

# V!RUS

Revista do Nomads.usp  
Nomads.usp Journal  
ISSN 2175- 974X

desenhando coexistencia | designing coexistence | sem 2-10

Como citar esse texto: DIAS, H. N. Diversidade cultural e educação em Moçambique. **VIRUS**, São Carlos, n.4, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>>. Acesso em: dd mm aa.

## Diversidade cultural e educação em Moçambique

Hildizina Norberto Dias

Hildizina Norberto Dias é Pós-Doutora em Psicologia da Educação, Diretora do Centro de Estudos de Políticas Educativas e Professora Associada na Universidade Pedagógica, Maputo, Moçambique.

### Resumo

Uma das questões que tem preocupado muitos educadores é a gestão da diversidade cultural na escola. Hoje fala-se amiúde da necessidade de atender a diversidade e de encontrar formas de diferenciar e diversificar o ensino. Em países como Moçambique, que é multicultural, a reflexão sobre as formas de considerar e respeitar a diversidade tem polarizado as discussões entre os educadores. O artigo tem o objetivo de refletir sobre a consideração da diversidade cultural na escola bem como sobre os processos de hibridização cultural que se desenvolveram a partir do contacto entre as várias culturas. A reflexão apoiar-se-á num quadro teórico multirreferencial usando fundamentos dos Estudos Culturais e Pós-coloniais, bem como de postulados da Educação Multicultural. Grande parte das reflexões aqui apresentadas deriva de resultados de pesquisas educacionais etnográficas em Escolas Primárias públicas moçambicanas.

**Palavras-Chave:** diversidade cultural, hibridização, identidade cultural, educação, diversificação do ensino.

## **Introdução**

Os estudos sobre as práticas de ensino no cotidiano escolar mostraram a necessidade de refletir e considerar seriamente a diversidade cultural como um dos traços característicos da população estudantil. Ao vir para a escola os nossos alunos trazem com eles toda a sua bagagem cultural, i.e., suas crenças, seus hábitos e costumes, suas religiões, suas línguas e/ou dialetos maternos e que usam habitualmente fora da escola, etc. O professor não pode ignorar a diversidade e a riqueza humana e cultural dos seus alunos. Ele deve ser capaz de potencializar tal diversidade a favor da elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem.

A escola tem habitualmente o papel de padronizar e de homogeneizar. Foram vários os estudos que mostraram que uma das causas do fracasso escolar e da baixa qualidade e eficiência em educação é a dissociação que existe entre a cultura escolar e a cultura social. As nossas escolas ainda não conseguem ser espaços de construção e sistematização do conhecimento que tenham em consideração diferentes dimensões antropológicas, políticas, sociais e culturais.

Uma das consequências da massificação e democratização da escola pública foi a promoção do método único comeniano "de ensinar tudo a todos da mesma forma". (MACEDO, 2006, p. 61). Ainda se defende que a "a diferença que nossos alunos trazem para sala de aula não faz diferença". (MACEDO, 2006, p. 61). Conforme o autor antes mencionado (MACEDO, 2006, p. 61), "a invenção da escola única como um ato de solidariedade social, não soube articular seus ideários com o desenvolvimento de dispositivos pedagógicos que acolhessem e trabalhassem com a diferença". Vejamos em seguida algumas questões relacionadas com a noção da diversidade cultural em educação.

### **1. Noção de diversidade cultural**

A diversidade, conforme Takahashi (2006, p.3), é a característica básica de formas de vida e das manifestações de cultura na terra. Ela pode ser biológica ou cultural. De acordo com o autor citado, há três tipos de diversidade cultural: genética, linguística e cultural propriamente dita. A diversidade cultural genética refere-se, de acordo com o mesmo autor, "às variações e similaridades genéticas entre as pessoas" (TAKAHASHI, 2006). A diversidade cultural linguística aponta para a existência de "diferentes linguagens e sua distribuição em regiões" (TAKAHASHI, 2006); a diversidade de culturas é o "complexo de indivíduos e comportamentos dentro de um contexto histórico comum" (TAKAHASHI, 2006).

A questão da diversidade cultural deve ser discutida em simultâneo com a noção das "diferenças". As diferenças culturais podem variar consoante a etnia, a raça, a idade, a religião, o gênero, à região geográfica, visões de mundo, desejos, valores, etc.

O tema da diversidade cultural é, hoje em dia, ao nível da educação, muito abordado, pois os

educadores estão muito preocupados em encontrar formas de conciliar o direito de igualdade à educação para todos com o respeito às diferenças culturais. Como sabemos, a preocupação política de constituição da nação e da identidade nacional em prol da constituição de uma cultura nacional e homogênea provocou a diluição e o apagamento das diferenças culturais na escola, com o objetivo de garantir uma educação igual para todos.

O tema da diversidade, de acordo com Sacristán (2002, p. 14-15), deve ser encarado com naturalidade pela escola visto que, para o autor:

A diversidade, assim como a desigualdade, são manifestações normais dos seres humanos, dos fatos sociais, das culturas e das respostas dos indivíduos frente à educação nas salas de aula. A diversidade poderá aparecer mais ou menos acentuada, mas é tão normal quanto a própria vida, e devemos acostumar-nos a viver com ela e a trabalhar a partir dela. (SACRISTÁN, 2002, p. 15).

Apesar de a diversidade aparecer como algo que é natural na vida social e na escola pode-se afirmar que ela passou a ser um problema educacional que foi criado pela própria instituição escolar ao querer administrá-la. De acordo com Sacristán (2002, p. 24-25), a expansão da escolaridade universal foi paralela ao desenvolvimento da Psicologia Diferencial e Infantil e da instalação do pensamento taylorista.

Para Sacristán (2002), o pensamento taylorista vai adotar o modelo da racionalidade e eficiência industrial em que se propunha "a divisão de processos complexos de transformação em ações parciais em cadeia" (SACRISTÁN, 2002). A idéia de graduação passa a ser fortemente adotada no currículo e o ensino fica dependente de etapas, cursos, idades mentais, em normais e anormais, adiantados e atrasados, bem-sucedidos e fracassados, etc. O tema da diversidade é posto em evidência visto que os alunos sendo agrupados de acordo com os seus desempenhos vem à tona a questão das diferenças entre os alunos.

A Psicologia Diferencial ao estudar as variações entre os sujeitos vai provocar uma série de classificações e de dicotomias que vão colocar os indivíduos em hierarquias, distinguindo os indivíduos em graus e qualidade, detectando graus de inteligência, diferenças de personalidade, estilos cognoscitivos, etc.

Os estudos em Psicologia vão influenciar a Pedagogia e a Didática, que vão se preocupar em encontrar métodos, modelos e estratégias de diferenciação do ensino e tais áreas passam a colocar a diversidade como problema educacional que necessita ser, convenientemente, tratado. Algumas correntes em educação como a do multiculturalismo colocam a diversidade cultural como tema educacional primordial e trazem à discussão às questões políticas ligadas aos direitos humanos, ao direito à diferença, à inclusão e ao direito à educação para todos, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural. (SACRISTÁN, 2002).

## 2. Áreas de estudo da diversidade cultural

Os estudos sobre a diversidade cultural podem ser enquadrados no âmbito dos estudos culturais e pós-coloniais. No entanto, autores como Costa (2006, p. 1-3) consideram que os estudos pós-coloniais e os estudos culturais, nos quais se integram os relacionados com a diversidade cultural, multiculturalismo, interculturalidade e a transculturalidade, não podem ser considerados uma matriz teórica, mas apenas uma variedade de contribuições que aparecem como “uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes da modernidade”. (COSTA, 2006, p. 1).

Os estudos culturais e pós-coloniais começaram a ser feitos na vertente da crítica literária, a partir dos anos 80 e os seus maiores representantes são Homi Bhabha, Edward Said, Gayatri, Chakravorty, Spivak, ou Stuart Hall e Paul Gilroy. Tais estudos têm relações com o pós-estruturalismo [Derrida e Foucault], ao se referirem ao carácter discursivo do social; com a corrente pós-moderna [Lyotard], ao tratarem do descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos e também com os estudos culturais [desenvolvidos na Universidade de Birmingham], ao focalizarem a sua atenção às questões do racismo, género e identidades culturais. É nesta última vertente que acontece a convergência entre os estudos pós-coloniais e os estudos culturais. (COSTA, 2006, p. 3).

De acordo com Costa (2006, p.3), os estudos pós-coloniais centram as suas atenções nos seguintes aspectos: 1. crítica à Ciências Sociais por meio da desconstrução de binarismo como entre o ocidente e o oriente [Said -1978]; entre o ocidente e o resto do mundo [Hall, 1996<sup>a</sup>]; 2. alternativas epistemológicas, nomeadamente, crítica ao modernismo [Chakrabarty – 2000], elogio do híbrido [Bhabha – 1994] e crítica da concepção do sujeito das ciências sociais [Bhabha, Hall, Gilroy]. Os estudos pós-coloniais refletem bastante sobre o conceito de diferença e das identidades dos sujeitos.

A questão do reconhecimento das diferenças torna-se o foco principal da Didática Multicultural que se baseia em princípios da Educação Multicultural. Tal educação defende o respeito à diversidade na escola e a necessidade do reconhecimento de direitos iguais para todos.

Para Candau (2006, p. 2), as reflexões sobre as relações entre a diversidade cultural e o quotidiano escolar são um tema de suma importância na educação de forma a que se possa tornar a escola verdadeiramente democrática. De acordo com Gadotti (2006, p. 1), a educação multicultural supõe a existência de uma pedagogia dos direitos humanos, do respeito pelo outro, pelo ambiente, etc. Para o autor antes mencionado, a educação multicultural tem duas características principais: 1. pode aparecer como uma abordagem que surge para defender a igualdade de oportunidades educacionais e de equidade [justiça] e luta contra todos os tipos de discriminação e preconceito [racial, étnico, sexual, religioso, linguístico, etc.]; 2. pode surgir também como uma abordagem curricular, introduzindo mudanças concretas no currículo que permitam romper a hegemonia de um único tipo de conhecimento,

de cultura e de língua. O ensino bilingue e a introdução do currículo local em Moçambique, é um bom exemplo dessa abordagem curricular da educação multicultural na escolas.

Apesar da educação multicultural aparecer para resolver vários problemas, conforme Gadotti (2006, p. 3), ela contém algumas ambiguidades. Por exemplo, estimula, contraditoriamente, "o desprezo pelo diferente, o racismo, o autocentrismo". (GADOTTI, 2006, p. 3). Por essa razão, a educação multicultural é polêmica, existindo tanto vantagens como desvantagens e muitos problemas na sua implementação.

Para Gadotti (2006, p. 3), a educação multicultural pode causar o separatismo entre grupos e causar conflitos que podem favorecer a segregação. A diferença pode se transformar em exclusão. Paralelamente ao termo "multiculturalismo", tem sido usado também o termo "interculturalidade". Jordan (1996, apud CANDAU 2006, p. 2), considera que os termos "multicultural e intercultural" são muitas vezes usados como sinônimos. O termo "multicultural" é mais usado na bibliografia inglesa e o termo "intercultural" na bibliografia francesa. O modelo multicultural inglês refere-se aos direitos humanos e o modelo do interculturalismo refere-se à interação entre as várias culturas, reconhece o direito à diversidade e luta contra a discriminação e desigualdade social, defendendo "relações dialógicas e igualitárias" entre pessoas de diferentes grupos. (CANDAU, 2006).

Fleuri (2006, p. 5) apresenta as seguintes diferenças entre a educação multicultural e a intercultural:

- em relação às intencionalidades, a perspectiva multicultural considera a diversidade como um facto a ser tomado em consideração na educação. A perspectiva intercultural pretende promover a relação entre pessoas de culturas diferentes;
- no que concerne à prática educativa, a perspectiva multicultural usa as culturas diferentes como objetos de estudo; a perspectiva intercultural consideram as relações entre culturas diferentes e consideram que a interação entre elas produz confrontos entre visões diferentes do mundo;
- relativamente ao sujeito da relação a educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes.

Os resultados da educação intercultural foram: (i) a realização do princípio da igualdade de oportunidades; (ii) a reelaboração dos livros didáticos; (iii) a formação e a qualificação dos educadores; (iv) a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica e (v) o questionamento e a superação de estereótipos e preconceitos.

### 3. Diversidade cultural em Moçambique

Um dos aspectos considerados de maior relevância no novo currículo do Ensino Básico relaciona-se com a questão da **diversidade cultural**. O Ministério da Educação no seu Plano Curricular - MINED/ PCEB (1999, p. 8) refere que “a educação tem de ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, para que se torne num fator, por excelência, de coesão social e não de exclusão”.

Uma das características mais preciosas de Moçambique é a sua diversidade cultural que, por coincidência, acompanha também a sua diversidade biológica. Takahashi (2006, p. 3) afirma que há uma significativa correlação entre as diversidades biológica e cultural, i.e., as áreas que têm grande diversidade biológica também reúnem grande diversidade cultural, por exemplo, a Índia tem 309 línguas e possui 15.000 tipos de flores nativas; a China tem 77 línguas e 30.000 tipos de flores nativas.

A sociedade moçambicana é multilingue, pluri-étnica, multi-racial e socialmente estratificada. Existem em Moçambique várias formas de organização social, cultural, política e religiosa; há várias crenças, línguas, costumes, tradições e várias formas de educação<sup>1</sup>. A principal característica do património cultural moçambicano é a sua diversidade. As manifestações e expressões culturais são ricas e plurais, sobretudo as ligadas às camadas “populares”.

A língua oficial em Moçambique é a língua portuguesa, mas ela é uma língua minoritária que foi escolhida para oficial por razões políticas relacionadas com a unidade nacional e com o fato de não haver à altura da Independência nenhuma língua que estivesse suficientemente “modernizada” para ser capaz de veicular a Ciência, a Tecnologia e ser capaz de servir de língua franca em todo o território nacional.

De acordo com dados do INE/ NELIMO (2000, p. 108) estão presentes no país 30 agrupamentos linguísticos. A maior parte das línguas são de origem bantu [24], mas também se fala, para além do Português, línguas europeias [Inglês, Francês, Espanhol, Italiano, Russo, Alemão], outras línguas africanas [Árabe, Sutho] e línguas asiáticas [Hindi, Gujurati e Chinês].

O Português é falado, como língua materna, por 6% da população<sup>2</sup>, enquanto as línguas bantu são faladas por 93%. Da população que reside das zonas urbanas, 55% conhece o Português, contra 45% nas zonas rurais. Dos falantes do Português, 61% são homens (a maior parte). As línguas bantu são as que são faladas com mais frequência [90%] relativamente ao Português.

A matriz cultural do povo moçambicano é diversificada. A cultura moçambicana foi sempre marcada pela miscigenação cultural que advém das migrações bantu e do contato que estes

---

<sup>1</sup> Existe a educação formal que ocorre nas escolas e a informal que é transmitida por via de formas tradicionais, com particular incidência durante os ritos de iniciação das crianças e jovens.

<sup>2</sup> Dados obtidos do INE/NELIMO (2000).

vão ter com outras civilizações, sobretudo a árabe e a asiática. A colonização portuguesa [iniciada em 1498] vai trazer influências européias que vão ser acrescidas pelas culturas de comunidades imigrantes da Índia e da China que se vão fixar em vários pontos de Moçambique. Após a Independência, os moçambicanos vão também adquirir valores culturais, éticos e morais que nos vão ser transmitidos pela política socialista e pelo contato com “cooperantes” russos, cubanos, búlgaros, norte-coreanos, chineses, alemães [RDA].

A cultura socialista vem a ser amplamente difundida nas escolas por meio do Sistema Nacional de Educação que tinha como objetivo formar um “Homem Novo”, que significava “um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista” (MINED, 1985, p. 113). Os valores éticos e morais do Socialismo encontravam-se enunciados em princípios do comportamento revolucionário como, por exemplo, a pontualidade; a disciplina e obediência, o asseio e limpeza; o espírito coletivo e de organização, de iniciativa, de sacrifício e de economia; o respeito mútuo, pelo trabalho manual, o respeito pelos símbolos nacionais e pelos responsáveis; a vigilância revolucionária e a prática constante da crítica e autocrítica.

Com a queda do socialismo, Moçambique adere às reformas do FMI e do Banco Mundial e passa a defender valores morais completamente contrários ao Socialismo como a supremacia do setor financeiro, a privatização, a desregulamentação do setor financeiro, a desnacionalização das riquezas naturais, integração nos mercados internacionais. Por um lado, sobretudo, as camadas jovens das zonas urbanas, por influência da globalização e da adesão às novas tecnologias de informação e comunicação, promovem mudanças notórias de costumes e hábitos culturais [por exemplo, ao nível do vestuário, da alimentação dos gostos musicais, etc.]. Ocorre também a queda de identidades fortes, de grandes ideologias, projectos e utopias; proliferam as dependências às modas, ao consumismo, aos luxos desmedidos, ao esbanjamento, etc.

Se, por um lado, o trânsito cultural num mundo trans-nacional, por meio das novas tecnologias de informação e comunicação [internet, televisão] é muito forte e provoca a “desterritorialização” de hábitos culturais, por outro lado, tal desterritorialização, contrariamente, ao defendido por vários estudiosos, não vai provocar o desaparecimento das culturas locais, mas provoca uma reafirmação e revalorização das mesmas. Culturalmente, tanto se assumem valores trans-nacionais, como também se revalorizam as culturas locais. Exaltam-se direitos e liberdades individuais, bem como se preserva o particular e o singular. Defende-se a alteridade, a diferença, a subjetividade e é nesse âmbito que, nos dias de hoje, se defende a diversidade cultural como elemento importante do desenvolvimento nacional. Fala-se demasiadamente da “unidade na diversidade”.

#### **4. Hibridização cultural e educação**

O ensino em situação de multilinguismo e de multiculturalismo como é o caso de Moçambique convive com várias tensões e enfrenta muitos desafios, sendo de destacar o processo de hibridização cultural, a tensão entre a homogeneização e a diversidade cultural e a tensão entre saberes locais e saberes universais.

A política educacional e a cultural esforçam-se em proteger e valorizar a diversidade cultural. Hoje em dia vários educadores moçambicanos defendem uma educação “diferenciada” na qual a escola deveria ter o compromisso ético e político de preservar e reafirmar valores, crenças, costumes e formas de organização cultural, social, política e religiosa [considerados saberes locais], sem prejudicar o acesso e a apropriação dos saberes e conhecimentos universais.

Hoje rejeita-se a tese do “choque de civilizações” e defende-se que a diversidade cultural<sup>3</sup> é um património tão importante para a humanidade tal como a biodiversidade e que a interculturalidade e o respeito pelas diferenças são as melhores formas de garantir a paz e o desenvolvimento. É claro que tal defesa não vai eliminar a discussão antiga que ainda se mantém entre homogeneização e diversidade cultural.

Os educadores moçambicanos enfrentam o desafio de pensar em concepções e modelos educacionais que tenham em conta a questão da diversidade e do multiculturalismo na educação que se propõem a encontrar formas de convivência na escola entre indivíduos de várias culturas. As propostas de educação multicultural sugerem que a escola deve saber respeitar e considerar as diferenças étnico-culturais, que devem ser promovidas relações fundadas no diálogo, na democracia, no respeito ao outro.

A educação multicultural traz à discussão também a questão da interculturalidade que pode significar apenas o respeito do “outro”, ou então podemos entender interculturalidade como sendo a mistura, a mestiçagem das culturas. Para além do multiculturalismo e da interculturalidade, os educadores moçambicanos devem também colocar nas suas agendas as questões da transculturalidade que tem a ver com os elementos universais que estão presentes nas várias culturas.

A transculturalidade deve ser seriamente tomada em consideração, pois a cultura urbana moçambicana caracteriza-se por ser culturalmente híbrida, possuindo elementos culturais que se foram fixando sócio e historicamente durante séculos cujas matrizes culturais básicas são a bantu e a portuguesa.

Estudos efetuados por Dias (2002) mostram que a “hibridação cultural” surgiu como uma forma muito particular de identidade cultural dos moçambicanos bilingues, falantes da língua portuguesa e língua bantu ou de monolingues em Português. Tal processo teve o seu início

---

<sup>3</sup> Referimo-nos tanto à diversidade genética, como também à linguística e a cultural, propriamente dita.

com a aprendizagem do Português durante a colonização. Julgamos que o falante de língua portuguesa quer seja monolíngue ou bilingue já não possui uma identidade cultural “genuína” e “autenticamente” africana como os seus ascendentes e antepassados que só falavam a língua bantu.

A aprendizagem da língua portuguesa promove o surgimento de um processo de aculturação que integra características culturais do mundo ocidental. Julgo que o bilinguismo em vez de criar um biculturalismo, produz uma hibridação cultural. Quer dizer que os falantes não adicionaram a cultura portuguesa à cultura bantu, eles misturaram as duas culturas e criaram uma nova cultura que não é tipicamente portuguesa e que também não é genuinamente bantu. Ela é “híbrida”, pois junta de forma muito particular as duas línguas e culturas. É a tal hibridação cultural que caracteriza a cultura urbana moçambicana.

Apesar de o conceito de “hibridação” vir carregado de preconceitos coloniais, não é de forma preconceituosa que usamos tal termo. Segundo Dussel (2002, p. 56), as origens do conceito situam-se no “projeto colonial de dominação racial do século XIX e se produz uma celebração acrítica das diferenças que deixa de lado desigualdades fundantes”, ainda segundo o autor, “a hibridação tem uma história repleta de colonialismo, mas também de lutas anti e pós-coloniais” (DUSSEL, 2002, p. 57).

A hibridação é usada neste trabalho no sentido de exprimir o surgimento de novas culturas e novas identidades que são o resultado da mistura de outras culturas. Nosso interesse pelos processos de hibridação surgiu das análises linguísticas que fazemos acerca da variedade de língua portuguesa usada em Moçambique que consideramos um produto híbrido resultante do contato entre a língua bantu e a língua portuguesa.

Em nossa aceção e, contrariamente, às teorias da degeneração de higienistas que defendem as formas puras e apontam o lado negativo das misturas linguísticas e culturais, consideramos a hibridação como uma riqueza cultural que deve ser preservada. Concordamos com Dussel quando este afirma que:

[...]a hibridação é o signo mais claro da ruptura da modernidade e da irrupção de novas lógicas [...] Homi Bhabba, sinaliza que o híbrido é um resultado da cultura colonial que se nega a si mesma. [...] esse novo híbrido postulado pela teoria pós-colonial não é uma síntese dialética, mas uma ruptura e uma associação ao mesmo tempo, uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro [...] (DUSSEL, 2002, p. 64-65).

Ao se referir à questão da hibridação, Dussel acrescenta que:

[...] se rompe com a lógica aristotélica de que algo “não pode ser e não ser ao mesmo tempo”: o híbrido é ambas as coisas, e é uma terceira também: - o novo” [...] a hibridação vem denotar a coexistência de múltiplas temporalidades na modernidade. Fica clara também a produtividade da margem, do ex-cêntrico, dos “terceiros espaços” que estão dentro/fora da cultura ocidental. (DUSSEL, 2002, p. 67).

Um dos autores que mais se debruçou sobre a questão da hibridação cultural foi Stuart Hall (2006). Este autor afirma que as identidades culturais estão em declínio, "fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado" (HALL, 2006, p. 7). Um novo tipo de identidade está surgindo, modificando as "paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade" (HALL, 2006, p. 9). Tais modificações estão a mudar as identidades pessoais e provocando a perda de um sentido de si estável que é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. É esse deslocamento que constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo.

Conforme Hall (2006), em tempos de pós-modernidade e num mundo em que as fronteiras entre os países estão dissolvidas, a globalização está a levar ao fortalecimento de identidades locais e à produção de novas identidades. Em que as identidades "centradas e fechadas de uma cultura nacional" são contestadas e deslocadas e produzem uma "variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas, menos fixas, unificadas ou trans-históricas". (HALL, 2006, p. 87). Em todo o mundo assiste-se a imersão de identidades culturais que:

[...] não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. (HALL, 2006, p.88).

É a partir dessas misturas culturais que surgem as culturas híbridas. Tais culturas transportam os "traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas", mas elas são "irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias casas [e não a uma casa particular]" (HALL, 2006, p. 89). O mesmo autor afirma que as culturas híbridas constituem um novo tipo de identidade produzido na "modernidade tardia", as pessoas pertencentes a essas culturas renunciam "à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural perdida ou de absolutismo étnico [...] eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades e a negociar entre elas". (HALL, 2006, p. 89).

Em Moçambique, sobretudo nas zonas urbanas lidamos com uma cultura híbrida que não é, nem tipicamente africana, nem sequer, totalmente, europeia. Ela também não é a justaposição simples de duas culturas, ela tem traços africanos, mas também europeus e ela também é, ao mesmo tempo, uma terceira cultura. A cultura urbana moçambicana encontra-se ao mesmo tempo fora e dentro da cultura ocidental e da cultura autenticamente africana.

A questão da hibridação cultural preocupa a muitos intelectuais moçambicanos visto que é necessário pensar num currículo que tenha em consideração a cultura africana local e que integre também a cultura universal. Tal preocupação já se encontra refletida no atual currículo do Ensino Básico em que se incluem e se mesclam discursos pedagógicos, políticas educacionais e linguísticas várias.

O Ministério da Educação de Moçambique, no seu Plano Curricular do Ensino Básico (MINED/PCEB, 1999) defende um discurso pedagógico marcado por uma teoria técnica e uma planificação e por uma pedagogia centrada nos objectivos e, ao mesmo tempo, opta por uma teoria curricular prática, por uma abordagem curricular de processo ao introduzir o currículo local e princípios de uma Pedagogia Culturalmente Sensível<sup>4</sup>.

Pode-se considerar que Moçambique tem no Ensino Básico um currículo híbrido ao nível dos conteúdos, bem como ao nível das teorias e abordagens curriculares. O MINED/PCEB instituiu uma nova lógica na planificação curricular, pois cria novos sujeitos para a concepção curricular: professor e membros da comunidade. O professor tem de recolher, sistematizar e tornar "ensináveis" em sala de aulas os conteúdos locais. Tornar "ensináveis" os conteúdos locais implica pensar no tempo disponível, no método pedagógico mais adequado, nos materiais didáticos e nas formas de avaliação.

Para além de ter de assumir o papel de pesquisador-professor de conteúdos locais, o professor tem de resolver todas as outras preocupações inerentes à profissão do magistério em Moçambique: trabalhar em turmas superlotadas [de cerca de 70 alunos], com alunos em níveis de aprendizagem diferenciados [problema acentuado com a promoção semi-automática], sem material didático suficiente, em horários reduzidos. A diversidade e a heterogeneidade da população estudantil são a marca mais notória das turmas. O professor tem de saber trabalhar na e com a diversidade de forma a elevar a qualidade de ensino e de aprendizagem.

Apesar do discurso pedagógico defender uma política de reconhecimento e aceitação da diversidade, das diferenças culturais e do respeito ao outro, as ações, efetivamente, levadas a cabo não foram ainda capazes de criar uma sociedade mais igualitária e livre de preconceitos e estigmatizações étnicas, raciais, religiosas, linguísticas, etc. A grande vitória da nova visão educacional e cultural é que aparentemente a sociedade moçambicana enfrenta a questão das diferenças culturais com menos tabus e subterfúgios. Já se discute com maior abertura as assimetrias regionais, as desigualdades de oportunidades de sexos [questões de género] e de classes sociais, a estigmatização de algumas práticas culturais [como os ritos de iniciação, a prática da medicina tradicional, a crença no sobrenatural, etc], a incorporação do saber local e do conhecimento popular, do senso comum na escola, etc.

Ao tratarmos da diversidade cultural fica difícil separar tal reflexão da questão da desigualdade social, pois temos de reconhecer que as diferenças culturais são, muitas vezes, socialmente marcadas. Diferentes classes sociais podem exibir traços culturais distintos dependentes da sua situação sócio-económica. A origem regional, étnica e racial, muitas vezes, pode estar associada à condição de classe social, por exemplo, é raro encontrar em Moçambique um

---

<sup>4</sup> Como proposto por Frederick Erickson in: ERICKSON F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*. Vol. 18 (4), 1987.

mendigo de raça branca ou indiana. Por exemplo, os indivíduos analfabetos do meio rural possuem uma cultura africana mais ancestral e são mais pobres do que os alfabetizados do meio urbano que possuem valores culturais de carácter mais universal.

Ao tratarmos de diversidade cultural é difícil fechar os olhos à discriminação de raça, etnia, gênero, idade, língua, culturas. Determinados grupos culturais como, as mulheres, os idosos, os habitantes das zonas rurais estão mais marcados pela pobreza do que os outros grupos que se encaixam melhor no modelo hegemônico. Existem desigualdades de oportunidades para as crianças e jovens das zonas rurais. Eles estão em desvantagem em relação à alfabetização e à progressão escolar porque há falta de escolas, porque as escolas estão distantes das zonas residenciais, porque a escola não consegue ser suficientemente significativa para as necessidades da sua vida. As crianças ingressam na escola, mas a exclusão de tais crianças realiza-se "por dentro", pois o direito ao acesso não garante automaticamente o sucesso escolar.

## **5. Considerações finais**

A diversidade cultural preocupa os educadores moçambicanos visto que na mesma sala temos alunos de gêneros diferentes que pertencem a grupos linguísticos, étnicos e religiosos diferentes, com concepções, saberes, temporalidades e espacialidades diferenciadas. A diversidade obriga-nos a refletir sobre formas didáticas diferenciadas porque nem todos os alunos conseguem se adaptar aos padrões didáticos monoculturais e hegemônicos.

Os educadores não devem contentar-se em reconhecer a diversidade e em valorizá-la discursivamente, é necessário considerar e criar também diversidade nas práticas de ensino. A diversificação das práticas de ensino não é um empreendimento fácil. Ela é um dos maiores desafios da educação em sociedades complexas e democráticas. São várias as questões que se colocam:

- a. devemos ter currículos diferentes para alunos diferentes?
- b. o que significa realmente diversificar o currículo? Ter conteúdos, objetivos, meios e estratégias de ensino diferentes?
- c. como é que alunos com currículos diferentes vão alcançar metas comuns que possibilitem a aquisição de conhecimentos universalmente aceitos e reconhecidos?
- d. a diferenciação e diversificação curricular não irão acentuar as diferenças entre os alunos?

Conforme Sacristán (2002, p. 231-232), ao reconhecer a diversidade cultural e as diferenças entre os sujeitos existem duas opções curriculares: 1. separação de sujeitos por culturas

[currículo multicultural comunitarista]; ou 2. educação comum [currículo comum pluralista] que pretende articular "uma certa interculturalidade a partir das ideias do pluralismo e da hibridação das culturas". (SACRISTÁN, 2002, p. 232). O mesmo autor afirma que a defesa de um currículo comum hoje em dia começa a não ser "politicamente correto" em alguns meios, pois é muito grande a defesa das diferenças. Os defensores do currículo comum pluralista defendem a existência de um currículo comum. Para o autor antes citado "é inevitável e conveniente que exista esse mínimo denominador comum cultural". (SACRISTÁN, 2002).

Touraine afirma que "para que possamos viver juntos, reconhecendo e protegendo a diversidade de interesses, de convicções e de crenças, é preciso que cada identidade pessoal ou coletiva particular leve em si uma orientação de alcance universal [...]" (TOURAINÉ 1997, p. 25 apud SACRISTÁN 2002, p. 234). Tal afirmação é verdadeira visto que apesar das diferenças entre os homens há sempre algo semelhante entre eles.

A escola deve saber procurar esse denominador comum e colocá-lo no currículo. Concordamos com Sacristán (2002) ao defender a existência de um currículo comum em situações de diversidade cultural. Num caso como o de Moçambique é impensável termos currículos completamente diversificados. É importante que haja um currículo comum que contenha aspectos universalmente aceitos e comuns às várias culturas. O fato de haver um currículo comum não deve significar anular as particularidades e singularidades. O currículo deve permitir a possibilidade de haver diferenciações, sem haver discriminações nem estigmatizações de certas culturas.

É necessário realçar que o currículo comum não significa homogeneizar a cultura, nem sequer criar um currículo monocultural. Os aspectos comuns devem significar a inclusão de aspectos que sejam válidos para toda a sociedade em que haja uma pluralidade interna, em que se tolera a diversidade "sem renunciar a uma plataforma cultural compartilhada". (SACRISTÁN, 2002, p. 235). nas palavras de Touraine, o currículo comum não implica que ele seja "equânime e eclético", contendo traços de todas as culturas, mas ele deve ser um projeto de convergência (TOURAINÉ, 1997 apud SACRISTÁN, 2002, p. 238). Temos de reconhecer que para além das diferenças culturais entre os homens existem "zonas fronteiriças, superpostas ou híbridas entre as culturas" (SACRISTÁN, 2002, p. 238) e é por essa razão que os homens de diferentes culturas se conseguem entender entre eles. Sacristán cita Garcia ao colocar que "é surpreendente a rapidez com que os antropólogos chegam a conhecer outras culturas muito diferentes da sua. Talvez não sejam assim tão diferentes"(Garcia, 1999 apud SACRISTÁN, 2002).

Uma sociedade como a moçambicana, apesar de possuir várias etnias e línguas, já sofreu muitos processos de "contaminação" cultural e existem inevitavelmente aspectos convergentes entre as várias culturas. É necessário verificar o que é comum entre elas e efetuar conjuntos de conteúdos transculturais que seriam incorporados no currículo. Apesar de reconhecermos

que a solução para o ensino na diversidade cultural passa pela criação de um currículo comum, em Moçambique ainda estamos longe de alcançar esse ideal educativo. Por essa razão, sugerimos que o primeiro passo a ser dado devia ser a formação de professores capazes de trabalhar na e com a diversidade cultural. Para que tal empreendimento seja viável propomos a criação e a introdução de uma disciplina denominada "Didática da Diversidade", nos cursos de formação de professores, cujo objetivo geral seria *refletir sobre as relações existentes entre educação, conhecimento e cultura*. Tal disciplina seria uma área científica que englobaria conhecimentos das áreas dos Estudos Culturais, Antropologia Cultural, Pedagogia, Filosofia, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Didática Geral, Psicolinguística, Sociolinguística e Teoria Curricular.

## Referências

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalidade e educação escolar**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: jul. 2006.

COSTA, Sérgio. **Muito além da diferença**: (im)possibilidades de uma teoria social pós-colonial. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br>>. Acesso em: jun. 2006.

DIAS, Hildizina. **As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar**: em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora. Maputo: Promédia, 2002.

DUSSEL, Inês. "O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças?". In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 55-77.

FLEURI, Reinaldo Matia. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais**. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: jun. 2006.

GADOTTI, Moacir. **Notas sobre a educação multicultural**. Encontro de educadores negros do MNU. Câmara Municipal de São Paulo, 16-19 de Julho de 1992. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Acesso em: jun. 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&a, 2006.

INE/ NELIMO. **Situação linguística de Moçambique**. Dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997. FIRMINO, Gregório (org.). Maputo, INE, 2000.

MACEDO, Roberto S. "A aula como actos de sujeitos do currículo e acontecimento multirreferencial". In: SILVA, Aida et al. **Novas subjectividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p.59-68.

MINED (Ministério da Educação). **Sistema Nacional de Educação**. Maputo: MINED, 1985.

MINED (Ministério da Educação). **Plano curricular do Ensino Básico (PCEB)**. Maputo: MINED, 1999.

TAKAHASHI, Tadao. **Diversidade cultural e direito à comunicação**. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org>>. Acesso em: jul. 2006.