



ISSN: 2310-0036

Vol. 4 | Nº. 16 | Ano 2025

Integração dos Saberes Locais como Abordagem Afrocentrada na Melhoria da Qualidade Educacional

Integration of Local Knowledge as an Afro-centered Approach to the Improvement of Educational Quality

Pulano Lenade Biosse

Lenadeazosta1996@gmail.com

Lino Marques Samuel, Ph.D

Universidade Católica de Moçambique

lsamuel@ucm.ac.mz

RESUMO

Este artigo reflecte sobre a importância de integrar os saberes locais no sistema educativo moçambicano, partindo de uma abordagem afrocentrada que reconhece o valor das experiências, tradições e conhecimentos produzidos pelas próprias comunidades. Num contexto marcado pela longa exclusão dos saberes africanos no espaço escolar, discute-se a urgência de revalorizar essas formas de conhecimento como fundamento legítimo para uma educação mais significativa, próxima da realidade dos alunos e promotora de identidade. A partir de uma revisão bibliográfica, argumenta-se que a afrocentricidade oferece não apenas um olhar alternativo, mas uma base epistemológica sólida para repensar o currículo, descolonizar práticas pedagógicas e restaurar a centralidade do sujeito africano na produção do saber. Conclui-se que incluir os saberes locais na escola não é apenas uma opção metodológica, mas um compromisso ético, político e cultural com a construção de uma educação mais justa, equitativa e enraizada nas realidades africanas.

Palavras-chave: Saberes locais; Educação afrocentrada; Curricular local; Professor intercultural.

Abstract

This article examines the significance of integrating local knowledge into the Mozambican educational system, adopting an Afrocentric approach that recognizes the value of the experiences, traditions, and wisdom rooted in local communities. In a context historically marked by the marginalization of African knowledge within formal education, the discussion emphasizes the urgent need to reclaim these knowledge systems as legitimate foundations for a more meaningful, identity-affirming education. Drawing on a critical literature review, the article argues that Afrocentricity offers not only an alternative perspective but also a robust epistemological basis for rethinking curricula, decolonizing pedagogical practices, and restoring the African subject as a central figure in knowledge production. It concludes that the inclusion of local knowledge in schools is not merely a methodological choice, but an ethical, political, and cultural commitment to building a more just, equitable, and contextually grounded education.

Keywords: Local knowledge; Afrocentric education; local Curriculum; Intercultural teacher.



Rua: Comandante Gaivão nº 688

C.P.: 821

Website: <http://www.ucm.ac.mz/cms/>

Revista: <http://www.reid.ucm.ac.mz>

Email: reid@ucm.ac.mz

Tel.: (+258) 23 324 809

Fax: (+258) 23 324 858

Beira, Moçambique

Introdução

Nas sociedades africanas, os saberes locais constituem sistemas legítimos de conhecimento, assentados em práticas culturais, espirituais e comunitárias. Apesar de seu valor, esses conhecimentos foram historicamente marginalizados por políticas coloniais e modelos educacionais eurocêntricos, que influenciaram profundamente os sistemas escolares africanos, impondo modelos pedagógicos desconectados das experiências culturais e sociais locais.

No contexto Moçambicano, as práticas educativas ainda reflectem essas heranças coloniais, reflectindo-se em currículos escolares desconectados das realidades socioculturais dos alunos, sobretudo em zonas rurais. A educação continua a ser avaliada por padrões externos, desvalorizando os saberes tradicionais e limitando o reconhecimento da diversidade cultural como fundamento da qualidade educacional.

Em contraposição a essa lógica excludente dos saberes locais, a abordagem afrocentrada propõe o resgate e a valorização dessas matrizes de conhecimento, recentrando o sujeito africano no processo educativo. Segundo Asante (2003), a afrocentricidade exige que a educação parta das experiências, histórias e valores africanos, rejeitando modelos pedagógicos que perpetuam a dependência epistémica e a alienação cultural. Essa concepção dialoga com a pedagogia crítica de Freire (1996), ao defender que toda educação é situada e deve tomar como ponto de partida a realidade concreta dos educandos.

Nesse sentido, a exclusão dos saberes locais dos projectos político-pedagógicos compromete directamente a qualidade e a relevância da educação moçambicana, ao desvalorizar experiências culturais legítimas e ao desconsiderar a pluralidade epistémica dos sujeitos.

Este artigo analisa a relevância dos saberes locais na construção de uma educação afrocentrada em Moçambique, destacando sua importância para combater desigualdades históricas e epistémicas. Discute-se o valor cultural e epistémico desses saberes, sua relação com a qualidade educacional e a contextualização curricular, bem como os desafios e potencialidades da sua integração nos projectos político-pedagógicos das escolas moçambicanas.

A partir de uma abordagem teórico-metodológica fundamentada na revisão literária este estudo defende a valorização dos saberes locais como base para uma educação inclusiva, humanista e epistemicamente digna. Reconhecer o aluno como sujeito histórico implica pensar a escola como espaço de diálogo entre conhecimentos diversos, promovendo uma educação que respeite as identidades culturais, combata as desigualdades históricas e valorize o ser humano em sua totalidade.

O artigo está estruturado em quatro secções, que abordam: (1) o conceito e a importância dos saberes locais, (2) sua função epistémica na educação afrocentrada, (3) a relação com a qualidade e contextualização curricular e (4) os desafios e potencialidades da sua integração no contexto moçambicano.

O conceito e importância dos saberes locais na construção de uma educação afrocentrada

Os saberes locais são sistemas de conhecimento construídos socialmente e transmitidos historicamente, fundamentados nas práticas socioculturais, linguísticas, cosmológicas e espirituais das comunidades. Representam formas complexas de racionalidade, expressas por meio da oralidade, da experiência empírica, da ritualidade e da vivência colectiva.

Segundo, Santos (2007, 2010), os saberes locais são formas válidas de conhecimento produzidas por comunidades historicamente silenciadas pelo projecto moderno ocidental, que impôs uma lógica de conhecimento única e hegemónica. Ele denuncia esse processo como um “epistemicídio”, que eliminou outras formas de saber. Em resposta, propõe a ideia de uma abordagem integradora dos saberes, que enfatiza o respeito e a valorização das múltiplas epistemologias. Nesse modelo, os saberes locais dialogam em pé de igualdade com a ciência ocidental, sem serem hierarquizados.

Nesta perspectiva, Freire (1996) defende que a educação transformadora deve partir do universo cultural do educando. Para ele, os saberes populares frutos das experiências dos sujeitos em seus contextos são ponto de partida para a construção crítica do conhecimento. A escola, portanto, precisa reconhecer e dialogar com esses saberes, atribuindo-lhes valor e legitimidade no processo educativo.

Para Asante (2003), os saberes tradicionais africanos como mitos, provérbios, práticas espirituais e medicinais representam formas válidas e autónomas de conhecimento. Para ele, reconhecê-los implica recentrar o sujeito africano como produtor da sua própria história e epistemologia, superando o eurocentrismo imposto pelos modelos educacionais coloniais. Dessa forma, Castiano, (2011) e Ngoenha (2014) reforçam que os saberes locais possuem um valor ético, ontológico e pedagógico fundamental. Assim, Ngoenha argumenta que esses saberes são a base de uma pedagogia libertadora africana que rompe com a colonialidade do saber. Por sua vez, Castiano, defende sua integração ao currículo escolar como condição essencial para a promoção da justiça cognitiva, da relevância cultural e da identidade dos estudantes.

Por conseguinte, Mbiti (1997) descreve os saberes tradicionais africanos como sistemas de pensamento organizados que estruturam a vida social, moral e espiritual das comunidades africanas. Transmitidos por meio da oralidade, da prática religiosa e dos rituais comunitários, esses saberes reflectem uma visão de mundo colectiva e profunda, sendo fundamentais para compreender a lógica interna das culturas africanas e suas formas de organização. Esses conhecimentos expressam uma visão de mundo colectiva que contribui para a coesão social e para a formação integral do indivíduo.

Assim, reconhecer e integrar os saberes locais ao sistema educativo moçambicano não constitui apenas uma questão metodológica ou curricular, mas sim um compromisso político, ético e cultural com a descolonização do conhecimento e com a construção de uma escola significativa, plural e assentada na realidade dos alunos. A valorização desses saberes fortalece

as identidades, resgata a dignidade epistémica das comunidades e contribui para o desenvolvimento de uma educação crítica, humanizadora e afrocentrada.

Saberes locais como fundamento epistémico da educação afrocentrada

A construção de uma educação de qualidade em Moçambique passa necessariamente pelo reconhecimento dos saberes locais como fundamentos epistémicos legítimos. Mais do que simples expressões culturais, esses conhecimentos fundamentados nas práticas, línguas, rituais e vivências das comunidades constituem sistemas coerentes de interpretação do mundo, historicamente ignorados pelos currículos formais, nos quais é evidente a predominância de modelos eurocêntricos que não contemplam a realidade vivida pelos alunos.

A perspectiva afrocentrada, conforme desenvolvida por Asante (2003), propõe recentrar o sujeito africano como produtor de conhecimento, rompendo assim com a hegemonia epistémica eurocêntrica que, conforme argumenta Santos (2007), resultou no que se pode denominar de epistemicídio. Como alternativa a este cenário, emerge a proposta de uma ecologia de saberes, na qual tradições africanas e ciência dialogam em pé de igualdade, sem hierarquias coloniais. Na mesma linha, Castiano (2011^a), Freire (1996) e Ngoenha (2004), reforçam que a escola precisa partir da realidade do educando, incorporando sua cultura e seus saberes como ponto de partida para uma aprendizagem significativa. Essa abordagem não apenas valoriza a identidade dos estudantes, mas fortalece a construção de uma cidadania crítica e culturalmente asentada.

Desta forma, integrar saberes locais nos Projectos Político-Pedagógicos representa um acto de justiça histórica e epistémica, fundamental para uma educação contextualizada em Moçambique. Ao valorizar línguas, práticas e memórias comunitárias, a escola aproxima-se das realidades socioculturais dos alunos, rompe com o eurocentrismo curricular e promove inclusão, identidade e emancipação colectiva, configurando uma proposta ética e transformadora alinhada às dinâmicas locais.

Todavia, embora essa integração dos saberes locais como fundamento epistémico da educação afrocentrada se revele uma proposta ética, cultural e pedagogicamente legítima, ela não está isenta de críticas relevantes. Diversos autores, com diferentes orientações teóricas, alertam para os riscos de interpretações essencialistas, simbólicas e relativistas que, se não mediadas com rigor, podem comprometer a eficácia e a universalidade do processo educativo.

Por exemplo, Appiah (1992) adverte para o perigo de inverter o eurocentrismo de forma simétrica, sem questionar suas estruturas profundas de validação do conhecimento. Para ele, uma afrocentricidade que se baseia exclusivamente na inversão do centro sem repensar os próprios critérios lógicos e científicos corre o risco de cristalizar identidades culturais em categorias estáticas e homogêneas, limitando a capacidade crítica da educação e aprisionando os alunos a um passado romantizado, em vez de prepará-los para os desafios contemporâneos.

De modo semelhante, Hountondji (1997), critica a chamada "etnofilosofia" o uso acrítico e puramente simbólico dos saberes tradicionais para legitimação cultural e política. Para Hountondji, os saberes locais só se tornam emancipadores quando submetidos a critérios epistemo-

lógicos claros, baseados em metodologias rigorosas e produção científica endógena. Caso contrário, a valorização da tradição pode degenerar num folclorismo institucionalizado, mera retórica simbólica sem impacto real na transformação social.

Paralelamente a essas perspectivas, Bourdieu (2003) chama atenção para os perigos do relativismo descontextualizado e destacando a necessidade de reflexividade epistemológica. Segundo ele, não basta reconhecer diferentes formas de saber, é preciso compreender os mecanismos sociais que legitimam alguns conhecimentos em detrimento de outros. Ignorar essas estruturas simbólicas de poder pode resultar na reprodução camuflada das desigualdades epistémicas, mesmo quando se pretende valorizar os saberes locais.

Diante dessas críticas, a educação afrocentrada deve ser entendida não como um projecto dogmático ou identitário, mas como uma construção crítica, reflexiva e plural. A ideia de ecologia de saberes, proposta por Santos (2007), revela-se, assim, um caminho promissor para este fim. A ecologia propõe um diálogo horizontal entre diferentes sistemas de conhecimento os saberes locais africanos e os saberes científicos globais sem hierarquização colonial ou negação mútua. Trata-se de articular esses saberes com metodologias sistemáticas, contextualizadas e abertas à crítica, permitindo que se integrem transversalmente ao currículo escolar sem perderem sua vitalidade ou caírem no decorativo.

A incorporação crítica dos saberes locais na educação moçambicana fortalece a abordagem afrocentrada ao responder de forma rigorosa a críticas teóricas relevantes. Essa proposta revela-se culturalmente legítima e plural (Appiah, 1992), epistemologicamente fundamentada e comunicável (Hountondji, 1997), além de reflexiva quanto ao seu posicionamento social e simbólico (Bourdieu, 2003). Desse modo, amplia-se o campo epistémico da escola e promove-se uma educação mais justa, contextualizada e coerente com as realidades plurais de Moçambique.

Qualidade educacional e contextualização curricular

A discussão sobre qualidade educacional em Moçambique tem sido, em grande parte, reduzida a métricas quantitativas, como taxas de aprovação e desempenho em exames padronizados. Embora sejam úteis em determinados contextos, esses indicadores não captam dimensões fundamentais do processo educativo, como a pertinência cultural dos conteúdos e o vínculo entre escola e comunidade (Castiano, 2006; Freire, 1996).

Diante disso, uma abordagem crítica e afrocentrada da qualidade exige o reconhecimento da contextualização curricular como condição epistemológica e ética para a aprendizagem significativa. Nesse sentido, essa perspectiva propõe a reconstrução do currículo a partir das experiências, línguas e saberes das comunidades locais, historicamente marginalizadas pelo modelo escolar hegemónico. Em consonância com essa visão, Freire (1996) destaca que ensinar implica partir do universo cultural do educando, enquanto Castiano (2006) sustenta que o êxito da educação moçambicana depende da valorização dos saberes endógenos.

Desse modo, a integração dos saberes locais no currículo não deve ser vista como um complemento meramente tradicional, mas como fundamento da qualidade educativa. Ignorá-los, por sua vez, representa uma forma de exclusão simbólica que afecta a auto-estima e o

desempenho dos estudantes. Ao contrário, sua valorização fortalece identidades, promove o sentimento de pertencimento e amplia a função social e democrática da escola. Nesse sentido, a afrocentricidade constitui uma matriz epistemológica alternativa que propõe recentrar o sujeito africano como produtor legítimo de conhecimento. A partir dessa perspectiva, a escola é desafiada a romper com práticas euro-centradas e a tornar-se espaço de diálogo intercultural, de reconstrução identitária e de justiça cognitiva. Por conseguinte, repensar a qualidade da educação a partir da contextualização curricular não significa abandonar a busca por excelência, mas redefinir o que entendemos por excelência. Significa afirmar que uma escola é de qualidade não apenas quando aprova seus alunos, mas quando os reconhece em sua humanidade, em sua cultura e em sua capacidade de produzir e compartilhar conhecimento a partir do lugar onde vivem.

Desafios e potencialidades da integração dos saberes locais em Moçambique

Em Moçambique, onde a diversidade cultural e linguística é expressiva, a valorização dos saberes locais representa uma estratégia para combater a exclusão e a alienação cultural presentes no sistema educativo. A escola que incorpora esses saberes não apenas melhora os índices de desempenho escolar, mas contribui para a formação de pessoas que valorizam sua identidade e possuem a capacidade de actuar criticamente na sociedade (Castiano, 2006; Ngoenha, 1999).

Contudo, a implementação efectiva dessa integração enfrenta diversos desafios estruturais, pedagógicos e políticos. Um dos principais entraves é a resistência de sectores tradicionais da escola e dos próprios profissionais da educação, muitos dos quais foram formados segundo paradigmas eurocêntricos que naturalizam a superioridade do saber ocidental. Essa resistência manifesta-se tanto na desvalorização dos conteúdos locais quanto na dificuldade de promover o respeito e a integração das múltiplas culturas na sala de aula.

Além disso, há uma evidente lacuna no processo de formação inicial e aperfeiçoamento contínuo dos docentes para actuar como pedagogias interculturais e afrocentradas. Muitos docentes carecem de ferramentas teóricas e metodológicas para reconhecer, acolher e integrar os saberes das comunidades nas suas práticas educativas. Soma-se a isso a carência de materiais didácticos contextualizados, produzidos nas línguas moçambicanas e baseada nas realidades socioculturais dos alunos. A ausência de políticas curriculares claras e comprometidas com essa abordagem fragiliza ainda mais o processo de implementação nas escolas públicas.

Superar essas barreiras requer políticas educacionais comprometidas com a democratização do conhecimento e a promoção da diversidade epistemológica. Implica ainda a participação activa das comunidades locais na definição dos projectos pedagógicos das escolas, promovendo uma educação situada, inclusiva e libertadora. Conforme defende wa Thiong'o (1986), a descolonização do pensamento deve começar pela língua, pelo conteúdo e pela forma como ensinamos e aprendemos. Portanto, a integração dos saberes locais numa perspectiva afrocentrada não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um acto político e ético de reconhecimento da dignidade ontológica e epistémica dos povos africanos. É um

caminho necessário para a construção de uma escola verdadeiramente moçambicana, enraizada na sua diversidade e voltada para a emancipação dos seus sujeitos.

Conclusão

A integração dos saberes locais no sistema educativo moçambicano revela-se uma condição essencial para a construção de uma pedagogia crítica, culturalmente situada e promotora da equidade epistémica. Trata-se de um imperativo que desafia o legado colonial ainda presente nos currículos, abrindo espaço para a valorização das epistemologias africanas e para a reconfiguração dos processos educativos a partir das realidades e aspirações das comunidades. Nesse contexto, os saberes locais não devem ser tratados como conteúdos periféricos, mas como pilares estruturantes de uma educação que reconhece e respeita a diversidade dos sujeitos.

Ao serem incorporados de forma intencional nos Projectos Político-Pedagógicos das escolas, esses saberes promovem uma aprendizagem mais significativa, fortalecem a identidade cultural dos educandos e ampliam o horizonte de sentido da escola pública. A valorização das línguas moçambicanas, das práticas culturais e das formas tradicionais de conhecimento permite o fortalecimento de competências contextualizadas, colaborando para uma educação mais integrada, ética e socialmente comprometida com o bem comum.

Portanto, repensar o currículo a partir de uma abordagem afrocentrada e inclusiva é não apenas um acto de justiça histórica, mas também uma estratégia pedagógica poderosa para enfrentar os desafios da qualidade educacional em Moçambique. A construção de uma escola comprometida com a justiça cognitiva exige diálogo, escuta activa e abertura para múltiplas racionalidades. É nesse encontro entre os saberes científicos e os saberes locais que reside a possibilidade de uma educação transformadora, radicada na realidade e orientada para a emancipação colectiva.

Referências Bibliográficas

- Appiah, K. A. (1992). *In my father's house: Africa in the philosophy of culture*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Asante, M. K. (2003). *Afrocentricity: the theory of social change* (2nd. ed.). Fruitvale, CT: African American Images.
- Bourdieu, P. (2003). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo, Brasil: Editora Unesp.
- Castiano, J. (2006). *Educação, ciência e desenvolvimento: ensaio sobre a condição científica e educativa em Moçambique*. Maputo, Moçambique: Livraria Universitária.
- Castiano, J. (2011a). *Educação, cultura e sociedade: olhares cruzados*. Maputo, Moçambique: Escolar Editora.

- Castiano, J. (2011b). Educação, epistemologia e diversidade cultural em Moçambique. Maputo, Moçambique: Livraria Universitária.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Hountondji, P. J. (1997). Conhecimento científico e saber tradicional: da dicotomia ao diálogo. In P. J. Hountondji (Ed.), Saberes endógenos: questionando a história, as epistemologias e as políticas científicas (pp. 47–62). Paris, France: UNESCO/EDICEF.
- Mbiti, J. S. (1997). Introdução à religião africana tradicional (2nd . ed.). Paris, France: Karthala.
- Ngoenha, S. (2014). Liberdade e reconhecimento: fundamentos de uma ética africana. Maputo, Moçambique: Escolar Editora.
- Ngoenha, S. E. (1999). Os tempos da filosofia africana: epistemologia e historicidade. Maputo, Moçambique: Livraria Universitária.
- Ngoenha, S. E. (2004). Os tempos da filosofia. Maputo, Moçambique: Imprensa Universitária.
- Santos, B. de S. (2007). A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Santos, B. de S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. de Sousa Santos & M. P. Meneses (Eds.), Epistemologias do Sul (pp. 31–83). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Thiong'o, N. (1986). Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature. Woodbridge, United Kingdom: James Currey.
-