



**OS SABERES LOCAIS E O DIREITO COSTUMEIRO NO CURRÍCULO EM
MOÇAMBIQUE:**

Uma fundamentação epistemológica

**LOCAL KNOWLEDGE AND CUSTOMARY LAW IN THE CURRICULUM IN
MOZAMBIQUE:**

An epistemological foundation

**SABER LOCAL Y DERECHO CONSUETUDINARIO EN EL CURRÍCULO DE
MOZAMBIQUE:**

Una fundamentación epistemológica

Guilherme Basílio

Doutor em Educação/Currículo. Professor Associado da Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia da
Universidade Pedagógica de Maputo
guilhermebasilio@yahoo.com.br

Recebido em: 06/12/2022

Aceito para publicação em: 20/01/2023

Resumo

O presente artigo *Os saberes locais e o direito costumeiro no currículo em Moçambique: uma fundamentação epistemológica* enquadra-se nas *epistemologias outras* e se propõe a discutir sobre a o estatuto epistemológico dos saberes locais e do direito costumeiro no currículo e a sua relação com os saberes escolares. O nosso pressuposto é de que os saberes locais e o direito costumeiro são a fonte do conhecimento e do direito positivo. A sua fundamentação epistemológica no currículo é feita pelos especialistas de educação, do direito, políticos e pesquisadores de diferentes domínios de saber. Em Moçambique, a fundamentação epistemológica da cultura, dos saberes locais e das práticas costumeiras na escola, ganhou ênfase com a introdução do currículo local, uma componente do currículo nacional que integra conteúdos culturais relevantes para aprendizagem, em 2004. A pesquisa se fundamenta em trabalhos publicados de autores, como: Santos (1997, 2009); Castiano (2013, 2015) Basílio (2012, 2013, 2019), Geertz (1989, 2003), INDE (2004), Lyotard (1989). Em termos metodológicos, a pesquisa é bibliográfica. Os autores entendem que a temática é fundamental porque permite compreender a relação epistemológica entre os saberes e as práticas culturais locais e o currículo enriquecendo, desta forma, a literatura educacional em Moçambique.

Palavras-chave: Saberes locais, Direito costumeiro, Currículo escolar, Epistemologias outras, Moçambique.

Abstract



This article Local knowledge and customary law in the curriculum in Mozambique: an epistemological foundation fits in with other epistemologies and proposes to discuss the epistemological status of local knowledge and customary law in the curriculum and its relationship with school knowledge. Our assumption is that local knowledge and customary law are the source of knowledge and positive law. Its epistemological foundation in the curriculum is made by specialists in education, law, politicians and researchers from different fields of knowledge. In Mozambique, the epistemological foundation of culture, local knowledge and customary practices at school gained emphasis with the introduction of the local curriculum, a component of the national curriculum that integrates relevant cultural content for learning, in 2004. The research is based on works published by authors such as: Santos (1997, 2009); Castiano (2013, 2015) Basílio (2012, 2013, 2019), Geertz (1989, 2003), INDE (2004), Lyotard (1989). In methodological terms, the research is bibliographical. The authors understand that the theme is fundamental because it allows understanding the epistemological relationship between local cultural knowledge and practices and the curriculum, thus enriching the educational literature in Mozambique.

Keywords: Local knowledge, customary law, School curriculum, other epistemologies, Mozambique.

Resumen

Este artículo Saber local y derecho consuetudinario en el currículo en Mozambique: una fundamentación epistemológica encaja con otras epistemologías y propone discutir el estatus epistemológico del saber local y el derecho consuetudinario en el currículo y su relación con el saber escolar. Nuestro supuesto es que el conocimiento local y el derecho consuetudinario son la fuente del conocimiento y del derecho positivo. Su fundamentación epistemológica en el currículo es realizada por especialistas en educación, derecho, políticos e investigadores de diferentes campos del saber. En Mozambique, la base epistemológica de la cultura, el conocimiento local y las prácticas consuetudinarias en la escuela ganó énfasis con la introducción del currículo local, un componente del currículo nacional que integra contenido cultural relevante para el aprendizaje, en 2004. La investigación se basa en trabajos publicados por autores como: Santos (1997, 2009); Castiano (2013, 2015) Basilio (2012, 2013, 2019), Geertz (1989, 2003), INDE (2004), Lyotard (1989). En términos metodológicos, la investigación es bibliográfica. Los autores entienden que el tema es fundamental porque permite comprender la relación epistemológica entre los saberes y prácticas culturales locales y el currículo, enriqueciendo así la literatura educativa en Mozambique.

Palabras clave: Conocimiento local, Derecho consuetudinario, Currículo escolar, Otras epistemologías, Mozambique.

Introdução

As discussões contemporâneas sobre o currículo abrem possibilidades de reflexão epistemológica sobre o estatuto de diferentes formas de saber que nutrem as disciplinas humanas. As teorias do currículo têm sido sensíveis a essas discussões. As recorrentes discussões em torno da crise do paradigma dominante e a emergência de novos paradigmas científicos reconhecem a existência de diferentes epistemologias. Trata-se de epistemologias outras que actualmente são incorporadas no currículo como formas de reconhecimento dos



saberes culturais locais e de reconciliação entre estes e a ciência moderna construída de acordo com padrões ocidentais.

De facto, a colocação do paradigma positivista em crise devido à impossibilidade de interpretar as questões relacionadas à cultura, às relações humanas, às questões éticas e antropológicas que, em certa medida, são determinantes para a construção do conhecimento, precipitou a redução das fronteiras entre os diferentes saberes e/ou disciplinas. O currículo e as outras epistemologias assentes em culturas locais fundamentam essa redução das fronteiras entre os saberes. Os limites da ciência moderna mostraram-se permeáveis abrindo-se, assim, as novas perspectivas de construção e disseminação dos conhecimentos e/ou saberes para o presente e o futuro da humanidade.

Ainda para fundamentar a discussão sobre a eliminação das fronteiras epistemológicas, António Chizzotti e Branca Jurema (2017) destacam, no seu artigo intitulado *Epistemologia e currículo: novos paradigmas*, afirmando que é necessário se sensibilizar às novas tendências epistemológicas e, ao mesmo tempo, manter-se atento às suas contribuições para a Educação, supõe não perder de vista os avanços, mesmo contraditórios, que a teoria e a prática do Currículo têm realizado na história da escola no mundo contemporâneo.

O presente artigo com o título *Os saberes locais e o direito costumeiro no currículo: uma fundamentação epistemológica* pretende analisar as possibilidades e os processos de legitimação epistemológica dos saberes locais e do direito costumeiro como novas epistemologias no currículo e a sua relação com os saberes escolares. Portanto, pretende-se discutir os saberes locais/culturais e as práticas costumeiras ou novas epistemologias que ingressam no circuito das ciências humanas e educacionais, constituindo-se em novos paradigmas.

Os debates sobre os saberes locais e direito costumeiro no currículo encontram a sua fundamentação no Plano Curricular do Ensino Básico em Moçambique (PCEB, 2004), nas abordagens de Boaventura de Sousa Santos (1997, 2009) sobre o conhecimento local e as epistemologias do Sul. Com efeito, a introdução os saberes locais e das práticas culturais na sala anuncia uma possibilidade de eliminação das fronteiras entre os saberes da ciência moderna e os saberes tradicionais autóctones. As abordagens de Santos são articuladas, neste artigo, com as discussões de Lyotard (1989) sobre a pós-modernidade, que assentam na necessidade de reconhecer e resgatar as mini narrativas; com as de Geertz (1989, 2003) segundo as quais, a jardinagem, a economia, o direito funcionam a luz do saber local, e, portanto são saberes locais. Na mesma senda, foram apresentadas as reflexões de autores moçambicanos, como Castiano (2013) que discute sobre “Os saberes locais na academia” e Basílio (2012, 2013, 2017, 2018) que fala sobre “O currículo local na escola moçambicana”; “Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique” e, “O currículo local: teoria e prática”.

Os saberes locais e as práticas culturais constituem um novo paradigma no currículo escolar em Moçambique. De facto, o reconhecimento e resgate de novas lógicas no currículo legitimam aquilo que Santos denominou de Paradigma emergente que procura legitimar outras formas de

construção de saberes, portanto, outras epistemologias, e que, por sua vez, tendem a eliminar as fronteiras entre diferentes as áreas de saber.

Em Moçambique, o discurso sobre os saberes locais e a sua legitimação no currículo começou, em 2004, com a introdução do currículo local na escola. Desde então, pesquisa sobre o currículo local e saberes locais têm encontrado um espaço na educação. Esta discussão encara o currículo local e/ou os saberes locais, ora conhecidos por saberes endógenos, como novo paradigma educacional e considera-os como epistemologias outras, portanto, um tipo de epistemologia que se enquadra nas epistemologias do Sul.

A introdução dos saberes locais no currículo através da institucionalização do currículo local nas escolas moçambicanas visava responder as questões de distanciamento entre os saberes universais da ciência moderna e os saberes produzidos nas comunidades. Ao mesmo tempo, respondia a uma política centrada na integração da política cultural na escola. Por quanto, essa institucionalização criou um espaço nobre a partir do qual ocorre os processos de reconciliação epistemológica entre o saber científico universal e o saber local, de um lado, e, de outro, decorre a autoafirmação, liberdade e implantação dos saberes locais no currículo.

Os saberes locais são compreendidos como sendo os saberes que são construídos pelas pessoas nas suas relações sociais. São, portanto, representações discursivas embasadas nas culturas que, uma vez no currículo, promovem aprendizagem relevante e reconhecimento do aluno como sujeito cultural, destacando-se que os saberes locais não se restringem ao espaço geográfico, mas às comunidades discursivas. Entende-se, nesta abordagem, que todos os discursos são localizados no espaço, entendido como uma das categorias da sensibilidade interna na qual ocorre a produção do saber. Como pontua Basílio (2013), os saberes locais são discursos educativos produzidos por pessoas de uma determinada comunidade com objectivo de educar as crianças e jovens. São discursos de pertença à comunidade que desempenha uma função especial na educação de crianças e jovens da mesma comunidade.

Os saberes locais no conjunto das epistemologias emergentes

O século XIX pode ser considerado como o século das grandes transformações/mudanças no domínio social-político, económico e científico. No domínio sociopolítico, muitos países africanos viram-se livres do colonialismo; no económico grandes mudanças nas economias locais e no domínio científico, as transformações incidiram-se mais na mudança de paradigmas. A emergência de discursos sobre o estatuto epistemológico das ciências do espírito, na linguagem de Dilthey; o surgimento das teorias quânticas e das teorias da incompletude de Ilian Prigogine e Kurt Godel precipitaram o nascimento de novas epistemologias, nas quais se situam estudos culturais, epistemologias sociais que por sua vez legitimam abordagens sobre os saberes locais, objecto da discussão neste artigo.

Com efeito, a impossibilidade da ciência moderna embasada no paradigma positivista de interpretar as relações humanas, as questões socioculturais abriu a possibilidade de

reconhecimento de outros campos de saber que se lidam com questões socioculturais, humanas, como a história, a sociologia, a filosofia, a psicologia, entre outras áreas de saber. A partir do reconhecimento do campo de ciências sociais como domínio de saber se abriram novos horizontes de saber, como estudos culturais, estudos etnográficos, estudos curriculares, entre os outros. Esses estudos legitimam abordagens relacionadas aos saberes locais.

Ainda nos campos político e científico, durante a colonização, as formas de organização social assentes na administração local, as culturas locais e os saberes locais foram considerados de obscurantistas, portanto, eliminado e afastados da administração e da ciência modernas. O fim da colonização permitiu, a nível político, a reestruturação da organização da vida social e política, e, ao nível da ciência, articulação entre os saberes universais com os saberes locais. Os movimentos pela descolonização política e académica abriram portas para a emancipação dos saberes locais. Como foi dito, durante a colonização os saberes locais e as práticas culturais locais foram marginalizados e afastados da escola. A descolonização epistémica criou condições e possibilidades de redução das fronteiras, entre a ciência moderna e os saberes locais. A descolonização visa desvelar, reconhecer, resgatar e valorizar as epistemologias do sul, na linguagem de Boaventura de Sousa Santos.

Actualmente, todas as reflexões sobre o currículo buscam as teorias pós-críticas para justificar que o currículo é fruto da construção sociocultural organizada para escola e que todo o aprendizado tem o seu solo na cultura. Os alunos, professores e fazedores de educação e pesquisadores ou cientistas são sujeitos cultural e socialmente situados em determinadas comunidades discursivas. Em suas relações ou interações produzem representações da vida que os alunos aprendem na escola.

Dizia Victorino Magalhães Godinho:

O cientista não é alguém que pense sempre e necessariamente de maneira científica. Mesmo na ciência que cultiva lhe acontece situar-se em níveis de exigência de rigor, de prova e de crítica muito desiguais. Quando passa a reflectir sobre o ofício e a sua condição do homem, é levado tantas vezes não pela sua mentalidade científica, a que só ascende por esforço penoso e inteiramente, mas sim pela atmosfera cultural em que banha, pela ideologia das divisões sociais a que pertence, pelos pré-juízos que lhe inculcaram ao crescer, pelas tendências colectivas inconscientes que moldam a realidade humana em que se integra (GODINHO, 1971, p. xv).

Esta citação mostra a relação intrínseca entre o conhecimento e a cultura, entre a ciência e os saberes culturais. Os saberes científicos convivem, directa e indirectamente, com os saberes locais. Estes juntos coexistem na escola, nutrem o currículo. Os saberes locais e saberes científicos são construídos a partir de um universo cultural. Sem pretensão de apresentar as definições sobre cultura, avança-se o pressuposto de que ela é a base de todo o tipo de conhecimento (científico, filosófico, religioso, educacional). Os saberes científicos e os saberes

locais só interessam se ajudam no processo de interpretação da realidade cultural, na relação entre o sujeito e o mundo.

Francis Musa Boakari (2019, p. 79), em um artigo com título “Das experiências, Novas Vozes epistémicas: Questionar e construir saberes-conhecimentos problematizadores”, publicado no livro *Vozes epistémicas & saberes plurais: Género, afrodescendência e sexualidade na educação*, destaca que o saber científico é um “saber cuja própria natureza potencializa saberes das pessoas em outros contextos dinâmicos e interligados com realidades a fim de crescer e amadurecer progressivamente usando experiências cotidianas como alicerce e elementos constitutivos”.

O saber como conhecimento construído e veiculado pela ciência moderna é um saber histórico e cultural. Ele situa-se e funciona à luz da história e cultura de um determinado grupo humano. A história e a cultura interferem na estrutura cognitiva quer do cientista ou pesquisador, quer do aluno. O saber científico se autoafirma científico quando se comunica com os saberes locais ou com outras epistemologias. Nesta perspectiva, ele se assume como um saber que só pode ser compreendido quando dá significados aos aspectos culturais e históricos. As epistemologias são construídas a partir de um pressuposto cultural no qual se reflectem as formas de ser, agir, sentir, pensar, relacionar-se dos seres humanos.

No seio destas epistemologias modernas, situam-se saberes locais que representam diferentes formas de ser, viver, agir, sentir e construir as relações das pessoas nas suas comunidades e que afectam diretamente o aprendizado do aluno. Os discursos tendentes à descolonização das epistemologias locais silenciadas pelo processo de construção do conhecimento científico, fruto do processo de dominação cultural e epistémica, são importantes, não apenas pelo esforço de libertação e da superação da colonialidade, mas pela redução das fronteiras epistémicas e reconciliação entre os saberes científico e local.

Embora haja discursos tendentes à emancipação ou descolonização dos saberes esféricos produzidos em círculos não ocidentalizados, ainda persiste o espírito colonial. Exemplo disso é a emergência de narrativas assentes em epistemologias do Sul, epistemologias outras, filosofia africana, sociologia africana, estudos africanos. Os adjectivos sul, outras e africana designam realidades não ocidentais. A adjectivação dos saberes é uma forma de silenciamento que consiste em conduzir os cientistas pertencentes às epistemologias outras a acreditar na passividade ou é uma forma residual do colonialismo epistémico.

Foi isto que ocorreu com o processo de colonização dos saberes. Com o processo de colonização fazendo-se esquecer que os saberes são diferentes em cada fala dos povos no universo, houve imposição de língua para uniformizar os saberes silenciando outros. Partindo da concepção de que o saber é de posse ocidental, a colonização foi extensiva para os âmbitos cultural e epistémico. Todas as culturas e as epistemologias que não tivessem nada a ver com as culturas e as epistemologias europeias foram desqualificadas.

Partindo do escopo positivista, a ciência procurou distanciar o cientista do seu objecto, da sua cultura com intuito de silenciar e fazer desaparecer todos os outros tipos e formas de

saber/conhecimento. Portanto, o processo de colonização epistémica foi incapaz de compreender e aceitar que o saber é produto sociocultural, construído para responder aos contextos históricos de cada sociedade.

A compreensão de que os saberes são produto cultural veio atizar os discursos sobre as epistemologias das ciências sociais e humanas e, por conseguinte, dos saberes locais enquanto epistemologias outras. Trata-se de narrativas que tendem social, política e epistemologicamente articular um diálogo entre os saberes locais (discursos ou narrativas das comunidades) e os saberes científicos, reduzindo desta forma às fronteiras estabelecidas pela ciência moderna desde o século XVIII e legitimando os estatutos ontológicos e epistemológicos de outras formas de construção de conhecimento.

Tal como foi referenciado acima, todas as descrições sobre as formas de construção do conhecimento que não tenham sido de origem ocidental ou que não se refiram ao modelo da ciência moderna são actualmente designadas por epistemologias do sul. São tratados como epistemologias do Sul os estudos relacionados com África, Ásia e América do Sul. O conhecimento produzido por essas áreas quando consumido no Norte (ocidente) se estabelece uma relação do Sul com o Norte, e quando consumido entre as mesmas áreas se estabelece uma relação do Sul com o Sul

Essa forma de pensar sobre a circulação do saber, embora esteja coroada pelo espírito dominante, traz uma luz para a legitimação dos saberes do Sul e a troca de conhecimentos. Pesquisas actuais mostram que as fronteiras entre as áreas de conhecimento (disciplinas) que caracterizam as epistemologias do Sul e as do Norte estão cada vez mais se tornando invisíveis. A ciência moderna se desafia em reconhecer as diferentes formas de produção do saber que orienta as formas de organização das sociedades.

Paulino J. Hountondji, no seu artigo *Conhecimento de África, Conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos*, publicado no livro, *Epistemologias do Sul* (2009), afirma que entre «a história africana e a sociologia africana existe, claramente, uma complementaridade objectiva, visto que a situação presente de qualquer sociedade decorre directa ou indirectamente do respectivo passado» (HOUNTONDJI, 2009, p. 120). O presente na situação africana é compreendido a partir do passado, portanto a relação entre as realidades temporais é promíscua.

Estudar as epistemologias do presente exige um recuo ao passado para compreender as formas sobre as quais os saberes eram construídos, quais significados eram-lhes atribuído e que tipo de saberes eram. Nesse sentido, estudar os saberes locais hoje e criar condições para a sua legitimação significa reconhecer o seu valor na sociedade tradicional e validar os discursos do passado que legitimam o presente. No campo das epistemologias locais, a beleza humana tem dois significados. O primeiro designa a questão física que envolve apresentação. O segundo diz respeito ao carácter, portanto a forma como a pessoa toma decisões e influencia a sociedade. Trata-se, também, do modo como a pessoa se comporta perante aos outros.



As epistemologias do Norte (se assim se pode dizer) nunca compreenderam que as epistemologias do Sul relatavam a forma de construção do mundo; de interpretação das relações sociais; de valorização das narrativas locais que representam a forma de ser, viver, agir e significar a vida. Essa incompreensão propiciou a eliminação, discriminação e desqualificação das culturas e todas as formas de educação praticadas nas comunidades não europeias. Contudo, os saberes locais, ora designados por epistemologias outras ou epistemologias do Sul, são, efectivamente, os discursos relacionados à vida, à cultura, à organização social e política, à educação das pessoas nas comunidades que a escola apropria de forma sistemática. São discursos contruídos pelas pessoas nas suas interacções sociais que dão significado às suas vivências ou experiências quotidianas. Os saberes locais retratam os modos de produção, as trocas comerciais, a organização política da sociedade, os modos de convivência social, cultural e religiosa. O currículo não pode prescindir dos saberes locais, pois ele é nutrido pela cultura e os saberes locais os “considerandos” e as narrativas culturais.

A necessidade de fundamentação dos saberes locais no currículo

O desafio que se coloca às ciências humanas é o homem, sujeito agente e protagonista da história. Sujeito das transformações socioculturais em conhecimento, portanto construtor e organizador do conhecimento escolar. O desafio de encarar o homem como sujeito da história e do conhecimento e recolocar na sua posição é a narrativa que deu origem ao discurso que Boaventura de Sousa Santos (1997) designou de “paradigma emergente”, o qual se fundamenta nas epistemologias das ciências de espírito e da educação.

As mudanças que ocorreram no paradigma dominante deram origem aos novos paradigmas. Trata-se de paradigma social que procura encarar o homem como sujeito ético e histórico e paradigma educacional que legitima o currículo como produto da construção social e cultural. Na educação a revolução mais importante é o reconhecimento da cultura como base do conhecimento e dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Graças a esses reconhecimentos, os saberes culturais são resgatados para o currículo.

Santos (1997) defende que a ciência moderna ensina pouco sobre a maneira de ser e estar no mundo. Portanto, o conhecimento prudente veiculado pela ciência moderna que caracteriza o paradigma dominante, só pode ensinar na sua plenitude quando dialogar com outras formas do conhecimento. Deve deixar-se penetrar por outros tipos de saber, no caso o conhecimento social ou cultural. O autor vai muito longe defendendo que “a mais importante de todas as formas de saber é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido a nossa vida”. (SANTOS, 1997, p. 55).

Santos entende que a ciência moderna foi construída dentro de paradigma excludente. Ela se desenvolveu contra o senso comum e outras formas de saber. De facto, a ciência moderna excluiu os saberes locais no panorama epistemológico e educacional. Ela se constituiu como um conjunto de enunciados organizados e sistematizados que seguem os procedimentos

metodológicos do positivismo. A ciência positiva é guiada pela lógica matemática defendida por Descartes, a qual sustenta que “as ideias que presidem à observação e à experimentação são ideias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. Essas ideias são as ideias matemáticas (SANTOS, 1997, p. 14)”. Com base nessa lógica, considera-se que todo o conhecimento é caracterizado pela quantificação, divisão, medição e verificação das partes.

Contra a lógica matemática cartesiana, o conhecimento é visto como fruto da construção sociocultural e histórica. A ciência pós-moderna solidarizou-se com os saberes locais e reabilitou o senso comum por ter reconhecido nele as potencialidades e virtudes que conduzem e enriquecem a relação do homem com o mundo. A particularidade da ciência pós-moderna é a abertura a todos os tipos de saber. Em contraposição à tese da ciência moderna segundo a qual conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar as relações sistemáticas entre o que se separou (SANTOS, 1997, p. 15), como defendia Descartes, a ciência pós-moderna defende que conhecer é apreender o fenómeno em todas as manifestações. A tese das ciências sociais assenta na relação entre o sujeito e objecto e que o sujeito recebe influências do objecto no acto do conhecer.

Ademais, nas ciências sociais conhecer é apreender e interpretar os fenómenos. Os fenómenos são arcabouço do conhecimento. Eles são apreendidos e interpretados para a sua ressignificação. Portanto, os fenómenos perfazem a estrutura da vida humana. Por isso, Basílio (2019) afirma que a vida possui uma estrutura hermenêutica. Ela é fruto de emaranhado de fenómenos. A tarefa da epistemologia das ciências sociais é resgatar os fenómenos vitais e reconstruir o seu significado.

A constatação de que as ciências sociais são catalisadoras da progressiva fusão entre ciências naturais e ciências humanas coloca o homem no centro da história enquanto artífice do conhecimento. A crise do paradigma dominante impulsionada pela impossibilidade de interpretar os fenómenos ou eventos humanos permitiu que as ciências sociais ganhassem o estatuto epistemológico. As fronteiras criadas pela ciência moderna se desmoronaram dando espaço a ciência pós-moderna. A crença moderna que defendia que todo o conhecimento é científico e total assistiu a emergência da ciência pós-moderna que reconhece as ciências humanas e ciências de educação. Trata-se das epistemologias sensíveis às novas tendências de produção do conhecimento; epistemologias atentas às contribuições da teoria e prática do currículo e da educação.

Jean-François Lyotard (1989), no seu livro *A Condição Pós-moderna*, discute sobre a pós-modernidade, termo genérico usado por muitos autores com intuito de colocar em questão os pressupostos da racionalidade moderna. Segundo Chizzotti e Ponce (2017), a pós-modernidade pressupõe a superação da «cosmovisão paradigmática que dominou o pensamento centro-europeu e se estendeu como a concepção hegemônica do pensamento universal». Para Lyotard, a pós-modernidade é um termo crítico ao conhecimento e à racionalidade moderna. Portanto,

uma descrença à lógica moderna assente em discursos, história e culturas universais ou englobantes. Ante essa crítica, Lyotard defende a emergência de um tipo de racionalidade aberta às culturas, histórias e discursos locais.

Para Chizzotti e Ponce (2017), a obra Lyotard anuncia fratura epistemológica entre a modernidade ocidental e a pós-modernidade e denuncia o mito da idade moderna assente nas grandes meta-narrativas, como:

A dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, acompanhada da libertação progressiva da humanidade pela ciência, e fundada na esperança de que a filosofia pode recompor tanto a unidade do saber quanto desenvolver um conhecimento universalmente válido para todas as visões da história.

A descrença em meta-narrativas possibilitou a emergência de novos paradigmas que mudaram a rota na produção do conhecimento. Trata-se do paradigma social no qual as mini-narrativas encontram o seu suporte epistémico e a partir do qual se legitimam as discussões sobre o currículo, o currículo local, as culturas, os saberes locais. Em suma, as epistemologias outras.

A partir das críticas sobre a ciência moderna e a emergência de novos paradigmas, as fronteiras entre os saberes foram reduzidas, as narrativas sobre a cultura e o currículo ganharam uma nova abordagem. Na educação, as teorias pós-crítica entendem que o currículo é construído a partir dos novos considerandos culturais. O conhecimento é visto como produto das transformações das culturas locais.

Nessa perspectiva, Santos defende que todo o conhecimento é local, pois se constitui em volta dos conteúdos culturais locais que são dotados pelos sujeitos concretos como projectos de vida social. Na mesma esteira de pensamento, Clifford Geertz (2003), no seu livro *O saber local: Novos ensaios em antropologia interpretativa*, discute as diferentes formas de representação da vida nas suas comunidades. Geertz discute a relação entre direito e antropologia e afirma que o advogado e o antropólogo, em determinados casos específicos, encontram-se na mesma situação, distanciando-se apenas pela finitude eletiva. O direito e a antropologia, ambos, recorrem aos factos construídos socialmente a partir de elementos culturais e jurídicos. O direito e antropologia funcionam à luz dos saberes locais. De facto, Geertz (2003, p. 249), destaca que “a navegação, a jardinagem, a poesia, o direito e a etnografia são também artesanato locais; funcionam à luz do saber local”. São construtos resultantes das narrativas e experiências culturais locais, portanto, são saberes locais.

Em 2013, José P. Castiano publicou um livro com título, *Os saberes locais na academia: Condições e possibilidades da sua legitimação*. A preocupação do autor foi a fundamentação epistémica dos saberes endógenos. Em sua abordagem, Castiano (2013, p. 16) mostra que “em todas as comunidades existem sujeitos pensantes que são autorreflexivos e críticos em relação ao seu próprio meio e aos valores adjacentes às próprias tradições”. Os sujeitos críticos desenvolvem práticas argumentativas que justificam as formas de construção da realidade social. É com base nas práticas argumentativas que se constroem os saberes de todos os níveis.

Castiano (2013) alinha-se na lógica de Geertz (2003) que defende que todo o saber é local. Portanto, é construído localmente, mas pode transcender a localidade para outras culturas. Os saberes, as atitudes e os valores são construídos a partir representação discursiva e lógica dos sujeitos nas suas comunidades. Tais saberes, atitudes e valores estão embasados na cultura e influenciam o curso da vida das pessoas.

A legitimação, a valorização e a integração dos saberes, atitudes e valores fundados na cultura tem sido feita mais no domínio político do que no domínio epistemológico e educacional. O discurso político assente na valorização das culturas se encontra em diversos documentos normativos, mas não de forma epistémica e educacional. A partir de 2004, em Moçambique, os esforços para a fundamentação dos saberes locais abrangem ângulos epistémicos e educacionais. Os trabalhos académicos sobre a fundamentação dos saberes locais ganharam terreno não só na educação, mas também no domínio da sociologia, filosofia. A articulação entre o local e moderno tornou epicentro de trabalhos científicos.

Na esteira de argumentação de Castiano (2013), Basílio (2013) escreveu um livro *Os saberes locais e o novo currículo do Ensino Básico em Moçambique*, no qual defende que o moderno e o tradicional, o local e o universal podem coexistir de forma harmoniosa. Essa coexistência permite, no campo da educação, remover a distância entre os saberes locais e o saber universal. A coexistência epistémica dos saberes, não só melhora o aprendizado dos alunos, mas também permite o aluno manipular a ciência e a cultura.

O autor acima citado entende que a “preocupação dos sistemas educacionais é definir as identidades locais entendidas como responsáveis na produção de discursos comunitários não no sentido geográfico, mas no sentido de uma pertença a certas comunidades discursivas” (Basílio, 2013, p. 17).

Basílio chama atenção que os saberes locais não se restringem apenas às formas de saberes nativos, mas a todas as formas de saber que se produzem e se capturam nas comunidades. De facto, os saberes locais são produzidos por pessoas em suas relações sociais e culturais. Os saberes locais estão ligados à cultura, à vida das pessoas e constituem o fundamento da vida.

Basílio (2013, p. 19) sustenta que:

Os saberes locais se oferecem sob forma de cultura ordenada em torno do prazer, do mito, de tabus, de crença, de diversão e de educação, de rituais e da sobrevivência. Nas comunidades tradicionais, os saberes locais se resumem em habilidade, práticas, atitudes, experiências, mitos, valores e modos de relacionamento com os antepassados ou deuses.

As tendências de autonomia de vários domínios de saber que se propalaram nos finais do século XX criaram espaço para emergência das epistemologias outras, ou seja, do currículo local. O conhecimento local é uma arbitrariedade sociocultural e a ciência é processo convencional da realidade histórica e cultural. Como defendia John Dewey, a ciência é um conjunto de acontecimentos históricos que permeiam a vida dos fazedores.



Essas tendências fundamentam o nascimento de diversas epistemologias, entre as quais a epistemologia das ciências da educação. E, a partir dessas teses pode se defender a ideia de que o paradigma emergente incentivou o desenvolvimento de teorias que defendem a eliminação das fronteiras entre os saberes locais e os saberes científicos, os saberes da ciência moderna e os saberes tradicionais, o currículo nacional e o currículo local. Nessa senda, as ciências de educação são obrigadas a resgatar os saberes locais no currículo escolar. Os saberes locais, enquanto conjunto de discursos e representações de relações sociais, culturais, económicas e políticas de grupos humanos, são fundamentais para aprendizagem dos alunos na escola.

Os valores educacionais e epistemológicos dos saberes locais

O pressuposto defendido no livro *Os saberes locais e o novo Currículo do ensino básico em Moçambique*, publicado em 2013, de autoria de Guilherme Basílio, é de que o paradigma educacional tem de adaptar-se às condições concretas da vida das pessoas. Através do resgate da cultura autóctone para a prática educacional, os saberes locais se revêem na possibilidade de contribuir, quer no processo de construção do conhecimento, quer na reorganização dos currículos escolares.

Na verdade, os saberes locais são carregados de considerandos e significados morais, educacionais e epistemológicos que a escola busca para melhorar o aprendizado dos alunos. Os saberes produzidos e costurados localmente se constituem em base da estrutura social das comunidades. Eles asseguram todas as formas da organização social e alimentam o modo de construção das relações sociais. As pessoas, em suas interações, constroem um modo de vida baseado na estrutura tradicional.

A estrutura tradicional constitui o alicerce cultural e fundamento dos saberes locais. Entendem-se de saberes locais ao conjunto dos saberes produzidos nas comunidades que orientam as relações económicas, políticas, culturais, religiosos e educacionais nas comunidades. Portanto, todas as formas de agir, ser, estar, relacionar-se que são desenvolvidos numa determinada comunidade são saberes locais. Trata-se de um conjunto de conteúdos culturais relevantes que as pessoas nas comunidades se servem para educar as crianças e jovens com intuito de integrá-los na vida adulta.

Desta forma, os saberes locais estão impregnados de valores educacionais a partir dos quais se enraízam outros valores como éticos, económicos, sociais e religiosos. A educação tradicional é forte em espaços em que a ciência moderna não conseguiu exterminar as línguas locais. As línguas locais são um veículo dos saberes locais. Elas estão entranhadas nas almas das pessoas. A partir delas, as pessoas organizam e difundem os conteúdos culturais, ora designados por saberes locais.

É verdade que as línguas estrangeiras aparecem com muita força tentando globalizar as línguas locais, mas como a escola moderna foi excludente, as culturas tradicionais autóctones e as línguas locais resistiram as ondas da globalização. Em Moçambique, reconhecendo-se os valores

de saberes locais e as línguas locais na educação das crianças, o governo introduziu na escola como forma de reduzir o distanciamento do aluno com a sua cultura. A introdução dos saberes locais no currículo permite preservar as culturas e saberes locais e reduzir a distância entre a ciência moderna e os considerandos tradicionais; a medicina moderna e a medicina tradicional, o local e universal.

Diante desse processo, os alunos, professores e gestores da educação encontram-se na dialéctica. A dialectia ocorre na medida em que, de um lado, defendem o saber moderno difundido pela ciência na escola, portanto a cultura dominante, e de outro, vivenciam os saberes locais no seu quotidiano. Dito de outra forma, ensinam a ciência assente no paradigma dominante, mas vivem, no seu quotidiano, os valores da educação tradicional e das epistemologias tradicionais autóctones.

As narrativas locais determinam as formas como as pessoas nas comunidades constroem as suas relações, dão significado as suas vidas, suas relações e como integram os jovens na vida adulta. Se a escola ignora estas formas, então ela constrói uma distância entre o aluno e a sua cultura. O currículo tem de incorporar as formas de vida e as culturas tradicionais para oferecer conteúdos que enraízam o aluno e promovem o aprendizado significativo. Os saberes locais são carregados de significados culturais e educacionais que podem ser fundamentais para aprendizagem e assentar os alunos nas suas respectivas comunidades.

Cada narrativa cultural carrega consigo valores epistemológicos, históricos e educacionais. Assim, por exemplo, o provérbio Emakwa, um dos grupos étnicos do Norte de Moçambique, *Muetho djinatalia mpaka okijale inthato* (as pernas se estendem ao tamanho da esteira), contém consigo uma educação e um saber, em cuja narrativa pode se identificar os valores éticos, educacionais e epistemológicos. E é com base em narrativas como estas que são socializados os saberes locais.

Não se pode perder de vista que os saberes locais são costurados para responder as questões da educação tradicional autóctone, que compreende as formas de ser, estar, agir e fazer das pessoas; os modos de produção, distribuição e conservação dos alimentos; a convivência social; as estratégias de organização política e social, as formas de manutenção dos elementos culturais da comunidade. É, de facto, com a educação tradicional autóctone que as pessoas nas comunidades, cuja educação formal é quase inexistente, que desenvolvem suas relações de índole social, política, económica, religiosa e cultural. Os saberes locais são construídos dentro dessas relações e figuram-se fundamentais não só na manutenção e socialização da cultura local, mas na preparação das crianças e jovens para a vida adulta.

O currículo local como espaço de coexistência entre saberes universais e saberes locais

Entre 2002 a 2003, Moçambique realizou uma reforma curricular no ensino básico. A reforma previa a introdução do currículo local no qual seriam abordados os conteúdos relevantes para aprendizagem local. Em 2003, o currículo local foi implementado em regime experimental em

22 (vinte e duas) escolas do país. Em cada província foram escolhidas duas escolas para a fase experimental: uma escola rural e outra urbana. A identificação de escolas com características diferentes visava avaliar o terreno para implementação do currículo local, dada a diversidade cultural que as escolas apresentam. As escolas urbanas, na sua maioria, são frequentadas por alunos de grupos culturais e linguísticos diferentes, portanto, de grupos étnicos diversos. As escolas urbanas são interculturais. E, as escolas rurais são, na sua maioria, monoculturais, ou seja, são frequentadas por pessoas que partilham o mesmo tipo de cultura.

Em 2004, foi introduzido em todas as escolas moçambicanas o currículo local. O currículo local é entendido como uma componente do currículo nacional que integra conteúdos culturais relevantes para aprendizagem. Foi nesta senda que o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) definiu 20% do tempo previsto para o decurso de uma disciplina para acomodar abordagem dos conteúdos culturais locais. A definição dos 20% do currículo local criou a possibilidade de coexistência entre os saberes locais e os saberes universais no currículo. Trata-se de uma articulação entre o currículo escolar que obedece aos critérios da ciência moderna e o currículo local que é nutrido pelos conteúdos culturais que o aluno carrega consigo, que, na linguagem de Peter McLaren (2000), é designado de currículo oculto.

O currículo local figura-se, na escola moçambicana, como advogado dos saberes locais, pois é um espaço que permite enraizar o aluno na sua própria cultura e comunidade. O currículo local obriga ao professor construir e ensinar o saber costurado nas comunidades. Os saberes locais são saberes históricos, económicos, culturais e políticos que o aluno aprende no dia-a-dia na sua comunidade. Eles são fundamentais para conhecer a sua realidade e desenvolver a sua comunidade. Portanto, a abordagem do currículo local na escola ajuda o aluno a conhecer a sua cultura e a melhorar o aprendizado.

O currículo local constitui, de um lado, o espaço de reconhecimento, valorização e resgate dos saberes locais, portanto lugar de autoafirmação das epistemologias locais, de outro, é espaço de coexistência de discursos epistémicos. Espaço de discursos modernos e tradicionais; discursos universais e locais. A reforma curricular levada a cabo pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), em 2004, além de institucionalizar o currículo local como componente a partir da qual se resgatam os conteúdos culturais locais, abriu espaço para entrada de línguas locais na sala de aula.

As Constituições da República Popular de Moçambique de 1975 e da República de Moçambique de 1990 reconhecem e incentivam a valorização das línguas locais como componente das culturas moçambicanas. Embora essas constituições reconheçam as línguas locais fundamentos e veículo das culturas e promoviam o desenvolvimento delas, as línguas locais não tinham entrado na escola como línguas de ensino e aprendizagem. A partir da reforma curricular implementada em 2004, nas escolas com características monoculturais introduziram as línguas locais como línguas de ensino nas primeiras duas classes (1ª e 2ª classes) e o português como

disciplina. E, a partir da 3ª classe as línguas locais passaram a ser disciplinas e o português como língua de ensino.

A introdução das línguas locais visava reduzir a distância entre o aluno e a sua cultura, de um lado, e, de outro, porque a maioria das crianças moçambicanas aprendem o português na escola. Portanto, o português tem sido a segunda língua (L2) e o aprendizado ocorre mais facilmente a partir da língua primeira (L1), portanto, línguas locais. Nesta perspectiva, a política curricular resgata não só os saberes locais, mas também as línguas locais moçambicanas.

O currículo local aparece como uma forma de desnaturalizar as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas consideradas intocáveis e revelar o seu aspecto histórico e social do conhecimento escolar. Com o currículo local, desenvolvem-se e reconhecem-se as epistemologias construídas sob alçada das categorias socioculturais. O currículo local é constituído por conteúdos culturais que se designam por conhecimento comum, ou seja, o saber local. Melhor, o currículo local é um artefacto cultural, fruto de vivência social, construção e de representação da vida individual e colectiva das pessoas nos seus locais de trabalho, de lazer e nas suas relações interpessoais.

O professor se move na esfera quotidiana e sistematiza as experiências dos sujeitos sociais transformando-as em saber local. Ele busca o significado que as pessoas dão ao seu mundo ou a soma de acontecimentos culturais e sociais. O professor questiona e investiga as práticas cristalizadas na vida diária das pessoas, busca reconstruir e sistematizar o banal, o absurdo e o desnecessário, ou seja, valoriza o currículo oculto.

O currículo local trouxe muitas possibilidades de articulação dos saberes estruturados e produzidos com a lógica científica, por conseguinte, a redução da distância entre eles e os saberes costurados pelas comunidades locais. A medicina moderna abriu-se à medicina tradicional, a política estendeu-se às estruturas formais para o poder local e, o direito positivo que desde a sua institucionalização reconhecia os usos e costumes, a cultura como fonte do direito positivo, alargou a sua relação com o direito consuetudinário ou direito costumeiro, aspecto a ser discutido a seguir.

O direito costumeiro como um saber local

Clifford Geertz (1989) publicou um livro com o título *Interpretação das culturas*. Nesse livro, ele discute como as pessoas em Bali constroem suas narrativas epistemológicas e antropológicas e como interpretam e resignificam as suas vivências. Geertz faz uma descrição da cultura Balinesa. Ele estuda o fenómeno cultural de Bali denominado a briga de galos. Trata-se de um acontecimento cultural no qual os homens, para medir a sua superioridade física ou realizar uma competição física, usam os galos. Os galos são colocados em luta representando os homens de forma individual ou tribal. Durante a luta, quando o galo se cansa, é recolhido e domado

usando-se diferentes estratégias de luta para vencer o adversário. A vitória representa a demonstração da superioridade física do homem ou da tribo, dono do galo.

A briga de galos é um acontecimento cultural, político e desportivo. Em certos casos, ela é organizada para angariar dinheiro para construção de escolas, hospitais e outras infra-estruturas sociais. Na história da briga de galos, o antropólogo descreve o fenômeno cultural do povo de Bali e mostra que os saberes locais se manifestam através de uma série de símbolos facilmente observáveis, que fazem parte de um repertório de conhecimentos elaborado de designações. Geertz faz uma etnografia e toda etnografia funciona à luz do saber local. Em Bali, a musculatura e a superioridade do homem são reveladas pelos galos. O confronto de galos, na verdade, é confronto dos homens. Cada homem passeia com o seu respectivo galo. Destaca Geertz (1989, p. 188) afirmando que “a profunda identificação psicológica dos homens balineses com seus galos é incontestável”.

Ainda na óptica de Geertz, em Bali, os julgamentos, as guerras, as reuniões políticas, as disputas de herança, os argumentos e as actividades culturais são comparados à briga de galos. A própria Ilha tem uma configuração do galo. Geertz (1989, p. 189) vai mais longe afirmando que em Bali, “um jovem casadouro, ainda tímido em relação ao sexo oposto ou alguém num emprego, ansioso por fazer boa impressão, é chamado de ‘galo lutador engaiolado pela primeira vez’”.

Culturalmente, os homens em Bali estão psicologicamente ligados com os seus galos. Passam muito tempo com os galos alimentando-os, aparando-os e domando para que estes sejam sempre fortes. De forma metafórica, a briga de galos revela como os balineses constroem a sua cultura. Assim como a briga de galos em Bali é uma forma cultural a partir da qual os homens medem as suas forças, outras culturas têm os seus repertórios de saber a partir dos quais dão significado à vida, representam as suas relações e resolvem os seus conflitos.

As pessoas constroem as suas relações e resolvem os seus conflitos recorrendo à cultura. Portanto, o saber local é produzido a partir da cultura. Um fenómeno cultural de Bali, descrito pelo antropólogo é uma narrativa que enfatiza como as pessoas representam as suas vivências. Essas vivências são estruturadas e articuladas com o saber da ciência. E, isto legitima o argumento segundo o qual o conhecimento científico é produzido a partir de conteúdos culturais relevantes para aprendizagem na escola. Desta forma, pode-se afirmar que o conhecimento científico é a teorização da prática cultural.

Basílio (2013) inspirado em Geertz (2003), afirma que todo o conhecimento científico é local e funciona à luz do saber local. O mito, a religião, a língua, a agricultura, a arquitectura, a música, as artes, a literatura, artesanato, a pintura, a economia, a imaginação, a moral, a política e o direito costumeiro têm a sua origem na localidade. Estes são construções de grupos sociais localizadas nas comunidades e funcionam à luz da cultura local, portanto, são saberes locais. O direito costumeiro funciona com base nos hábitos e costumes de uma determinada sociedade. Ele não tem nenhum vínculo legal pré-estabelecido, mas é fundamental para compreensão do

direito positivo. Em Moçambique, por exemplo, há uma prática reiterada de casamento denominada *lobolo*¹ que assenta nos princípios culturais. Na verdade, as práticas culturais ganham sentido epistémico e jurídico quando interpretadas e descritas pelos intelectuais e juristas. O *lobolo* como uma prática cultural representa uma forma de união de facto entre um homem e uma mulher que, encontra a sua justificação jurídica na Lei da família nº 10/2004 de 25 de Agosto de 2004, reajustada pela Lei nº 22/2019 de 11 de Dezembro de 2022. De acordo com Sofia Aboim (2008, p. 277), a Lei da família, ora, em vigor em Moçambique:

Substitui a herdada do período colonial e põe fim a uma visão genderificada da família, prevalecente durante o «Estado Novo» e depois incorporada no Moçambique independente. Propondo uma visão moderna da família, em que os papéis de género devem ser iguais, tenta combinar a universalidade dos direitos individuais com a lei consuetudinária que tradicionalmente regulava a família e as relações de género. No entanto, a fim de proteger os direitos das mulheres e das crianças, muitos dos pontos da lei desafiam a tradicional dominação masculina — tanto consuetudinária como remanescente do colonialismo. Por um lado, o homem deixa de ser o chefe inquestionável da família e a mulher ganha novos poderes de decisão. Por outro, os modelos tradicionais de família baseados na poligamia são ignorados. Apenas as formas monogâmicas de casamento e as suas práticas tradicionais (como o *lobolo*) são reconhecidas, ainda que as leis de herança tradicionais, de regra patrilinear, sejam rejeitadas.

A Lei 10/2004, além de substituir a ideologia colonial sobre a família, apresenta uma concepção moderna e redefine-a como elemento fundamental e a base de toda a sociedade. Ao disposto do nº 2, do Artigo 1, da Lei 22/2019 que reajusta a Lei 10/2004, “A família, enquanto instituição jurídica, constitui o espaço privilegiado no qual se cria, desenvolve e consolida a personalidade dos seus membros (...)”. É na família que se desenvolvem as práticas socioculturais, as crenças religiosas e os casamentos tradicionais, entre eles, o *lobolo*.

No seu Artigo 4, ponto 1, a Lei afirma que “no domínio das relações intra e intrafamiliares reconhecem-se e valorizam-se os usos e costumes locais” desde que estes não contrariem a Constituição da República e a lei da família. O *lobolo* é um tipo de casamento tradicional, que de facto, se embasa nos usos e costumes locais, portanto, é uma prática cultural local que é reconhecida e fundamentada na lei da família.

A intenção não é descrever como decorre o *lobolo*, mas mostrar que é uma prática cultural desenvolvida na região Sul de Moçambique (Inhambane, Gaza e Maputo) onde a estrutura familiar obedece ao sistema patriarcal e o poder é concentrado e centralizado na família paterna. O *lobolo* é um casamento tradicional, no qual os parentes do noivo presenteiam a família paterna da noiva no acto da celebração da união que é fundamentado pelo direito

¹ *Lobolo* é a palavra local para designar o valor que se cobra para que a noiva possa passar a viver com o marido. Trata-se de “uma cerimónia na qual a família da mulher é economicamente recompensada para garantir a passagem da mulher e dos seus filhos para a família do marido”. (ABOIM, 2008, p. 276).

consuetudinário. O *lobolo* tornou-se uma prática frequente e dominante entre as populações camponesas rurais. Nessa prática, utilizava-se o gado como moeda de troca e o ritual do *lobolo* transformava-se em fonte de rendimento do casamento. A prática do *lobolo* é assumida como uma forma específica a partir da qual a mulher sente-se respeitada e dignificada pelo marido. A prática de *lobolo* constitui a primeira forma de casamento a ser celebrada e constitui uma base cultural da união entre o homem e a mulher. Ela funciona e se funda no direito consuetudinário. Porém, com a modernidade, esta forma de casamento sofre críticas e mudanças por seguintes razões: a) ela era considerada como fonte de rendimento para os pais da mulher; b) a mulher perde a sua liberdade perante o marido; c) fomenta o machismo e, d) em caso da separação, a mulher perde alguns direitos, entre eles, os de cuidar e ficar com os filhos resultantes da união. O *lobolo* constitui uma fonte de casamentos tradicionais e, portanto, funciona com base no direito consuetudinário.

O direito consuetudinário é fonte do direito, por isso afirma-se que o direito funciona com base no saber local. O direito costumeiro responde apenas às normas culturais de uma determinada sociedade e não pode ser imposto por outra sociedade. Sabe-se que o direito é um conjunto de normas que regula o funcionamento a vida na sociedade e o direito consuetudinário é entendido como um conjunto de costumes e práticas sociais que são aceitos como norma jurídica, embora não se identifique como direito positivo. Ele faz parte de conjunto das práticas culturais e é recorrido para legitimar o direito positivo.

O direito positivo depende do direito costumeiro e este por sua vez assenta no saber local. Nesta senda, os fazedores do direito recorrem ao direito costumeiro como fonte e legitima a prática local. A escola moderna ensina os dois tipos do direito, quebrando assim a distância entre o moderno e o tradicional.

O direito costumeiro se centraliza na cultura tradicional autóctone onde os saberes locais se enraízam. Ele discute e analisa como as pessoas de uma determinada comunidade ou sociedade resolvem os conflitos, quais são os critérios de atribuição de nomes e de realização dos casamentos. Quais são as prescrições morais aceites numa determinada comunidade. O direito costumeiro pode ser estudado como uma etnografia, pois a sua base é cultura. A cultura constitui a fonte de todas as formas de saber e todos os saberes são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros. Assim, Basílio (2013) sustenta que o mundo é um palco onde os actores fazem as suas construções culturais. Essas construções caracterizam a maneira como cada povo vive, convive e representam o universo dos saberes locais.

Um provérbio que se funda no princípio de justiça, usado de forma reiterada na etnia makwa, situada ao norte da província de Nampula, em Moçambique, que se aplica de forma recorrente nos casamentos tradicionais para tratamento igual aos membros familiares dos cônjuges e/ou quando ocorre a dissolução da união de facto ou casamento tradicional, assente nos usos e costumes, é expresso da seguinte forma: *Ehipha elhakha, Epadjo elhaka*. Numa tradução literal

significa: enxada comendo e machado comendo. *Ehipha (enxada)*, *elhakha (comendo)*, *Epadjo (machado)*. Enxada representa a mulher e o machado, o homem. O machado serve para desbravar a mata e a enxada tirar o capim ou capinar, para depois lançar as sementes.

Nas comunidades rurais, onde este provérbio é recorrentemente usado, a principal fonte de rendimento e de sobrevivência é agricultura de cabo curto. Todas as pessoas sentem-se obrigadas a praticá-la para a sua sobrevivência. Para criar o equilíbrio no funcionamento das relações entre os cônjuges, estabelece-se e observa-se o provérbio como princípio de igualdade segundo qual todos os membros do casal têm direito de tratamento equitativo em relação aos bens adquiridos durante o período de união. Quer dizer, os familiares do homem e/ou os da mulher quando realizam uma visita, devem ter a mesma consideração. Também é aplicável quando decorre a dissolução da união de facto, os bens adquiridos na vigência da relação são distribuídos de forma equitativa.

Ehipha elhakha, *Epadjo elhaka* é um provérbio com um ensinamento cultural e um princípio de justiça social. Para realizar a justiça equitativa entre os cônjuges se aplica esse provérbio em todas as comunidades da etnia makwa, seja quando a relação está saudável, seja quando está tensa. Quando a relação está saudável, o provérbio é usado como princípio de igualdade e, quando a relação entra em crise e culmina com dissolução/separação, é invocado e aplicável o princípio costumeiro com objectivo de vincar a igualdade entre os dois.

Esse provérbio é reconhecido pelas autoridades locais e é aplicável nas comunidades. Ele salvaguarda a questão da justiça social entre os cônjuges, quer a partir de tratamento dos membros familiares, em termos de usufruto dos benefícios resultantes da produção, quer em casos da separação da união de facto. É um provérbio que se figura no conjunto de saberes locais e práticas culturais locais. Esse saber é passado socializado aos jovens pelos anciãos nos encontros familiares e nos ritos de iniciação.

A Lei 22/2019, acima citada, recomenda que os conflitos socioculturais que decorrem nas comunidades devem ser resolvidos de acordo com os conhecimentos históricos e socioculturais partilhados nessas comunidades. De facto, no seu artigo 4, ponto 2, destaca-se que “na solução de conflitos familiares deve-se procurar buscar orientação nos usos e costumes locais predominantes na organização sociofamiliar em que os conflituantes estão integrados”. Nesse sentido, o recurso ao provérbio é legitimado por esse dispositivo legal.

Tanto o *lobolo* como pratica cultural que legitima os casamentos tradicionais na zona Sul e o provérbio acima descrito cultivado na zona Norte de Moçambique, tanto a briga de galos, em Bali, são práticas culturais e funcionam a luz do saber local. O provérbio makwa e o *lobolo* são práticas que fazem parte das epistemologias outras que no passado foram exterminadas pela ciência moderna, mas que têm um papel fundamental na preservação das culturas moçambicanas.

Considerações finais



A crise epistemológica do paradigma dominante ocorrida na área da filosofia que possibilitou a emergência de outros paradigmas; o surgimento das teorias críticas e pós-críticas no campo da educação; o interesse pela pedagogia sensível às culturas e a crescente tendência de articulação entre a modernidade e a tradição, a ciência e o saber local legitima a discussão sobre o resgate dos saberes locais na escola.

Os saberes são fruto da costura cultural que a escola sistematiza em saberes científicos ensináveis com recurso às metodologias. Partindo de pressuposto de que os saberes, independentemente da sua natureza, são locais, originários das culturas e depois universalizados, eles carregam consigo os aspectos, universal e local. Os saberes locais são um conjunto de significados produzidos pelas pessoas nas comunidades usam para a educação dos filhos, para a economia, para a convivência social-política, religiosa, cultural e artística que pode ser resgatada pela escola.

Atendendo que os saberes locais são frutos culturais dos alunos e professores e se figuram fundamentais para a melhoria do aprendizado e concorrem para eliminação das fronteiras entre o saber científico moderno e o saber local com objectivo de assentar o aluno na sua respectiva cultura estimulou, houve necessidade de introduzir na escola como uma componente curricular.

Em Moçambique, o currículo local instituído oficialmente pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano constitui um espaço legítimo de articulação dos saberes locais com os saberes científicos. A introdução dos saberes locais no currículo permitiu e permite preservar as culturas e saberes locais e reduzir a distância entre a ciência moderna e os considerandos tradicionais; fazer equilíbrio entre o local e universal.

Referências bibliográficas

ABOIM, Sofia. **Masculinidade na encruzilhada em Maputo**. In: Revista, *Análise Social*, vol. XLIII (2.º), 2008, 273-295.

BASÍLIO, Guilherme. **Hermenêutica filosófica: Apontamentos para compreender Hans-Georg Gadamer**. Maputo, PubliFix, 2019.

_____. **Os saberes locais e o Novo currículo do ensino Básico em Moçambique**. Maputo, Texto Editores, 2013.

BOAKARI, Francis Musa. Das experiências, Novas Vozes epistémicas: Questionar e construir saberes-conhecimentos problematizadores. In: MACHADO, Raimunda Nonata da Silva & SILVA, Sirlete Mota Pinheiro (Orgs), **Vozes epistémicas & saberes plurais: Género, afrodescendência e sexualidade na educação**. São Luís, EDUFMA, 2019.



CASTIANO, José P. **Os saberes locais na academia:** Condições e possibilidades da sua Legitimação. Maputo, Educar e CEMEC, 2013.

GEERTZ, Clifford, **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, LTC, 1989.

_____. GEERTZ, Clifford. **O saber local:** Novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, Vozes, 2003.

GODINHO, Vitorino Magalhães. **Ensaio:** humanismo científico e reflexão filosófica. Lisboa, livraria Sá da Costa, 1971.

HOUNTONDJI, Paulino J. Conhecimento de África, Conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs), **Epistemologias do Sul.** Coimbra, Almeida, 2009.

INDE. **Plano Curricular do Ensino Básico:** Objectivos, Política, Estrutura, Planos de Estudos e Estratégias de Implementação. Maputo, INDE, 2004.

MOCAMBIQUE. **Decreto-lei nº 22/2019 de 11 de Dezembro DE 2019. Lei da Família.** Boletim da República, I Série, nº 239, p. 5598-5638, Maputo, 2019. Disponível em: <https://reformatar.co.mz › lei-22-2019-lei-da-familia>. Acesso em 10 Janeiro de 2023.

MOCAMBIQUE. **Decreto- lei nº 10/2004 de 25 de Agosto. Lei da Família.** Boletim da República, I Série, nº 34, p. Maputo, 2004. Disponível em: <https://data.unicef.org>. Acesso em 10 Janeiro de 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 9ª edição. Porto, Afrontamento, 1997.