DOI: 10.33148/VSQ5XV93

SABERES LOCAIS, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

Denisse Kátia Soares Oma[1]

RESUMO

Este artigo parte de uma abordagem qualitativa, baseada numa revisão bibliográfica e documental, recorrendo a dados secundários provenientes de livros, artigos científicos, documentos institucionais e outros estudos relacionados com os saberes locais, diversidade cultural e educação básica em Moçambique. A partir de uma perspetiva etnográfica, o estudo procura compreender o papel dos conhecimentos, práticas, valores, tradições e experiências das comunidades no processo educativo, destacando a sua importância para a contextualização dos conteúdos escolares e para a valorização da diversidade cultural. A análise evidenciou que a integração dos saberes locais pode aproximar a escola da realidade sociocultural dos alunos, favorecer aprendizagens mais significativas e contribuir para a preservação do património cultural. Contudo, persistem desafios relacionados com a desvalorização de conhecimentos comunitários, a formação dos professores, a disponibilidade de materiais contextualizados e a articulação entre os conhecimentos escolares e os saberes produzidos pelas comunidades. O artigo defende, assim, uma educação básica mais inclusiva, contextualizada e culturalmente responsiva, capaz de reconhecer a diversidade de saberes como recurso fundamental para o ensino e aprendizagem em Moçambique.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes locais; Educação básica; Diversidade cultural; Currículo; Moçambique.

1 ORCID: http://orcid.org/0000-0002-8526-8748 - Filiação institucional: Universidade Pedagógica de Maputo - E-mail: denissekatiaomar@gmail.com

LOCAL KNOWLEDGE, CULTURAL DIVERSITY, AND BASIC EDUCATION IN MOZAMBIQUE: REFLECTIONS BASED ON AN ETHNOGRAPHIC APPROACH

ABSTRACT

This article adopts a qualitative approach based on a review of literature and documents, drawing on secondary data from books, scientific articles, institutional documents, and other studies regarding local knowledge, cultural diversity, and basic education in Mozambique. From an ethnographic perspective, the study seeks to understand the role of community knowledge, practices, values, traditions, and experiences in the educational process, highlighting their importance for contextualizing school curricula and valuing cultural diversity. The analysis reveals that integrating local knowledge can align schools more closely with students' sociocultural realities, foster more meaningful learning, and contribute to the preservation of cultural heritage. However, challenges persist regarding the undervaluing of community knowledge, teacher training, the availability of contextualized materials, and the integration of school-based knowledge with knowledge generated by communities. The article thus advocates for a more inclusive, contextualized, and culturally responsive basic education system—one capable of recognizing the diversity of knowledge as a fundamental resource for teaching and learning in Mozambique.

KEYWORDS: Local knowledge; Basic education; Cultural diversity; Curriculum; Mozambique.

SABERES LOCALES, DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN BÁSICA EN MOZAMBIQUE: REFLEXIONES A PARTIR DE UN ENFOQUE ETNOGRÁFICO

RESUMEN

Este artículo adoptó un enfoque cualitativo basado en una revisión bibliográfica y documental, utilizando datos secundarios provenientes de libros, artículos científicos, documentos institucionales y otros estudios sobre el conocimiento local, la diversidad cultural y la educación básica en Mozambique. Desde una perspectiva etnográfica, el estudio buscó comprender el papel de los conocimientos, prácticas, valores, tradiciones y experiencias de la comunidad en el proceso educativo, destacando su importancia para contextualizar los planes de estudio escolares y valorar la diversidad cultural. El análisis reveló que la integración del conocimiento local puede alinear mejor a las escuelas con las realidades socioculturales de los estudiantes, fomentar un aprendizaje más significativo y contribuir a la preservación del patrimonio cultural. No obstante, persisten desafíos relacionados con la subvaloración del conocimiento comunitario, la formación docente, la disponibilidad de materiales contextualizados y la integración del conocimiento escolar con el generado por las comunidades. Por ello, el artículo aboga por un sistema de educación básica más inclusivo, contextualizado y culturalmente pertinente, capaz de reconocer la diversidad de saberes como un recurso fundamental para la enseñanza y el aprendizaje en Mozambique.

PALABRAS CLAVE: Conocimiento local; Educación básica; Diversidad cultural; Currículo; Mozambique.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo, intitulado "Saberes locais, diversidade cultural e educação básica em Moçambique: reflexões a partir de uma abordagem etnográfica", analisa a importância dos conhecimentos, práticas, valores, experiências e formas de interpretação construídos e partilhados pelas comunidades locais e transmitidos de geração em geração, considerando o seu potencial para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem e promover uma educação mais contextualizada, inclusiva e culturalmente relevante nas escolas moçambicanas. Moçambique é um país cuja história foi profundamente marcada pelo processo de colonização portuguesa, desenvolvido ao longo de vários séculos. Durante o período colonial, o sistema de dominação português procurou desvalorizar os saberes, práticas e referências culturais das populações locais, frequentemente representando-as como atrasadas e inferiores em relação aos padrões culturais e educativos europeus. Esse processo teve impactos significativos na educação das populações moçambicanas, que, em muitos contextos, se viram confrontadas com tensões entre os seus valores, práticas e referências culturais locais e os modelos culturais e educativos impostos pelo colonialismo português.

Com a independência nacional, proclamada em 1975, no entanto, Moçambique assumiu o desafio de reorganizar profundamente o seu sistema de ensino, reconhecendo a educação como um instrumento fundamental para a construção da unidade nacional, a promoção do desenvolvimento e a concretização da justiça social. Apesar das reformas educativas implementadas ao longo das décadas subsequentes, persistem tensões entre um currículo formal, predominantemente centralizado e legislado, e os saberes e práticas educativas presentes nos contextos locais, que expressam a diversidade cultural, linguística e social das comunidades moçambicanas. Com mais de quarenta línguas de origem bantu e uma multiplicidade de matrizes culturais, Moçambique apresenta uma realidade sociocultural complexa, que constitui um desafio para modelos pedagógicos excessivamente uniformizados e evidencia a necessidade de uma educação capaz de dialogar com os saberes, as experiências, as identidades e as especificidades culturais das comunidades locais. Com mais de quarenta línguas de origem bantu e uma multiplicidade de matrizes culturais, Moçambique apresenta uma realidade sociocultural complexa e diversificada, que constitui um desafio para modelos pedagógicos excessivamente uniformizados. Essa diversidade evidencia a necessidade de uma educação capaz de dialogar com os saberes, as experiências, as identidades e as especificidades culturais das comunidades locais.

É, neste âmbito, que as práticas etnográficas se afirmam como uma estratégia teórico-metodológica relevante para a educação básica em Moçambique, na medida em que privilegiam a observação participante, a escuta das comunidades e a compreensão contextualizada das realidades locais. A integração dos saberes locais permite articular os conhecimentos, as experiências e as práticas culturais dos alunos aos conteúdos do currículo formal, promovendo o diálogo intercultural e favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem não pressupõe a rejeição do conhecimento científico; pelo contrário, procura estabelecer uma articulação crítica entre diferentes formas de conhecimento, superando a dicotomia rígida entre "saberes tradicionais" e "saberes modernos", entendidos como formas de conhecimento socialmente construídas e historicamente situadas (Santos, 2010). Nessa perspetiva, as práticas etnográficas podem constituir um importante instrumento para a descolonização dos currículos moçambicanos, ao possibilitarem o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos produzidos nas comunidades, das identidades culturais locais e das experiências dos próprios alunos. Consequentemente, a incorporação desses saberes no processo educativo pode contribuir para fortalecer o sentimento de pertença, promover uma educação intercultural e tornar o currículo mais contextualizado e socialmente significativo.

Partindo desse enquadramento, este artigo desenvolve uma reflexão sobre a integração e a diversidade dos saberes locais na educação básica moçambicana, procurando compreender as possibilidades, os desafios e as implicações dessa integração no processo educativo. Com base numa abordagem qualitativa, sustentada na análise documental e na revisão da literatura disponível, o estudo discute, por um lado, a herança histórica da colonização e os seus efeitos na valorização dos conhecimentos e saberes locais e, por outro, as possibilidades de construção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade epistemológica e cultural de Moçambique.

2 A PERCEPÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO, SABERES LOCAIS E DIVERSIDADE CULTURAL

A educação, de forma geral, é considerada como um processo contínuo de formação do ser humano por meio da aquisição, construção e partilha de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e práticas culturais, permitindo sua integração crítica e participativa na sociedade. Nesse âmbito, ao destacar o contexto de colonização de Moçambique, que teve a duração aproximada de 500 anos, a educação teve várias nuances e, pode ser entendida como um método histórico de transmissão e reconstrução de saberes, valores e práticas que estruturam a vida coletiva. Vale mencionar, que este

é um processo que não se limita apenas ao meio escolar formal, mas também inclui a educação informal ligada as aprendizagens comunitárias, saberes tradicionais, práticas culturais e formas locais de socialização. De acordo com Golias (1996), a educação informal em Moçambique, estabelece um processo de aprendizagem que ocorre fora das instituições de ensino formais, sendo transmitida diariamente por meio da família, da comunidade, das práticas culturais e das experiências de vida. Ao contrário da educação formal transmitida nas escolas, a educação informal é espontânea, não sistematizada e baseada em enraízes socioculturais locais. Deve-se salientar que, a educação informal assume características próprias ligadas a uma realidade que se leva para a vida toda como o respeito pelos mais velhos e as narrativas orais que são transmitidas de geração em geração.

Para os grandes teóricos, todavia, como Durkheim (1922), a Educação é um processo pelo qual a sociedade transmite ao indivíduo o conhecimento, valores e normas necessárias para a vida social. Já para Freire (1996), a educação é um ato de libertação e conscientização. Ela deve permitir que o indivíduo compreenda a realidade social em que vive e atue sobre ela, desenvolvendo autonomia e pensamento crítico. A educação não é neutralidade, mas sim um processo de transformação social. Ainda este autor busca o conceito de educação intercultural que faz uma crítica e propõe a inclusão de diferentes formas de conhecimento, reconhecendo que a aprendizagem é um fenômeno social e culturalmente situado (Freire, 1996). A integração de saberes locais contribui não apenas para a preservação cultural, mas também para a construção de um currículo mais significativo para os alunos. Um outro teórico é o Giroux (2011), que descreve a educação como um ato cultural e político, que deve desenvolver consciência crítica, empoderar indivíduos e promover justiça social. A escola não é apenas um lugar de transmissão de conhecimento, mas de construção de cidadania crítica.

2.1 OS SABERES LOCAIS

Os saberes locais constituem um conceito central neste artigo, a partir do momento em que, permitem compreender a relação entre cultura, comunidade, experiência e educação. Assim, os saberes locais compreendem práticas, valores e experiências socioculturais transmitidos de geração em geração, desempenhando um papel fundamental na preservação da identidade e do património cultural das comunidades.

De forma geral, os saberes locais podem ser entendidos como um conjunto de conhecimentos, práticas, habilidades, valores, crenças, experiências e formas de interpretar a realidade que são produzidos, apropriados, preservados e transmitidos

pelas comunidades ao longo das gerações, em estreita relação com o seu contexto histórico, social, cultural e ambiental. Não se trata, portanto, apenas de conhecimentos considerados "tradicionais", mas de sistemas de conhecimento vivos, dinâmicos e permanentemente reconstruídos a partir das experiências quotidianas das comunidades. Nesta sequência, a Unesco (2019), nos seus relatórios sobre as comunidades, aproxima o conceito de saberes locais a conhecimentos tradicionais e indígenas, em que os conhecimentos tradicionais são compreendidos como um conjunto de valores desenvolvidos e mantidos por um determinado grupo cultural a partir da observação direta e da prática, incluindo as perspetivas e ideias construídas a partir dessas experiências.

Uma perceção ainda mais abrangente e recente é apresentada pelos estudos da Plataforma brasileira intergovernamental sobre Biodiversidade e Serviços Ecossistémicos – IPBES (2024), nessa pesquisa fica claro que os sistemas de conhecimentos locais constituem corpos integrados em saberes práticos e crenças conetados às relações entre os seres vivos e os seus ambientes. Esses conhecimentos podem ser orais, escritos, visuais, tácitos, práticos e científicos, sendo produzidos tanto individual como coletivamente e continuamente transformados pela experiência, pela inovação e pela interação com outras formas de conhecimento.

Diante do exposto, os saberes locais podem ser compreendidos como sistemas epistemológicos contextualizados, pois resultam da maneira como determinada comunidade observa, interpreta, explica e responde aos fenómenos que fazem parte da sua realidade. Incluem, por exemplo, conhecimentos sobre agricultura, pesca, medicina tradicional, plantas e animais, gestão dos recursos naturais, meteorologia, alimentação, construção, história local, organização social, parentesco, rituais, música, dança, língua, narrativas orais, espiritualidade e mecanismos comunitários de resolução de conflitos.

No quadro moçambicano, esse conceito ganha particular relevância porque as comunidades possuem um vasto património de conhecimentos construídos a partir das suas experiências históricas e culturais e transmitem conhecimentos que podem dialogar com os saberes científicos e escolares. De acordo com os escritos do autor moçambicano Basílio (2012), os saberes locais constituem apropriações das experiências vividas e podem funcionar como base para a aprendizagem local, aproximando a cultura escolar da cultura das comunidades. O autor destaca ainda a necessidade de processos de produção, legitimação e integração desses saberes no currículo das escolas moçambicanas.

Nessa perspetiva, os saberes locais não devem ser colocados numa posição de oposição ao conhecimento científico ou escolar. A questão central é estabelecer um diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Capece (2021), por sua vez, ao

analisar a realidade moçambicana, argumenta que as comunidades possuem conhecimentos que, quando devidamente sistematizados, podem contribuir para os saberes escolares, particularmente porque permitem aproximar os conteúdos educativos da realidade vivida pelos alunos.

Para Santos (2007), tais saberes fazem parte das chamadas epistemologias do Sul, historicamente desvalorizadas pelos modelos educativos de matriz eurocêntrica. Segundo Figueiredo (2015), os saberes locais, entendidos como conhecimentos, práticas, valores e experiências tradicionalmente transmitidos de geração em geração, constituem um património cultural vivo que pode contribuir para o enriquecimento do processo educativo.

Nesse âmbito, para este artigo, pode-se assumir que os saberes locais constituem patrimônio cultural vivo e uma forma legítima de produção de conhecimento, construída socialmente através da experiência, da observação, da oralidade, da prática e da transmissão intergeracional. A sua valorização na educação básica pode contribuir para uma aprendizagem mais contextualizada, para o reconhecimento da diversidade cultural, para o fortalecimento da identidade dos alunos e para uma relação mais estreita entre escola, família e comunidade.

Importa, contudo, reconhecer que nem todo saber local deve ser automaticamente incorporado no currículo escolar. A sua integração requer análise crítica, contextualização pedagógica e diálogo com outras formas de conhecimento. O objetivo não deve ser substituir o conhecimento científico pelo conhecimento local, mas criar condições para uma ecologia de saberes, na qual diferentes formas de conhecer possam dialogar e contribuir para uma educação culturalmente relevante. Esta visão é corroborada também pela Unesco (2019), que defende currículos contextualizados que reconheçam conhecimentos, línguas, histórias, tradições e culturas locais, permitindo que os alunos relacionem a aprendizagem escolar com o seu ambiente sociocultural.

Assim, os saberes locais não devem ser entendidos apenas como conhecimentos antigos ou tradicionais. Eles constituem sistemas dinâmicos de conhecimento, que podem ser modificados à medida que as comunidades enfrentam novas necessidades, incorporam novas experiências e estabelecem contacto com outros sistemas de conhecimento.

2.2 DIVERSIDADE CULTURAL

No cômputo geral, a diversidade, refere-se à existência de diferenças, variações ou multiplicidade de características dentro de um determinado grupo social, sociedade

ou contexto. Essas diferenças podem manifestar-se em dimensões biológicas, culturais, sociais, económicas, políticas, religiosas, linguísticas, étnicas, de género, entre outras. Na visão de Gelfand et al. (2007), a diversidade é vista como a presença de diferenças cognitivas, comportamentais e culturais que impactam a interação entre indivíduos e grupos. Para Banks (2010) na educação, a diversidade é entendida como a variedade de experiências, histórias, culturas e perspectivas que contribuem para o aprendizado e enriquecem o ambiente educativo. Segundo Cox (1993), tanto a diversidade como as diferenças nas características humanas podem influenciar a interação no ambiente de trabalho, incluindo gênero, idade, etnia, habilidades, orientação sexual e experiências de vida.

Assim, pode-se dizer que, a diversidade em Moçambique refere-se à variedade de características culturais, linguísticas, étnicas, religiosas, sociais, económicas e regionais. Portanto, este é um país, com uma sociedade plural, formada por diferentes grupos e comunidades que possuem modos próprios de viver, pensar, comunicar, organizar a família, celebrar acontecimentos e transmitir conhecimentos. Nesta ordem de ideias, a diversidade moçambicana, constitui uma das suas principais riquezas, especialmente, em nível social e cultural. Ou seja, a diversidade é a característica básica de formas de vida e das manifestações de cultura em Moçambique. E ela pode ser considerada a coexistência e valorização de diferenças humanas culturais, étnicas, de gênero, cognitivas, de habilidades e experiências, que influenciam as interações sociais, educativas e organizacionais, promovendo inclusão e enriquecimento coletivo.

Nesse contexto, acrescenta-se ao conceito de diversidade a questão da cultura tornando-se na diversidade cultural que, em contextos educacionais desafia a universalização de paradigmas pedagógicos que ignoram as práticas e conhecimentos locais. Segundo Bourdieu (1990), a diversidade cultural corresponde à existência de diferentes disposições culturais (habitus), práticas e sistemas simbólicos que resultam das distintas posições sociais ocupadas pelos indivíduos nos diversos campos sociais, refletindo relações de poder e desigualdade.

A diversidade cultural em Moçambique referese à pluralidade de expressões culturais, identidades étnicas, tradições, línguas e práticas sociais que coexistem e interagem no espaço social moçambicano, e ao processo dinâmico pelo qual esses diferentes grupos culturais se reconhecem, dialogam e se influenciam mutuamente. Essa diversidade expressase tanto na vida quotidiana (relações sociais, práticas culturais e religiosas) como em instituições formais, como a educação, o Estado e políticas públicas. Um exemplo prático desta situação se verifica no cotidiano dos alunos dentro da sala de aulas, muitas vezes podem apresentar costumes da sua comunidade relacionados

com casamentos, cerimónias, ritos de iniciação, nascimento, morte e outras práticas culturais. Essas experiências podem ser relacionadas com conteúdos de História, Geografia, Educação Moral e Cívica ou Ciências Sociais.

Nesta senda, vários autores como Dias (2011), relacionam a diversidade cultural à educação, defendendo que o reconhecimento da pluralidade de tradições, saberes e hibridizações é fundamental para uma educação verdadeiramente intercultural. Para essa autora a interculturalidade, aparece como respeito mútuo e integração de saberes culturais na escola e na sociedade, enquanto Vicente (2022) defende que a interculturalidade deve ser entendida como reconhecimento das diferenças culturais e linguísticas no sistema educativo e social, combatendo a monoculturalidade imposta pela colonização e pela homogeneização cultural.

2.3 A ETNOGRAFIA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A etnografia como uma abordagem metodológica oriunda da Antropologia constitui uma estratégia pedagógica relevante para a educação básica em Moçambique, sobretudo num contexto marcado por profunda diversidade cultural, linguística e social. Tradicionalmente associada a autores como Bronisław Malinowski e Clifford Geertz, a etnografia utiliza um corpo de técnicas como: a observação participante, escuta atenta e na descrição densa das práticas sociais. No campo educacional, essa abordagem ultrapassa um mero instrumento metodológico de pesquisa, com possibilidades de se tornar uma estratégia pedagógica que valoriza os saberes locais e promove aprendizagens contextualizada dos alunos.

A etnografia é uma técnica que busca compreender a realidade social a partir de uma perspetiva dos próprios sujeitos, valorizando o contexto cultural e a experiência vivida. Ressaltar que é usada pelas ciências sociais como um método de pesquisa qualitativa utilizado para estudar culturas, comportamentos e práticas sociais. Em Moçambique, por exemplo, um investigador pode realizar uma pesquisa etnográfica numa escola moçambicana básica para compreender como os saberes locais são utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, pode observar as aulas, conversar com professores e alunos, entrevistar membros da comunidade e analisar como conhecimentos sobre agricultura, pesca, medicina tradicional, histórias locais, língua, costumes e práticas culturais são incorporados nas atividades escolares. Dessa forma, a etnografia permite compreender não apenas o que acontece na sala de aula, mas também como professores, alunos e membros da comunidade interpretam e atribuem significado a

essas práticas. Esta posição é sustentada por Basílio (2014), que realça que, a etnografia é um método de pesquisa qualitativa que, possibilita ao pesquisador aproximar-se da realidade social e cultural dos grupos sociais, observando diretamente as suas práticas, valores, crenças e formas de organização. Isto, através da observação participante, entrevistas e convivência com a comunidade, o pesquisador consegue compreender como a cultura influência os processos educativos e sociais. Nas suas análises, o autor demonstram, com exemplos claros, que, a recolha de depoimentos de membros das comunidades, pode contribuir para a construção e sistematização de conteúdos do currículo local.

Neste sentido, a etnografia possibilita que professores e investigadores compreendam as práticas de ensino, os saberes locais e as dinâmicas socioculturais que influenciam o processo de aprendizagem. Tal perspetiva é reforçada por Talbot (2024), cujo estudo de etnografia institucional valorizou as vozes dos alunos para compreender as condições que favorecem ou dificultam a sua capacidade de aprender, relacionando a experiência discente com as condições da sala de aula e com as práticas pedagógicas. Do mesmo modo, Unsworth (2024) demonstrou, a partir de dados etnográficos, que as tecnologias colaborativas digitais não são elementos neutros, uma vez que interferem na organização das práticas docentes e nas relações entre professores e alunos. Esses resultados permitem sustentar que a etnografia, no campo educacional, constitui uma abordagem privilegiada para compreender a escola como um espaço social e cultural, no qual as práticas pedagógicas são continuamente produzidas, negociadas e transformadas pelos diferentes atores.

Além disso, pesquisas realizadas em contextos africanos demonstram a relevância da etnografia para compreender as experiências dos professores e a influência das condições socioculturais e institucionais sobre as práticas educativas. Um estudo etnográfico sobre professores namibianos, por exemplo, evidenciou que as suas decisões relativas ao desenho da aprendizagem eram influenciadas simultaneamente por factores pessoais, institucionais e culturais, demonstrando que as práticas pedagógicas não podem ser analisadas isoladamente do contexto em que são desenvolvidas.

Assim, no contexto educacional, os resultados etnográficos publicados em artigos científicos e estudos de caso mostram que compreender a aprendizagem exige considerar não apenas os conteúdos curriculares e os métodos de ensino, mas também as relações sociais, os valores culturais, os saberes comunitários, as experiências dos sujeitos e as condições concretas em que ocorre o processo pedagógico.

De aludir que, em Moçambique, país marcado por uma vasta diversidade cultural e linguística, a etnografia ajuda no desenvolvimento da educação ao valori-

zar saberes locais, através da observação participante e da documentação de práticas culturais, e desta forma é possível integrar conhecimentos tradicionais na educação formal, respeitando a identidade cultural dos alunos (Santos, 2010; Casimiro, 2007). Também auxilia na promoção de metodologias contextualizadas, onde professores podem adaptar conteúdos curriculares de acordo com a realidade social, econômica e cultural dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa no dia a dia (Macamo, 2005). Portanto, a etnografia evidencia as diferentes experiências e necessidades dos alunos, permitindo estratégias pedagógicas mais inclusivas e fortifica a interação entre professores e alunos. Portanto, a etnografia permite compreender as relações de poder, gênero e autoridade na sala de aula, contribuindo para uma educação mais equitativa (Casimiro, 2007; Chilundo, 2012).

Desta forma pode-se dizer que, ao integrar práticas etnográficas no processo de ensino-aprendizagem, o professor transforma a sala de aula num espaço de investigação, onde os alunos são motivados e incentivados a observar, registar e interpretar aspetos da sua própria comunidade como rituais, narrativas orais, sistemas de parentesco e formas tradicionais de resolução de conflitos.

2.4 A ETNOGRAFIA E VALORIZAÇÃO DA CULTURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA MOÇAMBICANA

Assim como se observou no ponto anterior, a etnografia é uma técnica de investigação de origem antropológica, considerada um elemento crucial para compreender as dinâmicas culturais, sociais e simbólicas que estruturam a vida das comunidades. Segundo Basílio (2014), a relação entre etnografia e valorização da cultura está associada ao papel desta abordagem como estratégia metodológica que permite compreender, interpretar e valorizar os saberes, as práticas e os significados culturais das comunidades, particularmente nos contextos educativo e social.

Autores como Geertz (1973) defendem que a cultura deve ser entendida como um sistema de significados partilhados, sendo a tarefa do investigador produzir uma "descrição densa" das práticas sociais. Na ideia de Bourdieu (1990), a cultura deve ser vista como habitus[2] e capital cultural, evidenciando que os sistemas simbólicos e as práticas culturais influenciam as trajetórias escolares e as desigualdades educativas. Ainda

2 Este conceito foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, refere-se ao conjunto de disposições, valores, perceções, formas de pensar e modos de agir que os indivíduos incorporam ao longo da sua trajetória social. Essas disposições são adquiridas principalmente por meio da família, da escola, da comunidade e de outras instituições sociais, orientando a maneira como as pessoas interpretam a realidade e se comportam em diferentes situações (Bourdieu, 1986).

Hountondji (1996), defende numa visão africana que, é importante na valorização dos saberes endógenos, argumentando que a cultura não deve ser vista como um resquício do passado, mas como um campo dinâmico de produção de conhecimento. Já a pesquisadora Isabel Casimiro (2004) sublinha que às práticas culturais estão profundamente interligadas às relações de poder, género e participação social, influenciando também os processos educativos. Nesta senda, pode-se considerar que em Moçambique, a cultura assume um carácter plural e dinâmico. Ela não é estática, mas é resultado de processos históricos, interações sociais e transformações políticas.

Deste modo, compreender cultura como sistema de significados, prática social e recurso simbólico é fundamental para promover uma educação inclusiva, que reconheça a diversidade moçambicana como potencial pedagógico e não como obstáculo. Dando seguimento as diferentes posições sobre a cultura, nota-se que às práticas etnográficas na educação básica em Moçambique, permitem estruturar e perceber essas posições culturais no quotidiano escolar, possibilitando uma pedagogia centralizada e culturalmente sensível.

No entanto, a partir dos elementos da etnografia que são observação participante, entrevistas e análise das narrativas locais, o professor e/ pesquisador pode identificar valores, práticas comunitárias, conhecimentos tradicionais e formas próprias de aprendizagem que enriquecem o currículo formal. A integração dos saberes locais, sustentada por uma abordagem etnográfica, contribui para a construção de uma escola mais democrática, participativa e culturalmente relevante, pois a partir da integração dos saberes locais na educação básica reconhece-se que a escola é um espaço intercultural, onde diferentes universos simbólicos se encontram e dialogam. Portanto, a escola não é neutra; ela reproduz, negocia e transforma valores sociais. E estas práticas etnográficas ajudam a analisar como currículos, métodos pedagógicos e interações escolares refletem ou ignoram os saberes locais.

Assim, a etnografia assume um papel preponderante na valorização da cultura local dentro da Educação Básica. Moçambique, país que se caracteriza por existência de várias culturas que, contribuem para a formação da identidade de uma sociedade, a partir da organização social, de sistemas de autoridade tradicional, práticas agrícolas, medicina tradicional, rituais, expressões artísticas e formas próprias de transmissão de conhecimento. Contudo, historicamente, o sistema educativo herdado do período colonial privilegiou epistemologias externas, frequentemente marginalizando os saberes endógenos.

Nesta ordem, pode-se verificar que as práticas etnográficas contribuem grandemente para fortalecer a identidade cultural dos alunos, aumentar a relevância social

da escola e promover uma aprendizagem significativa. Quando os conteúdos escolares dialogam com a realidade vivida pelos alunos, há maior motivação, participação e construção crítica do conhecimento.

Além disso, a valorização cultural por meio da etnografia reforça princípios de cidadania democrática e respeito à diversidade, elementos essenciais num país plural como Moçambique. A escola transforma-se, assim, num espaço intercultural, onde diferentes saberes coexistem e se complementam, promovendo uma educação mais equitativa e socialmente comprometida.

Nesse sentido, pode se permitir dizer que, a etnografia contribui para a valorização da cultura local, pois a mesma dita que, os saberes tradicionais, as línguas maternas, os hábitos e/ costumes e as formas de aprendizagem comunitária fazem parte do património cultural da sociedade moçambicana. De acordo com o autor moçambicano Basílio (2014), este reconhecimento é fundamental sobretudo em países culturalmente diversos como Moçambique, onde a escola muitas vezes foi historicamente influenciada por modelos externos que ignoravam os conhecimentos locais.

Em suma, a etnografia, ao privilegiar a escuta, a observação e a interpretação das práticas culturais, constitui uma ferramenta metodológica e pedagógica crucial para a integração dos saberes locais na Educação Básica moçambicana. Ao valorizar a cultura, a escola contribui não apenas para a preservação do património cultural, mas também para a formação de sujeitos críticos, conscientes da sua identidade e capazes de intervir na transformação social.

2.5 ETNOGRAFIA COMO PRÁTICA REFLEXIVA E EMANCIPATÓRIA

A etnografia é considerada como uma prática reflexiva e emancipatória, a partir do momento que, as suas analises vão além de uma simples descrição de culturas ou grupos sociais; envolvendo uma postura crítica do pesquisador e, deste modo pode contribuir para transformar realidades marcadas por desigualdades, exclusões e silenciamentos. Nesta ordem, pode ser considerada reflexiva no instante em que o pesquisador reconhece que não é neutro, mas parte do processo de produção do conhecimento. Pois surgem constantemente questionamentos sobre as categorias de analise da própria etnografia, o que contribui para a problematização das relações de poder presentes. Portanto, a reflexividade implica reconhecer que a pesquisa é situada histórica, cultural e politicamente. Para além de reflexiva, a etnografia pode assumir um carácter emancipatório quando articulada a perspetivas críticas da educação. Embora não utilize explicitamente o termo etnografia como método formal, sua proposta meto-

dológica aproxima-se da escuta ativa e da compreensão do contexto sociocultural dos educandos.

A etnografia crítica, inspirada em Giroux (2011), propõe que o pesquisador não apenas descreva a realidade, mas questione as relações de poder que atravessam o espaço escolar. Estas relações referem-se a um conjunto de normas, discursos e práticas que organizam, regulam e hierarquizam as interações dentro da escola e, manifesta-se nas regras, no currículo, na avaliação, na disciplina e até nos silêncios. Em Moçambique, isso implica problematizar as desigualdades de género, as hierarquias linguísticas (entre o português e as línguas maternas) e as assimetrias entre saber científico e saber tradicional.

Segundo Geertz (1973;) e Basilio (2014), a prática etnográfica apresenta e desenvolve competências essenciais para compreensão dos processos investigativos, são elas:

- Observação sistemática que, refere-se ao conjunto de procedimentos metodológicos organizados, rigorosos e contínuos que orientam o trabalho do pesquisador no campo. Ou seja, não se trata de uma observação casual, mas de uma investigação estruturada, planejada e teoricamente fundamentada da vida social;
- Escuta ativa é uma postura metodológica e ética através da qual o pesquisador se envolve profundamente com os pesquisados no campo, ouvindo de forma atenta, empática, reflexiva e crítica, com o objetivo de compreender os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências sociais, culturais e históricas;
- Registo e interpretação de dados constituem duas etapas centrais do processo de investigação qualitativa. Elas permitem transformar a experiência vivida no campo em conhecimento científico sistematizado.;
- Pensamento crítico refere-se à capacidade do pesquisador de analisar, interpretar e problematizar os dados qualitativos (entrevistas, observações, narrativas, documentos, imagens, práticas culturais) de forma reflexiva, contextualizada e teoricamente fundamentada, evitando leituras superficiais, naturalizadas ou etnocêntricas;
- Respeito pela diversidade cultural, é um princípio ético e epistemológico que orienta o/a pesquisador/a a reconhecer, valorizar e compreender as diferenças culturais sem hierarquizá-las ou julgá-las a partir de padrões externos. Trata-se de uma postura que implica abertura, escuta ativa,

sensibilidade intercultural e compromisso com a dignidade dos grupos estudados.

Essas competências são essenciais num país onde coexistem múltiplas línguas nacionais, diferentes cosmovisões e variados sistemas de organização social como é o caso de Moçambique. A etnografia contribui, portanto, para a formação de sujeitos críticos, conscientes da sua identidade e do seu papel na sociedade.

3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE

A educação básica em Moçambique constitui a base central para que todo cidadão possa adquirir ferramentas essenciais para enfrentar os desafios da vida social, cultural, económica e política. Esta mesma educação, é ainda vista como aquela que, garante a igualdade de oportunidades e acesso universal ao ensino, sendo responsabilidade do Estado assegurar que todos tenham esse direito à escolarização.

Neste contexto, é de fundamental importância salientar que, a educação básica em Moçambique passou por etapas históricas bem distintas, articulando os processos políticos, culturais, sociais e económicos que influenciaram todo o sistema desde o período colonial até à atualidade. Ou seja, é essencial notar que, a trajetória da educação moçambicana está profundamente ligada às dinâmicas de dominação colonial, luta de libertação, construção do Estado nacional e reformas estruturais no período democrático.

Durante o período colonial português, concretamente entre os fins do século XIX até 1975, a educação em Moçambique foi marcada por forte discriminação feita a base da cor da pele e da situação social de cada indivíduo (Hedges et al., 1999). De salientar que, neste período o governo português implementou um sistema educativo dual, onde de um lado, foram criadas escolas oficiais destinadas aos meninos brancos, filhos dos colonos portugueses e, de outro lado, um ensino rudimentar para os negros moçambicanos, também chamados de filhos de indígenas, muitas vezes administrado por missões religiosas católicas e protestantes. Com aplicação deste sistema para os negros, o governo colonial, objetivava não promover o desenvolvimento integral da população indígena, mas obter uma mão-de-obra subalterna e assegurar a assimilação cultural segundo os valores portugueses. E, desta forma, foi introduzida a política do "indigenato" que, limitava o acesso da maioria da população à escolarização formal, resultando em elevadas taxas de analfabetismo em Moçambique até ao período da independência (Mondlane, 1995).

Após a independência de Moçambique, proclamada em 1975, iniciou-se uma nova era no sistema de educação, onde o governo independente reconheceu que, a educação era o instrumento fundamental para a construção da nação. E a partir da lei nº 12/75 nacionalizou o ensino, passando todas as escolas (oficiais, privadas, missionárias) à inteira responsabilidade do Estado, desta forma, marcou-se uma ruptura com o sistema colonial. Deste modo, foram traçadas campanhas massivas para alfabetizar a população e expandir rapidamente a rede escolar, especialmente no ensino primário. A educação básica, desta forma, passou a ser concebida como um pilar para a formação dos moçambicanos com objetivo de criar o chamado "homem novo", comprometido com os ideais de igualdade, unidade nacional e desenvolvimento da sociedade. Portanto, o "homem novo" devia ser símbolo da modernização e progresso do país e só assim seria possível rumar a uma sociedade desenvolvida (Mosca, 1993).

Entretanto, o período pós-independência foi profundamente afetado pela guerra civil, designada também por guerra dos 16 anos, pois a mesma durou de 1977 a 1992, envolvendo o governo de Moçambique independente, a FRELIMO e a Resistência Nacional Moçambicana, a RENAMO. Este conflito armado provocou a destruição de milhares de escolas, deslocamentos massivos da população e redução da qualidade do ensino, pois vários professores abandonaram os seus postos e, os poucos que podiam ficar não ofereciam as qualidades exigidas. Diante deste cenário, o acesso, a inserção e a permanência das crianças no sistema educativo foram comprometidos, sobretudo nas zonas rurais (Pitcher, 2002).

Neste âmbito, salienta-se que esta guerra não só destruiu e queimou as infraestruturas escolares como também interrompeu a educação formal e, deixou cicatrizes sociais profundas, criando desafios intergeracionais na formação escolar e no desenvolvimento humano. De acordo com Pitcher (2002), o período que se seguiu a guerra civil exigiu do governo moçambicano esforços significativos como a busca por parceiros internacionais e projetos de reconstrução ao setor educacional, com forte incidência no ensino primário. Desse modo, pode-se dizer que, o pós-guerra civil em Moçambique marcou uma fase decisiva na reconstrução do sistema educativo. Embora tenha havido avanços consideráveis no acesso e na expansão da rede escolar, os desafios relacionados à qualidade, equidade e sustentabilidade continuam presentes, especialmente no ensino básico.

Com a assinatura do Acordo Geral de Paz em 1992 e a introdução do multipartidarismo, Moçambique entrou numa nova fase de reconstrução e reformas estruturais. A Constituição da República passou a consagrar a educação como direito fundamental. Nos anos 1990 e 2000, com apoio de parceiros internacionais, o país implementou

reformas no Sistema Nacional de Educação, priorizando a universalização do ensino primário, a formação de professores e a melhoria do currículo. A educação básica foi reorganizada em ciclos, buscando reduzir reprovações e abandono escolar.

Um marco importante foi a aprovação da Lei n.º 18/2018, que atualiza o quadro legal do Sistema Nacional de Educação. Esta lei reforça a obrigatoriedade e gratuitidade do ensino básico, amplia a inclusão, valoriza a diversidade sociocultural e promove a integração de saberes locais no currículo, reconhecendo a pluralidade linguística e cultural do país.

Atualmente, a educação básica em Moçambique enfrenta desafios significativos, como a qualidade do ensino, a formação contínua de professores, as desigualdades regionais, as disparidades de género e as limitações de infraestruturas, sobretudo em zonas rurais e afetadas por conflitos armados e eventos climáticos extremos. Contudo, registam-se avanços importantes na expansão do acesso escolar e na consolidação de políticas inclusivas.

Assim, a evolução histórica da educação básica em Moçambique revela um percurso marcado por rupturas e continuidades: de instrumento de dominação colonial a direito fundamental e eixo estratégico do desenvolvimento nacional. A compreensão desse percurso é essencial para analisar os desafios atuais e projetar caminhos que consolidem uma educação mais equitativa, inclusiva e alinhada às realidades socioculturais moçambicanas.

3.1 O ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE SOB A REGULAMENTAÇÃO DA LEI 18/2018

Em Moçambique, o ensino básico é parte do Subsistema de Educação Geral definido no Sistema Nacional de Educação (SNE). Este sistema tem por objetivo garantir às crianças, adolescentes e jovens competências essenciais para a vida, incluindo conhecimentos gerais, habilidades de leitura e escrita, e preparação continua para etapas seguintes do ensino ou para a integração na sociedade e no trabalho. De salientar que, antes da Lei 18/2018, o ensino básico incluía a educação primária com 7 classes, ou seja, o ensino primário era obrigatório até à 7ª classe. No entanto, com a introdução da Lei nº 18/2018 de 28 de dezembro, o ensino sofreu alterações consideráveis, pois esta lei estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, substituindo a antiga Lei nº 6/92. Essa lei define direitos, princípios, objetivos, estrutura e funcionamento de todo o sistema educativo, inclusive o Ensino Básico. Com esta lei tornou obrigatório o Ensino Básico até a 9ª classe, ou seja, das 1ª à 9ª classes são obri-

gatórias e devem ser garantidas pelo Estado. A lei também prevê que essa educação seja gratuita, embora na prática ainda existam custos indiretos (ex.: uniforme, material), que desafiam a implementação plena dessa gratuidade. Portanto, esta lei confere a educação básica competências fundamentais à criança, jovem e adulto para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes conhecimento geral sobre o mundo que os rodeia e meios para progredir no trabalho e na aprendizagem ao longo da vida" (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 21).

Contudo, a implementação dessa política ainda carece de uma estratégia eficaz, tendo em conta as limitações existentes nas escolas, visto que, grande parte delas estava preparada para ser do ensino primário e muitas registam ausência de professores qualificados em disciplinas específicas (como Francês), falta de formação para os docentes implementarem os planos curriculares, carência de infraestruturas adequadas para os níveis superiores do ensino básico (8.ª e 9.ª classes), bem como escassez de livros e manuais escolares tanto para alunos como para professores. Estas dificuldades comprometem seriamente a qualidade da educação básica no país.

As políticas educativas em Moçambique deveriam estar alinhadas com a realidade concreta das escolas e com a capacidade do Estado em prover os recursos necessários ao seu funcionamento. Conforme argumenta Vieira (2015), as políticas de educação não se limitam ao governo central, mas podem manifestar-se em diferentes níveis e esferas do poder público – nomeadamente a União, as Províncias, os Distritos e os Municípios – bem como nos órgãos centrais e intermédios do sistema educativo e nas próprias unidades escolares. De acordo com o Relatório de Educação Básica (REB, 2022), este nível de ensino compreende o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário. A educação básica tem como finalidade dotar crianças, jovens e adultos de competências fundamentais para o exercício pleno da cidadania, proporcionando-lhes conhecimentos gerais sobre o mundo que os rodeia e preparando-os para o trabalho e a aprendizagem ao longo da vida. A aprendizagem obtida neste nível de ensino proporciona experiências que habilitam o indivíduo a participar ativamente na vida social e cívica, desenvolvendo os saberes do "saber ser", "saber fazer" e "saber aprender", indispensáveis para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

A política educacional moçambicana tem buscado responder a essas demandas com programas de formação de professores e iniciativas de educação bilingue e intercultural, ainda que a implementação plena dessas políticas enfrente desafios estruturais, de formação e de recursos.

3.2 DESAFIOS DA DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE

A diversidade cultural constitui um dos elementos fundamentais na configuração social e educacional de Moçambique, país marcado pela coexistência de múltiplos grupos étnicos, línguas e tradições que representam uma riqueza inestimável, ao mesmo tempo que, se torna um desafio bastante complexo para o sistema educativo. Este cenário exige práticas pedagógicas sensíveis à multiplicidade de experiências culturais, o que se torna ainda mais relevante na educação básica, fase em que se consolidam as bases cognitivas, sociais e identitárias das crianças.

Um dos principais desafios é a homogeneização curricular, frequentemente inspirada em modelos ocidentais, que muitas vezes desconsidera as especificidades culturais locais. Como aponta Soumaïla (2018), a educação que ignora a diversidade cultural tende a marginalizar saberes tradicionais, promovendo uma aprendizagem desconectada da realidade sociocultural dos alunos. Em Moçambique, essa lacuna é evidente, principalmente nas zonas rurais, onde as práticas educativas raramente refletem os saberes locais.

Um outro desafio reside na capacidade formativa dos professores. Muitos não recebem formação adequada para trabalhar com a pluralidade cultural e linguística presente nas salas de aula. De acordo com Casimiro (2007), a formação docente precisa contemplar competências interculturais, sensibilizando os professores para a valorização das tradições locais, das línguas maternas e das práticas comunitárias. Sem essa preparação, a integração dos saberes locais corre o risco de ser superficial ou simbólica, sem impacto real na aprendizagem dos alunos.

A linguagem e a comunicação pedagógica também apresentam obstáculos significativos. Moçambique possui mais de 40 línguas maternas, e a imposição do português como língua de ensino por vezes pode criar barreiras cognitivas e culturais. Segundo Chavane e Pacheco (2015), políticas linguísticas educacionais devem buscar um equilíbrio entre o ensino da língua oficial e a valorização das línguas locais, reconhecendo-as como veículos legítimos de conhecimento e expressão cultural.

A diversidade linguística representa uma barreira concreta: professores que não dominam as línguas locais enfrentam dificuldades para estabelecer comunicação eficaz com os alunos. Além disso, o currículo tradicional não condiz frequentemente com as experiências de vida das crianças, tornando a aprendizagem abstrata e distante da realidade concreta dos contextos rurais. Outro desafio refere-se à valorização cultural: práticas tradicionais de conhecimento, como narrativas orais, cosmologia, orga-

nização comunitária e uso de recursos naturais, são frequentemente marginalizadas nos materiais didáticos e nas práticas escolares.

Adicionalmente, a valorização simbólica dos saberes locais enfrenta resistência devido a preconceitos históricos e estereótipos sobre a "modernidade" e o "progresso" associados às práticas ocidentais. Por sua vez Fraser (2003) enfatiza que a justiça cultural exige que os saberes tradicionais não sejam vistos como inferiores, mas como complementares, capazes de enriquecer a experiência educativa e promover uma cidadania mais inclusiva.

A etnografia educativa surge, nesse contexto, como uma ferramenta metodológica estratégica, permitindo a observação e compreensão das práticas locais de ensino e aprendizagem. Por meio da etnografia, é possível mapear os saberes comunitários, identificar estratégias pedagógicas culturais e construir currículos que respeitem e integrem a diversidade cultural. Autores como Goodson e Sikes (2001) destacam que a pesquisa etnográfica fornece insights profundos sobre a interação entre cultura, currículo e aprendizagem, sendo essencial para a formulação de políticas educacionais contextualizadas.

Portanto, os desafios da diversidade cultural na educação básica moçambicana envolvem dimensões curriculares, formativas, linguísticas e simbólicas. Superá-los requer uma abordagem holística que combine formação docente, adaptação curricular e práticas pedagógicas etnográficas, promovendo um ambiente educativo inclusivo e culturalmente sensível, no qual os saberes locais sejam integrados de forma autêntica e significativa.

Entretanto, a efetiva integração dos saberes locais na educação básica enfrenta desafios importantes, entre os quais se destacam a insuficiente preparação dos professores para trabalhar com a diversidade cultural, a predominância de práticas pedagógicas pouco contextualizadas, a escassez de materiais didáticos baseados nas realidades locais e a persistência de conceções que tendem a considerar os conhecimentos comunitários como inferiores ou pouco científicos. A superação desses obstáculos exige políticas educativas mais sensíveis à diversidade sociocultural, formação contínua dos professores, produção de materiais pedagógicos contextualizados e maior participação das comunidades no processo educativo.

4 A INTEGRAÇÃO DOS SABERES LOCAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA MOÇAMBICANA

A educação em Moçambique enfrenta o desafio de construir currículos que sejam culturalmente pertinentes e socialmente inclusivos, capazes de refletir a diversidade étnica, histórica e linguística do país. Neste sentido, a integração dos saberes locais na Educação Básica moçambicana constitui uma estratégia fundamental para tornar o ensino mais contextualizado, inclusivo e culturalmente significativo, aproximando a escola da realidade sociocultural dos alunos e das comunidades. Na vertente de Souza (2018), incorporar esses saberes no currículo escolar contribui para a construção de uma pedagogia que valoriza o contexto sociocultural dos aprendentes, fortalecendo a aprendizagem significativa e a cidadania crítica. Além disso, Figueiredo (2015) enfatiza que a educação moçambicana, ao dialogar com os conhecimentos locais, promove a coesão social, reduz desigualdades e estimula a participação ativa das comunidades no processo educativo. Basílio (2006) defende que a inclusão dos saberes locais pode reduzir a distância entre a cultura escolar e as culturas tradicionais, criando um espaço de convivência entre conhecimentos locais e universais. Este autor nos seus estudos mais recentes reforça com precisão que os saberes locais e o direito costumeiro possuem estatuto epistemológico próprio e podem contribuir para ampliar as bases do currículo escolar moçambicano (Basílio, 2023).

De realçar que em Moçambique, a valorização dos saberes locais ganhou maior espaço com a introdução do currículo local[3] concebido como uma estratégia de articulação entre os conhecimentos escolares e os saberes produzidos, preservados e transmitidos pelas comunidades, contribuindo para uma educação mais contextualizada e culturalmente significativa. Nesta senda, os autores Castiano e Mkabela (2014), destacam que o currículo local procura articular os conhecimentos locais e os conhecimentos formais/universais, permitindo que o aluno compreenda a realidade da sua comunidade sem deixar de ter acesso ao conhecimento científico mais amplo. Nesse sentido, o professor assume um papel de mediador, investigador e sistematizador, devendo identificar, analisar e relacionar os conhecimentos comunitários com os conteúdos curriculares.

3 O currículo local em Moçambique foi introduzido no contexto da reforma do Ensino Básico realizada no início dos anos 2000, tendo sido institucionalizado pelo Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), elaborado pelo Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) e pelo Ministério da Educação (MINED) em 2003, e iniciado na prática com a implementação do novo currículo em 2004.

Estas questões são reforçadas pela nossa atual Lei de Bases do Sistema Educativo em Moçambique (Lei nº 18/2018), que de forma sabia descreve a necessidade de uma educação inclusiva e contextualizada, que reconheça e valorize a diversidade cultural como fator determinante para o sucesso escolar e a formação integral do indivíduo. Desta forma, a integração dos saberes locais não é apenas uma questão de preservação cultural, mas também de justiça social e de melhoria da qualidade educativa. Conforme aponta Casimiro (2010), a educação que incorpora saberes locais promove também a equidade de gênero e o fortalecimento de valores democráticos nas comunidades, pois reconhece o papel de diferentes atores sociais na construção do conhecimento.

Na prática, essa integração pode ocorrer em diferentes disciplinas e áreas de aprendizagem do ensino básico. Em Ciências Sociais, por exemplo, os alunos podem investigar a história da sua comunidade através de narrativas orais de anciãos, líderes comunitários e outros detentores da memória local, estudando acontecimentos, personagens, migrações, conflitos, formas de organização social e património cultural. Em Ciências Naturais, os conhecimentos comunitários sobre plantas medicinais, conservação dos solos, previsão tradicional do tempo, agricultura, pesca e gestão dos recursos naturais podem ser relacionados com conhecimentos científicos. Em Matemática, práticas de comércio, medição, construção e agricultura podem constituir situações concretas para trabalhar operações, proporções, geometria e estatística. Do mesmo modo, técnicas locais de carpintaria, construção, artesanato e agricultura podem ser utilizadas como recursos pedagógicos para desenvolver competências práticas e científicas. Estudos realizados em Moçambique mostram precisamente a existência de conhecimentos comunitários com potencial para serem sistematizados e transformados em conteúdos escolares. Portanto, a integração dos saberes locais não significa substituir o conhecimento científico pelo conhecimento tradicional, mas estabelecer um diálogo epistemológico e pedagógico entre diferentes formas de produzir e transmitir conhecimento.

Entretanto, apesar das diversas análises comprovando o potencial educativo dos saberes locais, a sua integração nas escolas ainda enfrenta desafios, como a insuficiente formação dos professores, a dificuldade de identificar e validar conhecimentos comunitários, a fraca participação das famílias e comunidades e a limitada sistematização dos conteúdos específicos de cada região. Mpanda (2022), por exemplo, identificou dificuldades relacionadas com a definição dos conteúdos locais, a participação comunitária e a falta de metodologias claras para a implementação do Currículo Local. Assim, o fortalecimento da integração dos saberes locais exige maior preparação dos professores, participação efetiva das comunidades, produção de materiais didáticos

contextualizados e valorização das línguas, histórias, práticas culturais e experiências locais. Dessa forma, a escola moçambicana poderá deixar de ser percebida como um espaço distante da comunidade e tornar-se um lugar de diálogo entre diferentes conhecimentos, contribuindo simultaneamente para a melhoria da aprendizagem, a valorização da identidade cultural, o sentimento de pertença dos alunos e a construção de uma educação mais inclusiva e socialmente relevante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite concluir que os saberes locais constituem um património sociocultural de grande relevância para a educação básica em Moçambique. Construídos e transmitidos no seio das comunidades por meio das experiências quotidianas, da oralidade, das práticas produtivas, dos valores, dos costumes e das relações sociais, esses saberes representam formas legítimas de produção, transmissão e interpretação do conhecimento. A sua valorização no espaço escolar pode contribuir para aproximar a escola das realidades socioculturais dos alunos e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais contextualizado, significativo e inclusivo.

A diversidade cultural moçambicana constitui, simultaneamente, um desafio e uma oportunidade para a educação. A existência de diferentes línguas, tradições, práticas culturais, sistemas de valores e formas de interpretação da realidade exige uma educação capaz de reconhecer e valorizar essa pluralidade, evitando a homogeneização das experiências dos alunos. Neste sentido, a integração dos saberes locais não deve se limitar à simples introdução de elementos culturais nas atividades escolares, mas deve favorecer o diálogo entre os conhecimentos produzidos pela escola e aqueles construídos e preservados pelas comunidades.

A reflexão desenvolvida a partir de uma abordagem etnográfica permite compreender, igualmente, que os saberes locais não são estáticos nem imutáveis. Eles se encontram em permanente transformação, em resultado das interações entre as comunidades, a escola, os meios de comunicação, as novas tecnologias e outras formas contemporâneas de produção e circulação do conhecimento. Assim, valorizar os saberes locais não significa rejeitar o conhecimento científico ou escolar, mas promover uma relação de complementaridade, diálogo e reconhecimento entre diferentes formas de saber. A escola pode, deste modo, constituir-se como um espaço de encontro entre conhecimentos científicos, experiências comunitárias e patrimónios culturais.

Conclui-se, portanto, que a valorização dos saberes locais pode contribuir significativamente para a construção de uma educação básica moçambicana mais inclusiva,

contextualizada e culturalmente significativa. Para tal, torna-se necessário reconhecer as comunidades como espaços de produção de conhecimento e os seus membros como parceiros no processo educativo. Anciãos, líderes comunitários, artesãos, agricultores, detentores de conhecimentos tradicionais, contadores de histórias e outros atores comunitários podem participar em actividades pedagógicas, contribuindo para ampliar as possibilidades de aprendizagem e fortalecer a relação entre escola, comunidade e cultura.

Desse modo, a integração dos saberes locais deve ser compreendida não apenas como uma estratégia pedagógica, mas também como uma possibilidade de valorização da identidade cultural, da memória coletiva e da diversidade que caracteriza a sociedade moçambicana. Uma educação que estabelece diálogo com os conhecimentos das comunidades pode favorecer a compreensão da realidade pelos alunos, fortalecer o reconhecimento do património cultural e estimular uma relação mais crítica e participativa com o meio em que vivem. Assim, os saberes locais constituem uma importante ponte entre educação, cultura e desenvolvimento comunitário, contribuindo para uma escola mais próxima das realidades sociais e culturais de Moçambique.

REFERÊNCIAS

BANKS, J. A. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2010.

BASÍLIO, G. (2010). *Educação e saberes locais em Moçambique: desafios e perspectivas*. Maputo: Universidade Pedagógica.

BASÍLIO, Guilherme. *O currículo local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e metodológicas de construção de saberes locais*. Educação e Fronteiras, v. 2, n. 5, p. 79–97, 2012.

BASÍLIO, G. *Educação e diversidade cultural em Moçambique: desafios da integração dos saberes locais*. Maputo: Universidade Pedagógica, 2014.

BASÍLIO, Guilherme. *Local Knowledge and Customary Law in the Curriculum in Mozambique: An Epistemological Foundation*. Kwanissa, 2023.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CAPECE, Jó António. *Os saberes das comunidades locais e os saberes escolares: em busca das percepções socioculturais e antropológicas e a possibilidade de uma transposição didáctica*. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, 2021.

CASIMIRO, Isabel. *Género e Participação Democrática em Moçambique*. Maputo: IESE, 2002.

CASIMIRO, Isabel. *Paz na Terra, Guerra em Casa: Feminismo e Organizações de Mulheres em Moçambique*. Maputo: Promédia, 2004.

CASIMIRO, I. *Género, Democracia e Participação Política em Moçambique*. Maputo: IESE, 2007.

CASTIANO, José P. *O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de Báruè, de Sussundenga e da cidade de Chimoio – Moçambique,* 2010. Revista e-Curriculum.

CASTIANO, José P.; MKABELA, Queeneth. *Towards an argumentative dialogue between local knowledge and official school curriculum: a case of local curriculum in Mozambique*. Indilinga: African Journal of Indigenous Knowledge Systems, v. 13, n. 1, p. 28–40, 2014.

CHAVANE, L., & Pacheco, J. *Língua e Educação em Contextos Multilíngues*. Maputo: Universidade, 2015.

CHILUNDO, Artur. Analisa inclusão, diversidade e estratégias pedagógicas em Moçambique, defendendo abordagens que considerem a realidade sociocultural dos alunosm, 2012.

COX, T. (1993). *Cultural Diversity in Organizations: Theory, Research and Practice*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 1993.

DIAS, Hildizina Norberto. *Diversidade Cultural e Educação em Moçambique*. Revista V!RUS, 2010/11.

DURKHEIM, E. *Education and Sociology*. New York: Free Press, 1922.

DYSON, A. H. *Cultural Practice and the Role of Schooling*. 2006.

ERICKSON, F. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. 1986.

FIGUEIREDO, Ana. *Educação e Saberes Locais em Moçambique*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973.

GELFAND, M. J., Erez, M., & Aycan, Z. Cross-cultural organizational behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 479–514, 2007.

GIROUX, H. A. *On critical pedagogy*. New York: Continuum, 2011.

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

GÓMEZ, M. B. *Educação Moçambicana: história de um processo, 1962-1984.* Maputo: Livraria Universitária, 1999.

HOUNTONDJI, Paulin. *African Philosophy: Myth and Reality*. Bloomington: Indiana University Press, 1996.

MACAMO, Emil. Discorre sobre práticas pedagógicas e a relevância de contextualizar o ensino em ambientes africanos. Moçambique, 2005.

MOSCA, João. *A experiência Socialista em Moçambique (1975-1986)*. Lisboa: Instituto, PIAGET, 1993.

MPANDA, Verónica Sibinde. *Integração curricular dos saberes locais: relação escola-comunidade local*. NJINGA & SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras, v. 2, n. 1, p. 188–205, 2022.

PITCHER, M, A. *Transforming Mozambique: The politics of privatization, 1975-2000*. Cambridge University Press, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2010) – Defende a integração de saberes locais e conhecimento científico, oferecendo bases para uma educação intercultural.

SOUZA, Dermeval. *Currículo e Saberes Locais: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2012.

TALBOT, D. Using institutional ethnography and students' voices to explore capacity to learn. *The Australian Educational Researcher, 51*(5), 1831–1847, 2024. https://doi.org/10.1007/s13384-023-00667-z .

UNSWORTH, R. Teaching through the cloud: An ethnography of the role of cloud-based collaborative technologies in the formation of teachers' classroom practices. *Anthropology & Education Quarterly, 55*(1), 24–42, 2024. https://doi.org/10.1111/aeq.12471.

VICENTE, José Armando. *Multiculturalismo e Multilinguismo em Moçambique: Perspectivas para a Educação Intercultural e Bilíngue*. Editora Dialética, 2022.

UNESCO. *Indigenous and local knowledge*. Paris: UNESCO. UNESCO – Indigenous and Local Knowledge, 2019.

DOCUMENTOS NORMATIVOS

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Boletim da República n.º 32/75, com o: Decreto-Lei n˚ 12/75, que anuncia as nacionalizações de escolas missionárias e privadas.** Maputo, Imprensa Nacional, 1975.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Boletim da República: Decreto-Lei n˚ 4/83, que cria as Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação.** Moçambique: Imprensa Nacional, 1983.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Boletim da República: Decreto-Lei n˚06/92, que actualiza a Lei n.˚ 4/83 sobre o SNE, Boletim da República n˚ 19, I Série de 6 de Maio de 1992.** Maputo: Imprensa Nacional, 1992.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Ministério da Educação, Gabinete do Ministro: Despacho n.º 39/GM/2003.** Maputo: MEC, 2004.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro** – *Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE)*, que estabelece a escolaridade obrigatória de 9 anos e estrutura do sistema educativo moçambicano.

República de Moçambique, Plano Estratégico da Educação 20202029 – contextualiza a implementação da Lei 18/2018 no sistema.

República de Moçambique. *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei nº 18/2018. Maputo: Boletim da República, 2018.