

CURRÍCULO INTERCULTURAL E INCLUSÃO: PRÁTICAS, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO BILINGUE EM MOÇAMBIQUE

Cristiana Madureira

Universidade da Beira Interior, Portugal; CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria

Mario Viché

Universidade de Valência, Espanha; CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria,
Portugal

Aissa Madeira

Universidade Licungo, Moçambique

Laurina Guacha

Universidade Licungo, Moçambique

RESUMO:

Este artigo analisa as práticas pedagógicas, as percepções e os desafios docentes na implementação do currículo intercultural inclusivo em escolas públicas moçambicanas, com ênfase no contexto do ensino bilingue. Parte-se da premissa de que a valorização das línguas e culturas locais constitui condição indispensável para a construção de uma educação equitativa, dialógica e socialmente justa (Banks, 2009; Cummins, 2000). Compreendido como uma teia de saberes, o currículo intercultural assume um papel político e formativo que desafia a lógica da homogeneização, propondo o reconhecimento e a integração de conhecimentos plurais presentes nos contextos escolares. A pesquisa adopta uma abordagem qualitativa, com análise de conteúdo (Bardin, 2016)

de entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes de regiões moçambicanas marcadas pela diversidade linguística e cultural.

Os resultados revelam limitações estruturais, como a escassez de materiais didácticos bilíngues e a insuficiente formação contínua, bem como lacunas nas políticas públicas voltadas à diversidade (Santos, 2006; Banks, 2009). Apesar dos obstáculos, emergem práticas pedagógicas inovadoras, eticamente comprometidas com a inclusão, que incorporam saberes comunitários, utilizam línguas locais e articulam o currículo escolar com o quotidiano dos estudantes (Freire, 1996; Cummins, 2000).

O estudo aponta para a necessidade de uma revisão curricular profunda em Moçambique, orientada não apenas à inclusão de conteúdos culturais, mas à transformação epistemológica do currículo, sustentada na justiça cognitiva (Santos, 2006), na equidade linguística (Cummins, 2000) e na escuta ativa das comunidades escolares (Tardif, 2002). Defende-se, assim, o currículo como espaço aberto de entrelaçamento de saberes, culturas e identidades, capaz de promover relações educativas baseadas na dignidade, na convivência e na interculturalidade (Madureira, Viché & Hernaiz, 2024).

PALAVRAS-CHAVE:

currículo intercultural; bilinguismo; diversidade cultural; educação inclusiva; Moçambique.

RESUMEN:

Este artículo analiza prácticas pedagógicas, percepciones y desafíos docentes en la implementación de un currículo intercultural inclusivo en escuelas públicas de Mozambique, con énfasis en el contexto de la enseñanza bilingüe. Parte de la premisa de que la valorización de las lenguas y culturas locales constituye una condición indispensable para la construcción de una educación equitativa, dialógica y socialmente justa (Banks, 2009; Cummins, 2000). Comprendido como una red de saberes, el currículo intercultural asume un papel político y formativo que desafía la lógica de la homogeneización, proponiendo el reconocimiento y la integración de conocimientos plurales

presentes en los contextos escolares. La investigación adopta un enfoque cualitativo, con análisis de contenido (Bardin, 2016) de entrevistas semiestructuradas realizadas con docentes de regiones marcadas por la diversidad lingüística y cultural.

Los resultados revelan limitaciones estructurales, como la escasez de materiales didácticos bilingües y la insuficiente formación continua, así como vacíos en las políticas públicas dirigidas a la diversidad (Santos, 2006; Banks, 2009). A pesar de los obstáculos, surgen prácticas pedagógicas innovadoras, éticamente comprometidas con la inclusión, que incorporan saberes comunitarios, utilizan lenguas locales y articulan el currículo escolar con la vida cotidiana de los estudiantes (Freire, 1996; Cummins, 2000).

El estudio apunta a la necesidad de una revisión curricular profunda en Mozambique, orientada no solo a la inclusión de contenidos culturales, sino a la transformación epistemológica del currículo, basada en la justicia cognitiva (Santos, 2006), en la equidad lingüística (Cummins, 2000) y en la escucha activa de las comunidades escolares (Tardif, 2002). Se defiende, así, el currículo como un espacio abierto de entrelazamiento de saberes, culturas e identidades, capaz de promover relaciones educativas basadas en la dignidad, la convivencia y la interculturalidad (Madureira, Viché & Hernaiz, 2024).

PALABRAS CLAVE:

Curriculum intercultural; bilingüismo; diversidad cultural; educación inclusiva; Mozambique.

Introdução

A sociedade moçambicana caracteriza-se por ampla diversidade cultural e linguística, fruto de um percurso histórico entrelaçado por múltiplas etnias, línguas nacionais e processos de resistência frente ao colonialismo. Com mais de vinte línguas bantu faladas por diferentes grupos étnicos e o português como única língua oficial, herança da colonização, o país apresenta um cenário sociolinguístico plural, que impõe desafios diretos à construção de um currículo que reconheça e valorize a diversidade.

Apesar desse contexto, o sistema educacional moçambicano ainda reproduz uma lógica eurocêntrica, monolíngue e homogeneizante, que marginaliza os saberes locais e ignora as realidades socioculturais dos estudantes. Como enfatiza Freire (1996), a educação libertadora deve partir do contexto concreto dos educandos, valorizando as suas experiências e identidades. Contudo, práticas pedagógicas centradas exclusivamente no português e em conteúdos descontextualizados continuam predominantes, contribuindo para o insucesso escolar, especialmente em comunidades rurais e periféricas. Diante desse cenário, torna-se imperativo repensar o currículo escolar sob uma perspectiva intercultural inclusiva, capaz de articular saberes locais e universais, promover o bilinguismo funcional e fomentar a equidade. Diante deste cenário, o presente estudo assume um propósito triplo, articulado a partir da perspectiva dos docentes: 1) Compreender as práticas curriculares e as percepções pedagógicas em contextos de ensino bilíngue; 2) Identificar as barreiras estruturais e quotidianas enfrentadas na implementação de um currículo intercultural; e 3) Analisar as estratégias inovadoras que emergem como formas de resistência e adaptação. A análise foca-se no papel crucial do professor como mediador entre a prescrição oficial e a realidade sociocultural dos alunos. Ao dar voz a estas experiências, o estudo almeja contribuir para uma reflexão crítica sobre os limites e possibilidades do currículo intercultural em Moçambique, informando a construção de políticas públicas mais equitativas, sensíveis à diversidade e alinhadas com a justiça social.

1. Currículo-Teia e Interculturalidade: Repensar o Currículo Uniforme na Educação Moçambicana

O currículo não é algo estático ou imutável; trata-se de um processo dinâmico que exige do espaço escolar uma prática flexível e aberta, capaz de promover a ressignificação dos sujeitos envolvidos. O seu papel pedagógico deve consistir em entrelaçar conhecimentos que se traduzam nas

realidades quotidianas do contexto educativo. Por isso, é fundamental que a escola socialize diversos saberes, facilitando a aprendizagem de múltiplos conhecimentos pelos alunos.

Contudo, o espaço escolar encontra-se frequentemente orientado por um currículo fechado e uniforme, um verdadeiro “pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987), que se limita à mera transmissão de conteúdos sem considerar as especificidades das comunidades. É imprescindível que esses conteúdos estejam intrinsecamente ligados à realidade social, política e identitária das comunidades que os recebem. Pensar o currículo para a diversidade implica respeitar os sujeitos nas suas variadas singularidades e potencialidades.

Este artigo pretende enfatizar a dimensão cultural, social, ética e política do currículo, contribuindo para uma nova perspetiva da ação pedagógica, centrada na dignidade humana (Madureira, Viché e Hernais, 2024). No entanto, o modelo curricular vigente revela-se hegemónico e ideológico, não visibilizando as múltiplas representações culturais presentes no ambiente escolar. O processo educativo deve garantir espaços de diálogo, cooperação e relações coletivas, que valorizem os saberes dos alunos enquanto experiências de vida.

O currículo escolar hegemónico, segue a ideia da globalização dos saberes científicos, mas, no fundo é a continuação do currículo colonial da antiga metrópole, já que como afirmam Ortiz, Arias e Pedrozo “embora os europeus já não tenham dominação territorial, ainda possuem domínio sobre a consciência, a ação, a vida, o pensamento e até a fala” (2018, p. 13).

É necessário decolonizar a educação já que como diz Palermo “a educação é a estratégia de colonialidade por autonomásia” (2014, p. 15). Sem decolonizar currículo e as práticas educativas não é possível desenvolvermos uma educação intercultural.

Para Ortiz, Arias e Pedrozo, “descolonizar a educação significa, entre outros argumentos, reconhecer que os indígenas, camponeses, afrodescendentes ou surdos vêm à universidade não apenas para aprender e transformar-se, mas também para ensinar. A decolonialidade da educação alcança-se na medida em que se reconhece a validade e a importância de outros saberes não oficializados pela matriz colonial” (2018, pp. 78-79).

Uma educação decolonial é uma educação intercultural, feminista, antirracista e inclusiva. A educação decolonial constrói-se através da epistemologia, da práxis, da didática e do currículo. É uma educação baseada na individualidade, no respeito e na valorização de todas as culturas e tradições, no sentido de um viver e aprender juntos através de um currículo multi/intercultural e inclusivo.

Nesse sentido, um currículo decolonial e intercultural deve:

- Partir do que compartilhamos, valorizando conexões em vez de diferenças.
- Promover espaços de hiperculturalidade que favoreçam o diálogo, a convivência e a aprendizagem conjunta.
- Trabalhar com identidades e singularidades, reconhecendo a multiplicidade em vez de uma identidade única e fixa.
- Integrar, no currículo, diversas tradições, culturas e línguas, valorizando-as como riqueza cultural e como caminhos para aprendermos mutuamente.
- Aceitar currículos diferenciados, respeitando as especificidades de cada pessoa e de cada contexto.
- Fortalecer e potencializar os diferentes atores socioeducativos presentes na comunidade.

O debate sobre estas questões deve ser constante no campo educativo. Sabemos que não é fácil implementar um currículo que respeite, dialogue e valorize a diversidade cultural. No entanto, ao abordar o currículo sob uma perspetiva crítica, o espaço escolar poderá ganhar uma nova configuração, reconhecendo o seu potencial transformador.

A discussão em torno do currículo intercultural tem vindo a ganhar relevância nas áreas da pedagogia crítica e das epistemologias do Sul, como resposta aos modelos tradicionais que reproduzem hegemonias culturais e epistemológicas (Santos e Meneses, 2013). A proposta intercultural implica superar a simples adição de conteúdos culturais “exóticos” ao currículo dominante, exigindo uma reestruturação profunda que reconheça a pluralidade de saberes, línguas e formas de aprendizagem.

Banks (2009) defende que um currículo verdadeiramente multicultural deve integrar o conhecimento cultural dos alunos não como complemento, mas como eixo central do processo educativo, promovendo a valorização da diversidade, a equidade e a cidadania crítica. Assim, o currículo deixa de ser um instrumento de reprodução da cultura dominante e passa a ser um espaço de disputa simbólica, onde diversas vozes encontram legitimidade.

Para Abdallah-Pretceille (2001) o objetivo da educação intercultural não é aprender a cultura do outro, mas aprender do encontro com os outros, aprender a reconhecer-se no outro em quanto pessoa singular contextualizada num território, uma língua e uma cultura, é aprender juntos em espaços de hiperculturalidade (Han, 2019). Mais do que conhecer as diferentes culturas e partilhar informações e dados culturais, trata-se de conviver com o outro, valorar a sua singularidade, partilhar vivências e projetos e, a partir das diferentes identidades, aprender juntos, analisar as situações e criar conhecimento curricular intercultural.

Cummins (2000) salienta a importância da língua materna enquanto ferramenta de empoderamento cognitivo e identitário. Em contextos multilíngues, como o moçambicano, o uso exclusivo do português no ensino tem sido apontado como fator de exclusão e insucesso escolar, sobretudo nos anos iniciais. A educação bilingue, quando planeada e contextualizada adequadamente, pode criar condições mais justas para o desenvolvimento integral dos alunos.

A língua materna não é só uma forma de comunicação supõe a representação da realidade, da identidade pessoal, a singularidade a autoestima. O respeito, a valorização e o uso das línguas

maternas é um direito fundamental das pessoas mais também um factor de desenvolvimento da cidadania global. Mais que uma barreira para a comunicação a diversidade linguística é um factor de comunicação, interculturalidade, inclusão e desenvolvimento democrático. Neste sentido, a UNESCO (2025) considera que todas as pessoas têm o direito de aprender na sua língua materna e que esta é um meio importante para melhorar os resultados da aprendizagem, bem como o desempenho escolar e o desenvolvimento socioemocional. No entanto, a nível mundial, mais de 250 milhões de estudantes não têm acesso a educação no idioma que melhor compreendem. A diversidade cultural e linguística também desempenha um papel-chave na construção de sociedades sustentáveis e ajuda a reforçar a paz, a tolerância e o respeito pelas diferenças.

Os territórios que têm uma educação plurilingue são uma demonstração prática de como uma educação na língua materna é um fator de sucesso educativo e aprendizagem eficaz, e em contextos de convivência e interculturalidade constitui mais um elemento de riqueza cultural sem afetar a construção da identidade nacional. É o caso de territórios como Quebec, Suíça, Bélgica e, com algumas deferências políticas, o caso da Espanha.

Mas também outras regiões de América Latina nas quais as línguas indígenas convivem com a língua colonial, uma educação na língua materna é um fator de inclusão, convivência e sucesso educativo. É o caso de países como Colômbia, Peru ou algumas zonas de Argentina, ou Brasil.

Nestes casos não só se trata da inclusão da língua materna no currículo oficial mas também a possibilidade de ter um sistema educativo próprio na língua materna.

Freire (1996) propõe uma pedagogia do diálogo, da escuta e do reconhecimento dos saberes populares, alinhando-se aos princípios da interculturalidade crítica. Santos (2013), por seu lado, desafia a colonialidade do saber e propõe a construção de uma “ecologia dos saberes”, onde o conhecimento científico e os saberes tradicionais possam dialogar em igualdade.

Madureira, Viché e Hernaiz (2024) acrescentam a esta discussão a importância da pedagogia da dignidade e da comunicação intercultural como fundamentos para a construção de uma sociedade convivencial, na qual a convivência entre diferentes culturas não seja apenas tolerada, mas

valorizada como base para o desenvolvimento social e educativo. Segundo estes autores, a comunicação intercultural no currículo promove o reconhecimento mútuo e fortalece o tecido social, contribuindo para uma educação que transcende o espaço escolar e impacta a comunidade em geral.

Neste sentido, é fundamental repensar o currículo uniforme, este “pronto a vestir” de tamanho único, que ainda prevalece, procurando que este seja um espaço de diálogo, cooperação e relações coletivas, que potencie as subjetividades e ofereça oportunidades para que as vozes silenciadas sejam integradas na construção do conhecimento, contribuindo para uma educação inclusiva, emancipadora e digna (Freire, 1996; Madureira, Viché e Hernaiz, 2024).

2. Metodologia

A investigação seguiu uma abordagem qualitativa, através da realização de entrevistas semiestruturadas a docentes que exercem a sua atividade em escolas primárias situadas em regiões de predominância linguística não portuguesa (Sena e Andau), participantes de um programa de educação bilíngue promovido pelo Ministério da Educação Moçambicano e parceiros locais. As entrevistas foram conduzidas em português e, em alguns momentos, intercaladas com termos em línguas locais para preservar o sentido cultural das expressões.

Depois de transcritas, as entrevistas foram sujeitas a análise de conteúdo, a fim de compreender significados atribuídos pelos docentes à prática pedagógica em contextos culturalmente diversos. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo permite organizar, categorizar e interpretar discursos de maneira sistemática, procurando inferências a partir de dados qualitativos.

A análise dos dados ocorreu em três fases: (1) pré-análise, com leitura flutuante e definição das categorias iniciais; (2) codificação das unidades de sentido; e (3) interpretação das categorias à luz do referencial teórico. As categorias emergentes foram: percepção do currículo, práticas pedagógicas

com cultura local, reações dos alunos, obstáculos estruturais, relação escola-comunidade e sugestões docentes.

Para assegurar o rigor metodológico, os critérios de validade utilizados foram: saturação dos dados, triangulação das fontes e coerência entre dados e interpretação (Flick, 2009). O estudo também respeitou os princípios éticos da pesquisa em educação, garantindo o anonimato e o consentimento livre e informado dos participantes.

3. Resultados e Discussão

A análise de conteúdo foi organizada em categorias temáticas com base nas entrevistas, conforme o modelo de Bardin (2016). A seguir, apresentam-se os principais quadros de análise que sintetizam os dados e suas implicações curriculares.

A análise de conteúdo (Bardin, 2016), permitiu a organização sistemática dos discursos das docentes em categorias temáticas centrais. Estas categorias, que abordam as percepções sobre o currículo intercultural, as práticas com a cultura local, as reações dos alunos, os desafios estruturais e as sugestões de melhoria, serão agora apresentadas através de quadros de síntese, onde se articulam os indicadores e as unidades de registo com as suas implicações curriculares.

Quadro 1 – Percepções dos professores sobre o Currículo Intercultural

Subcategoria	Indicador	Unidades de Registo	Implicações para o Currículo
Reconhecimento da diversidade cultural	Identificação das línguas presentes na comunidade	<i>“Sena. Sena e português.” (E1) “A cultura está tudo bem. E a língua. Direcionaçõ</i>	Valorizar as línguas maternas como recursos pedagógicos e culturais.

Subcategoria	Indicador	Unidades de Registo	Implicações para o Currículo
	escolar	<i>aqui na comunidade é muito boa.” (E3)</i>	
Adequação curricular	Conflito entre a língua materna e o português	<i>“Se em casa a criança fala Sena, então manda para a escola para saber escrever em português.” (E2) “Estamos da série bilingue para mundolíngue. E as outras classes já sendo... só o bilingue só serve como uma oralidade.” (E3)</i>	Desenvolver políticas bilingues contextualizadas e adequadas à transição linguística.

O Quadro 1 evidencia duas dimensões centrais nas percepções dos professores acerca do currículo intercultural: o reconhecimento da diversidade cultural e a adequação curricular face ao bilinguismo. Os discursos recolhidos revelam que, embora exista sensibilidade para a pluralidade linguística presente nas escolas, essa consciência ainda não se traduz plenamente em práticas pedagógicas coerentes com uma perspetiva intercultural crítica.

Na subcategoria “Reconhecimento da diversidade cultural”, observa-se que os docentes reconhecem a coexistência de diferentes línguas no espaço escolar, nomeadamente o Sena e o português, destacando a importância da língua local na construção da identidade dos alunos: “*Sena. Sena e português*” (E1); “*A cultura está tudo bem. E a língua. Direcionaçao aqui na comunidade é muito boa*” (E3). Estas afirmações demonstram que os professores percebem a

língua materna como um elemento intrínseco da cultura e da pertença comunitária. Tal percepção confirma a relevância de integrar as línguas locais como recursos pedagógicos e culturais no currículo, em que a língua constitui um veículo de expressão identitária e constitui um agente de mediação intercultural essencial ao processo de aprendizagem.

Contudo, esta valorização simbólica nem sempre se traduz em práticas curriculares efetivas. O reconhecimento da diversidade linguística tende a permanecer no plano discursivo, sem reflexos consistentes nas estratégias de ensino. Como sublinha Freire (1987), a verdadeira pedagogia da libertação exige a valorização concreta da palavra do outro e da cultura popular como ponto de partida da prática educativa.

Na subcategoria “Adequação curricular”, emergem contradições entre a valorização da língua materna e a hegemonia do português como língua de escolarização. A declaração “*Se em casa a criança fala Sena, então manda para a escola para saber escrever em português*” (E2) evidencia a persistência de uma lógica assimilacionista, que subordina as línguas locais à língua oficial. Do mesmo modo, a expressão “*Estamos da série bilingue para mundolíngue. E as outras classes já sendo... só o bilingue só serve como uma oralidade*” (E3) revela que o bilinguismo, em vez de ser consolidado, tende a restringir-se aos primeiros anos, perdendo força nas etapas subsequentes.

Estes testemunhos apontam para uma tensão estrutural entre a política oficial de ensino bilingue e as práticas escolares quotidianas. O currículo não se limita a um conjunto de normas, mas traduz uma visão de sociedade e de poder. Assim, quando o português se impõe como única língua de legitimidade escolar, o currículo torna-se um instrumento de exclusão simbólica e cultural, contrariando os princípios de equidade linguística e de justiça cognitiva.

As implicações para o currículo são evidentes: é necessário desenvolver políticas bilingues contextualizadas, que reconheçam o valor das línguas locais não apenas como meio de comunicação, mas como portadoras de conhecimento e identidade. Deste modo, a análise do Quadro 1 permite inferir que o principal desafio reside em transformar o reconhecimento

superficial da diversidade em práticas curriculares integradoras. A superação dessa distância depende de formação docente específica para contextos bilíngues, de políticas públicas coerentes e da produção de materiais pedagógicos adequados às realidades locais.

Em síntese, os dados evidenciam que os professores constituem agentes conscientes da diversidade, mas ainda limitados por um currículo prescritivo e uniformizador. Reverter esse cenário implica consolidar um currículo-teia, construído coletivamente, onde as línguas, as culturas e os saberes comunitários se entrelacem de forma orgânica, garantindo uma educação moçambicana mais justa, inclusiva e plural.

Quadro 2 – Práticas Pedagógicas com Cultura Local

Subcategoria	Indicador	Unidades de Registo	Implicações para o Currículo
Utilização de jogos tradicionais	Jogos integrados nos conteúdos escolares	“Jogos que temos feito, sim. Ações também tradicionais. (...) usamos pedrinhas.” (E1) “Danças tradicionais. Estamos falando de Uts... Aprendem a prática. Dança. Também refletem. Aquilo que é a cultura da zona.” (E3)	Incorporar jogos e práticas tradicionais de forma estruturada no currículo escolar.
Narrativas e cânticos	Inserção de contos e músicas	“Mesmo na área de português, vem o texto que fala sobre mãe (...) Os contos também, histórias também? Sim.” (E2) “Usa contos, músicas, jogos tradicionais... Levamos aquela prática. Praticamos na sala de aulas. Vamos fazer com que a imagem está a acontecer.” (E3)	Reconhecer contos e cânticos como património didáctico e cultural relevante.

Os dados apresentados no Quadro 2 revelam que os docentes reconhecem a importância da cultura local como componente estruturante do processo de ensino-aprendizagem. As práticas relatadas, como o uso de jogos, danças, contos e cânticos tradicionais, demonstram esforços concretos para aproximar a escola das realidades culturais dos alunos, convertendo elementos do quotidiano em recursos pedagógicos significativos.

Na subcategoria “Utilização de jogos tradicionais”, observa-se que as atividades lúdicas são utilizadas como instrumentos de ensino e de socialização: “*Jogos que temos feito, sim. Ações também tradicionais. (...) usamos pedrinhas.*” (E1); “*Danças tradicionais. Estamos falando de Uts... Aprendem a prática. Dança. Também refletem. Aquilo que é a cultura da zona.*” (E3). Estas práticas ilustram uma pedagogia centrada na experiência, em que o corpo, o gesto e o movimento assumem papel epistemológico relevante. Tal abordagem aproxima-se da perspetiva de Madureira (2025), que entende a escola enquanto ecossistema social a e cultural, sublinhando que “ (...) a diversidade transcende a condição epistémica esencial para a construção do conhecimento, o desenvolvimento da convivência e a promoção da justiça social” (p. 16). A inclusão dos jogos tradicionais representa, assim, a valorização do conhecimento popular e da ludicidade como dimensões do aprender em contextos de convivência pacífica e de justiça.

Na subcategoria “Narrativas e cânticos”, os excertos “*Mesmo na área de português, vem o texto que fala sobre mãe (...) Os contos também, histórias também? Sim.*” (E2) e “*Usa contos, músicas, jogos tradicionais... Levamos aquela prática. Praticamos na sala de aulas.*” (E3) evidenciam uma prática pedagógica que mobiliza textos orais, músicas e histórias tradicionais como ferramentas de ensino. Estas estratégias promovem a identificação cultural e estimulam a expressão linguística e estética dos alunos. A inserção de elementos culturais no currículo permite construir sentidos de pertença e continuidade entre a escola e a comunidade, reforçando o papel da cultura como mediadora do conhecimento. Essa perspetiva dialoga com Freire (1996), para quem a prática educativa deve reconhecer a “sabedoria popular” como ponto de partida para o desenvolvimento crítico.

Embora essas práticas revelem potencial intercultural, a sua integração ainda ocorre de forma pontual e intuitiva, não estruturada no currículo formal. Deste modo, o currículo tende a reproduzir modelos prescritos e uniformizadores, deixando pouco espaço para a expressão de identidades locais. O desafio, portanto, consiste em institucionalizar essas práticas culturais como componentes curriculares reconhecidos e não apenas como atividades complementares.

As implicações curriculares são evidentes: é necessário criar orientações pedagógicas contextualizadas, que assegurem a presença sistemática de jogos, contos e cânticos tradicionais nas planificações escolares. Além disso, importa desenvolver materiais didáticos bilingues e culturalmente relevantes, capazes de promover uma aprendizagem significativa e coerente com as vivências dos alunos.

Neste sentido, Santos (2013) reforça a importância de uma ecologia de saberes, na qual o conhecimento científico e o saber popular dialoguem em pé de igualdade. A presença da cultura local no currículo, longe de representar uma ameaça à modernidade, constitui um acto de justiça cognitiva e uma via para a reconstrução democrática do conhecimento escolar.

Em suma, os dados do Quadro 2 demonstram que as práticas pedagógicas com base na cultura local funcionam como pontes entre o saber comunitário e o saber escolar. Contudo, a sua consolidação depende de políticas educativas que reconheçam a diversidade cultural como elemento estruturante do currículo, um currículo-teia que se tece a partir das vozes, gestos e memórias dos próprios agentes educativos.

Quadro 3 – Reacção e Participação dos Alunos

Subcategoria	Indicador	Unidades de Registo	Implicações para o Currículo
Participação e motivação	Interesse pelas práticas	“A criança vê aquilo como se fosse brincadeira. E gostam mesmo,	Um currículo sensível à experiência cultural

Subcategoria	Indicador	Unidades de Registo	Implicações para o Currículo
	culturais	gostam.” (E1) “Ficam motivados. Participam muito. Ficam alegres... Eles sentem-se integrados.” (E3)	potencia melhores resultados escolares.
Dificuldade com o português	Resistência ao ensino monolingue	“No princípio (...) a criança estava chorando. Não quero aprender o quê? Sei não.” (E2)	Promover transição linguística gradual e afectiva entre línguas.

Os dados do Quadro 3 evidenciam que a participação e motivação dos alunos aumentam significativamente quando o currículo incorpora práticas culturais e linguísticas próximas das suas experiências quotidianas. Os professores relatam que “*a criança vê aquilo como se fosse brincadeira. E gostam mesmo, gostam.*” (E1) e “*Ficam motivados. Participam muito. Ficam alegres... Eles sentem-se integrados.*” (E3).

Estas afirmações mostram que a aprendizagem torna-se mais significativa quando os conteúdos escolares dialogam com o universo simbólico dos estudantes, reforçando a noção de que a cultura local é um motor de engajamento e pertença.

De acordo com Freire (1996), a educação libertadora deve partir da realidade concreta dos sujeitos, reconhecendo os seus saberes, linguagens e práticas como elementos legítimos do processo educativo. Ao valorizar as experiências culturais dos alunos, o professor cria um ambiente de diálogo horizontal, no qual o aprender é simultaneamente cognitivo e afetivo. A alegria e o envolvimento relatados pelos docentes revelam, portanto, o poder humanizador de um currículo que integra o lúdico, o simbólico e o comunitário.

Esta dimensão participativa confirma o que Formosinho (2007) designa como “currículo em ação”, isto é, o currículo que se tece nas interações entre professores e alunos, entre escola e comunidade. O interesse das crianças pelas atividades culturais mostra que o conhecimento se constrói de forma situada, experiencial e relacional. Assim, a escola transforma-se num espaço de convivência, em que a aprendizagem emerge da vida social e não apenas de prescrições externas.

Por outro lado, o excerto *“No princípio (...) a criança estava chorando. Não quero aprender o quê? Sei não.”* (E2) expõe as dificuldades enfrentadas pelos alunos quando o ensino é conduzido exclusivamente em português, desconsiderando as suas línguas maternas. Essa resistência inicial manifesta-se não como desinteresse, mas como estranhamento linguístico e emocional, consequência direta da imposição monolingue.

Cummins (2000) explica que a aprendizagem em segunda língua exige mediações afetivas e cognitivas adequadas; quando estas são negligenciadas, as crianças tendem a retrair-se e a perder confiança no processo educativo. No contexto moçambicano, onde coexistem múltiplas línguas nacionais, a transição linguística deve ser gradual, contextualizada e emocionalmente segura, respeitando o ritmo de apropriação de cada aluno.

Um currículo sensível à diversidade linguística e cultural não apenas melhora o desempenho académico, mas também promove justiça curricular, ao garantir que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de participação. O currículo deve assim ser entendido como um processo político e cultural e não apenas como instrumento técnico, o que implica reconhecer a língua como elemento constitutivo da identidade dos sujeitos.

Neste sentido, a presença de práticas culturais e o reconhecimento das línguas maternas no currículo não representam meros adornos pedagógicos, mas constituem estratégias de inclusão e emancipação. Santos (2013) argumenta que a democratização do conhecimento requer uma ecologia de saberes, onde diferentes formas de expressão e comunicação coexistam sem

hierarquias. Ao promover um ensino bilingue e intercultural, a escola contribui para a superação das desigualdades cognitivas e simbólicas herdadas de modelos coloniais.

Em síntese, os dados do Quadro 3 mostram que a motivação e o sucesso escolar estão profundamente ligados à relevância cultural e linguística do currículo. As crianças sentem-se mais envolvidas e confiantes quando aprendem através das suas referências identitárias e afetivas. Assim, o currículo-teia — enquanto proposta de entrelaçamento de saberes e culturas — emerge como alternativa necessária ao modelo uniforme e monolingue ainda dominante. A implementação deste paradigma requer uma pedagogia da escuta, da empatia e do reconhecimento, capaz de transformar a escola num espaço de pertença e de coautoria, onde cada aluno se reconhece como sujeito ativo da sua própria aprendizagem.

Quadro 4 – Desafios Estruturais

Subcategoria	Indicador	Unidades de Registo	Implicações para o Currículo
Recursos insuficientes	Falta de livros e materiais bilingues	“Não temos material. Livros, não tem livro de educação bilingue.” (E2) “Muitas dificuldades... Falta de recursos. Recursos, sim. Tudo. O manual do professor... Estamos trabalhando sem o manual.” (E3)	Garantir acesso equitativo a materiais didácticos em várias línguas.
Formação docente	Ausência de formação contínua	“Eu tive capacitação em 2018 (...) até hoje, não voltaram mais.” (E1) “Já paramos. Fomos capacitados duas vezes. 2017 e 2018... De 2018 pra cá, estamos a trabalhar... Estamos a sacrificar.” (E3)	Criar programas regulares de formação docente com enfoque intercultural.

O Quadro 4 evidencia dois grandes desafios estruturais que comprometem a implementação de um currículo intercultural inclusivo em Moçambique: a insuficiência de recursos pedagógicos e a lacuna na formação continuada dos docentes.

Primeiramente, a escassez de materiais didácticos bilingues emerge como um obstáculo recorrente. Conforme relatam os professores, “*não temos material. Livros, não tem livro de educação bilingue*” (E2) e “*Estamos trabalhando sem o manual*” (E3). Este déficit limita a capacidade de efetivar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e cultural dos alunos. Segundo Cummins (2000), a aprendizagem bilingue depende da disponibilização de recursos adequados, que permitam aos estudantes consolidar competências na língua materna e no português. Sem estes materiais, o currículo intercultural corre o risco de permanecer no plano teórico, sem se traduzir em práticas concretas no quotidiano escolar.

Em segundo lugar, a formação docente insuficiente e irregular constitui outro entrave significativo. Os relatos indicam que a capacitação dos professores é esporádica e descontinua: “*Eu tive capacitação em 2018 (...) até hoje, não voltaram mais*” (E1). Tal situação impede que os docentes adquiram ferramentas para lidar com contextos multilíngues e interculturais, limitando a inovação pedagógica. Tardif (2002) e Formosinho (2007) enfatizam que a prática docente deve ser entendida como um processo contínuo de aprendizagem e adaptação, onde a formação constante permite aos professores mediar o currículo de forma crítica, reflexiva e contextualizada.

A conjugação destes desafios revela a necessidade de intervenções políticas e pedagógicas estruturadas. A falta de recursos e de formação compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a justiça cognitiva (Santos, 2006), ao restringir o acesso dos alunos a aprendizagens significativas e equitativas. A ausência de materiais e de capacitação torna difícil implementar o currículo-teia, cuja premissa é o entrelaçamento de saberes locais e escolares em práticas inclusivas e participativas.

Portanto, para avançar na consolidação de um currículo intercultural, é imprescindível:

1. Garantir disponibilidade de materiais didácticos em diversas línguas, alinhados ao contexto sociocultural dos alunos.
2. Criar programas regulares de formação docente com enfoque intercultural e bilíngue, que incluam estratégias para integrar saberes locais e promover aprendizagem significativa.
3. Estabelecer políticas públicas sustentadas, que articulem escolas, comunidades e autoridades educativas para fortalecer a implementação do currículo intercultural.

A educação inclusiva depende de investimentos estruturais e pedagógicos que ultrapassem as intenções curriculares, tornando possível a transformação da prática educativa e a efetiva valorização da diversidade cultural e linguística. Nesse sentido, os desafios estruturais identificados não são apenas obstáculos, mas indicadores das áreas prioritárias para intervenção, planeamento e desenvolvimento de políticas educativas mais sensíveis à realidade moçambicana.

Quadro 5 – Relação Escola–Comunidade

Subcategoria	Indicador	Unidades de Registo	Implicações para o Currículo
Envolvimento comunitário	Falta de articulação estruturada	“Existe essa... Ela perguntou se existe uma interação entre escola e comunidade. Não existe.” (E1) “A diretora não vai fazer nada... Temos motivado... Ficamos desmotivados... Mas ela tem nos apoiado? Motivação, ela tem nos dado morar.” (E3)	Criar espaços de diálogo e participação ativa da comunidade escolar.

O Quadro 5 evidencia a falta de articulação estruturada entre escolas e comunidades como um desafio relevante na implementação de um currículo intercultural em Moçambique. Conforme os relatos dos docentes, não existe interação sistemática entre a escola e a comunidade local: “*Existe essa (...) Ela perguntou se existe uma interação entre escola e comunidade. Não existe*” (E1). Este

distanciamento limita a capacidade da escola de integrar saberes e práticas comunitárias no processo educativo, comprometendo a dimensão intercultural e inclusiva do currículo.

A importância da participação comunitária no currículo intercultural é destacada por Freire (1987) e Candau (2020), que defendem que a educação deve refletir e dialogar com a realidade social, cultural e identitária dos alunos. Quando a escola atua isoladamente, perde-se a oportunidade de criar experiências de aprendizagem contextualizadas, que valorizem os saberes locais e promovam o sentido de pertença dos estudantes.

Além disso, a desmotivação relatada pelos docentes, “*Ficamos desmotivados (...) Mas ela tem nos apoiado? Motivação, ela tem nos dado morar*” (E3), evidencia que a ausência de apoio institucional e comunitário impacta diretamente a prática pedagógica. Tardif (2002) argumenta que a formação docente e a prática pedagógica só se consolidam quando há um ecossistema educativo que inclua escola, família e comunidade. Nesse sentido, a construção de um currículo-teia não se limita ao entrelaçamento de saberes escolares, mas exige a integração das experiências culturais e sociais das comunidades.

As implicações para o currículo incluem a necessidade de:

1. Estabelecer estruturas formais de diálogo e cooperação entre escola e comunidade, envolvendo pais, líderes locais e associações culturais.
2. Incorporar saberes comunitários como parte integrante do currículo, permitindo que práticas culturais, línguas locais e conhecimentos tradicionais sejam reconhecidos como recursos pedagógicos legítimos.
3. Promover projetos colaborativos, nos quais docentes e estudantes interajam com a comunidade para desenvolver aprendizagens significativas e contextuais, fortalecendo vínculos sociais e culturais.

Acreditamos que a participação comunitária não apenas enriquece o currículo, mas também legitima o papel da escola como espaço de construção coletiva de conhecimento, favorecendo práticas educativas mais inclusivas, dialógicas, dignas, equitativas e sustentáveis. Assim, a integração entre escola e comunidade emerge como um pilar essencial para a implementação efetiva do currículo-teia em contextos bilíngues e culturalmente diversos.

Quadro 6 – Sugestões de Melhoria

Subcategoria	Indicador	Unidades de Registo	Implicações para o Currículo
Formação contínua	Necessidade de mais capacitações	“Talvez haver mais capacitações... eu não fui formada.” (E2) “Minha sugestão é que estamos a pedir para haver mais capacitações... materiais, escolar livre... Não seria só a nossa escola.” (E3)	Desenvolver planos estruturados e periódicos de formação em educação bilingue.
Gestão de recursos	Distribuição ineficaz de materiais	“Os livros já estão lá, só faltam dizer para os distritos. Mas ainda não estão implementados.” (E1)	Melhorar a logística e gestão local para garantir aplicação do currículo intercultural.

O Quadro 6 evidencia recomendações práticas apontadas pelos docentes para superar limitações estruturais e fortalecer a implementação de um currículo intercultural inclusivo. Dois aspectos centrais emergem: a formação contínua e a gestão de recursos pedagógicos.

Em relação à formação docente, os entrevistados salientam a necessidade de capacitações regulares e contextualizadas: *“Talvez haver mais capacitações (...) eu não fui formada”* (E2). A ausência de programas estruturados limita a competência dos docentes para mediar o currículo em contextos

bilingues e culturalmente diversos, reduzindo a eficácia de práticas pedagógicas inclusivas. Tardif (2002) reforça que a prática docente é um processo contínuo de aprendizagem e que a formação constante permite aos professores adaptar estratégias pedagógicas ao contexto sociocultural dos alunos. Assim, a capacitação regular é essencial para consolidar o currículo-teia, integrando saberes locais e promovendo aprendizagem significativa.

Quanto à gestão de recursos, observa-se que a existência de materiais didáticos não garante a sua utilização efetiva. Como indica um dos docentes, *“Os livros já estão lá, só faltam dizer para os distritos. Mas ainda não estão implementados”* (E1). Este problema evidencia lacunas na logística e na coordenação institucional, que podem comprometer a aplicação prática do currículo intercultural. Cummins (2000) destaca que a distribuição eficiente de materiais pedagógicos é determinante para o sucesso do ensino bilingue e para o fortalecimento da inclusão cultural e linguística.

As implicações pedagógicas das sugestões incluem:

1. Estabelecimento de planos estruturados e periódicos de formação docente, com enfoque em práticas interculturais e estratégias bilíngues.
2. Melhoria da logística e gestão de materiais pedagógicos, garantindo que recursos disponíveis cheguem efetivamente às escolas e sejam utilizados de forma estratégica.
3. Articulação entre formação docente e gestão de recursos, de modo que professores capacitados possam aplicar materiais de forma crítica, contextualizada e inclusiva.

Portanto, as recomendações dos docentes reforçam a necessidade de políticas educativas integradas, que combinem formação contínua, disponibilização adequada de recursos e participação comunitária, promovendo um currículo-teia que valorize a diversidade cultural e linguística, fomente a inclusão e fortaleça o desempenho académico dos estudantes.

Considerações Finais

A análise dos dados obtidos nas entrevistas realizadas com docentes do ensino bilingue em Moçambique revela um quadro complexo e multifacetado no que respeita à implementação de um currículo intercultural inclusivo. Verifica-se que, embora os professores demonstrem sensibilidade para com a diversidade linguística e cultural dos seus alunos, bem como um compromisso ético com a inclusão, enfrentam severas limitações estruturais que comprometem a consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente transformadoras.

O ensino continua, em grande medida, ancorado em modelos monolíngues e centralizados, distantes das realidades locais e das experiências culturais dos estudantes. Tal distanciamento gera frustrações tanto para docentes como para discentes, ao mesmo tempo que perpetua desigualdades simbólicas e cognitivas. Apesar dessas limitações, emergem práticas pedagógicas inovadoras que incorporam elementos culturais locais, como contos, músicas, danças e jogos tradicionais, revelando o potencial do currículo como espaço de valorização das identidades, de construção de pertença e de promoção do diálogo entre saberes escolares e comunitários. Estes entrelaçamentos configuram uma verdadeira teia viva de significados, fortalecendo o vínculo entre a escola e o território.

Contudo, obstáculos persistem: a escassez de materiais didáticos em línguas locais, a fragilidade da formação inicial e contínua dos docentes, a ausência de políticas públicas coerentes com a realidade sociolinguística moçambicana e a desarticulação entre ensino bilingue e monolíngue. Esses fatores fragilizam a sustentabilidade das práticas interculturais e dificultam a construção de um currículo contextualizado, equitativo e plural.

A concretização de um currículo-teia, capaz de responder à diversidade e de promover a inclusão, requer uma profunda transformação das estruturas educativas. Tal transformação implica:

1. o reconhecimento institucional das línguas locais como meios legítimos de ensino;

2. a criação de programas consistentes de formação docente para contextos bilíngues e interculturais;
3. a produção e distribuição equitativa de materiais pedagógicos contextualizados;
4. a participação ativa das comunidades na construção curricular.

Como sublinha Madureira, “a escola deve constituir-e como um espaço de construção de currículos significativo, interculturais e emancipadores, que acolham a pluralidade e enfrentem toas as formas de exclusão” (2025, p. 19).

Em suma, a investigação confirma a premissa de que o currículo intercultural é uma ferramenta indispensável para a inclusão, a emancipação e a justiça cognitiva em Moçambique, alinhando-se diretamente aos objetivos definidos. Embora o potencial das práticas pedagógicas inovadoras e a sensibilidade dos docentes sejam evidentes, a coerência entre a intenção política e a prática é fragilizada pelos desafios estruturais identificados. A superação destes obstáculos (falta de recursos/formação e desarticulação institucional) exige um investimento político-pedagógico sólido e coerente. Defende-se, portanto, a consolidação urgente do currículo-teia — um espaço de entrelaçamento de saberes e culturas — que só se concretizará através de políticas que garantam condições estruturais, formação contínua, e o reconhecimento efetivo da diversidade como a maior riqueza educativa, e não como um obstáculo a ser superado. Este caminho é a única via para a edificação de uma educação verdadeiramente democrática, plural e humanizadora em contextos multilíngues.

Referências

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Idea Books.
- Banks, J. A. (2009). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed.). Pearson.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Candau, V. M. (2020). *Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências*. Apoena
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*.

Multilingual Matters.

- Formosinho, J. (1987). “Currículo uniforme, pronto a vestir de tamanho único”. In AAVV. *O insucesso escolar em questão* (pp. 41-50). Universidade do Minho.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Han, B.-C. (2019). *Hiperculturalidade: Cultura e globalização*. Editora Vozes.
- Madureira, C. (2025). “A escola como ecossistema inclusivo: construir (juntos) o currículo para educar na e com a diversidade”, in C. Madureira, F. Ribeiro, & J. Escola (coords.). (2025). *Educação, Inclusão e Diversidade: Realidades e desafios futuros*. Intervenção. (pp. 15-25).
- Madureira, C.; Viché, M. & Heinaiz, N. (2024). *Pedagogia da Dignidade: Caminhos para uma sociedade convivencial*. Actuem Libbres.
- Ortiz, A.; Arias, M.I.; Pedrozo, Z. (2018). *Decolonialidad de la Educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Unimagdalena.
- Palermo, Z. (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Del Signo.
- Santos, B. de S. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Cortez.
- Santos, B. S. & Meneses, M. P. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. Almedina.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional: o trabalho docente, a pedagogia e o ensino*. Vozes.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Madureira, C.; Viché, M.; Madeira, A.; Guacha, L. (2026). *Curriculum intercultural e inclusão: Práticas, desafios e estratégias no ensino bilingue em Moçambique*. En: <http://quadernsanimacio.net> nº 43, Enero 2026; ISSN: 1698-4404