógicas*, 8 ed., São Paulo, Ática.
- GOODSON, I (2002). *Currículo: Teoria e História*; 5ª edição. Petrópolis, Editora Vozes
- GOODSON, I (2002). *Currículo: Teoria e história*; Petrópolis, Editora Vozes
- INDE/MINED (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*, Maputo, INDE
- McLAREN, P (2007). *Pedagogia Crítica Contra o Império*; Portugal, Edições Pedagogo, Lda.
- MORREIRA, A e TADEU (2011). *Curriculo, Cultura e Sociedade*; São Paulo; Cortez Editora
- MINED/INDE (2011). *Manual de Apoio ao Professor. Sugestões para abordagem do curriculo local: Uma alternativa para a redução da vulnerabilidade*; Maputo, INDE.
- MOREIRA, A e TADEU, T (2011). *Curriculo, Cultura e Sociedade*, São Paulo, Cortez Editora
- NIVAGARA, D e MUDENDER, E (S.d). *Teoria da Educação* [no prelo]
- RUDIO, Regélio et al (2001): *Teoria de la educación*; UNED, Madrid
- SAVIANI, D. (2006) *Educação, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular*; Movimento: revista educativo do Programa de Pós-Graduação em Educação, Fluminense, UFF.
- TEDESCO, J (2008). *O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*, 3ª edição. Vila Nova Gaia, Fundação Manuel Leão
- UNESCO (2009) *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, Rio de Janeiro, UNIC
- UNESCO (S,d) *Declaração Universal da Diversidade Cultural*, Paris.

Recebido: 20/4/2018. Aceito: 20/6/2018.

Sobre o autor e contato:

Daniel Daniel Nivagara - Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Nantes/França, docente da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica (Moçambique).
E-mail: danielnivagara2000@yahoo.fr