



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA  
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

BENTO PAULO BALOI

**POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DA MACHAMBA NA PERSPECTIVA DA  
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS INTERCULTURAL EM UMA ESCOLA  
MOÇAMBICANA**

SÃO CRISTÓVÃO-SE  
2024

BENTO PAULO BALOI

**POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DA MACHAMBA NA PERSPECTIVA DA  
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS INTERCULTURAL EM UMA ESCOLA  
MOÇAMBICANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Sergipe (PPGECIMA/UFS), como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edinéia Tavares Lopes.

SÃO CRISTÓVÃO-SE  
2024

Ficha catalográfica

B195p Baloi, Bento Paulo.  
Possibilidades da educação da Machamba na perspectiva da educação em ciências intercultural em uma escola moçambicana / Bento Paulo Baloi; orientadora Edinéia Tavares Lopes. – São Cristóvão, SE, 2024.  
138 f.: il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Educação - Moçambique. 2. Ciência – Estudo e ensino. 3. Identidade social. 4. Pedagogia crítica. 5. Educação multicultural. 6. Educação bilíngue. I. Lopes, Edinéia Tavares, orient. III. Título.

CDU37.018.51(679)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - PPGEICIMA**



BENTO PAULO BALOI

**POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DA MACHAMBA NA PERSPECTIVA DA  
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS INTERCULTURAL EM UMA ESCOLA MOÇAMBICANA**

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM  
30 DE AGOSTO DE 2024

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** EDINEIA TAVARES LOPES  
Data: 12/09/2024 16:39:18-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Edinéia Tavares Lopes (Orientadora)  
PPGEICIMA/UFS

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MARIA BATISTA LIMA  
Data: 02/09/2024 22:26:11-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Maria Batista Lima (Membro interno)  
PPGEICIMA/UFS

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** LIVIA JESSICA MESSIAS DE ALMEIDA  
Data: 06/09/2024 15:54:37-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Livia Jéssica Messias de Almeida (Membro externo)  
DEDI/UFS

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, pela presença constante, pela força e por ter nos permitido o fim de mais uma etapa deste curso.

Em seguida, agradeço ao meu pai e à minha mãe, ambos *in memoriam*, aos meus irmãos, aos meus sogros e à minha família em geral pelo apoio que me deram ao longo destes dois anos. Aos meus filhos, Denny, Danúbia e Demerson, que são e continuarão a ser minha fonte de inspiração, meu muito obrigado. Especificamente à minha querida esposa, Nordina Antônio dos Santos Simbe Sona, vai um agradecimento especial e imensurável pela força e confiança que sempre depositou em mim para dar continuidade à minha formação acadêmica.

À minha querida amiga, professora e orientadora Edinéia Tavares Lopes pela peregrinação acadêmica rumo à Educação da Machamba no distrito de Chicualacuala. O meu muito obrigado pelo afeto, pela generosidade, pela paciência, pela atenção e pela compreensão profunda e, acima de tudo, pela orientação acadêmica que culminou na elevada autoestima da minha identidade cultural.

Ao pessoal do Instituto Braços, com ênfase em Gilman, Lídia Anjos e Robson, a quem endereço a minha admiração e a minha consideração pelo apoio incondicional na busca da reposição de legalidade retirada de direito da vaga pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe (SINTESE), agradeço pelo apoio na aquisição da passagem aérea que possibilitou que eu viesse ao Brasil para dar continuidade aos estudos.

De igual forma endereço ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), especificamente ao prof. Dr. Romero, pelo fato de fazer parte desse magno grupo. Foi nesse grupo de estudos que aprendemos e continuamos a aprender sobre a vida e obra, o percurso acadêmico e o teor de vários autores afro-brasileiros e americanos que lutaram para a libertação do homem negro do jugo do colonizador.

Aos meus amigos da UFS, nomeadamente: Karol, Yasmin, Leliane, Mailson Acácio dos Santos Melo, Caio, Alexis, vai o meu abraço pela motivação que me concederam para tornar a minha formação acadêmica.

A todos os professores do curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, especificamente ao coordenador do curso, professor Dr. Erivanildo, vão o meu abraço e o agradecimento imenso pelo seu contributo na construção de estruturas básicas da minha vida acadêmica.

Aos integrantes do grupo de pesquisa orientado pela professora Edinéia Tavares Lopes, nomeadamente: Elisson Lima, Flávia Santos, Lídia Anjos, Mailson Acácio dos Santos Melo, Leliane Ferreira, Kheila, Eloisa, Lucas Santos Bomfim, Filipe Sena e Silva, Sandra Morais e Jéssica Araujo dos Santos, pelo circuito criado com a finalidade de apoio intelectual e porque, mesmo distantes, acreditaram no meu potencial e juntos construímos conhecimento e tornamos uma realidade o sonho que eu tanto almejava. A vocês encaminho aquele abraço incondicional.

Aos meus colegas do curso, Jéssica Maria, Bárbara Betina, Makel, Daiane, Rosiane, Vitor, Karine, Expedito, Fernanda, José e Camille, agradeço imensamente pelo trabalho em equipe e por juntos nos tornarmos fortes na academia.

Endereço a minha estimada consideração ao Governo do Distrito de Chicualacuala, ao Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Chicualacuala e à Escola Secundária de Chicualacuala, que, mesmo distantes, me receberam e me apoiaram incondicionalmente na pesquisa.

Partilho a maior satisfação com as professoras Edinéia Tavares Lopes, Maria Batista Lima e Lívia Jéssica Messias de Almeida, membros da banca examinadora, pela disposição e contribuição para esta pesquisa acadêmica.

## RESUMO

Este texto de dissertação tem como objetivo compreender as relações entre ausência/presença das especificidades (identidades, realidades e conhecimentos) das(os) estudantes da machamba moçambicana no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES), em vigência em 2002, com enfoque na Educação em Ciências na Escola Secundária de Chicualacuala, localizada na província de Gaza, em Moçambique. A pesquisa apresenta uma abordagem de natureza metodológica qualitativa, e os documentos foram analisados considerando as seguintes dimensões: autenticidade e confiabilidade do texto; natureza do texto; contexto e, por fim, analisamos os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Este trabalho fundamenta-se na educação intercultural, decolonial e antirracista. Constatamos que o PPP e o PCES abordam as realidades e os conhecimentos tradicionais das(os) estudantes como recurso pedagógico para facilitar a assimilação de conhecimentos, restringindo-se apenas à motivação. Desse modo, esses conhecimentos não são considerados válidos para compor o currículo escolar. A exclusão das identidades, das realidades e dos conhecimentos das(os) estudantes da Machamba moçambicana contribui para a persistência dos efeitos da colonialidade, sobretudo pelo silenciamento e pela não valorização da língua materna, pelo uso de um mesmo livro didático em todo o país que não considera as especificidades culturais e linguísticas das diferentes etnias moçambicanas e pelo distanciamento existente entre a realidade das(os) alunas(os) com o inscrito nesses documentos. Defendemos uma educação intercultural e bilíngue comprometida com as comunidades onde as escolas estão inseridas e a valorização das línguas maternas – inclusive como estratégia pedagógica do processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação em Ciências. Educação Intercultural. Educação da Machamba. Educação Escolar em Moçambique.

## ABSTRACT

This dissertation aims to understand the relationships between the absence/presence of the specificities (identities, realities, and knowledge) of students from the Mozambican *machamba* (rural community) in the Political-Pedagogical Project (PPP) and the Secondary Education Curriculum Plan (PCES) in effect in 2002, with a focus on Science Education at the Chicualacuala Secondary School, located in the Gaza province of Mozambique. The research employs a qualitative methodological approach, analyzing documents based on the following dimensions: authenticity and reliability of the text, the nature of the text, context, and finally, the analysis of key concepts and the internal logic of the text. This work is grounded in intercultural, decolonial, and anti-racist education. It was found that the PPP and the PCES address the realities and traditional knowledge of students as a pedagogical resource to facilitate the assimilation of knowledge, limiting this role to mere motivation. Consequently, this knowledge is not considered valid for inclusion in the school curriculum. The exclusion of the identities, realities, and knowledge of students from the Mozambican *machamba* contributes to the persistence of coloniality effects, particularly through the silencing and devaluation of the mother tongue, the use of a single textbook nationwide that does not account for the cultural and linguistic specificities of different Mozambican ethnic groups, and the gap between students' realities and the content in these documents. The study advocates for intercultural and bilingual education that is committed to the communities where schools are located and emphasizes the value of mother tongues, including their use as a pedagogical strategy in the teaching and learning process.

**Keywords:** Science Education. Intercultural Education. *Machamba* Education. School Education in Mozambique.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Xileyi fabricado a partir do material local. ....	13
<b>Figura 2:</b> Comboio de CFM na Estação de Chicualacuala.....	14
<b>Figura 3:</b> Mapa do continente africano, Moçambique e província de Gaza.....	15
<b>Figura 4:</b> Moçambique: fronteiras, províncias e distritos.....	16
<b>Figura 5:</b> Caminhos de Ferro de Moçambique (CFM) em Chicualacuala.....	22
<b>Figura 6:</b> Armadilha tradicional fabricada localmente .....	24
<b>Figura 7:</b> Casa grande e pequena do tempo colonial .....	25
<b>Figura 8:</b> Pilão, colher de pau e alguidar produzidos localmente pelas comunidades.....	27
<b>Figura 9:</b> Escola Secundária de Chicualacuala.....	34
<b>Figura 10:</b> Machamba Verde e machamba de cor cinza .....	44
<b>Figura 11:</b> Mapa do Distrito de Chicualacuala onde se localiza a Escola Secundária de Chicualacuala. ....	72
<b>Figura 12:</b> Escola Primária da Malvéria, Tempo Colonial. ....	74
<b>Figura 13:</b> Salas de aula da ESCH reformadas.....	75
<b>Figura 14:</b> Novas salas de aula da ESCH. ....	76
<b>Figura 15:</b> Bloco Administrativo e uma sala de informática da ESCH. ....	77
<b>Figura 16:</b> Plantas nativas e processamento do composto. ....	116

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Línguas Bantu faladas em Moçambique por províncias e regiões .....	18
<b>Quadro 2:</b> Distrito de Chicualacuala, Posto Administrativo e número de habitantes.....	22
<b>Quadro 3:</b> Descrição de documentos em análise .....	37
<b>Quadro 4:</b> Análise preliminar do PPP considerando o proposto por Cellard (2012). .....	39
<b>Quadro 5:</b> Perguntas da análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Secundária de Chicualacuala. ....	40
<b>Quadro 6:</b> Perguntas de análise elaboradas a partir das cinco (5) dimensões de Cellard (2012). ....	40
<b>Quadro 7:</b> Perguntas da análise do documento Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES) do ano de 2022 elaborado pelo MINEDH. ....	41
<b>Quadro 8:</b> Eixos considerados na elaboração do documento PPP-ES de Chicualacuala.....	84
<b>Quadro 9:</b> Tópicos estruturantes do documento PPP-ES de Chicualacuala.....	88
<b>Quadro 10:</b> Princípios Orientadores do Currículo do Ensino Secundário.....	107

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFM	Caminhos de Ferro de Moçambique
DAP	Diretor Adjunto Pedagógico
EaD	Ensino a Distância
EDM	Eletricidade de Moçambique
EP <sub>1</sub>	Ensino Primário de 1º grau
EP <sub>2</sub>	Ensino Primário de 2º grau
EPC	Escola Primária Completa
ESG <sub>1</sub>	Ensino Secundário Geral do 1º ciclo
ESG <sub>1,2</sub>	Ensino Secundário Geral do 1º e 2º ciclos
ESG <sub>2</sub>	Ensino Secundário Geral do 2º ciclo
ESH	Escola sem HIV/SIDA
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IB	Instituto Braços
INE	Instituto Nacional de Estatística
MAE	Ministério de Administração Estatal
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
MPF	Ministério Público Federal
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
OTEO	Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias
PCES	Plano Curricular de Ensino Secundário
PEA	Processo de Ensino e Aprendizagem
PEE	Plano Estratégico da Educação
PPGECIMA	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
PPP	Projeto Político Pedagógico
REG	Repartição de Ensino Geral
RETPT	Repartição do Ensino Técnico, Profissional e Tecnologia
SDEJT	Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia
SIDA	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

SINTESE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe
SNE	Sistema Nacional de Educação
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UPM	Universidade Pedagógica de Maputo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1 O COMBOIO E O XILEYI QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI.....	13
1.2 LÍNGUAS BANTU: O SILENCIAMENTO E A INFERIORIZAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA NO TEMPO E NO ESPAÇO. ....	16
1.3 HISTÓRICO DO DISTRITO DE CHICUALACUALA.....	21
1.4 COMUNIDADES DE CHICUALACUALA, ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS: UMA FONTE DE BUSCA DE CONHECIMENTOS TRADICIONAIS.....	26
<b>2 COMBOIO EM MOBILIDADE EM BUSCA DA COMPREENSÃO SOBRE EDUCAÇÃO DE MACHAMBA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA....</b>	<b>31</b>
2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA E COLABORADORES(AS) DA PESQUISA.....	31
2.2 O AMBIENTE E OS(AS) COLABORADORES(AS) DA PESQUISA NA ESCOLA.....	33
2.3 TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS .....	35
2.3.1 Instrumentos de análise do Plano/Projeto Político Pedagógico. ....	38
2.3.2 Instrumentos de análise da proposta de Educação das Ciências no contexto do currículo em vigor em Moçambique (PCES).....	40
<b>3 MACHAMBA, DO TERRITÓRIO DA VIDA PARA UM ESPAÇO INFERIORIZADO E APAGADO .....</b>	<b>43</b>
3.1 CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO DA MACHAMBA: SABERES TRADICIONAIS E DIÁLOGO DE SABERES .....	45
3.2 TRAJETÓRIA DO SUJEITO DA MACHAMBA: LUTA, (RE)EXISTÊNCIA E SOBREVIVÊNCIA .....	49
3.3 A LONGA MARCHA REPLETA DE HISTÓRIAS, LUTAS E (RE)EXISTÊNCIAS DA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA NO CONTEXTO DE LÍNGUAS BANTU .....	53
<b>4 A CONTRIBUIÇÃO DAS LEIS DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (SNE) PERANTE A PERSISTÊNCIA DA HERANÇA COLONIAL EM MOÇAMBIQUE .....</b>	<b>66</b>
4.1 REFLEXÃO DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE CHICUALACUALA: O HISTÓRICO DE CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO.....	72
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONDUCENTES A AÇÕES DECOLONIAIS NA ESCOLA E NO ENSINO DE CIÊNCIAS. ....	78
<b>5 PRESENÇA OU AUSÊNCIA DE MARCOS IDENTITÁRIOS, REALIDADES E CONHECIMENTOS DOS ESTUDANTES DA MACHAMBA MOÇAMBICANA NO PPP E NO PCES .....</b>	<b>80</b>

5.1 APRESENTAÇÃO DE ANÁLISE DE PRESENCAS OU AUSÊNCIAS DE IDENTIDADES, REALIDADES E CONHECIMENTOS DOS(AS) ESTUDANTES DA MACHAMBA MOÇAMBICANA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	80
5.1.1 Sobre o(a) autor(a) ou os(as) autores(as), a confiabilidade e autenticidade e o contexto do PPP-ES de Chicualacuala.....	80
5.1.2 Da natureza e dos conceitos-chave e a lógica interna do PPP-ES de Chicualacuala	84
5.2 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DE PRESENCAS OU AUSÊNCIAS DE IDENTIDADES, REALIDADES E CONHECIMENTOS DOS(AS) ESTUDANTES DA MACHAMBA MOÇAMBICANA NO PLANO CURRICULAR DE ENSINO SECUNDÁRIO (PCES). .....	101
5.2.1 Sobre autor(a) e autores(as), a confiabilidade e autenticidade e o contexto do Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES). .....	101
5.2.2 Caminhando na busca de compreensão das realidades, conhecimentos e identidades dos(as) alunos(as) da machamba a partir do PCES-2022. ....	109
<b>6 DIÁLOGOS INTERCULTURAIS CRÍTICOS COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA AOS EFEITOS DA COLONIALIDADE.....</b>	<b>114</b>
<b>7 REFLEXÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE A:</b> Solicitação de autorização de pesquisa .....	<b>134</b>
<b>ANEXO A:</b> Resposta do Governo do Distrito de Chicualacuala.....	<b>135</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 O COMBOIO<sup>1</sup> E O XILEYI<sup>2</sup> QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

Ao trazer os termos Comboio e Xileyi no texto, tenho a pretensão de retornar às minhas raízes, ao percurso histórico da minha vida desde a formação acadêmica até o início da carreira profissional. Por isso, mais do que ser um conjunto de simples termos, carregam consigo a responsabilidade de criar mobilidade de pessoas e produtos alimentícios a partir da aldeia de Tsocate para a Estação Ferroviária de Niza, localizada no distrito de Mabalane, e deste ponto para Chokwé, em seguida para a cidade de Xai-Xai, onde me encontrava junto com a minha família. Foram esses transportes que me indicaram a direção do abrigo no período da guerra<sup>3</sup> e me acompanharam pela primeira vez na minha jornada de trabalho no distrito de Chicualacuala. Então, o Comboio e o Xileyi se tornaram elementos motivadores para a minha formação acadêmica e também para revisitar o cotidiano da comunidade de Tsocate e de Chicualacuala, respetivamente.

Em comunidades rurais, um dos meios de transporte mais frequentes é o Xileyi (carroça tradicional) (Figura 1), puxado por uma junta de gado, com sua base perfurada para inserir pequenos paus à sua volta; é utilizado para transporte de lenha, alimentos (frutas, verduras) e da água doce proveniente do rio.

**Figura 1:** Xileyi fabricado a partir do material local



Fonte: Arquivo do autor (2023).

<sup>1</sup> Comboio é um conjunto de vagões ou carruagens engatadas umas nas outras e puxadas por uma locomotiva.

<sup>2</sup> Xileyi substitui a carroça. Ele é feito de paus grossos e finos a partir de uma árvore e é puxado pelo par de gado para a sua mobilidade.

<sup>3</sup> O período da guerra civil decorreu entre 1977 a 1992.

O Comboio que consta na Figura 2 pertence a Caminhos de Ferro de Moçambique (CFM). Trata-se de um meio de transporte ferroviário que é utilizado para movimentar cargas e pessoas de um ponto para outro dentro e fora do país. Devido à sua localização fronteiriça, o distrito de Chicualacuala se transformou em um corredor entre Moçambique e Zimbabué.

**Figura 2:** Comboio de CFM na Estação de Chicualacuala



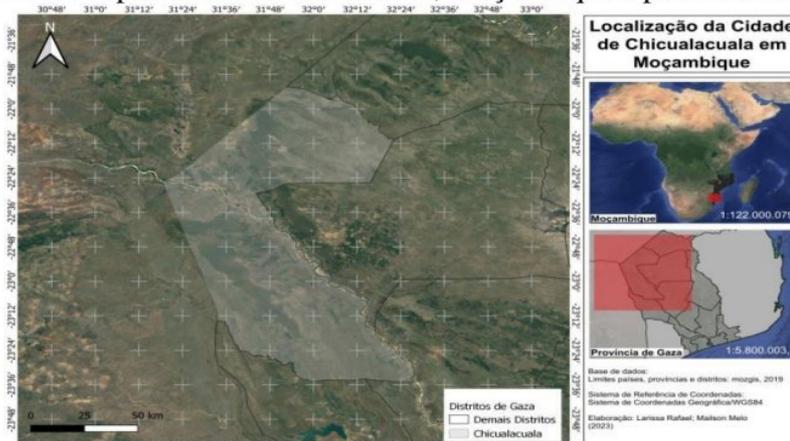
Fonte: Arquivo do autor (2023).

É nesse sentido que se fazem as trocas comerciais entre comunidades rurais, como, por exemplo, a Vila Eduardo Mondlane, os zimbabuanos e as populações das outras cidades que contam com uma estação da CFM, realizando a feira constantemente nos dias em que o comboio passa por esses pontos.

Esses meios de transporte são utilizados em Moçambique. A República de Moçambique é um país localizado no continente africano, na costa oriental, ao Sul do Equador, no Sudoeste da África Austral, e é banhado pelo oceano Índico. Ela tem como limites, a Norte, a República da Tanzânia; a Noroeste, a República do Malawi e a República da Zâmbia; a Oeste, a República do Zimbabué, a República da África do Sul e o Reino de Essuatini; a Sul, a República da África do Sul, e a Leste, a secção do oceano Índico designada por Canal de Moçambique (Langa, 2023).

O mapa representado pela Figura 3 ilustra o distrito de Chicualacuala, província de Gaza, em Moçambique, no continente africano.

**Figura 3:** Mapa do continente africano, Moçambique e província de Gaza



Fonte: Larissa Rafael e Mailson Melo (2023).

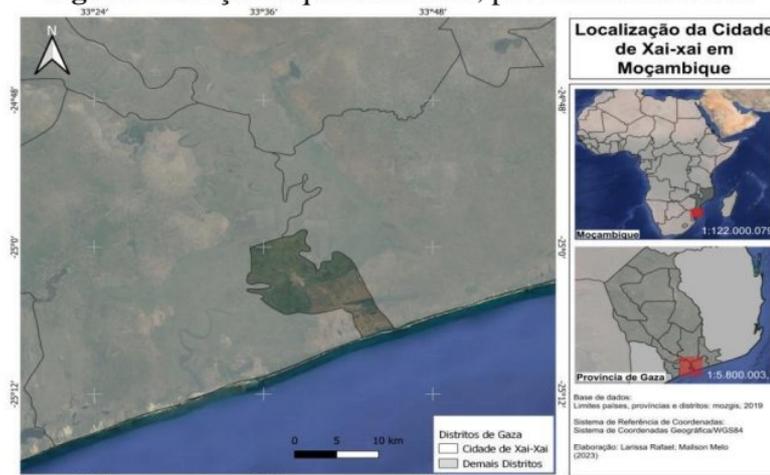
Moçambique é um país essencialmente rural com uma extensão territorial de 799.380 km<sup>2</sup>, com uma população de aproximadamente 27.909.798 habitantes, sendo que em regiões urbanas residem 9.321.873 pessoas, o que corresponde a 33,4%, e nas regiões rurais residem 18.587.925 pessoas, o equivalente a 66,6% (INE, 2017).

O mapa da Figura 4 mostra a localização específica da cidade de Xai-Xai, capital da província de Gaza. Foi nessa cidade onde o autor e pesquisador deste trabalho completou sua carreira estudantil, tendo iniciado sua formação em Tsocate, distrito de Mabalane, da mesma província. A abordagem dessa cidade se enquadra no fato de ter sido um espaço onde fui acolhido e também fui conhecendo o “Ser Outro”<sup>4</sup> na ótica de pessoas que residem nas regiões urbanas.

Ainda sobre a minha memória, importa vincar que, para além de ter sofrido preconceitos anteriormente descritos, por ser uma pessoa que nasceu na Machamba, fui visto com muito desprezo pelos meus colegas na escola, e minhas conversas eram restritas e sempre recebia um julgamento que me condenava devido ao meu sotaque e a falhas durante o uso da língua portuguesa. As comunidades das zonas urbanas, por conta da sua postura urbanocêntrica<sup>5</sup>, sabem das dificuldades e barreiras linguísticas que as comunidades da Machamba têm com o uso da língua portuguesa, mas ainda assim reproduzem os estereótipos e a discriminação.

<sup>4</sup> É um sujeito visto como estrangeiro e estranho, sem valores morais, éticos e culturais e, portanto, sem validade e sem conhecimento próprio. O colonizador impõe a sua cultura para facilitar a sua dominação.

<sup>5</sup> Estamos perante um grupo localizado nas cidades que se comunica em português que se acha superior e por esse motivo inferioriza o grupo que reside nas áreas rurais porque tem dificuldade de se comunicar em português. Eles usam a sua língua materna para se comunicar.

**Figura 4:** Moçambique: fronteiras, províncias e distritos

Fonte: Larissa Rafael e Mailson Melo (2023).

Moçambique possui onze (11) províncias distribuídas em três (3) regiões, nomeadamente: região norte, centro e sul. A região norte é constituída pelas províncias de Cabo Delgado, Niassa e Nampula; a região centro é constituída pelas províncias de Zambézia, Tete, Manica e Sofala, e a região do sul é constituída pelas províncias de Inhambane, Gaza, Maputo Província e Maputo Cidade. A cidade de Maputo é a capital do país (Langa, 2023).

É nesse vasto Moçambique que temos uma diversidade cultural e onde as línguas Bantu<sup>6</sup> se distribuem segundo as regiões e províncias, constituindo-se em etnias e, portanto, uma identidade cultural. A seguir, apresentamos as línguas Bantu, discutindo a sua influência no processo de ensino e aprendizagem durante a trajetória que a educação tomou durante 1498 e 1974 e após o período colonial (pós-1975).

## 1.2 LÍNGUAS BANTU: O SILENCIAMENTO E A INFERIORIZAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA NO TEMPO E NO ESPAÇO

É importante apontar que o processo da colonização se estabelece por meio da política da colonização linguística no âmbito do projeto da colonização. Mariani informa que a colonização linguística

[...] resulta de um processo histórico de encontro entre pelo menos dois imaginários linguísticos constitutivos de povos culturalmente distintos—línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos desiguais, em condições de produção tais que uma dessas línguas—chamada de língua colonizadora visa impor sobre a(s) outra(s) colonizada(s) (2004, p. 14).

<sup>6</sup> É um tronco linguístico que deu origem a diversas línguas e gerou diferentes grupos étnicos organizados segundo a semelhança linguística. Tem sua origem no centro e no sul do continente africano.

Como se pode depreender, a imposição da língua do colonizador (portuguesa) visa a enraizar a sua hegemonia em todos seus domínios e acelerar a réplica a partir de instituições educacionais. Portanto, essa ação silenciava paulatinamente as línguas nativas e separava as pessoas do seu contato com aspectos ancestrais na medida em que institucionalizava a língua de forma que todos(as) os(as) colonizados(as) aprendessem a ler e a escrever. Conforme Mariani (2004), a política linguística distingue e atribui força para que algumas pessoas continuem com vozes e outras permaneçam silenciadas (Mariani, 2004).

Moçambique é um dos territórios que foi colonizado pelos portugueses, tendo adotado a língua portuguesa como língua da unidade nacional logo depois da conquista da independência nacional, proclamada no dia 25 de junho de 1975. Essa identidade linguística imposta pelo governo foi justificada pelo fato de a nação moçambicana revelar uma etnicidade multilinguística. Porém, reza a história que, antes da colonização, o país foi habitado pelos povos bosquímanos (uma comunidade de caçadores-recoletores), o que, nos anos 200 e 300 d.C., durante a instalação dos povos Bantu em diferentes territórios, culminou com a fuga forçada dos bosquímanos dessas regiões para outras. Os povos bantu carregavam consigo, dentre várias características, a diversidade etnolinguística (Langa, 2023).

É importante lembrar que as línguas africanas se dividem em quatro famílias e subfamílias, e é nessa classificação que se inserem as línguas Bantu (LB) faladas em Moçambique. Timbane e Berlinck apontam que

As línguas africanas se dividem em quatro grandes famílias e subfamílias: Afroasiática (Semítica, Egípcia, Cushítica, Berber e Chádica), Nilo-sahariana (Songhai, Sahariana, Maban, Fur, Chari-Nilo, Koman), Congo-kordofaniana (Níger-Congo, Kordofaniana) e Koi/San (Khoi, San, Sandawe, Iraqw, Hatsa ou Hadza). É da subfamília Níger-Congo que surgem as LB (2019, p. 5-6).

Timbane e Berlinck (2019) defendem que a denominação de línguas bantu é resultado da existência de características comuns, tais como: um sistema de gêneros gramaticais em número não inferior a cinco; um vocabulário comum a outras línguas, do qual se pode presumir a probabilidade de existir uma língua ancestral comum; um conjunto de radicais invariáveis a partir dos quais a maior parte das palavras se forma por aglutinação de afixos; uma estrutura básica do tipo consoante-vogal-consoante ou ainda juntando-lhes sufixos gramaticais formando-se bases verbais (Timbane; Berlinck, 2019).

Em relação às línguas Bantu faladas em Moçambique, importa referenciar que não existe um número exato, entretanto, dependendo da investigação de cada autor(a), pode variar

entre 9 e 43 línguas (Quadro 1). Os dados apontados mostram que há pouca pesquisa nessa área. Por isso, há uma necessidade de se fazer um censo linguístico de forma que se enriqueça o banco de dados e também se aumente o número de estudos nessa linha de pesquisa (Paula; Duarte, 2016).

**Quadro 1:** Línguas Bantu faladas em Moçambique por províncias e regiões

<b>Línguas faladas e suas respectivas províncias</b>	<b>Regiões</b>	<b>Nº línguas</b>
Emakhuwa, Ekoti e Elomwe ( <b>Nampula</b> ), Kimwani, Shimakonde, Emakhuwa, Kiswahili ( <b>Cabo Delgado</b> ), Emakhuwa, Ciyao, Cinyanja ( <b>Niassa</b> ).	Norte	8
Cisena, Cindau ( <b>Sofala</b> ), Cinyungwe, Ciute, Cibalke, Cisena e Cimanyika ( <b>Manica</b> ), Cinyanja, Cinyungue ( <b>Tete</b> ), Emakhuwa, Elomwe e Echuwabu ( <b>Zambézia</b> )	Centro	10
Cindau, Cithswa, Gitonga e Cicope ( <b>Inhambane</b> ), Xichangana e Cicopi (Gaza), Xichangana e Xirhonga ( <b>Maputo Província e Maputo Cidade</b> ), Ciswazi ( <b>Maputo</b> que faz fronteira com Swazilândia), Cizulo ( <b>Maputo</b> , que faz fronteira com África do Sul)	Sul	7
Línguas de sinais, Português e outras línguas	Todas	Mais de 2

Fonte: Adaptado pelo autor a partir do texto de Timbane (2014) e de Timbane e Berlinck (2019).

Segundo Langa (2023), em Moçambique 38,8% são falantes do Português, e 43,1% são falantes de línguas locais, sendo que na sua maioria são de origem bantu. Desses dados é notório que as línguas locais são inferiorizadas pelo governo, o que de certa forma contribui para a exclusão social, dificultando o acesso das pessoas ao mercado de trabalho. Entretanto, reconhecemos que há um esforço empreendido pelo governo, na medida em que algumas televisões e alguns rádios nacionais têm programas que apresentam em línguas locais e também se utilizam muitas das vezes por via de intérprete/tradutor em campanhas eleitorais (Langa, 2023). Essas barreiras sociais são denunciadas pelos autores ao informar que

O português é falado por uma minoria, o que leva com que as pessoas sintam necessidade de usá-la em situações oficiais para se beneficiar dos serviços públicos, como é o caso de cartórios, bancos, ministérios entre outros. As crianças das regiões rurais só falam o português na escola, na sala de aulas com o professor, reservando o xichangana para comunicações do dia a dia, nos trabalhos domésticos até na comunicação com colegas da turma. Nas conversas informais, fora do recinto escolar, as crianças usam o xichangana que é a língua materna (Timbane; Berlinck, 2019, p. 6).

Um dado curioso é que essas línguas locais são utilizadas pela população no seu dia a dia apenas em instituições do Estado, especificamente nas escolas, que exigem o uso da língua portuguesa. Esse fato faz com que muitos(as) alunos(as) sejam obrigados(as) a dar um “salto

mágico” ao lhes ser exigido abandonar a sua língua local para aderir à língua portuguesa nas classes iniciais. Então, essa barreira simbólica enraizada pelo colonizador contribui para que as pessoas tenham um fraco domínio da língua portuguesa, através disso gerando estereótipos culturais a partir dos quais se inferiorizam grupos menos influentes em favor do grupo mais influente (Langa, 2023).

É nesse sentido que defendemos, por um lado, a continuação do uso da língua Bantu, como é o caso de xichangana, nas classes iniciais e o seu gradual afastamento durante a sua formação escolar. Por outro lado, pensar em introduzir essa língua como disciplina exige esforço desde a produção dos seus materiais didáticos e outros instrumentos que contribuam na condução do processo de ensino e aprendizagem na sua própria língua. Essas e outras atividades exigem que os(as) investigadores(as) compartilhem esse sentimento com as comunidades e juntos construam materiais didáticos.

A partir dos dados sobre falantes da língua portuguesa e das línguas locais e tomando em consideração que o maior número da população reside nas regiões rurais, é flagrante a violação de princípios fundamentais previstos pelo artigo 9º<sup>7</sup>, da Constituição da República de Moçambique, criada pela Lei nº 1/2018. Essa violação é fomentada pelo governo, fruto da herança colonial, ao se tomar uma única língua adotada como oficial utilizada no processo de ensino e aprendizagem, desconsiderando o fato de o país ser multilíngue e, conseqüentemente, ter uma população plurilíngue (Langa, 2023).

Na região sul de Moçambique, existem vários grupos étnicos que partilham a mesma cultura, os mesmos hábitos e, com maior ênfase, a mesma língua. Referimo-nos aos vachangana, que falam a língua xichangana; aos varonga, que falam a língua xinronga, e aos vatswa, que falam a língua xitswa, e assim sucessivamente, ou seja, vachangana, varonga e vatswa fazem parte das etnias e se constituem línguas xichangana, xinronga e xitswa, respectivamente (Timbane; Berlinck, 2019).

Segundo Timbane e Berlinck (2019), a etnia vachangana, cuja língua falada é a xichangana, apresenta cinco (5) variantes, nomeadamente: xihlanganu, xidzonga, xin'walungu, xibila e xihlengwe, distribuídas principalmente pelas províncias de Maputo e Gaza. Essa língua, xichangana, tem influência da língua portuguesa, do inglês, do afrikaans <sup>8</sup> e do isizulu <sup>9</sup>, resultante da interação de povos vizinhos no campo de comércio e de prestação de serviços

---

<sup>7</sup> O Estado valoriza as línguas nacionais como patrimônio cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e a sua utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.

<sup>8</sup> É uma língua do ramo germânico indo-europeu falada na África do Sul e na Namíbia.

<sup>9</sup> Isizulu (Zulu) é uma das línguas originárias do povo zulu, localizado na África do Sul, e uma das 11 (onze) línguas oficiais mais faladas na África do Sul. No mundo, mais de 12 milhões falam essa língua.

especificamente na vizinha África do Sul. Esse evento de empréstimos contribuiu para o preenchimento de lacunas lexicais para descrever realidades novas ou mesmo antigas, assim como para provável o abandono de palavras já existentes em xichangana (Timbane; Berlinck, 2019).

Dentre os grupos étnicos existentes em Moçambique, faço parte da etnia Vachangana, e a minha língua local é xichangana. Esse grupo étnico está localizado no sul de Moçambique e partilha a mesma cultura, os mesmos hábitos e inclusive a mesma língua, sendo ela uma das mais representativas da província<sup>10</sup> de Gaza (Timbane; berlinck, 2019).

Na minha comunidade, as populações desenvolvem várias atividades que se tornam um elemento essencial para o seu relacionamento, construindo dessa forma uma estrutura social e cultural. É na Machamba, um espaço geográfico, um território em que a vida acontece, onde crianças, jovens, adultos(as), idosos(as) transformam o seu quotidiano em um momento de compartilhamento de experiências e vivências de forma coletiva, a partir da produção de instrumentos e de formas de produção de alimentos, de formas de conservação de alimentos e sementes, da caça e pesca, da criação de animais domésticos, incluindo também a fé, a religiosidade e as crenças.

A base da sobrevivência na Machamba é a agricultura. O maior potencial agrícola é a cultura do milho e, em seguida, abóbora, melancia, melão, tomate, feijão e folhas de batata-doce. Para além da agricultura, as populações dessas comunidades praticam também a pesca, a pastorícia, o corte de lenha, a queima de carvão e a caça de animais de pequeno porte, sendo essas atividades maioritariamente praticadas numa base não remunerada.

Historicamente, as pessoas de comunidades da Machamba tinham um olhar solidário umas com as outras, pois viviam num mesmo espaço físico e cultural e eram ligados por vínculos familiares que ajudavam a construir a sua identidade na coletividade. Entretanto, um dos fatores externos, principalmente a guerra civil, contribuiu para a instalação de desigualdades sociais e a consequente hierarquização a partir do momento em que uma parte da população se refugiou e fixou suas residências nas regiões urbanas, passando a ter uma identidade urbanocêntrica<sup>11</sup>; o seu modo de vida e a sua forma de produção eram os mais importantes e civilizatórios em detrimento do das pessoas provenientes de regiões da Machamba.

---

<sup>10</sup> Província é a unidade territorial da organização política, econômica e social da Administração Local do Estado (ponto 1, artigo 11, da Lei 8/2003, dos Órgãos Locais do Estado).

<sup>11</sup> É um termo que expressa uma sociedade que valoriza a cidade, apresentando esse espaço como lugar de oportunidades em detrimento do campo, que é definido e julgado atrasado.

Na seção 3, buscamos trazer os conceitos de “Machamba” e “machamba”, marcando esmiuçadamente as diferenças entre si.

### 1.3 HISTÓRICO DO DISTRITO DE CHICUALACUALA

A atual Vila Eduardo Mondlane, localizada no distrito de Chicualacuala, era chamada de Malvénia, administrativamente considerada uma localidade, conforme assinala Fernandes a seguir:

Os topônimos homenagearam ao Senhor Godfrey é Huggins, Visconde de Malvern, antigo primeiro-ministro da Federação da Rodésia e Niassalândia que, no âmbito da política colonial da época, muito trabalhou para que esta ligação ferroviária entre os dois países, nomeadamente Moçambique e Rodésia do Sul (Zimbabwe), se tornasse uma realidade (2006, p. 59).

Fernandes (2006) informa que às estações de fronteira foram dadas os nomes de Malvénia e Malvern, respectivamente no lado moçambicano e no rodesiano. Em 1974, Malvénia era uma estação de telégrafo postal de 1ª classe, porém, com o Decreto-Lei 10/76, depois da independência total e completa de Moçambique, Malvénia passou a se chamar Chicualacuala. Portanto, Chicualacuala era um dos régulos mais ricos da região, que governava imensas terras entre Pafúri e Mapai, na margem esquerda do rio Limpopo, episódio a que vamos referir (Fernandes, 2006).

O distrito de Chicualacuala, com uma superfície de 18.155 km<sup>2</sup>, está situado a norte da província de Gaza. Faz limite, a sul, com os distritos de Mabalane e Massingir, a leste, com o distrito de Chigubo, a norte, com o distrito de Massangena, e a oeste com as Repúblicas do Zimbabwe e África do Sul. O distrito de Chicualacuala tem como sede a Vila de Chicualacuala, cujo nome oficial é Vila Eduardo Mondlane (MAE, 2005).

A infraestrutura ilustrada na Figura 5 pertence a Caminhos de Ferro de Moçambique (CFM), localizada em Chicualacuala. Trata-se de um edifício histórico e cultural, pois, no tempo colonial, o ex-presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, passou por essa estação ferroviária (antes da sua detenção pela polícia portuguesa na cadeia distrital de Chicualacuala), tendo se sentado num banco identificado, e dali seguiu para a Tanzânia, entrando pela fronteira do Zimbabué a fim de participar do primeiro congresso do Partido Frelimo.

**Figura 5:** Caminhos de Ferro de Moçambique (CFM) em Chicualacuala

Fonte: Arquivo do autor (2023).

No âmbito da nova divisão administrativa, o distrito de Chicualacuala é constituído por dois (2) postos administrativos, nomeadamente Pafúri e Eduardo Mondlane. Esses postos administrativos subdividem-se em cinco (5) localidades, sendo três (3) para obPosto de Pafúri e duas (2) para obPosto Eduardo Mondlane.

O Posto Administrativo Eduardo Mondlane, sede distrital de mesmo nome, possui uma população de 20.811 habitantes, distribuídos pelas localidades de Vila Eduardo Mondlane, Chicualacuala-Rio e Chitanga, enquanto o Posto Administrativo de Pafúri tem uma população de 6.273 habitantes, distribuídos pelas localidades de Mbuzi e Macandezulo. De forma geral, o distrito de Chicualacuala possui 27.084 habitantes.

Um dado importante a apontar é que o Posto Administrativo de Mapai, que antes pertencia ao distrito de Chicualacuala, foi transformado num distrito (distrito de Mapai). Essa nova Divisão Administrativa reduziu o efetivo populacional do distrito de Chicualacuala. No quadro 2, a seguir, são ilustrados os postos administrativos, as localidades e a população total a partir do último Censo de 2017.

**Quadro 2:** Distrito de Chicualacuala, Posto Administrativo e Número de Habitantes

Distrito	Código	Posto Administrativo	Código	Localidade	Total	H <sup>12</sup>	M <sup>13</sup>
Chicualacuala	01	Eduardo Mondlane	01	Vila Eduardo Mondlane	10.693	4.869	5.824
			02	Chicualacuala-Rio	4.154	1.979	2.175
			03	Chitanga	5.964	2.787	3.177
Total da população do Posto Administrativo Eduardo Mondlane					20.811	9.635	11.176

<sup>12</sup> H: Homem.

<sup>13</sup> M: Mulher.

Distrito	Código	Posto Administrativo	Código	Localidade	Total	H	M
Chicualacuala	03	Pafúri	01	Mbuzi	5.956	2.793	3.163
			02	Macandezulo	317	172	145
Total da população do Posto Administrativo de Pafúri					6273	2.965	3.308
<b>Distrito de Chicualacuala, total da população, Censo 2017</b>					27.084	12.600	14.484

Fonte: Governo do Distrito de Chicualacuala (2017).

Em 2002, fui trabalhar no distrito de Chicualacuala. A realidade encontrada naquele distrito é semelhante à de Mabalane em Tsocate justamente porque ambos são distritos com o mesmo tipo de clima, o clima tropical semiárido, caracterizando-se por altas temperaturas e chuvas sazonais, o que faz com que as comunidades olhem para suas florestas como matéria-prima para sua sobrevivência, adaptando-se às mudanças climáticas que ocorrem naquele espaço geográfico.

Como consta do Quadro 2, o distrito de Chicualacuala tem um universo de 27.084 habitantes. Essa população, especificamente a que vive em comunidades da Machamba, vive à base de pastorícia, pois é criadora de gado bovino, caprino e inclusive suíno, como também vive à base de agricultura, principalmente as populações que vivem à margem dos rios Nwenedzi e Limpopo. Para além dessas atividades, a população pratica a pesca artesanal, porém em menor escala, uma vez que os rios são totalmente sazonais, e na Vila Eduardo Mondlane praticam-se a venda de produtos agrícolas e a venda de carne de gado.

O distrito apresenta vários locais históricos, sendo de valas comuns afastadas da Vila Eduardo Mondlane, nomeadamente Madulo (65 km), Chicualacuala-B (65 km), Chassanga (30 km), Três de Fevereiro (40 km) e Nwenedzi Rio (60 km), além de Penitenciária da Chicualacuala, localizada na Vila Eduardo Mondlane. Para além disso, existem patrimônios culturais como: Estação de Caminhos de Ferro de Moçambique (CFM), na Vila Eduardo Mondlane, Gruta de Chihondzoene (25 km), Igreja Católica e o parque nacional de Limpopo.

Em relação às danças tradicionais que o distrito possui, conta com Makwayela, Marula, Makwayi, Xibakidani, Matxai-Txai, e todas as danças são praticadas em momentos de colheita, de graduação tradicional de um familiar que terminou ritos de iniciação, de nascimento de um filho, de aniversário de um filho, de casamento, entre outros. As danças tradicionais simbolizam o momento de felicidade e vitória. Nessas festas tradicionais, também se produzem bebidas tradicionais, como é o caso de canhú<sup>14</sup>, utxema<sup>15</sup> e xikhalavatlani<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> Canhú é uma bebida produzida a partir do canhueiro.

<sup>15</sup> Utxema é uma bebida produzida a partir de uma planta que se assemelha à palmeira.

<sup>16</sup> Xikhalavatlani é uma bebida produzida a partir de melancia.

Dentre várias plantas que o distrito tem, as mais reconhecidas tradicionalmente pela sua importância vital são: nkwankwa<sup>17</sup>, imbondeiro<sup>18</sup> e chukutso<sup>19</sup>. Essas plantas são medicinais, e as suas frutas são consumidas o maior número de vezes no verão, momento em que não chove, portanto amenizando a fome daquelas populações.

Esse potencial histórico-cultural, as danças, os ritos de iniciação, o parque, o patrimônio cultural, que tem infraestrutura e cuja estrutura arquitetônica deve permanecer intacta, fazem com que o distrito de Chicualacuala tenha uma identidade cultural na qual essas comunidades locais se identificam com a biodiversidade e, portanto, assumem o papel de gestoras dos recursos naturais, pois deles sobrevivem.

Em comunidades da Machamba, um dos meios de transporte é o Xileyi, conforme fizemos a descrição anteriormente. Trata-se de um transporte importante porque ajuda no carregamento de produtos da Machamba, água doce captada no rio. Enquanto o tempo decorria, algumas famílias poderosas do ponto de vista financeiro adquiriram carroça em substituição ao Xileyi para facilitar a mobilidade e por possuir um tamanho maior. E também porque as comunidades lutaram para viver e sobreviver à base da natureza, transformando o território em espaço físico como um território da vida, fabricando armadilhas para a caça de animais de pequeno e médio porte para a sua dieta alimentar, conforme Figura 6.

**Figura 6:** Armadilha tradicional fabricada localmente



Fonte: Arquivo do autor (2023).

<sup>17</sup> Nkwankwa é uma planta cuja fruta é usada para alimentação e é medicinal, curando diabetes e tensão.

<sup>18</sup> Imbondeiro é uma planta cuja fruta (chimuho) carrega a vertente medicinal, contendo a vitamina C e combatendo a tensão.

<sup>19</sup> Chukutso é uma planta cuja raiz, depois de ser fervida, é doce e usada para tomar chá em momentos de fome resultantes da estiagem.

Para a construção desses instrumentos, as comunidades usam um conhecimento empírico, porém com maior sentido e significado no campo da ciência. Por exemplo, para o fabrico de armadilha, envolve-se o conhecimento de alavancas cuja função é facilitar a execução do trabalho, reduzindo a força que seria aplicada caso não se usassem essas máquinas simples.

É importante lembrar que o distrito de Chicualacuala tem infraestruturas históricas, cuja estrutura arquitetônica é colonial, portanto, mesmo que seja reformado, não se pode adulterar a sua planta inicial. Por conta disso, passo a apresentar a casa grande e a casa pequena<sup>20</sup>, ambas pertencentes ao mesmo proprietário. Nessas casas viviam o colono<sup>21</sup> e o assimilado<sup>22</sup>, enquanto o povo original vivia em seu próprio bairro, sendo isolado e proibido de passar perto da vila onde se encontravam a viver os colonizadores.

As casas pequenas e grandes representavam uma hierarquização criada pela raça branca usada para dividir as pessoas de raça negra a fim de colonizá-las. A casa grande, Figura 7, era destinada para o colono, e a casa menor era destinada para o assimilado. A distância que separava as duas casas tinha um significado colonial: o assimilado devia estar suficientemente distante para não incomodar o colono, mas suficientemente perto para quando o colono, ao solicitar, o assimilado estivesse perto e presente para atendê-lo.

**Figura 7:** Casa grande e pequena do tempo colonial



Fonte: Arquivo do autor (2023).

---

<sup>20</sup> Casa pequena chama-se até o momento de “dependência”. É onde vivia o empregado assimilado do colono.

<sup>21</sup> É o indivíduo que invadiu a terra alheia, exercendo o papel de colonizador.

<sup>22</sup> O regime colonial construiu, para justificar suas atrocidades, a ideia de que os povos africanos eram selvagens, rebeldes, perigosos, inferiores, sem história e não tinham capacidade de administrar seus territórios e careciam passar por um processo de progressão civilizacional. Nesse contexto, surge o assimilado como indivíduo africano que se apropria da cultura do colonizador, transitando da condição de indígena para a de civilizado. Essa ascendência sociopolítica já lhe conferia direitos acrescidos do que o estágio anterior.

A presença do assimilado na casa pequena significava momento de transição, ou seja, decisão de abandono da sua identidade cultural para assumir a cultura do colonizador, o que se deduz do embranquecimento, cujo objetivo era garantir uma parte das oportunidades que os(as) brancos(as) detinham. Essa distância existente entre o(a) negro(a) inferiorizado(a) e o(a) branco(a) autotitulado(a) superior impedia o diálogo entre as partes, e, portanto, apenas havia uma relação vertical que se baseava na imposição.

#### 1.4 COMUNIDADES DE CHICUALACUALA, ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS: UMA FONTE DE BUSCA DE CONHECIMENTOS LOCAIS

O distrito de Chicualacuala foi sendo povoado intensamente pelas comunidades que haviam sido instaladas nas zonas da machamba moçambicana no momento da construção da linha férrea. Portanto, a instalação de Caminhos de Ferro de Moçambique em Chicualacuala foi mais uma valia para ser um espaço merecido e engrandecido no campo comercial, garantindo as trocas comerciais entre Moçambique, Zimbabué, África de Sul e Suazilândia e também dentro do país, unindo as províncias de Gaza e Maputo.

Por isso, mesmo com o genocídio instalado pelo inimigo, depois da independência nacional os povos nativos e remanescentes continuaram a preservar a sua cultura e a sua identidade e até este momento servem-se delas para transmitir a educação a seus(suas) filhos(as), gerando conhecimento que assegura a vida dessas comunidades tradicionais.

Apresentamos os diferentes artefatos produzidos pelas comunidades de Chicualacuala e que se mostram como uma oportunidade de geração de temas na Educação em Ciências, proporcionando um diálogo comprometido com os sujeitos que outrora foram excluídos. Na Figura 8 são ilustrados o pilão contendo colher de pau e o alguidar.

**Figura 8:** Pilão, colher de pau e alguidar produzidos localmente pelas comunidades



Fonte: Arquivo do autor (2023).

O pilão<sup>23</sup>, as colheres de pau<sup>24</sup> e o alguidar<sup>25</sup> fabricados localmente têm maior importância em comunidades de Machamba, uma vez que são usados para preparar alimentos, desde a transformação de milho em pequenos grãos e destes para massa de milho, que em seguida é colocada na panela para confecção de xima<sup>26</sup>. Por outro lado, esses utensílios domésticos são de extrema importância cultural, usados durante a celebração litúrgica e tradicional durante o Lobolo. O Lobolo é uma cerimônia tradicional africana praticada em Moçambique na qual se oferecem bens à família da noiva para realizar uma união reconhecida pelos pais e familiares do casal, assegurando aos recém-casados maritalmente um bom início de uma nova família.

No contexto da Educação da Machamba voltada para a Educação de Ciências, é possível perceber que esses artefatos se assemelham às figuras geométricas, tais como cilindro e semicírculo ou parábola. Num olhar holístico, abrangente e integrante, constata-se que os saberes tradicionais construídos e reconstruídos pelas comunidades da Machamba evidenciam a relação indissociável entre o conhecimento tradicional e o conhecimento científico.

Acreditamos que o distrito de Chicualacuala, pelo potencial acervo cultural que apresenta, pode contribuir para oportunizar a reflexão sobre a possibilidade de uma educação voltada para as comunidades de Machamba numa perspectiva do diálogo intercultural em que as diferenças são aceitas e respeitadas entre sujeitos embutidos nos saberes tradicionais e no

<sup>23</sup> Pilão é um instrumento de maior dimensão que o almofariz, usado para pilar milho e ou matapa.

<sup>24</sup> Colher de pau é usada para cozinhar.

<sup>25</sup> Alguidar é um vaso de barro com formato de um semicírculo cujo diâmetro é fundo, usado para moer milho transformado em pequenos grãos no pilão.

<sup>26</sup> Xima é a comida típica de Moçambique; o milho é pilado e moído até ficar uma massa compacta e daí segue para a panela.

conhecimento científico. É nesse contexto que o maior comprometimento da perspectiva intercultural para esse tipo de educação passa pela busca constante de consensos entre a Educação da Machamba e o ensino de Ciências, culminando em gerar um conhecimento consolidado.

Diante disso, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: quais as relações entre a ausência/presença das especificidades (identidades, realidades e conhecimentos) das(os) estudantes da machamba moçambicana no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES), em vigência em 2002, com enfoque na Educação em Ciências na Escola Secundária de Chicualacuala, localizada na província de Gaza, em Moçambique.

Na busca por respostas para o questionamento desta pesquisa, elaboramos o seguinte objetivo geral: compreender as relações entre a ausência/presença das especificidades (identidades, realidades e conhecimentos) das(os) estudantes da machamba moçambicana no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES), em vigência em 2002, com enfoque na Educação em Ciências na Escola Secundária de Chicualacuala, localizada na província de Gaza, em Moçambique.

E como objetivos específicos temos:

- Identificar se e como estão presentes as realidades, os conhecimentos e as identidades da machamba moçambicana no Projeto Político Pedagógico (PPP) desenvolvido, em 2022, no primeiro ciclo da Escola Secundária de Chicualacuala e no Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES) proposto pelo MINEDH na área de Ciências;
- Discutir sobre possibilidades de inclusão de realidades, conhecimentos e identidades da machamba moçambicana na educação em Ciências na Escola Secundária de Chicualacuala;
- Analisar como a presença das realidades, os conhecimentos e as identidades da machamba moçambicana na Educação em Ciências podem contribuir para reduzir as persistências dos efeitos da colonialidade na educação escolar moçambicana.

Este texto apresenta a seguinte estrutura: iniciamos a dissertação com esta introdução, denominada, apresentando o contexto de produção desta investigação, o significado histórico e cultural de Xileyi e de Comboio. Apresentamos a localização geográfica de Moçambique, Gaza e Chicualacuala por serem o espaço da pesquisa, como também o território onde o pesquisador nasceu, aprendeu, compartilhou experiências e saberes. Buscamos trazer informações sobre a

diversidade étnico-cultural, sendo apontada a presença de línguas Bantu como início de um processo decisivo da moçambicanidade.

Na seção 2, “Comboio em mobilidade em busca da compreensão sobre educação de Machamba: aspectos metodológicos da pesquisa”, trazemos toda a trajetória metodológica da pesquisa, seus colaboradores e as técnicas de coleta e análise dos dados obtidos a partir do Projeto Político Pedagógico e do Plano Curricular de Ensino Secundário vigente em Moçambique.

Na seção 3, “Machamba, do território da vida para um espaço inferiorizado e apagado”, trazemos o termo Machamba como espaço delimitado geograficamente e usado como campo de cultivo de produtos agrícolas e, também, aprofundamos o termo “Machamba” como um território em que as pessoas compartilham experiências e vivências das suas ancestralidades, baseadas em valores sociais, políticos e culturais. Apresentamos a Machamba como um espaço invisibilizado pelo regime colonial e avançamos com uma proposta a partir de leis do Sistema Nacional de Educação para avaliar a contribuição que a Machamba trouxe no contexto da educação.

Já na seção 4, “A contribuição das leis do Sistema Nacional de Educação (SNE) perante a persistência da herança colonial em Moçambique”, buscamos problematizar sinteticamente a educação em Moçambique, desde o tempo colonial até o presente momento, baseando-se nas leis nacionais da educação. Nesse âmbito, mostramos os desafios, os avanços alcançados e as ansiedades do caminho que a educação deve seguir para ser mais inclusiva e comprometida com a sociedade em geral. Para além disso, abordamos o histórico da criação da Escola Secundária de Chicualacuala e sua evolução e apresentamos propostas decoloniais para o Ensino de Ciências como forma de revolucionar o processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, na seção 5, “Presença ou ausência de marcos identitários, realidades e conhecimentos dos estudantes da Machamba moçambicana no PPP e no PCES”, apresentamos as análises feitas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Secundária de Chicualacuala e no Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES), focando especificamente no currículo de Ciências previsto no PCES do 1º ciclo, proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) de Moçambique, como forma de analisar e avaliar o nível das presenças ou ausências de realidades, conhecimentos e identidades da machamba a fim de entender o tipo de educação que temos e refletir sobre a que almejamos.

Na seção 6, “Diálogos interculturais críticos como possibilidade de resistência aos efeitos da colonialidade”, procuramos trazer uma discussão mais aprofundada a respeito dos PPP-ES de Chicualacuala e do PCES-2022. Verificamos o teor do conteúdo que consta no PPP

e no PCES. No caso do PCES-2022, tentamos compreender o significado didático-pedagógico do PPP e do conceito de educação inclusiva que permeia o PCES-2022.

E na seção 7, “Reflexões finais”, por fim trazemos o nosso posicionamento sobre os capítulos discutidos ao longo do texto e apresentamos o que defendemos tomando em consideração o tipo de educação denunciado a partir de marcos identitários presentes no PPP e no PCES, anunciando afinadamente a educação que sonhamos ter e as possibilidades existentes para que ela aconteça a serviço de todos, todas e todes.

Encerrando o trabalho, apresentamos nossas referências, além do apêndice e do anexo.

## **2 COMBOIO EM MOBILIDADE EM BUSCA DA COMPREENSÃO SOBRE EDUCAÇÃO DE MACHAMBA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

No âmbito da busca de compreensão da educação de machamba no distrito de Chicualacuala, especificamente na Escola Secundária de Chicualacuala, local onde se realizou a pesquisa, o uso das minhas vivências experienciadas como aluno em escolas rurais de Tsocate e Chicumbane em Xai-Xai e como professor no distrito de Chicualacuala me auxiliou a encontrar caminhos que direcionassem a minha pesquisa. É nesse contexto que apresentamos o percurso da pesquisa, levando em consideração o lócus da pesquisa, seus(suas) colaboradores(as), os instrumentos de coleta e de análise de dados.

### **2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA E COLABORADORES(AS) DA PESQUISA**

A pesquisa qualitativa é aquela que busca compreender fenômenos em seu ambiente natural, onde eles ocorrem e do qual fazem parte. Nesse tipo de pesquisa, o investigador é um sujeito principal que tem a função de coletar os dados e, por isso, interessa-se mais pelo processo do que pelo produto (Kripka; Cheller; Bonotto, 2015). Para corroborar os autores, buscamos os estudos de Bogdan e Biklen (1994), que afirmam que, a partir da investigação qualitativa, se obtém dados descritivos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, preocupando-se em compreender o processo e não o resultado.

Esta pesquisa apresenta uma abordagem de natureza metodológica qualitativa por ser um processo indutivo que visa a compreender os fenômenos desde os mais simples até os mais complexos e que no final são espelhados num funil em que todos os dados recebidos são inspecionados num processo de baixo para cima (Bogdan; Biklen, 1994). Por isso, acredito que todo o acervo cultural que se constituiu como saberes locais, obtidos através de fontes escritas e orais, compartilhados no diálogo entre as comunidades e a escola, culminou na sintetização de informações que se aproximam à questão da pesquisa.

Os métodos aplicados na investigação qualitativa continuam sendo reconhecidos no seio da sociedade porque contemplam as vozes silenciadas e excluídas há séculos, em detrimento da hierarquia estabelecida, que consiste em acreditar em pessoas que se encontravam em posições de comando. Portanto, os sujeitos culturalmente apagados ressuscitam suas vozes e criam equidade no espaço que outrora era para um grupo restrito (Bogdan; Biklen, 1994).

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa está atrelada a cinco (5) características que consideram o ambiente natural a sua fonte direta de dados. Se tomarmos

como local de pesquisa a escola, os investigadores realizam a pesquisa com as pessoas que estão naquela instituição educacional, despendendo um tempo considerável para que todas as informações sejam compartilhadas e discutidas num ambiente de respeito e comprometimento com os sujeitos envolvidos a fim de compreender como e em que circunstâncias os documentos foram elaborados (Bogdan; Biklen, 1994).

A outra característica da pesquisa qualitativa é que ela é descritiva, no sentido de que os dados recolhidos se apresentam em forma de palavras ou imagens e não de números, e os investigadores devem considerar tudo o que se vive na área de pesquisa, pois o mínimo detalhe verificado pode constituir uma pista importante para a compreensão do objeto de estudo. A terceira característica da investigação qualitativa é que se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, ou seja, que etapas foram seguidas para se obter o resultado final, conferindo uma dependência direta entre os elementos envolvidos no processo como um todo (Bogdan; Biklen, 1994).

Na quarta característica, os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, na qual se procede de baixo para cima. Esse processo de análise dos dados se compara com um funil em que as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo. Por fim, os investigadores atribuem o significado como um elemento vital na abordagem qualitativa, porque é nessa fase que as diferentes pessoas envolvidas mostram como é dar sentido a suas vidas, ou seja, como interpretam o mundo à sua volta, as suas vivências e as experiências que tornam o espaço vital, portanto há aqui um questionamento permanente (Bogdan; Biklen, 1994).

A pesquisa qualitativa que envolveu a análise documental trouxe mais valor, pois, para além da análise propriamente dita dos instrumentos, é importante destacar que o pesquisador fez parte da produção do PPP, no qual buscou informações orais e escritas na comunidade através de anciãos e de professores com maior tempo de serviço na escola e no distrito, utilizando-se de um diálogo mais comprometido com a construção dos documentos analisados. Com efeito, a análise desse documento foi inicialmente antecedida por um diálogo com uma parte dos professores que participaram da construção do PPP a fim de atualizar-se da memória e de uma melhor compreensão sobre como e em que circunstâncias ele foi elaborado.

Ao finalizar o processo de coleta de informações escritas e orais, fizemos a descrição interpretativa da área de pesquisa, abrindo uma janela para a compreensão do nosso objeto de estudo. É dessa forma que cada momento da pesquisa serviu para observar atentamente elementos que influenciaram o resultado final. Por fim, analisamos todas as informações colhidas e fomos refinando-as levando em consideração o nosso objeto de estudo. Essa ação

nos conduziu a ter outra forma de ver e interpretar o mundo a partir do lugar da pesquisa. Iniciava-se assim um olhar crítico sobre o nível de participação e identificação da própria comunidade apresentada pelos documentos oficiais, e também se ofertava a possibilidade de dar significado a suas experiências e vivências, bem como a necessidade de situar-se perante esse cenário.

No âmbito da pesquisa qualitativa, os investigadores têm se deparado com documentos oficiais produzidos pelas escolas e outros documentos políticos produzidos a nível central e que são de cumprimento obrigatório, e muitas das vezes inquestionável, pela base, porém representam um distanciamento da realidade de onde a escola está inserida (Bogdan; Biklen, 1994).

É nesse contexto que a pesquisa buscou analisar o Plano Curricular de Ensino Secundário do 1º ciclo elaborado pelo MINEDH (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) a fim de aferir o grau de inserção e implementação na escola das comunidades da Machamba, com foco na Educação em Ciências, conhecimentos e identidades da população da Machamba, levando em consideração, por um lado, a pluralidade cultural existente na escola e na sala de aula e, por outro, o fato de o distrito de Chicualacuala possuir apenas uma única escola secundária.

## 2.2 O AMBIENTE E OS(AS) COLABORADORES(AS) DA PESQUISA NA ESCOLA

Este trabalho tem como local de pesquisa a Escola Secundária de Chicualacuala, localizada na Vila Eduardo Mondlane, a única escola secundária do distrito que leciona da 7ª à 12ª classe, albergando o maior número de alunos oriundos de regiões da Machamba. A escola funciona em regime de três turnos, sendo manhã, tarde e noite. No ano letivo de 2023, foram matriculados 1.886 alunos, sendo 1.126 mulheres e 760 homens. Do universo dos alunos matriculados no ano letivo em curso (2023), 1.582 são alunos do 1º ciclo<sup>27</sup> e 304 são alunos do 2º ciclo<sup>28</sup>.

Segundo a Lei 18/2018, de 28 de dezembro do SNE, a partir do ano de 2023, as escolas secundárias passam a contemplar a 7ª classe (Moçambique, 2018). Portanto, a escola secundária de Chicualacuala recebeu e matriculou 192 alunos da 7ª classe, sendo 105 alunos da escola

---

<sup>27</sup> A partir da Lei 18/2018, de 28 de dezembro do SNE, o 1º ciclo compreende a 7ª, 8ª e 9ª classes (Moçambique, 2018).

<sup>28</sup> A partir da Lei 18/2018, de 28 de dezembro do SNE, o 2º ciclo compreende a 10ª, 11ª e 12ª classes (Moçambique, 2018).

primária completa 25 de junho (localizada na Vila Eduardo Mondlane) e 87 alunos oriundos do interior. Esses(as) alunos(as) deparam-se pela primeira vez com um ambiente escolar completamente diferente, na medida em que lá a língua portuguesa passa a ser imposta a esse grupo proveniente da comunidade da Machamba.

**Figura 9:** Escola Secundária de Chicualacuala



Fonte: Arquivo do autor (2023).

A escolha da Escola Secundária de Chicualacuala como local da pesquisa se deu por ela ser a única escola do distrito que atende o ensino secundário e estar localizada na Vila, recebendo alunos(as) oriundos(as) de comunidades da Machamba e de algumas zonas periféricas e que carregam um conhecimento tradicional transmitido, partilhado e vivenciado no seu território da vida.

No ambiente escolar, encontram-se misturados por cada sala e recebem aulas a partir de um Plano Curricular de Ensino Secundário do 1º ciclo, área de Ciências, aprovado pelo MINEDH, que se presume que ostenta o conhecimento universal, e, por outro lado, a escola tem a obrigação de segui-lo rigorosamente.

Nessa ótica, tendo a escola como um local que atende estudantes com uma diversidade cultural, com foco nos(as) alunos(as) de comunidades da Machamba, buscou-se identificar como tem sido implementado o Plano Curricular de Ensino Secundário do 1º ciclo, área de Ciências, para aferir que está previsto que se identifiquem especificamente alunos(as) oriundos(as) das regiões da Machamba.

Nesta pesquisa, utilizamos documentos presentes na escola para compreender a concepção e a implementação do Plano Curricular de Ensino Secundário do 1º ciclo (área de Ciências) na escola.

Informamos que Governo Distrital de Chicualacuala autorizou o desenvolvimento da pesquisa (Apêndice A e Anexo A). Portanto, a direção da escola, constituída por um (1) diretor e dois (2) coordenadores do 1º ciclo, fez parte da equipe de colaboradores, assinando o termo de consentimento esclarecido e a autorização para uso das informações. Toda documentação foi remetida para as entidades superiores (Governo Distrital de Chicualacuala e Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia de Chicualacuala).

### 2.3 TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em duas etapas. Na primeira etapa, realizamos a análise do Projeto Político Pedagógico a fim de analisar a presença/ausência de especificidades, conhecimentos, realidades e identidades voltadas para a Educação de Ciências para alunos(as) oriundos(as) da machamba. Na etapa seguinte, realizamos a análise da proposta de Plano Curricular de Ensino Secundário do 1º ciclo, área de Ciências, a fim de apurar a presença/ausência de identidades culturais de comunidades da machamba, levando em consideração o acervo histórico e social de conhecimento tradicional atrelado às comunidades.

Como se pode constatar, o investigador pode realizar a coleta e análise de dados recorrendo a diferentes procedimentos e instrumentos de constituição de dados, sendo que, para esta pesquisa, usamos a análise documental como um dos instrumentos da constituição de dados (Kripka; Cheller; Bonotto, 2015). Realizada a análise documental, para além de termos trabalhado com o Plano Curricular de Ensino Secundário (documento elaborado a nível Ministerial), também fez parte da nossa avaliação e análise o PPP (plano/projeto político pedagógico) da escola. Na sua construção se envolveu a representação da comunidade (parte do conselho da escola), além de fontes orais de anciãos, incluindo a presença de professores com mais tempo de serviço e nativos do distrito para melhor propor as ansiedades da comunidade. Essa diversidade de busca de informação em fontes diferentes a priori aparece em maiores quantidades, entretanto cabe ao pesquisador peneirar e selecionar informações que nos conduzem na busca de respostas para a questão da pesquisa.

Cellard (2012) e Kripka, Cheller e Bonotto (2015) defendem que, antes de avançar para as dimensões da análise documental, é preciso que se tenha um olhar crítico acerca da documentação em análise, observando atentamente o objeto de estudo e o problema levantado para que se busca a resposta. Nesse contexto, é imprescindível a realização de pré-avaliação de documentos e de local da pesquisa, antecipando com a sua seleção e análise, constituindo assim a primeira etapa de toda análise documental. Ao analisar os documentos produzidos pela escola

e pelas entidades ministeriais, nos é permitido averiguar a aproximação ou o afastamento de realidades e se pode denunciar as heranças coloniais que ainda são perpetradas pelas instituições educacionais.

A finalidade da aplicação de técnicas de coleta de dados na pesquisa qualitativa é garantir que se facilitem a seleção, o tratamento e a interpretação da informação, de modo que os dados coletados sirvam de reflexão para produzir novos conhecimentos. Com efeito, o investigador deve mergulhar no campo de estudo por meio dos documentos oferecidos (Kripka; Cheller; Bonotto, 2015).

Para a análise documental, recorreremos aos estudos de Shiroma, Campos e Garcia (2005), que entendem que, para análise de contextos para a compreensão política, é necessário seguir o modelo da análise da política educacional, que se circunscreve a três contextos, nomeadamente: contexto de influência, contexto da produção de textos e contexto da prática (Shiroma; Campos; Garcia, 2005). O contexto de influência é o espaço criado em que as entidades interessadas e os grupos influentes da sociedade levantam debates que concernem à construção de linhas gerais de orientação da educação dentro de um prazo estabelecido e em que os aspectos que a sociedade almeja estão inseridos (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

No contexto da produção de textos, os documentos oficiais representam a política, que contém uma narrativa que lhe dá suporte. Nesse sentido, tem sido características principais da sua narrativa o populismo, o senso comum e o apelo à razão política. Por isso, esses textos apresentam um vínculo político em que predomina uma linguagem pública (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Por fim, o contexto da prática é o momento da implementação das políticas desenhadas. É nessa fase que os grupos influenciadores e todos os intervenientes de construção de políticas educacionais anseiam ver as suas narrativas serem colocadas em prática. Para evitar perder essas narrativas, as autoras alertam para que os interessados envolvidos no processo da produção de documentos façam a incorporação de aspectos que são exequíveis e que refletem o mundo real onde esses ideais sejam aplicados (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Concordamos com o posicionamento das autoras anteriormente citadas, pois, no caso da educação, se o currículo escolar foi desenhado a nível ministerial e sem consulta às comunidades da Machamba, incorre-se no risco de não responder a suas necessidades, uma vez que não diz nada ao mundo real em que eles vivem e, portanto, torna-o infundado, sem sentido e sem nenhum valor. As autoras sugerem que as entidades competentes, ao elaborarem suas políticas públicas, realizem consultas populares para o maior comprometimento durante a sua implementação (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Nesse sentido, defendemos que as entidades competentes desçam até as comunidades para escutar as necessidades e ansiedades, pois as políticas educacionais que são construídas devem contribuir para o melhoramento da vida das comunidades. Essa ação política representa o comprometimento com as comunidades isoladas e eleva tanto a sua autoestima quanto a sua identidade cultural.

Segundo Cellard (2012), para realizar a análise, é preciso obter informações significativas que permitam compreender o objeto a ser analisado em sua totalidade. Para isso, a análise documental compreende etapas que estão sujeitas a ajustes no decorrer da pesquisa: a análise preliminar, com um exame e avaliação crítica do documento, sendo considerados os(as) autores(as); a autenticidade e confiabilidade; a natureza do texto; o contexto e os conceitos-chave e a lógica interna do texto (Cellard, 2012).

Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Cellard (2012) têm um ponto de convergência ao presenciarem um documento escrito e naturalmente escrito por sujeitos que ocupam diversos estratos sociais e que é considerado um documento que contém uma narrativa que dá suporte à pesquisa.

O que também podemos constatar acerca da pertinência da pesquisa documental de acordo com o proposto por Cellard (2012) e Kripka, Cheller e Bonotto (2015) é que os documentos têm uma fonte estável; a partir daí, se pode retirar evidências que fundamentam as afirmações do pesquisador. A pesquisa documental também apresenta poucos custos financeiros, necessitando apenas do tempo para (re)visitar os documentos.

O Quadro 3 faz referência a documentos que foram analisados, ano da sua produção, vigência e descrição sintetizada do teor de cada documento.

**Quadro 3:** Descrição de documentos em análise

<b>Documento</b>	<b>Ano</b>	<b>Vigência</b>	<b>Descrição do documento</b>
Plano Político Pedagógico	2017	2021	O PPP da escola pretende traçar estratégias para melhorar a área pedagógica da instituição, contribuindo assim para a melhoria da gestão escolar e a qualidade do Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA), de modo que no final do ciclo, o(a) aluno(a) saiba ser, estar e fazer na sociedade.
Plano Curricular de Ensino Secundário	2022	Sem data de vigência	O PCES é um documento que orienta como o Processo de Ensino e Aprendizagem deve ocorrer nas escolas, desde a organização de classes por ciclo e o comprometimento da educação para a sociedade. Um dos compromettimentos que a educação tem é a inclusão, a equidade, orientada para uma

do 1º ciclo (área de Ciências)			formação integral do Homem assente em quatro pilares: Saber Ser, Saber Conhecer, Saber Fazer, Saber Viver Juntos e com os outros.
--------------------------------	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Deve ter a identidade da pessoa que se expressa (avalia-se melhor a credibilidade do texto) e temos que saber se o documento que nos chega foi publicado ou conservado. Portanto, conhecer o(a) autor(a), ou os(as) autores(as), é uma forma de dar crédito a um documento (Cellard, 2012).

No que tange à autenticidade e confiabilidade do texto, é preciso ter a procedência do documento, verificar a relação existente entre autor(a) e autores(as) com o que descrevem, se eles(as) foram testemunhas diretas ou indiretas do que relatam, quanto decorreu entre o acontecimento e a sua descrição e se eles(as) reportam as falas de outra pessoa. Essas e outras informações asseguram a qualidade da informação transmitida, verificando também a procedência do documento e se a fonte tem credibilidade (Cellard, 2012).

Segundo Cellard (2012), antes de tirar conclusões sobre tal documento, é preciso compreender a natureza do texto, em que o pesquisador deve mostrar prudência e avisar sobre problemas e depoimentos duvidosos e sobre razões pelas quais eles parecem confiáveis.

Quanto ao contexto, é necessário que o pesquisador entenda em que contexto o documento foi produzido e a quem foi destinado, levando em conta a conjuntura política, social, econômica, cultural que proporcionou a produção do documento para evitar interpretá-lo em função dos valores modernos (Cellard, 2012).

Por fim, analisamos os conceitos-chave e a lógica interna do texto, devendo extrair elementos pertinentes dele, comparando-os com os outros elementos contidos no *corpus* documental, fazendo a leitura repetida para tomar consciência das similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma reconstrução admissível e confiável e tomar precauções de ordem crítica para garantir a boa qualidade e a validade da pesquisa (Cellard, 2012).

Assim, a análise dos documentos se deu conforme descrito no item a seguir.

### 2.3.1 Instrumentos de análise do Plano/Projeto Político Pedagógico

Segundo Cellard (2012), foi necessário, em prol das suas dimensões, questionar o entorno do documento levando em consideração os objetivos propostos para o espaço delimitado na pesquisa. E, portanto, cada dimensão teve um grupo de perguntas a partir do pressuposto do autor.

Segue o Quadro 4, o qual aborda a organização de perguntas de acordo com cada dimensão.

**Quadro 4:** Análise preliminar do PPP considerando o proposto por Cellard (2012)

<b>Dimensão</b>	<b>Questionamento direcionador</b>
<b>Autores e Autoras</b>	Quem foi ou foram os responsáveis pela produção do PPP-Escola Secundária de Chicualacuala? Como essas pessoas foram selecionadas?
<b>Autenticidade e confiabilidade</b>	Quem forneceu o documento PPP? A pessoa ou as pessoas que forneceram o PPP garantem sua confiabilidade? O documento PPP-Escola Secundária de Chicualacuala é autêntico?
<b>Natureza do texto</b>	O PPP tem validade? A validade foi determinada por quem ou pelo quê? O que caracteriza o PPP-Escola Secundária de Chicualacuala? Qual seu propósito?
<b>Contexto</b>	Em qual contexto político o PPP foi produzido? A escola passava por alguma situação que tenha sido marcante na produção do PPP-Escola Secundária de Chicualacuala? Houve orientação do SDEJT de Chicualacuala para a construção desse documento?
<b>Conceito-chave e a lógica interna do texto</b>	Quais itens e eixos estruturam/organizam o texto? No que foi embasada a sua produção? O PPP-Escola Secundária de Chicualacuala tem alguma relação com o PCES?

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Depois de fornecer respostas colocadas em volta do Projeto Político Pedagógico, foi possível interpretar devidamente o problema inicial da pesquisa, de forma que, com as novas descobertas, é possível contribuir para o seu enriquecimento. Por isso, devem ser tomadas as devidas precauções de natureza crítica no momento da análise, de modo que tornem a análise confiável (Cellard, 2012).

Após a análise preliminar e tendo compreendido o documento a partir das cinco dimensões de Cellard (2012), emitimos um questionamento inicial para delimitar as investigações nos documentos: se e como as especificidades da machamba moçambicana (realidades, conhecimentos e identidades) estão presentes no projeto político pedagógico, elaborado no ano de 2017, tendo uma vigência de cinco (5) anos em uma escola pública secundária moçambicana localizada no distrito de Chicualacuala?

Nesse contexto, a partir do questionamento inicial, elaboramos um conjunto de perguntas para a análise do documento PPP-Escola Secundária de Chicualacuala, no Quadro 5, a seguir.

**Quadro 5:** Perguntas da análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Secundária de Chicualacuala

<b>Questionamentos</b>	
	O documento PPP-Escola Secundária de Chicualacuala menciona os(as) estudantes da Educação da Machamba? Se sim, como faz essa menção?
	Há no PPP-Escola Secundária de Chicualacuala considerações acerca da realidade das comunidades da machamba da Vila Eduardo Mondlane, distrito de Chicualacuala?
	Há no PPP-Escola Secundária de Chicualacuala discursos que considerem os conhecimentos da machamba para a formação dos(as) estudantes da machamba? Como esses discursos abordam esses conhecimentos?
	Há no PPP-Escola Secundária de Chicualacuala referência à identidade cultural dos povos da machamba do distrito de Chicualacuala e/ou dos povos tradicionais de Gaza? Como estão referenciadas?
	Há no PPP-Escola Secundária de Chicualacuala alguma proposta educacional de Educação em Ciências que considere as especificidades da população da machamba? Se sim, o que é proposto para a Educação em Ciências para a Machamba?

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Por meio da credencial emitida e encaminhada ao governo distrital, obteve-se a liberdade de uso e proteção de todos os dados coletados que subsidiaram os documentos em análise. Para tanto, foi necessário garantir a privacidade, o sigilo, a confidencialidade e a anonimidade de informações institucionais e até comentários. Assim, uma vez que fui professor e gestor daquela escola por um período longo quando comparado com outras escolas em que trabalhei, existia uma maior aproximação com membros da direção, facilitando a obtenção de documentos; além disso, já estava de posse de um número grande de informações por ter feito parte da elaboração do PPP.

### 2.3.2 Instrumentos de análise da proposta de Educação das Ciências no contexto do currículo em vigor em Moçambique (PCES)

Tal como foi feito com o PPP, realizou-se uma análise do Plano Curricular de Ensino Secundário, considerando os objetivos propostos nesta investigação e o cenário de produção dos documentos. As perguntas foram feitas baseando-se no que se propõe compreender as cinco (5) dimensões de Cellard (2012) e estão dispostas no Quadro 6.

**Quadro 6:** Perguntas de análise elaboradas a partir das cinco (5) dimensões de Cellard (2012)

<b>Dimensão</b>	<b>Perguntas de análise documental</b>
<b>Autores e Autoras</b>	Quem foi ou foram os responsáveis pela produção do Plano Curricular de Ensino Secundário do 1º ciclo (área de Ciências)? Como essas pessoas foram selecionadas?
<b>Autenticidade e confiabilidade</b>	Quem forneceu os documentos?

	A pessoa ou pessoas que forneceram os documentos garantem sua confiabilidade? Os documentos “Plano Curricular de Ensino Secundário do 1º-ciclo” (área de Ciências) são autênticos?
<b>Natureza do Texto</b>	Esses documentos têm validade? A validade foi determinada por quem ou pelo quê? O que caracteriza os documentos? Qual o propósito dos documentos?
<b>Contexto</b>	Considerando o ano de produção, em qual contexto esses documentos foram produzidos? Qual o contexto político do distrito, da província e do país quando os documentos foram elaborados? Houve orientação do Ministério da Educação e Cultura de Moçambique para a construção desses documentos?
<b>Conceito-chave e lógica interna do texto</b>	Quais itens e eixos estruturam/organizam o texto? No que foi embasada a produção dos documentos? O Plano Curricular de Ensino Secundário do 1º ciclo (área de Ciências) tem alguma relação? Ou se relaciona com outros documentos orientadores da área das Ciências da Natureza?

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

De acordo com Cellard (2012), ao responder as cinco dimensões, abre-se uma janela de aprofundamento esmiuçada do documento, garantindo a sua análise crítica e confiável dos objetivos a serem investigados. A partir disso, realizamos a análise aprofundada ao estabelecermos um questionamento inicial para delimitar as investigações: se e como as especificidades da machamba moçambicana (realidades, conhecimentos e identidades) estão presentes na proposta de projeto político pedagógico, elaborada em 2017, cuja vigência é de cinco (5) anos, em uma escola pública secundária moçambicana localizada no distrito de Chicualacuala?

Nesse sentido, a partir do questionamento inicial, elaboramos um conjunto de perguntas a serem feitas para a análise do documento Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES), apresentadas no Quadro 7, a seguir.

**Quadro 7:** Perguntas da análise do Documento Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES) do ano de 2022 elaborado pelo MINEDH

<b>Questionamentos</b>
O documento Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES) do ano de 2022, elaborado pelo MINEDH, menciona e/ou apresenta propostas educacionais considerando a diversidade dos povos da machamba do distrito de Chicualacuala? De que forma isso é abordado nos documentos?
Os documentos são atravessados por ideologias, com quais discursos os discursos presentes no documento dialogam? Quais as concepções de sociedade e de educação?
Há no Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES) do ano de 2022, elaborado pelo MINEDH, considerações acerca da realidade das comunidades da Educação da Machamba do distrito de Chicualacuala, Vila Eduardo Mondlane, província de Gaza?
Qual a relação desse documento educacional com outros documentos no contexto da lógica intertextual?

Há no Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES) do ano de 2022, elaborado pelo MINEDH, discursos que considerem os conhecimentos da Educação da Machamba ou conhecimentos tradicionais para a formação dos(as) estudantes do distrito de Chicualacuala?
--

Há no documento Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES) do ano de 2022, elaborado pelo MINEDH, referências à identidade cultural dos povos da educação de machamba e/ou dos povos tradicionais de Moçambique?
--

O documento Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES) do ano de 2022, elaborado pelo MINEDH, menciona e/ou apresenta propostas educacionais na área de Educação em Ciências que abordem as perspectivas culturais e a diversidade da província de Gaza? De que forma isso é abordado nos documentos?
---

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Durante a análise desses documentos, fizemos um cruzamento de dados obtidos no Projeto Político Pedagógico e no Plano Curricular de Ensino Secundário ao nível do distrito de Chicualacuala, província de Gaza, levando em consideração que a escola situa-se na Vila do distrito e sendo a única que alberga todos(as) os(as) alunos(as) oriundos(as) de zonas rurais, carregando consigo a Educação da Machamba, uma identidade cultural construída durante as suas vivências naquelas comunidades.

### **3 MACHAMBA, DO TERRITÓRIO DA VIDA PARA UM ESPAÇO INFERIORIZADO E APAGADO**

Machamba é um termo usado em Moçambique para designar campos de cultivo de produtos agrícolas que estão ligados aos rios. A maior parte das pessoas que trabalha nesses campos de cultivo possui um profundo conhecimento local que lhe proporciona todo tipo de técnicas e metodologias que asseguram que a vida flua, mesmo que estejam com ou sem educação formal. Dessa forma, a Machamba representa um espaço delimitado onde, a partir do solo e das águas, se produzem milho, feijão, manteiga, hortaliças, abóbora, tomate, batata-doce, entre outros alimentos que garantem a continuação da vida das comunidades que residem especificamente nas regiões rurais.

Assim sendo, entendemos que existe uma relação de respeito e de aproximação com o rio, na medida em que a água proporciona vida às populações locais. É a partir dessa conexão natural e genuína que as comunidades, através dos seus saberes e experiências, utilizam esse recurso hídrico para a irrigação de culturas e garantem o embeberamento de animais. Para além dessa atividade, as pessoas sabem selecionar o tipo de cultura a ser feita numa estação chuvosa ou seca; controlam as culturas contra ervas daninhas; controlam pragas recorrendo à produção de inseticidas locais; produzem potes de argila como armadilha contra ratazanas que ameaçam as culturas; conservam sementes para épocas subseqüentes, entre outros conhecimentos aplicados a suas vivências.

A Figura 10 mostra a machamba de cor verde e a outra de cor cinzenta. Trata-se de duas cores que achamos convenientes usá-las para descrever em que circunstâncias as interações quotidianas ocorriam entre pessoas de faixa etária diferente na comunidade e o que motivou a estigmatização de povos da Machamba pelas comunidades urbanas. Nessa ótica, a machamba verde nos traz uma sensação de sentimento de alegria, de esperança e de confiança de que naquele espaço há maior possibilidade de existência da vida; já a machamba de cor cinza reduz a esperança de ver o dia de amanhã com sorriso, entretanto nos torna resilientes e ansiosos na busca de boas práticas de conservação da natureza.

**Figura 10:** Machamba verde e machamba de cor cinza



Fonte: Arquivos do autor (2023).

Sou da machamba, nascido em Moçambique, província de Gaza, distrito de Mabalane, localidade de Tsocate e atualmente morador de Xai-Xai, capital provincial da mesma província.

Essa prática de agricultura e irrigação é desenvolvida nas regiões da machamba, especificamente na zona norte da província de Gaza, local onde nasci e iniciei a minha carreira estudantil. Quando me apresentava como alguém que tinha nascido na zona norte da província, era meramente desprezado e inferiorizado pelo grupo de pessoas que haviam se fixado nas cidades durante a guerra civil, porque sabiam o tipo de sofrimento que aquelas sociedades passaram ao longo daquele tempo brutal perpetuado pelos homens armados.

Nesse período da guerra civil, as populações que residiam nas regiões da machamba refugiaram-se nas cidades onde havia mais segurança. E, com o cessar fogo e os consequentes acordos de paz, as pessoas que se encontravam refugiadas naqueles espaços urbanos autointitularam-se nativas das cidades pelo fato de terem assimilado hábitos e costumes urbanos. Essa atitude fez com que sempre que visse as pessoas da machamba olhassem para elas com estrangeiros e estranhos, dado que continuam com a sua língua materna e as condições básicas sociais eram precárias por conta da destruição massiva motivada pela luta. É nesse sentido que o termo machamba é usado de forma pejorativa para denominar o grupo da machamba, o que se traduz em redução e apagamento da sua autoestima e da sua identidade cultural.

Devido às avultadas destruições de serviços básicos sociais perpetrados pela guerra de 16 anos, as pessoas que residiam na cidade passam a ter um olhar de inferiorização para as aldeias, que antes eram vistas como centro da vida e, após o conflito, carecem de condições básicas de vida, como: água potável, alimentação, escolas, hospitais, casas e criação de animais e fertilidade do solo para prática de agricultura. Muitos dos homens que geriam as famílias haviam sido mortos. Nesse contexto, o confronto contribuiu ainda mais para a ausência ou baixa escolarização das pessoas da machamba.

Além das desigualdades sociais aprofundadas pela guerra, as comunidades da Machamba ainda enfrentam o preconceito imposto pelas comunidades urbanas, que as veem como incapazes do seu autossustento e com limitação na comunicação devido à sua língua materna. Sobre isso relatarei mais à frente no texto, diante das situações de preconceito, vivenciadas por mim, como pessoa da Machamba estudando na cidade. A partir daí podemos observar que o contexto histórico, social, econômico e político do país – herança do período colonial – influenciou negativamente, de modo que, sob o prisma do projeto moderno-colonial, hoje a Machamba é vista como espaço de naturalização das desigualdades sociais. Essa forma de olhar para o campo, para zonas rurais, para machambas, como um local ruim, de pessoas menos educadas, menos escolarizadas, sem conhecimento reconhecido pelos grupos urbanos, serviu de força motriz para mudança de identidade, das suas raízes culturais, para que tivessem aceitação no espaço da cidade.

No que concerne às pessoas nascidas nas zonas da machamba, especificamente no norte da província de Gaza, reafirmamos que são inferiorizadas a partir de uma ideia preconceituosa de que o indivíduo nascido no distrito é pouco falante da língua portuguesa, se apresenta com vestuário que não é da moda, não usa tecnologia e, portanto, é alguém que apenas tem saberes da Machamba, sendo assim menosprezado.

Nesse sentido, se pode constatar que as condições básicas sociais que as pessoas das zonas rurais têm continuam sendo menores quando comparadas com as condições básicas sociais oferecidas às pessoas que residem nas regiões urbanas. Essas discrepâncias geram preconceitos que culminam na hierarquização das comunidades com menor e conseqüente desvalorização de todo um conhecimento e das experiências construídas historicamente em função da supervalorização das formas de vida da cidade.

### 3.1 CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO DA MACHAMBA: SABERES TRADICIONAIS E DIÁLOGO DE SABERES

A forma de vida da cidade tem muita influência da ideia de civilização a partir de referenciais do ocidente. Essa ideologia ocidental se enquadra na perspectiva eurocêntrica, a qual foi utilizada pelo colonialismo português para invisibilizar, silenciar e destruir as nossas línguas Bantu, a nossa forma de se vestir, que estava mais atrelada às cerimônias da aldeia, e inclusive as pinturas. Essas práticas culturais que estão intimamente ligadas à natureza e às comunidades locais são elementos utilizados para expressar as suas culturas, entretanto são

violentados e com tendência de extermínio a partir de um olhar eurocêntrico gerado pela visão hegemônica (Quijano, 2005; Castiano; Nguenha, 2006).

Ao trazer o termo Machamba, pretendo ressignificar o sentido macro da vida e usá-lo como referência da minha origem e da origem do meu povo. Sou filho de Neli Cossa e Paulo Topia Baloi (ambos *in memoriam*), negros, mãe não alfabetizada e pai pouco alfabetizado, tanto que pouco entendia de português, sabendo ler e escrever na língua local, porém com muito conhecimento pluralizado em contexto cultural, de origem tradicional.

Em relação à escola, meu pai sempre falava: “Meus filhos, estudem para que não passem o sofrimento que eu estou passando”. O posicionamento do meu pai corrobora Charlot (2003) ao afirmar que a educação é vista como espaço que prepara indivíduos para o emprego e para a divisão social do trabalho. Entretanto, a educação se tornou mistificadora, na medida em que se constata o distanciamento enorme entre processos ideológicos na teoria da educação e realidades sociais.

O meu pai entendia que os conhecimentos dos seus ancestrais haviam sido desprezados, invisibilizados e apagados; por isso, para obter um emprego formal para sobrevivência da família que eu havia de formar futuramente, seria possível caso fosse ao encontro de um conhecimento científico importado e ostentado em currículos escolares. O conhecimento local que historicamente fui aprendendo com o meu pai e com a comunidade local, junto com o conhecimento científico, se tornaria instrumento essencial da minha transformação e seguidamente da sociedade.

De acordo com Charlot (2003), o(a) aluno(a), para além de ser submetido à motivação, precisa passar do processo da mobilização em que ganha um movimento interno que se articula com o desejo de interpretar o mundo em que vive e socializa no seu dia a dia com os outros e ensina a aprender, moldando o seu aprendizado para que se torne cada vez mais significativo e com sentido. Sendo assim, emerge a necessidade de os(as) educadores(as) adotarem uma pedagogia interativa entre alunos(as) e destes(as) com os(as) professores(as).

Com o decurso do tempo, a escola me abriu as portas para que no mínimo tivesse a chance de abordar sobre as raízes dos meus ancestrais a partir do momento em que comecei a frequentar o mestrado no Brasil, tendo feito pesquisa sobre o potencial cultural que as comunidades da Machamba têm e que podem constituir um currículo que responde aos anseios da população. Todavia, reconheço os desafios do processo de restauração de vivências da minha ancestralidade, pois nunca se construiu um currículo produzido na e pela comunidade para ser implementado na escola; além disso, pouco se estabelece um diálogo com as comunidades

durante a implementação do currículo eurocêntrico. Nesse viés, defendemos o estabelecimento de um diálogo entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico (Lopes et al., 2019).

O estabelecimento do diálogo pressupõe a produção de um currículo inclusivo, igualitário e equitativo que carrega consigo aspectos das vivências, do cotidiano, experiências da vida, saberes, culturas na sua natural representação, contrapondo-se à monocultura e reforçando mais do que a pluricultura, e sim a presença de sujeitos que apostam em diálogos que conduzem à efetivação da educação intercultural específica e diferenciada (Lopes et al., 2019).

No intuito de garantir que saberes, vivências e histórias ocupem espaço na escola, torna-se necessário criar espaços de interação e diálogo com os saberes científicos para juntos construírem o conhecimento. Os sujeitos motivados e mobilizados para acreditar que na escola se constrói um homem que contribui para o desenvolvimento das comunidades devem ser os principais protagonistas na produção de conhecimento, ocupando o seu lugar de fala (Charlot, 2003; Lopes et al., 2019).

Lopes et al. (2019), em uma das suas pesquisas com os povos Bakairi, trazem ao nosso conhecimento anúncios de diferentes saberes e experiências dos povos Bakairi, o que nos faz acreditar que as suas identidades culturais subestimadas e invisibilizadas podem ser restauradas e assim sendo construir um conhecimento significativo e com um valor social acrescido, na medida em que aspectos relevantes dos povos em questão serão parte integrante da educação escolar voltada às práticas comunitárias (Lopes et al., 2019).

Lopes et al. (2019) afirmam que as pinturas corporais dos povos Bakairi são produzidas por urucuzeiro e jenipapeiro, plantas existentes naquele espaço territorial; do ponto de vista tecnológico, as pinturas produzidas podem ser aplicadas no corpo, tornando-se protetoras perante insetos, raios solares e outros inimigos. Portanto, a produção das tintas pelos Kurâ-Bakairi é uma evidência de que os nossos ancestrais, a partir das suas experiências da vida que historicamente foram vivenciadas e construídas, produzem conhecimentos localmente aprovados e que se tornam uma identidade cultural para a sua localização naquele espaço geográfico (Lopes et al., 2019).

Na busca por uma perspectiva local em Moçambique, pela importância que a natureza tem para o ser humano, o que torna indispensável a sua conservação para a existência da sua, da minha e da nossa vida. As comunidades locais usam os recursos da natureza que estão à sua volta para tornar a vida possível. É nesse contexto que a comunidade Muphendule, localidade de Chitanga, do Posto Administrativo Eduardo Mondlane, distrito de Chicualacuala, província de Gaza em Moçambique, recorre especificamente às plantas para produção de inseticida

natural: a partir de onze (11) folhas de plantas diferentes misturadas com alho, piri-piri, tabaco e fermento, passam pelo processo de fermentação, perfazendo um total de 30 dias, incluindo o tempo da coleta das folhas.

Em paralelo aos saberes e experiências dos povos Bakairi, em Moçambique também existem comunidades localizadas nas regiões rurais; dentre seus vários saberes, consta a conservação de estacas de mandioca, realizando o seu plantio em abóbora resistente para permitir que sobreviva com pequena quantidade de água contida no interior da abóbora. Esse método assegura que, mesmo sem a ocorrência da pluviosidade, as estacas de mandioca não percam a umidade e sirvam para as épocas subsequentes.

Podemos aferir que tanto Charlot (2003) quanto Lopes et al. (2019) reforçam a volta do sujeito historicamente rejeitado, entretanto, desta vez, motivado e mobilizado para ocupar o seu espaço de fala, ou seja, suas vivências, suas histórias, seu cotidiano, sua experiência devem servir de matéria de debate junto com o conhecimento local, construindo um conhecimento a partir de um olhar multifacetado. A partir do posicionamento de Lopes et al. (2019), entendem os(as) atores(as) que historicamente foram esquecidos(as) e isolados(as), tal como as comunidades que residem nas regiões de machamba, precisando que se realizem pesquisas com as comunidades locais, em parceria com as universidades, a fim de produzir material didático que contenha conteúdos de realidades locais (Lopes et al., 2019). Em consonância, Bispo, Lopes e Lima (2019) afirmam que os conhecimentos científicos devem dialogar com os conhecimentos locais; assim, há necessidade de produzir materiais didáticos voltados à realidade dos(as) que conduzem a uma contextualização da educação, facilitando e ressignificando conceitos durante o processo de ensino e aprendizagem (Bispo; Lopes; Lima; 2019).

O diálogo entre sujeitos de culturas diferentes se torna indispensável para gerar consensos de temáticas que contribuam para uma educação em Ciências cada vez mais comprometida com as comunidades. Nesse sentido, defendemos que a abordagem da temática, a exemplo do inseticida natural produzido no distrito de Chicualacuala, torne-se um método didático-pedagógico diferenciado para que, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, os(as) professores(as) usem a realidade sociocultural daquela comunidade para ensinar a ciência.

Esses temas gerados a partir dos saberes originados tanto pelos povos Bakairi quanto pela comunidade de Muphendule demonstram o potencial cultural que pode conduzir a um diálogo comprometido na busca de conhecimentos que resultem de uma interação. Com efeito, precisamos descer até a base, até as raízes, num ambiente de convívio para ouvir, escutar,

compartilhar palavras e registrar as experiências da vida que se inserem num campo de saberes locais. É nesse sentido que defendemos que sujeitos de culturas diferentes desenvolvam, sem quaisquer tipos de hierarquia, um diálogo crítico e mais comprometido com as populações que foram historicamente silenciadas pelos opressores.

No contexto moçambicano, o diálogo pode ocorrer se as escolas moçambicanas e/ou africanizadas possuem um modelo que busca entrar em sintonia com as comunidades e os ecossistemas de conhecimentos locais; por isso, o maior desafio é garantir a moçambicanização das escolas, construindo um currículo que responda às necessidades locais (Castiano; Nguenha, 2006).

### 3.2 TRAJETÓRIA DO SUJEITO DA MACHAMBA: LUTA, (RE)EXISTÊNCIA E SOBREVIVÊNCIA

O primeiro contato com a educação formal, espaço onde esperava continuar a dialogar com os(as) colegas e meus(minhas) professores(as) sobre o que havia aprendido com os meus pais, foi construído a partir da interação acadêmica, porém atrelado às heranças coloniais enraizadas pelo sistema. Quando frequentei a 1ª classe em 1987, com oito (8) anos de idade, na Escola Primária de Tsocate, o país estava em guerra civil, que durou 16 anos, e, por conta disso, as aulas ocorriam com turbulências, tendo havido ajustes nos horários de forma que os(as) alunos(as) pudessem sair cedo para casa. Esse problema da guerra prejudicou a vida acadêmica de grande número de moçambicanos e ceifou vidas humanas. No ano de 1988, frequentava a 2ª classe no meio de uma guerra sangrenta que vitimou meu querido pai. A morte do meu pai e a situação da guerra criaram pânico em todas as famílias.

Em 1989, o Xileyi, transporte de fabricação local mais usado na aldeia em substituição à carroça, levou-me da aldeia de Tsocate para a aldeia de Niza (estação ferroviária) com o intuito de subir no comboio que me levou para a cidade de Chokwé. Deste ponto, subi transporte semicoletivo<sup>29</sup> para Bilene e deste ponto para Xai-Xai, local onde o meu irmão, Felisberto Paulo Baloi, a primeira sorte<sup>30</sup> do meu pai, se encontrava a estudar. Felisberto, aos 11 anos de idade, foi enviado para Xai-Xai para continuar com seus estudos no Internato de Missão Suíça em Chicumbane, onde veio a concluir a 4ª classe do tempo colonial em 1974, ou seja, um ano antes da independência total e completa de Moçambique.

---

<sup>29</sup> Transporte semicoletivo é uma viatura que pode transportar 18 a 20 passageiros.

<sup>30</sup> O primeiro filho a nascer do casal.

Entre 1988 e 1991, finalizei a 5ª classe na Escola Primária de 1º e 2º graus 25 de Setembro, localizada na cidade de Xai-Xai. De 1992 a 1996, a 7ª classe foi concluída na Escola Primária de 1º e 2º graus de Chicumbane, e, de 1997 a 1999, concluí a 10ª classe na Escola Secundária de Chicumbane.

Em todas as escolas em que estudei, senti um duplo preconceito no que diz respeito ao fato de falar a língua xichangana com influência da minha região de origem rural – interior da província de Gaza. O primeiro preconceito refere-se ao fato de que eu falava a língua xichangana com sotaques e termos que davam a indicação de que a pessoa era da machamba. Como foi dito, o próprio termo é preconceituoso, tanto que as palavras pronunciadas estavam em volta da machamba, meu local de origem.

Como afirmam Timbane (2014) e Timbane e Berlinck (2019), Moçambique apresenta mais de 27 idiomas que são falados inicialmente pelas crianças antes do seu ingresso na escola, por isso denominamos línguas maternas. Esse potencial cultural linguístico assume um espaço histórico na comunicação de famílias dentro daquelas comunidades; já a língua portuguesa é aprendida a partir do momento em que a criança é matriculada pela primeira vez na escola.

Então, a imposição colonial do uso da língua materna em detrimento do uso da língua portuguesa torna-se um projeto de colonização a partir do momento em que vários órgãos de comunicação e instituições educacionais reproduzem essa herança colonial, excluindo num quadro laboral formal o maior número de comunidades que não tiveram acesso à escolaridade.

Segundo Bagno (1999), os falantes das variedades linguísticas desprestigiadas têm sérias dificuldades em compreender as mensagens enviadas para eles pelo poder público, que se serve exclusivamente da língua-padrão. Dessa forma, verifica-se uma discriminação social que tem a sua origem em documentos normativos, porque todos os nativos desse país deveriam ter acesso mais amplo e democrático a essa espécie de língua oficial, que, restringindo seu caráter veicular a uma parte da população, exclui necessariamente outra, talvez a maior (Bagno, 1999).

Para Bagno (1999), nenhuma língua é ruim, levando em consideração que ela é parte integrante da cultura, por isso existe apenas a variedade linguística que marca a diferença dentro dos seus falantes. Nesse viés, se torna urgente transformar as diferenças linguísticas que permeiam as comunidades, independentemente da sua origem, em uma força motriz para trazer um benefício mútuo entre as culturas dessas sociedades.

Num olhar mais amplo do mundo sobre essa questão de padronização da língua, o autor nos apresenta o cenário brasileiro, em que se verifica uma concepção imoral e inaceitável perante a sociedade brasileira de que a raça negra e a indígena são “inferiores” quando

comparadas com a raça branca, o que de certa forma justifica a dificuldade de falar a língua portuguesa, considerada uma língua pura (Bagno, 1999).

Bagno (1999) mostra que o uso dos termos “raça” e “língua” serviram para reduzir as oportunidades para negros e indígenas e isolá-los de forma continuada, inclusive a sua futura geração. É absurdo e inaceitável se afirmar que, por um lado, o fato de ser negro e indígena e, por outro lado, o fato de não falar fluentemente português é motivo de sofrer preconceitos que conduzem ao racismo.

Xichangana, minha língua materna, tem um vínculo umbilical com a minha ancestralidade porque através dela experiências e saberes desenvolvidos pela comunidade foram compartilhados, possibilitando diferentes formas de interpretar o mundo. Por isso, a imposição colonial que é perpetuada principalmente nas escolas moçambicanas representa um atentado contra a identidade cultural do sujeito e a destruição da sua história. Nesse contexto, a minha carreira estudantil se enquadra no grupo dos excluídos pelo fato de eu ter nascido na comunidade onde a comunicação é feita em xichangana. O agravante é que, durante a minha formação, as escolas, em cumprimento do seu projeto colonial, proibiram falar a língua nativa do povo da machamba dentro e fora da escola e puniam severamente caso falasse. Esse ambiente criado pelas escolas silenciava a minha história e as diferentes formas de interpretação do mundo que concorreram para impactar negativamente o processo de ensino e aprendizagem.

O relato que faço é a partir do meu lugar de fala de uma pessoa da “machamba”, evidenciando as amargas experiências de formação escolar que passei, trazendo um grito e a denúncia sobre as heranças coloniais que continuam permeando as escolas. Entendo que às comunidades que foram e continuam oprimidas e silenciadas epistemicamente deve ser dada a oportunidade de participação coletiva na construção de uma sociedade que aposta na igualdade e equidade social a fim de minimizar o impacto da ação dos grupos hegemônicos. Acerca disso Ribeiro aponta:

Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (2017, p. 48).

Ao trazer essa abordagem que serviu de barreira para que a educação fosse inclusiva e integradora, repudiamos o lugar de silêncio a que fomos submetidos no quadro colonial, pois a

educação intercultural e o compartilhamento de vivências e saberes ocorrem numa relação horizontal, atrelada ao respeito com o outro sujeito.

Dessa forma, os preconceitos linguísticos continuam sendo reproduzidos em Moçambique porque, para além da dificuldade de falar fluentemente a língua portuguesa, as línguas locais são proibidas nas escolas. As instituições, especificamente da educação, se desligam de línguas locais e a maioria dos(as) alunos(as) que residem nas zonas rurais e que cresceram falando os seus idiomas deparam-se com outra nova língua na escola, e eles(as) têm dificuldade de falar, sendo assim considerados(as) ultrapassados(as) e indivíduos não civilizados. É nesse sentido que o termo “machamba” é usado para se referir à gente proveniente de zonas rurais em que as comunidades usam o seu idioma para se comunicarem no seu trabalho diário de atividades que tornam a sua vida sustentável (caça, agricultura, entre outras atividades).

Assim, constata-se que continuamos a reproduzir de forma constante as heranças coloniais, sendo que o ensino acaba separando os sujeitos. Conforme Castiano e Nguenha (2006), a questão de um ensino separatista ou discriminatório, imposto através do uso de uma única língua, vem desde o tempo colonial e promulgado no ano de 1921 – ano em que foi banido o uso das línguas africanas nas escolas.

A invasão do colonizador em Moçambique, bem como nos outros países africanos, foi extremamente violenta, pois, ao introduzir a língua portuguesa, tinha o objetivo de silenciar e retirar a língua materna do povo nativo para que facilmente pudesse dividi-lo e explorá-lo. Portanto, o colonizador reforçou veementemente o preconceito linguístico e a hierarquização, e o povo que tinha a sua língua materna foi inferiorizado em favor de quem falava e/ou a assimilava com facilidade. Diante da inserção da língua portuguesa de forma compulsiva nas escolas moçambicanas, ocorreu o enfraquecimento cultural e educacional dos(as) nativos(as), pois os(as) assimilados(as) que já sabiam minimamente falar a língua portuguesa foram cooptados(as), engrossando a classe exploradora.

Defendemos que, para casos em que os(as) alunos(as) que mostram dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa, os(as) professores(as) devem ser submetidos(as) a uma formação continuada em magistério de formação de professores(as), como também se deve formar professores(as) nativos(as) daquela região para que ensinem a partir da situação real da comunidade em que a escola está inserida.

Bagno (1999) chama atenção para o fato de que as pessoas respeitem a diversidade linguística de toda e qualquer pessoa, independentemente da sua origem étnica, pois a língua que falamos se torna para nós uma identidade cultural e apenas somos o que somos por causa

do jeito como falamos, pronunciamos, soletramos, entre outras características (Bagno, 1999). Para tanto, deve-se olhar com muita responsabilidade para a diversidade cultural do ponto de vista antropológico, pois agrega mais do que a flexão da língua, valores sociais que mobilizam normas e regras que contribuem para a organização da sociedade. Nesse sentido, existe a necessidade de fazer a mitigação de efeitos colaterais de preconceitos linguísticos para evitar que homens e mulheres, crianças e jovens sintam-se culpados(as) e com um sentimento de incompetência quando, durante a comunicação, forem veementemente condenados(as) pela sua dicção, pela pronúncia e/ou pelo uso de termos localizáveis estritamente por regiões.

### 3.3 A LONGA MARCHA REPLETA DE HISTÓRIAS, LUTAS E (RE)EXISTÊNCIAS DA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA NO CONTEXTO DE LÍNGUAS BANTU

Segundo Castiano e Nguenha (2006), os decretos coloniais que regularam o funcionamento da educação formal em substituição da educação não formal, que orientava as populações nativas em Moçambique, bem como a inibição oficial de línguas bantu, foram cumpridos entre os anos de 1845 e 1921. Com o fim desse período, o regime colonial decretou um recuo na política linguística colonial para que o ensino passasse a empregar o idioma local como instrumento de ensino da língua portuguesa. Porém, o governo português só admitiu a implementação das línguas xi-Ronga, falada em Maputo, xi-Sena, falada na província de Zambézia, e xi-Macua, falada nas províncias de Niassa, Cabo Delgado e Zambézia (Castiano; Nguenha, 2006).

Como se pode constatar, a agressão física e simbólica perpetrada nas escolas moçambicanas até os tempos atuais resulta do passado histórico colonial em que o patrimônio cultural foi destruído e substituído pela cultura ocidental. Por isso, essa educação não beneficiou os(as) moçambicanos(as) porque a sua língua materna, usada historicamente para socializar, tornou-se ainda obstáculo durante o processo de ensino e aprendizagem, especificamente para o(a) aluno(a) da machamba.

É nesse viés que defendemos uma Educação da Machamba que, para além de incluir alunos e alunas oriundos(as) dessas áreas geográficas, crie espaços para que suas vivências, experiências, saberes e culturas sejam elementos de convivência, de interação e de diálogo com o conhecimento local, reduzindo o impacto eurocêntrico instalado em currículos escolares contemporâneos (Castiano; Nguenha, 2006).

As instituições educacionais necessitam de todas as experiências e vivências quotidianas dos(as) alunos(as) construídas historicamente nas suas comunidades para que, a partir dessa

forma de interpretar o mundo, as escolas aproveitem o potencial cultural para construir um conhecimento coletivo, com reciprocidade de aprendizagem, de forma que, no final do processo, se avalie positivamente a caminhada conjunta e comprometida (Lopes et al., 2019). Acreditamos que o diálogo construído coletivamente através de sujeitos de culturas diferentes pode contribuir para a redução da reprodução de heranças coloniais que maioritariamente se apresentam por meio de estereótipos que conduzem ao racismo episódico devido à variação linguística (Bagno, 1999; Grosfoguel, 2016; Lopes et al., 2019).

Ainda sobre a minha memória, importa vincar que, para além de ter sofrido preconceitos anteriormente descritos, por ser uma pessoa que nasceu na machamba, fui visto com muito desprezo pelos meus colegas na escola, e minhas conversas eram restritas e sempre recebia um julgamento que me condenava devido ao meu sotaque e a falhas durante o uso da língua portuguesa. As comunidades das zonas urbanas, por conta da sua postura urbanocêntrica<sup>31</sup>, sabem das dificuldades e barreiras linguísticas que as comunidades da machamba têm sobre o uso da língua portuguesa, mas ainda assim reproduzem os estereótipos e a discriminação.

As etnias localizadas nas zonas urbanas se autointitulam superiores porque tiveram a oportunidade de nascer, viver e até fixar a residência permanentemente nas cidades, tendo acesso às escolas onde aprenderam a língua portuguesa. Nesse sentido, o urbanocentrismo está intimamente relacionado com a manifestação da colonialidade<sup>32</sup>/modernidade<sup>33</sup>, levando em consideração que o homem civilizado estava inteiramente voltado para seus aspectos, por um lado culturais e comportamentos e, por outro, ligados à produção industrial, que tinha o seu espaço em regiões urbanas (Farias; Faleiro, 2020).

No distrito de Chicualacuala, local onde faço a minha pesquisa, as melhores infraestruturas sociais (casas de alvenaria), especificamente as escolas, foram construídas na vila, local onde as salas de aula estão equipadas com carteiras e quadro de giz e com os(as)

---

<sup>31</sup> Estamos perante um grupo localizado nas cidades que se comunica em português que se acha superior e por esse motivo inferioriza o grupo que reside nas áreas rurais porque tem dificuldade de se comunicar em português; eles usam a sua língua materna para se comunicar, entretanto prevalece a sua cultura naquele espaço urbano, demonstrando a sua luta e resistência em manter a sua identidade.

<sup>32</sup> A colonialidade é um fenómeno histórico e cultural que tem como primórdio o colonialismo, uma vez que as práticas coloniais permanecem entre os saberes e modos de vida de diferentes grupos humanos das Américas. A colonialidade é uma verdadeira persistência de propagação do pensamento colonial, pois este se apoderou do espaço simbólico e material dos povos originários (Silva; Araújo, 2023, p. 2).

<sup>33</sup> Modernidade é um aparato ideológico e económico que serve para a perpetuação de ideias misóginas e de discursos preconceituosos reproduzidos cotidianamente, servindo, assim, para o silenciamento e a destruição de conhecimentos próprios dos povos não europeus (Silva; Araújo, 2023, p. 2). Decolonialidade se refere ao reconhecimento da dominação colonial e avança no sentido de romper as heranças coloniais que perduram depois do fim do domínio colonial (Costa; Grosfoguel, 2016). A colonialidade/modernidade se revela como uma discreta face da modernidade, construindo cenários hierárquicos e excludentes incorporados dentro das entidades detentoras do poder (Silva; Araújo, 2023).

melhores professores(as) com formação psicopedagógica. Nas zonas rurais, há insuficiência desses equipamentos, e, no caso de algumas localidades, os(as) alunos(as) tinham acesso à sua formação até concluir o 1º grau do EP<sub>1</sub>, o equivalente ao 5º ano de escolaridade, e, depois desse nível, os(as) alunos(as) estavam inibidos(as) de continuar com seus estudos porque a classe subsequente não está instalada naquele local.

É a partir dessa limitação que os moradores das regiões urbanas discriminam os que vivem na machamba. Essa situação cria desigualdades sociais e hierarquias <sup>34</sup> a partir da localização do sujeito, inclusive inferioriza a língua e as experiências dos povos da machamba. Portanto, a urbanidade se torna um elemento que foi usado para reforçar o padrão de poder urbano/eurocêntrico/moderno. O sujeito urbano passou a ser visto como um dominador que dita as regras do jogo perante o sujeito localizado nas comunidades (Farias; Faleiro, 2020).

Eu, como indivíduo que nasci e fiz os meus primeiros passos de escolaridade na machamba, a língua portuguesa apareceu como segunda língua, sendo a primeira a língua materna, nomeadamente xichangana, por isso tinha muita dificuldade no que tange ao seu funcionamento e só por volta dos 9 anos comecei, por imposição da escola, a falar a língua portuguesa. Igualmente, não era permitido dialogar em língua local dentro do pátio escolar e na frente do(a) professor(a), sendo permitidas principalmente a língua portuguesa e outras línguas estrangeiras (Inglês e Francês), conforme as alíneas a), b) página 13 do ponto 6; alíneas e), f), página 15 do ponto 7 e alíneas b), c), página 16 do seu ponto 8 (PCES, 2022). Essas e outras práticas educacionais com teor colonial continuam sendo reproduzidas até os dias de hoje, embora a Lei 18/2018<sup>35</sup> preveja a introdução de ensino bilíngue nas escolas primárias, conforme consta a seguir: “O ensino primário realiza-se em duas modalidades: b) modalidade bilingue, em língua moçambicana, incluindo a língua de sinais e em língua portuguesa”.

Nesse modelo educacional, os conteúdos abordados tinham pouca relação com o meu quotidiano enraizado na machamba. Tudo o que eu sabia na minha cultura, com minha família e minha comunidade, era anulado pela escola. Por isso, a minha identidade cultural esteve em ameaça com tendência à colonialidade de ser. A ausência de experiências, vivências, histórias culturais e o silenciamento da língua materna como um elemento cultural nas escolas denunciam o poder mundial instalado em instituições educacionais. Logo, o padrão de poder é de origem e caráter social e, portanto, é uma classificação social da população mundial de

---

<sup>34</sup> Hierarquias são uma série contínua de distribuição de poderes às pessoas com subordinação sucessiva, obedecendo a ordem crescente ou decrescente.

<sup>35</sup> A Lei 18/2018 do Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique, aprovada a 28 de dezembro de 2018, estabelece o regime jurídico do SNE e aplica-se a todas as instituições de ensino público, comunitário, cooperativas e privadas que procuram realizar a implementação do Sistema Nacional de Ensino.

acordo com a ideia de raça; uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo (Quijano, 2005).

A introdução da língua portuguesa criou desigualdades sociais a partir do momento em que as comunidades que comungavam dos mesmos valores e princípios dividiram-se, sendo que algumas delas adotaram comportamentos urbanocêntricos. Segundo Quijano (2005), a América constitui-se como o primeiro padrão de poder de vocação mundial. Dois processos históricos foram estabelecidos, dois eixos fundamentais do novo padrão de poder, sendo que, por um lado, havia a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados a partir da ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros (Quijano, 2005).

O aparecimento de comunidades urbanas e comunidades rurais em Moçambique trouxe um entendimento da existência de grupos conquistadores/superiores (urbanos) e grupos conquistados/inferiorizados (machamba), o que se nota no uso compulsivo da língua portuguesa para comunicação dentro das instituições de Estado, incluindo escolas. Esse silenciamento da língua local consistia em dividir as comunidades para seguidamente colonizá-las.

Em Moçambique, durante o tempo colonial, existiam os assimilados, que era a fase intermediária na qual um indivíduo transitava na condição do indígena para a condição de um assimilado (cidadão), adquirindo assim os direitos que os(as) brancos(as) tinham. Por exemplo, partilhar a mesma comida na mesa, falar português, ter direito a uma casa menor no mesmo quintal da casa do seu patrão branco e o tipo de trabalho que prestava era menos pesado que o trabalho de uma pessoa indígena. A língua foi usada para hierarquizar os povos e a partir daí manter a hegemonia perante a classe trabalhadora.

Segundo Moraes (2007), a língua exerce uma força poderosa para comunicação e socialização dentro das nossas famílias, oferecendo maior espaço de atuação do sujeito na sociedade porque com as línguas estrangeiras há maior probabilidade de ser reconhecido tanto no seu posto de trabalho quanto no crescimento econômico dos países através das trocas comerciais e de vendas de serviços que geram renda. Porém, a mesma língua com inúmeras vantagens tem o poder de destruir, silenciar e apagar a história de um povo, tal como ocorreu durante o período colonial, catequizando os donos da terra. Corroborando o autor, a introdução de línguas maternas e outras línguas consideradas oficiais e estrangeiras pode contribuir grandemente na redução da hegemonia ainda presente entre elas e, para a área da educação, pode aproximar cada vez mais os conceitos construídos dentro da sala de aula, melhorando cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem (Moraes, 2007).

Sob essa ótica, a língua portuguesa foi usada para dividir, excluir e apagar a memória de comunicação histórica e social das comunidades. E, na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas a hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, constitutivos delas e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha, ou seja, a raça e a identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005). Concordamos com Quijano (2005) que, ao olhar a construção social estabelecida pela raça e pela língua, como, por exemplo, a relação do trabalho e a transição de indígena para assimilado tiveram como base esses dois pressupostos.

Como afirmamos, Moçambique é ocupado pelo povo negro, e sua dominação foi feita a partir de classes e etnias dominantes, o que continua sendo até os tempos atuais. Esse grupo étnico está localizado no seu espaço físico geográfico, usando a língua portuguesa, com acesso aos serviços sociais básicos, com escolas equipadas, o que lhes confere uma educação melhor, com acesso à internet, com o poder econômico elevado. Esse espaço dominante, ocupado pelo grupo de elite em relação aos que vivem nas regiões da machamba, se torna cada vez mais forte, na medida em que cria oportunidades de emprego para os grupos sociais privilegiados.

Nesse contexto, Quijano (2005) aponta que os povos conquistados e dominados foram postos numa situação de inferioridade e, conseqüentemente, também seus traços fenotípicos e suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade (Quijano, 2005).

No ano letivo de 2000, quando frequentava a 11ª classe, fui explicador irremunerável<sup>36</sup> das disciplinas Biologia e Matemática de 7ª e 10ª classes de 12 alunos provenientes de diferentes bairros da cidade de Xai-Xai. No ano seguinte, os alunos mostraram altas competências na matéria abordada. Em 2001, quando eu cursava a 11ª classe, que corresponde ao 2º ano do Ensino Médio no Brasil, a encarregada de um dos alunos incentivou-me e me ajudou a conseguir meu primeiro emprego como professor de Matemática. Em 2002, tive o meu primeiro emprego como professor de Matemática em Chicualacuala, segundo o que constava na carta feita por uma das encarregadas da educação, em reconhecimento da explicação de matemática que dava ao filho. Foi nesse distrito que trabalhei por 18 anos, incluindo quatro anos de formação superior. No final de 2002, concluí a 12ª Classe - Nível Médio.

---

<sup>36</sup> Irremunerável é algo que não é pago. Nesse sentido, a explicação de Matemática que oferecia aos alunos não era paga. Esse foi um dos caminhos que encontrei para ganhar afinidade e ampliar as relações sociais com seus pais e encarregados(as) de educação.

Assumi a direção e chefia de 2005 a 2009 na Escola Primária de 1º e 2º graus Eduardo Mondlane<sup>37</sup> como diretor adjunto, diretor e coordenador da Zona de Influência Pedagógica nº 01, que incluía, para além de Eduardo Mondlane, a Escola Primária de 1º e 2º graus 25 de Junho, a Escola Primária de 1º grau de Litlatla, a Escola Primária de 1º grau de Hoxa-Ribue e a Escola Primária de 1º grau de Chicualacuala-B e, nos anos de 2015 a 2019, a Escola Secundária Geral de 1º e 2º ciclos de Chicualacuala, como diretor adjunto do curso noturno e diretor da escola substituto, e, em 2020, trabalhei no Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT), na Repartição de Ensino Geral (REG). No ano de 2015, concluí o curso de Licenciatura em Ensino de Física com habilitação em Ensino de Matemática, na Universidade Pedagógica de Moçambique, delegação de Gaza.

Durante toda minha vida escolar e acadêmica em Moçambique, fui um estudante que, por medo de ser exposto e ridicularizado, evitava falar, tinha poucos amigos nas escolas e na universidade. O fato de ter muito bom desempenho em atividades esportivas como futebol, vôlei e handebol contribuiu para fazer algumas amizades nos bairros onde jogava. Na escola havia certa admiração pelo meu desempenho pedagógico, mas isso não era o suficiente para romper a visão de que não pertencia àquele local, continuava sendo o aluno que falava diferente, pobre e cuja família tinha ido para a cidade por causa da guerra.

Também tinha bom desempenho escolar e acadêmico, mas nem mesmo com as melhores notas e tendo sido escolhido em dois anos letivos como um dos melhores alunos da escola superava as barreiras colocadas pela forma que nós, estudantes da Machamba, fomos (e ainda somos) tratados na escola. Assim, a sensação que sempre me acompanhou foi o isolamento. O sentimento de isolamento, de exclusão, de ausências de suas experiências e vivências nas escolas onde estudei revela efetivamente a ausência de um currículo com que me identificava e que dialogasse com as minhas raízes da ancestralidade. No âmbito da busca de um currículo socializado e com marcos culturalmente aprovados pelas comunidades, e não mais excludente, reforçamos que um currículo deve ser pensado a partir das comunidades e com as comunidades da machamba.

É nesse viés que apresento a concepção de currículo e como está delimitado cada tipo de currículo segundo os seus princípios de atuação. Andrade e Nóbile assinalam o seguinte:

Currículo é o conjunto de normas didáticas, regras, conteúdos e escolhas metodológicas, construídas a partir do contexto social vivenciado em uma

---

<sup>37</sup> Eduardo Mondlane foi um dos fundadores e primeiro presidente da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), um partido no poder que lutou pela independência do país contra a dominação colonial.

determinada sociedade, permeado de lutas e disputas de poder por um currículo que atenda aos anseios e necessidades naquele momento histórico (2022, p. 16).

Então, o currículo é um espaço que, por meio da interação entre sujeitos de culturas diferentes envolvidos naquele espaço-tempo, constrói um tipo de identidade que se almeja que os sujeitos daquela sociedade tenham, tomando como principais alicerces a sociedade e a cultura durante a sua produção dentro de um período nos quais várias ações são desenvolvidas (Andrade; Nóbile, 2022). Nesse sentido, concordo com a ideia dos autores ao afirmarem que o currículo deve refletir as realidades das comunidades, estabelecendo um diálogo entre os saberes locais e o conhecimento científico.

É importante salientar que, para fazer abordagem do currículo, é necessário discutir teorias que são tomadas como base durante a sua produção. Dentre várias teorias curriculares, as principais são: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas (Andrade; Nóbile, 2022). A teoria tradicional tem como principais características a neutralidade e o desinteresse pelo questionamento durante a sua produção, entretanto se conformando com a formação voltada para o desenvolvimento das habilidades que lhe confirmam um espaço para o mercado de trabalho (Andrade; Nóbile, 2022).

As teorias críticas e pós-críticas do currículo negam a neutralidade de um conhecimento, pois estão estabelecidos nas relações de poder. Aqui há questionamentos para buscar justificativas que mostram o critério da escolha desse conhecimento e não do outro e qual é a finalidade do seu conteúdo, levando em consideração os sujeitos que se pretende formar e a quem devem servir. Essas teorias reforçam a necessidade de formar um sujeito que depois da sua formação contribua para minimizar os problemas das comunidades de forma consciente e não apenas para se limitar à formação técnica e profissional para facilitação de acesso ao mercado de trabalho e à prestação de bons serviços (Andrade; Nóbile, 2022).

A partir do posicionamento dos autores citados, concordo que o currículo escolar vigente deve ser questionado para saber o tipo de sujeito que se pretende formar e a quem deve servir. As teorias críticas e pós-críticas podem contribuir na elaboração de currículos que carreguem experiências históricas das comunidades, de modo que os sujeitos respondam as ansiedades das comunidades e preservem os conhecimentos das suas ancestralidades.

No que concerne ao currículo, Andrade e Nóbile (2022) apontam três dimensões, nomeadamente: prescrito, real e oculto. Denomina-se currículo prescrito aquele que é elaborado formalmente por profissionais de instituições da educação que possuem uma larga experiência em matéria didático-pedagógica e que contém diretrizes que devem ser ensinadas, bem como

objetivos, conteúdos, perfil de formação, entre outros elementos definidos para a construção da identidade do sujeito (Andrade; Nóbile, 2022).

Os autores sublinham que esse tipo de currículo – prescrito –, que é desenhado centralmente, chega à escola apenas para ser implementado porque a escola o recebe como conteúdo pronto, impecável e com verdades inquestionáveis, porém o seu teor vinculado não está de acordo com a realidade existencial da escola onde está localizada. Isso de certa forma dificulta o seu cumprimento e torna irrelevante para os sujeitos envolvidos na aprendizagem, pois não se veem identificados nesse currículo (Andrade; Nóbile, 2022). Podemos inferir que o currículo prescrito instrumentaliza a escola de modo a reproduzir elementos que inferiorizam um grupo e valorizam um grupo de elite, colocando-o como dominante.

Na ótica de Andrade e Nóbile (2022), o currículo real é aquele que está presente no dia a dia da escola e é desenvolvido através de atividades da docência realizadas a partir de um plano de uma aula. Nesse contexto, pode-se aferir que abordar o currículo real é estar perante um currículo no qual as atividades que são colocadas em ação estão inseridas numa perspectiva do quotidiano dos(as) alunos(as) e conjuntamente produzem uma identidade do sujeito em formação (Andrade; Nóbile, 2022).

Segundo Andrade e Nóbile (2022), o currículo oculto é o resultado de relações sociais vivenciadas pelos(as) alunos(as) no ambiente escolar e fora dele, onde se cria um ambiente de diálogo através da sua partilha, contribuindo positivamente para aprendizagens sociais de extrema importância. Assim, falar do currículo oculto é colocar à disposição realizações provenientes das experiências vividas na realidade da escola, mesmo em atividades não planeadas e, às vezes, sem sequer ter consciência de sua existência (Andrade; Nóbile, 2022).

Assumindo que o currículo escolar estabelecido em Moçambique se enquadra num contexto histórico, econômico, político e social, atrelado a um modelo teórico, ou a teorias do currículo, especificamente a tradicional<sup>38</sup>, nos preocupa a persistência do seu uso, uma vez que não abre espaço para observar o que existe para além dos muros da escola e nem induz a um olhar crítico sobre a educação. Logo, entendemos que, na base dos elementos apresentados anteriormente, pode-se constatar que, independentemente do tipo de currículo escolar em vigor, torna-se indispensável a presença de elementos que garantam a interação entre sujeitos de culturas diferentes, dentro e fora da escola, colaborando com as comunidades na ressignificação dos conhecimentos que dialogam entre si e que se constroem de forma coletiva.

---

<sup>38</sup> Teoria tradicional é aquela que tem caráter tecnicista, considerando-a como neutra, científica e desinteressada. O ensino é centrado no professor, cuja missão é implementar o currículo, e o aluno memoriza para em seguida reproduzir. Portanto, o conhecimento é inquestionável (Silva, 1999).

Tomando de volta o isolamento e o silenciamento que tive na escola pelo fato de não ter encontrado uma conexão entre as experiências e vivências que eu carregava e os conteúdos inseridos no currículo escolar, exigiu-se de mim uma reflexão profunda sobre a educação que temos e a que almejamos ter. Por isso, as comunidades locais e as escolas precisam colaborar de forma que possam gerar temas que contenham conteúdos que envolvem aspectos sociais, históricos e culturais, comunicando-se com o conhecimento científico a fim de atribuir novos valores ao processo de ensino e aprendizagem.

Como se pode depreender, o currículo escolar vigente em Moçambique conjugado com o uso da língua portuguesa, como única língua de comunicação, nos remete a uma colonialidade que é normalizada em toda estrutura educacional e em suas instituições. Amâncio e Pastore (2019) apontam que as hierarquias inventadas pelo regime colonial colocaram e continuam colocando um grupo de seres vivos superiores em relação aos outros grupos, inclusive no campo epistemológico. Um dos exemplos é que na escola o(a) professor(a) é visto(a) como detentor(a) de conhecimento e, portanto, não deve ser questionado(a) e, por outro lado, o(a) aluno(a) se torna apenas um(a) receptor(a) de conteúdos (Amâncio; Pastore, 2019).

Dessa forma, a relação estabelecida entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) nos remete a pensar que o autoritarismo desenvolvido na educação é resultado de existir um currículo escolar transnacional em que seu conteúdo não tem nenhuma relação com o dia a dia do(a) aluno(a), não traz consigo experiências e vivências dos(as) alunos(as) e perde o valor durante o processo de aprendizagem como consequência de não ter havido espaço para a sua ressignificação.

Amâncio e Pastore (2019) dizem que é na educação informal que os adultos impõem regras de convivência às crianças e aos jovens, aos homens às mulheres, entre outras categorias. Da mesma forma, para além da relação familiar, elas (as regras) são impostas nas escolas através da relação hierarquizada entre professores(as) e alunos(as). Essa hierarquização demonstra que desde o tempo colonial ela continua sendo reproduzida até os dias de hoje, demonstrando a necessidade de ações pedagógicas, minimizando o nível de genocídio social e cultural que as escolas cometem e ninguém questiona (Amâncio; Pastore, 2019).

Nesse contexto, os autores supracitados reconhecem que a colonialidade invadiu, construiu e reside em todas as dimensões – política, epistemológica e pedagógica. Por isso, há a necessidade de se questionar sem cessar a pretensão de estruturas ocidentais instaladas em vários domínios sobre o tipo de sujeito que se pretende formar e o presumível nível de envolvimento nas comunidades como parte integrante de soluções de problemas que assolam o seu território da vida (Amâncio; Pastore, 2019).

Em virtude dessa colonialidade, defendemos uma educação atrelada à interculturalidade na qual o diálogo entre os conhecimentos (tradicionais e científicos) gerem tensionamentos e, conseqüentemente, conteúdos comuns a serem abordados durante a formação. O maior objetivo não é colocar o conhecimento tradicional como superior em relação ao conhecimento científico e vice-versa, mas sim garantir que o conhecimento científico seja construído e dinamizado através das vivências e experiências das comunidades.

Esses e outros questionamentos me colocam a refletir sobre o espaço que ocupei durante a minha formação acadêmica e profissional e se traduzem na reprodução de heranças coloniais através da instrumentalização de escolas. A barreira linguística imposta pelo colonizador que gerou preconceitos, divisão e hierarquização dos povos, o conteúdo não produzido em coletivo, o silenciamento de vivências e saberes nas escolas que se inserem na inferiorização da minha cultura geraram e atribuem um poder hegemônico aos colonizadores que culminou nas desigualdades sociais, bloqueando as oportunidades e as possibilidades de acesso ao mercado de trabalho e aos melhores empregos, comprometendo o desenvolvimento das comunidades.

Concordo com esse posicionamento, no qual se defende que a falta de compreensão de conteúdos escolares por parte de alunos(as) foi devido à imposição da língua do colonizador nas escolas moçambicanas. As piadas, o ataque físico e simbólico sobre todo tipo de aluno(a) que se expressa em língua Bantu se circunscrevem num racismo recreativo. Essas ações racistas manifestadas tanto pela cor da pele quanto pela forma de acesso à educação determinam a posição no mercado de trabalho. Esse tipo de racismo busca manter a inferiorização do negro e/ou grupo de pessoas que é oriundo de regiões desfavorecidas, nomeadamente regiões da machamba, o que deve ser veementemente combatido porque contribui para a exclusão social.

Diante do exposto, é preciso refletir sobre o racismo recreativo. Silva e Perreira dizem:

O racismo recreativo é apenas uma reconfiguração da dominação e do menosprezo da pessoa branca pela figura negra, na qual o humor, a comicidade e comentários maliciosos se mantêm como forma de dominação político-cultural, ressaltando ao negro sua inferioridade por ser quem é (2021, p. 6).

O racismo recreativo continua sendo reproduzido cotidianamente em diferentes espaços, especificamente nas escolas, como resultado de uma herança colonial à qual o povo negro colonizado foi inferiorizado, tendo sido considerado irracional e não um ser humano. Esse tratamento imposto pelo colonizador ao povo negro foi consolidado pela raça branca, que detém o poder econômico e se autointitula superior. É nesse contexto que o negro se torna

desqualificado e objetivado a partir do momento em que foi utilizado para o trabalho pesado, agredido física e simbolicamente e ainda com recompensa paupérrima (Silva; Perreira, 2021).

Podemos constatar que a escola presente nas comunidades está inserida no território da vida e se circunscreve pela presença de crenças, hábitos, costumes, experiências e vivências. E, para que a escola não seja estrangeira e os conteúdos não sejam estrangeiros, é necessário que os valores sociais, culturais e históricos construídos coletivamente pela sociedade sejam sobejamente preservados de forma que ao ensino seja atribuído um valor cultural.

Como se pode depreender, o colonizador fez uma apropriação cultural que, na ótica de William (2019), é uma estratégia que é usada por um grupo opressor, uma classe dominante, a qual se apodera de uma cultura, passando a inferiorizar, silenciar e apagar todos os traços dos povos oprimidos. A apropriação cultural aparece como um projeto colonial que visa a extinguir os traços genuínos dos nativos e contribui para um genocídio simbólico, em que todos os seus direitos a serviços básicos são negados porque se autoafirmam com a sua cultura e não com a cultura imposta pelo ocidente (William, 2019).

Dessa forma, concordamos com Castiano e Nguenha (2006) ao afirmarem que Moçambique tenha uma educação moçambicanizada, que inclua alunos(as) independentemente da sua origem, do seu grupo étnico-linguístico, da sua categoria social, sendo a identidade cultural inserida em currículos escolares. Na área educacional, interessa produzir currículos que descolonizem Moçambique e lhes confira uma autonomia de escolher um processo educacional que faz inclusão e se torna identitário aos(às) moçambicanos(as) (Castiano; Nguenha, 2006).

O governo moçambicano tem vincado a educação inclusiva, a educação bilíngue e a questão da qualidade do ensino nos dias atuais. Esse posicionamento nos cria o desafio de pensar sobre possibilidades de uma educação comprometida com as comunidades, porém continuamos incansavelmente na busca de soluções que satisfaçam as suas necessidades. Defendemos a implementação da machamba como forma de contemplar os sujeitos culturalmente diferentes que são excluídos pelo currículo vigente e acreditamos que a implementação curricular pode contribuir para a redução dos índices de má qualidade do ensino, especificamente do aprendizado do(a) aluno(a) na escola do ensino bilíngue<sup>39</sup>.

O posicionamento de Castiano e Nguenha (2006) no que tange ao currículo moçambicanizado demonstra o comprometimento e o desejo de ver a educação mais inclusiva e que responda aos anseios da população. Se os conteúdos a serem ensinados devem estar mais próximos da realidade do aluno e da aluna, nos dá a garantia de olhar à nossa volta e trazer para

---

<sup>39</sup> Nunca ocorreu em todo o território nacional, apenas em algumas províncias nas escolas tomadas como modelos.

a sala de aula experiências e vivências de alunos(as) das suas comunidades, criando interação que culmine num diálogo entre conhecimento científico e conhecimento tradicional. Portanto, revela-se que a política educacional tinha tendência a uma educação intercultural, entretanto seus valores sociais, históricos e culturais estavam na fase da restauração.

As ausências do conhecimento tradicional e de educação bilíngue sentidas nos dias de hoje se circunscrevem na colonialidade de poder, instalada pela classe da elite para continuar a colonizar as classes subalternizadas. Quijano informa que

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (2005, p. 11).

O eurocentrismo não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica, colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos tanto na Europa quanto no resto do mundo (Quijano, 2005).

É necessário encontrar uma alternativa pedagógica para que a educação escolar seja inclusiva do ponto de vista social, histórico e cultural a fim de formar sujeitos críticos que contribuam na solução dos problemas que ameaçam as comunidades. Então, a educação escolar que tínhamos e continuamos tendo foi e é destinada a formar cidadãos(ãs) que se comparam com mercadorias produzidas para alimentar o mercado mundial, que tem como pretensão servir aos propósitos do regime capitalista (Quijano, 2005). Em concordância com o autor, entendemos que a introdução da Educação da Machamba nas escolas vai contribuir na formação de impacto da colonialidade nos corpos e nas mentes dos(as) estudantes moçambicanos(as).

Walsh (2009) defende que, a partir de uma abordagem da educação intercultural, com perspectiva crítica, é possível reconstruir uma sociedade que outrora foi racializada, inferiorizada e desumanizada. Em defesa da educação intercultural, concordamos em colocar em prática ações pedagógicas de forma que melhorem a educação em Moçambique, portanto é necessário fazer uma reflexão não apenas sobre o nível de preparação de infraestruturas, como também precisamos nos afastar, silenciar, apagar e esquecer a existência de hierarquias. Corroborando o posicionamento da autora anterior, Amâncio e Pastore (2019) defendem a necessidade de pensar em se aproximar cada vez mais das comunidades para interagir, dialogar com todos os intervenientes do processo educativo.

Defendemos que as soluções das inquietações que preocupam o setor da educação em Moçambique sejam encontradas dentro do país, por isso sublinhamos a necessidade de debatermos um currículo meramente moçambicano e com práticas pedagógicas baseadas no contexto da realidade do(a) aluno(a), contribuindo dessa forma para reduzir os impactos escandalosos da colonialidade nas escolas moçambicanas (Amâncio; Pastore, 2019).

Dialogando com os autores anteriores, Tavares e Gomes (2018) trazem uma abordagem na perspectiva intercultural, em que, especificamente para o campo da educação, defendem que o modelo da formação docente devia levar em consideração as culturas, os saberes e as experiências das diferentes culturas que se construíram coletivamente ao longo da sua história. Nesse contexto, se deve aprimorar as linguagens e os conceitos, construindo materiais didáticos e apresentando pedagogias alternativas atreladas ao respeito a todas as outras culturas, de forma que nenhuma cultura seja inferiorizada e silenciada (Tavares; Gomes, 2018).

É importante salientar que, ao introduzir uma educação intercultural, reafirmamos um sonho exequível e que se estabelece na reinserção de estruturas sociais, cujos saberes, experiências e vivências dos sujeitos se encarregam de contrabalançar as estruturas coloniais, abrindo novas formas de interpretar o mundo. Nesse sentido, a interculturalidade é um projeto político, social, episódico e ético que visa a transformar e construir por meio da ação em cada instância social, política, educativa e humana (Walsh, 2009).

Assim, defendemos a descolonização do ensino atual que olha para a sua produção de conhecimento como completo e sem nenhum questionamento, porém, em defesa dos povos oprimidos, dos povos da Machamba, nos sentimos convencidos(as), motivados(as) e determinados(as) na busca incansável por uma identidade cultural que pode ser construída num ambiente de diálogo que envolve sujeitos altamente comprometidos com suas comunidades. Ao trazer o debate entre sujeitos de diferentes culturas, efetivamente se cria um espaço para a devolução da legalidade para que os povos da Machamba tomem de volta a voz, ocupem o seu espaço de fala e contribuam para o desenvolvimento dos seus territórios.

#### **4 A CONTRIBUIÇÃO DAS LEIS DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (SNE) PERANTE A PERSISTÊNCIA DA HERANÇA COLONIAL EM MOÇAMBIQUE**

Com a proclamação da independência nacional e sua autonomia restaurada, o governo moçambicano retomou a gestão e definição das políticas públicas voltadas para a educação, criando a Lei 4/83<sup>40</sup>, do Sistema Nacional de Educação (SNE), na qual a educação devia ser uniforme para todos, podendo ser para crianças, jovens, mulheres, adultos, idosos, camponeses, antigos combatentes da luta armada, entre outros estratos sociais, como forma de garantir o direito e o dever que o colonizador não cedeu aos moçambicanos (Amâncio; Pastore, 2019).

No processo de contraposição/destruição da lógica colonial portuguesa, consta que o seu artigo 4º, da Lei 4/83, do SNE, tinha como objetivo central a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo. Portanto, a formação do Homem Novo é entendida como um processo em que o homem nega a reprodução de práticas coloniais, nega a hierarquização, nega as desigualdades sociais feitas a partir da estratificação social, porém ganha a convicção de construção de conhecimento de forma coletiva, havendo o compartilhamento de todo tipo de experiências e saberes adquiridos ao longo da sua vida (Castiano; Nguenha, 2006).

No âmbito das reformas setoriais que a educação vem tendo, a visão do governo de olhar para a educação como um direito e dever de cada cidadão faz surgir a Lei nº 6 /92, de 6 de maio. Um dos grandes desafios da referida lei foi garantir a erradicação do analfabetismo como um dos pressupostos que um país tem para acelerar e elevar o desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, o Índice de Desenvolvimento Humano (Amâncio; Pastore, 2019).

As Leis nº 4/83 e nº 6/92, do SNE moçambicano, avançaram na expansão da rede escolar e na alfabetização, porém carregavam consigo uma perspectiva urbanocêntrica, elitista, racista, excludente, hegemônica, separatista, homogênea e não dialógica. À medida que continuavam a se distanciar das práticas tradicionais, ignoravam experiências do povo que residia nas regiões de Machamba, contribuindo para o apagamento da sua identidade cultural.

Dessa forma, é necessário inverter o cenário, produzindo currículos com as comunidades onde as escolas estão inseridas, interagindo, dialogando, trazendo consenso entre os conteúdos a serem ensinados com a finalidade de buscar e aproximar uma educação intimamente ligada ao povo moçambicano. A nossa pretensão é buscar uma educação livre das heranças coloniais, porém com uma identidade cultural que contribua para a resolução de problemas da sociedade.

---

<sup>40</sup> Foi criada em 23 de março de 1983 e representa um momento da expansão da rede escolar.

Concordamos com Amâncio e Pastore (2019) ao afirmarem a persistência da colonialidade na educação escolar no Moçambique contemporâneo. Portanto, especificamente na Educação da Machamba, a colonialidade se identifica pela hierarquização estabelecida entre professor(a) e aluno(a), sendo que o(a) primeiro(a) é visto(a) como aquele(a) que é detentor(a) e dogmático(a) de conhecimento, assumindo o papel de ensinar, e o(a) segundo(a) o papel de aprender. A falta de uma recíproca abordagem de conteúdos na sala de aula entre professor(a) e aluno(a) mostra claramente que o(a) professor(a) está convicto(a) de que em nada pode aprender com o(a) aluno(a).

Em 2018, a Lei do Sistema Nacional de Educação em Moçambique foi revisada. Segundo a Lei nº 18/2018, do SNE, o ensino primário se faz em duas modalidades: monolíngue, só com a língua portuguesa, e bilíngue, com a língua portuguesa e uma moçambicana, incluindo também a de sinais (Moçambique, 2018). Entretanto, não há detalhes sobre a estratégia da sua implementação (Amâncio; Pastore, 2019). A principal alteração foi a determinação do ensino público extensivo até a 9ª classe (antes era até a 7ª classe), e o ensino primário muda seu funcionamento: passa a ser da 1ª até a 6ª classe, com apenas um professor por cada classe, e o ensino secundário começa na 7ª classe e vai até a 12ª. Para além disso, se estabeleceu o ensino das línguas nacionais e de sinais.

A lei anteriormente citada, apesar de insuficiente, ainda apresenta um avanço no processo de ensino e aprendizagem, pois garante aos alunos da Machamba o uso da língua materna, mesmo que ocorra seu distanciamento ao longo dos anos. Entretanto, defendemos que a língua materna de cada província, juntamente com a língua portuguesa, sejam línguas do ensino durante a sua carreira estudantil.

Para além de o distrito de Chicualacuala ser um território da vida onde as comunidades da Machamba em particular ganham dignidade da sua existência e, também, ser um simples espaço geográfico no qual habitam é, inclusivamente, um espaço de troca de saberes entre diferentes comunidades rurais do distrito. Portanto, há a necessidade de perpetuar esse conhecimento tradicional de forma que as próximas gerações continuem resistindo à exclusão e inviabilização da sua identidade cultural.

Os conhecimentos tradicionais anteriormente descritos, a serem inseridos em currículos escolares como outra forma de interpretação do mundo, é importante se dizer que a partir deles é possível aprender, criando um diálogo com o conhecimento universal, tornando-se uma possibilidade de reconsiderar e ressignificar conceitos que outrora foram apagados. Infelizmente, esses saberes tradicionais que os povos da Machamba carregam ao longo da sua vida tornaram-se uma letra morta em currículos escolares e perduram até os tempos

contemporâneos, o que se traduz num projeto colonial da divisão e exclusão social através da invisibilização da sua identidade cultural, como Freire aponta:

As sociedades a que se nega o diálogo — comunicação — e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderantemente “mudas”. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico (2008, p. 77).

Na ótica de Freire (2008), a educação deve ser comprometida com os sujeitos de diferentes culturas e, portanto, deve assumir o papel de comunicar e não ser comunicado.

Essa nova abordagem da educação, voltada para uma perspectiva de produzir comunicados que resultam de discussões de temas das vivências das comunidades da Machamba, nos ajuda a refletir sobre a possibilidade de construir com os sujeitos de culturas diferentes na Educação em Ciências um processo de ensino e aprendizagem que passa pela busca de um pensamento próprio que resulta de uma fusão de saberes locais com os conhecimentos universalizados.

O Ensino de Ciências inserido na escola faz por si uma denúncia na qual está exposto o distanciamento das vivências das comunidades da Machamba quando comparadas com as comunidades urbanas. Por isso, ao trazer uma abordagem sobre a educação do campo, o autor da pesquisa encontrou uma oportunidade de fazer um anúncio sobre o potencial cultural que, especificamente, as comunidades de Chicualacuala têm e a possibilidade da sua inserção em currículos escolares, criando um diálogo intercultural.

A pedagogia da liberdade no Ensino de Ciências no contexto da educação do campo deve garantir que o sujeito não mais se acomode, mas se integre. O processo da integração pressupõe ao sujeito a capacidade de se ajustar à realidade, tornando a sua consciência cada vez mais crítica sobre a sua visão do mundo. Freire salienta:

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contactos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza (1967, p. 41-42).

Diante do exposto, Freire informa:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação

que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusse a constantes revisões (Freire, 1967, p. 97).

Nesse contexto, Freire (1967) chama atenção para que a sociedade abandone a perspectiva monologal, egocêntrica e egoísta de uma educação ocidental e assuma uma educação baseada no diálogo, na interação, na relação horizontal e no comprometimento de busca de conhecimento através da coletividade. Essa nova postura de atores da educação torna o homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade (Freire, 1967).

É nessa busca de diálogo em território da vida que denunciamos a existência do distanciamento entre as vivências das comunidades de Chicualacuala em currículo escolar, especificamente no Ensino de Ciências, e anunciamos as possibilidades de visibilização da identidade cultural de comunidades da Machamba, elaborando uma proposta de conteúdos localmente disponíveis para inserção em currículos centralmente definidos, de forma que os conhecimentos desses povos sejam efetivamente reconhecidos na Educação em Ensino de Ciências.

Para responder aos desafios do setor da educação, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano elaborou o Plano Estratégico da Educação (PEE) 2020-2029, que é um instrumento que orienta as intervenções do Governo de Moçambique, no setor da Educação, e dá continuidade aos esforços desenvolvidos pelos vários intervenientes para o crescimento do Sistema Nacional de Educação (SNE), alargando a oferta de serviços de qualidade e assegurando uma gestão transparente, participativa e eficaz.

O PEE (2020) está estruturado em seis programas setoriais, alinhados aos subsistemas da Lei nº 18/2018, do SNE, que são: Educação Pré-Escolar, Ensino Primário, Ensino Secundário, Educação de Adultos, Educação e Formação de Professores e Desenvolvimento Administrativo e Institucional.

O PEE (2020), junto com os princípios que constam da Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro, do Sistema Nacional de Educação e da Constituição da República de Moçambique, prevê na alínea a) que a educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo é direito de todos(as) os(as) moçambicanos(as) e que a educação faça justiça social, não discriminação e participação; por outro lado, na alínea f) assegura-nos o respeito pelos direitos humanos e princípios democráticos, cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças (PEE, 2020).

É difícil esperar que o homem formado na escola tenha os princípios previstos pelo PEE (2020) e pela Lei nº 18/2018, especificamente no que tange à sua inserção na vida social, porque o currículo que é aprendido por ele, com foco nas comunidades da machamba, não inclui o

sujeito que historicamente foi excluído pelo regime capitalista, o que implica uma ausência de suas vivências no currículo universalizado.

Essas ausências de experiências do sujeito e sua identidade cultural são diferentes do outro, fazem com que, finda a formação, o sujeito tenha uma identidade cultural confundida, o que de certa forma dificulta a sua inserção na sua comunidade devido à incompatibilidade anteriormente apresentada. Portanto, a educação que ocorre na ausência do cotidiano do(a) aluno(a) se traduz numa relação de verticalidade, ou seja, numa educação bancária, na qual o(a) educador(a) media a aula, faz comunicados e depósitos aos(às) educandos(as) e, no meio de muita paciência, este(a) memoriza e repete. Freire informa:

Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação se funda numa das manifestações instrumentais de ideologia da opressão, alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (1987, p. 33).

Essa forma de conduzir a educação, monopolizando a aula e silenciando alunos(as), se traduz na negação da educação e do conhecimento como um dos processos da busca. Por isso, ao defendermos uma educação libertadora, acreditamos que os(as) educadores(as) e os(as) educandos(as) presentes na sala de aula trocam papéis instantaneamente de forma simultânea durante a construção do conhecimento (Freire, 1987).

Ao emitir uma crítica sobre a educação bancária na qual se limita a depositar, transferir valores e conhecimentos, pretendemos anunciar a persistência de heranças coloniais que lutam por silenciar e apagar o acervo cultural que os(as) educandos(as) carregam das suas comunidades para a escola. Em contraponto a esses atos que anulam a história, as vivências, o cotidiano do(a) educando(a), é necessário que tanto os(as) educadores(as) quanto os(as) educandos(as) aprendam juntos(as) e de forma simultânea, sem ostentar as hierarquias no processo de ensino e aprendizagem (Freire, 1987).

Nesse contexto, o autor afirma: “Ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39).

A educação problematizadora tem a intenção de romper com esquemas verticais característicos da educação bancária, e isso só é possível superando a contradição entre educadores(as) e educandos(as), recorrendo ao diálogo. A partir daí, surge a reciprocidade na perspectiva de um diálogo que decorre da horizontalidade, sendo que, no processo de ensino e aprendizagem, o(a) educador(a) assume o papel de educando(a) e o(a) educando(a) assume o papel de educador(a).

Nessa fase, o(a) educador(a) não é apenas quem educa, já que, enquanto educa, é também educado(a) em diálogo com o(a) educando(a), que, ao ser educado(a), também educa. Ambos(as), assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos, em que os argumentos da autoridade já não valem (Freire, 1987).

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, e também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. Portanto, os oprimidos se identificam com uma educação problematizadora voltada para questionamentos, o que de certa forma se torna desafiante para os opressores (Freire, 1987).

Como se pode deprender, a educação bancária incentiva a persistência da opressão, instrumentalizando a escola para a sua reprodução, por isso aumenta o índice de desigualdades sociais e econômicas. Esse tipo de educação não abre espaço para que os(as) educandos(as) revivam as suas experiências históricas e, conseqüentemente, não há interação. Eles(as) são obrigados(as) a interpretar o mundo de uma única forma.

Em prol da situação, informamos que a Escola Secundária de Chicualacuala recebe maior número de alunos(as) oriundos(as) de zonas da Machamba e até das margens dos rios Limpopo e Nwenedzi, e, ao chegarem à escola, se deparam com conteúdos novos em relação ao seu dia a dia, o que os(as) torna diferentes dos(as) alunos(as) da sede, que têm uma vantagem, porque, por um lado, a língua usada é do seu domínio e, por outro lado, os conteúdos que constam nos livros didáticos são mais próximos do seu dia a dia do que dos(as) alunos(as) da periferia. Portanto, estamos diante de uma educação que exclui um grupo social de alunos(as) em benefício de um grupo de estudantes que são privilegiados(as).

Essa educação oportuniza respeito pelas diferenças linguísticas e não pelo local da proveniência do(a) aluno(a), por isso assumimos que ela não é a priori reconhecida e aceita pelas comunidades. Nesse contexto, surge a necessidade de ressignificação dos currículos que são produzidos centralmente de forma que se integrem experiências, vivências e saberes tradicionais que os povos nativos carregam ao longo da sua história de vida, de modo que, no processo de ensino e aprendizagem, haja diálogo franco e comprometido com os sujeitos discriminados historicamente pelos ocidentais, contribuindo para reduzir o impacto da educação eurocêntrica (Lopes et al., 2019).

#### 4.1 REFLEXÃO DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE CHICUALACUALA: O HISTÓRICO DE CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO

A dinâmica histórica nos mostra que podemos estar a perder anciões que são detentores de um manancial de informação relativamente à constituição e gênese do distrito de Chicualacuala e da Escola Secundária de Chicualacuala. Por isso, se torna imperativa a necessidade de se registrar a partir da produção de um memorial da escola para que gerações vindouras possam conhecer o acervo cultural da escola e dos seus intervenientes, sob pena de ela se perder irremediavelmente para todo o sempre.

Os dados a serem apresentados foram adquiridos com base em relatos pessoais e documentos escritos fornecidos pela instituição educacional e outros pesquisados. A Escola Secundária de Chicualacuala é uma instituição pública que está sob controle do distrito, sendo a mais antiga instituição de ensino no distrito de Chicualacuala. A Escola Secundária de Chicualacuala está localizada na Vila Eduardo Mondlane, bairro “A”, a cerca de 100 metros da estrada principal, entre a Casa Oficial de Visita e a Praça dos Heróis Moçambicanos, com as seguintes coordenadas geográficas: SUL 22°4’41.9”; ESTE 31° 40’49.1” (Figura 11).

**Figura 11:** Mapa do distrito de Chicualacuala onde se localiza a Escola Secundária de Chicualacuala



Fonte: MAE, 2005.

A escola foi fundada em 1957 sob o nome de “Escola Primária da Malvénia”, recebendo o nome da Vila atribuído em homenagem ao Lord Godfrey Martin Huggins, visconde de Malvern (1883-1971), de nacionalidade Rodesiana (atual Zimbabué). Em 1958, teve início pela primeira vez o ano letivo, com um professor de nacionalidade portuguesa de nome Escobar, que acumulava as funções de diretor e professor. Segundo fontes recolhidas na Escola Primária e Completa Eduardo Mondlane (EPC), o professor Escobar foi auxiliado por um funcionário das alfândegas de nacionalidade cabo-verdiana que lecionava no curso noturno. A escola iniciou com 135 alunos, dos quais 90 no curso diurno e 45 no curso noturno.

Em 1959, a escola tinha quatro (4) professores, sendo uma professora (1), dois (2) professores e um (1) diretor da escola. Com o decorrer do tempo, a escola aumentou o efetivo, passando para sete (7) professores, nomeadamente: Escobar (acumulava as funções do diretor da escola) – de novembro de 1957 a 1971; Alberta Seixas; Adila Areosa; Paula Variz; Margarida Seixas; Palmira e Maria Amélia.

A infraestrutura possuía quatro salas de aula, gabinete do diretor, cantina escolar, duas casas de banho e casa destinada ao diretor. Antes da construção das salas, as aulas eram ministradas provisoriamente na casa de esquina, em frente à piscina do clube Ferroviário (CFM), casa nº 18. A Escola Primária de Malvénia ofertava o ensino somente até a 4ª classe do antigo Sistema Nacional de Educação (SNE). No caso de necessidade de prosseguir com os estudos, o(a) aluno(a) devia seguir até a cidade de Lourenço Marques, atual Maputo.

A foto ilustrada na Figura 12 demonstra um evento inaugural da infraestrutura educacional (Escola Primária de Malvénia) que ocorreu em novembro de 1962, sob orientação do professor Escobar na presença das professoras e dos(as) alunos(as), depois de quatro anos de funcionamento provisório da escola na casa nº 18. O que mais nos chama atenção nessa imagem é a ausência de pessoas negras, o que de certa forma evidencia a exclusão delas ao acesso da educação no tempo colonial, e também se pode verificar um provável isolamento dos negros em escolas onde os brancos estudavam.

Segundo Bavo e Coelho (2022), em 1930 a administração colonial implementou reformas dentro do setor da Educação, as quais culminaram na separação entre o ensino dos brancos e o ensino dos negros (indígenas) e, também, reforçaram a questão da proibição das línguas moçambicanas. Corroborando os autores, essas reformas podem ser as razões que fizeram com que na foto existissem apenas brancos, o que denuncia um autêntico racismo estrutural implantado pelo regime colonial e que se perpetua sob diversas formas nos tempos atuais.

A escola localiza-se na sede do distrito de Chicualacuala, ou seja, no centro da cidade, por isso se explica a exclusão dos negros no que diz respeito ao seu projeto colonial, pois as escolas do ensino rudimentar (composto por três classes que correspondiam à 2ª classe do ensino elementar) eram reservadas para alunos(as) negros(as). Após a sua conclusão, deviam realizar trabalhos forçados, como preparar agricultores rurais, contribuindo para o crescimento econômico do colonizador (Bavo; Coelho, 2022). Por isso, os negros deviam estar em escolas afastadas das cidades e onde lecionavam professores indígenas.

A Figura 12 mostra o dia da inauguração da escola, em novembro de 1962, com o professor Escobar dançando pelo término da infraestrutura educacional.

**Figura 12:** Escola Primária da Malvénia, tempo colonial



Fonte: ESChicualacuala.

Após a proclamação da independência, o conselho de ministros determinou, ao abrigo da alínea a) do artigo 1º da Lei nº 6/86, de 25 de julho, a criação de postos administrativos por província e por distrito, e foram elevados à categoria de vila os centros urbanos. No caso do distrito de Chicualacuala, se dividiu administrativamente em três postos administrativos, nomeadamente: Eduardo Mondlane (Sede), Mapai e Pafúri. Foi nesse período que a vila e a escola primária passaram a chamar-se Eduardo Mondlane em homenagem ao primeiro presidente do Partido Frelimo, Eduardo Chivambo Mondlane – conhecido como o arquiteto da Unidade Nacional.

Em 1987, com o aumento de ingressos de alunos(as) negros(as), antes interditos(as) de frequentar a escola no período colonial, surgiu a necessidade de aumentar o número de salas, tendo sido construídas salas anexas com recurso material local (pau-a-pique), funcionando em um regime de três turnos. Com a expansão, passaram a funcionar 8 salas, com 24 turmas e assistidas por doze (12) professores(as). Em 1994, a escola conhece nova dinâmica, uma vez que o efetivo de alunos(as) e professores(as) cresceu exponencialmente, alterando-se a designação de EP<sub>1</sub> Eduardo Mondlane para EPC Eduardo Mondlane<sup>41</sup>.

Em 2003, a pedido dos funcionários que pretendiam prosseguir com os estudos, surge uma turma anexa da 8<sup>a</sup> classe da Escola Secundária de Mapai<sup>42</sup>, composta por 65 alunos(as), todos(as) do curso noturno. Em 2004, as turmas anexas cresceram para duas da 8<sup>a</sup> classe, e uma da 9<sup>a</sup> classe, ambas do curso noturno.

Em 2005, a escola passa a lecionar com turmas anexas da 8<sup>a</sup> à 10<sup>a</sup> classe, quer no curso noturno, quer no diurno. Nesse ano foram construídas duas salas fruto de contribuições comunitárias com apoio da ESH (escola sem HIV/SIDA) no valor de dezoito (18) mil meticais<sup>43</sup>, tendo sido adquiridas chapas de zinco para cobertura das respectivas salas. A Figura 13 mostra salas de aula ao lado esquerdo, isoladas de bloco de quatro (4) salas do tempo colonial.

**Figura 13:** Salas de aula da ESCH reformadas



Fonte: Arquivo do autor (2023).

<sup>41</sup> EP<sub>1</sub> é a designação do ensino primário que compreende do 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano. Para além desse ensino, se instalou o EP<sub>2</sub> (ensino primário que corresponde ao 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos). É nesse sentido que surge a designação EPC, que significa Escola Primária Completa e se refere a ensino primário que compreende do 1<sup>o</sup> ao 7<sup>o</sup> ano de escolaridade.

<sup>42</sup> Atualmente é nome de um distrito, mas antes foi um Posto Administrativo pertencente ao distrito de Chicualacuala.

<sup>43</sup> Meticais é a moeda utilizada em Moçambique.

Em 2006, a escola se torna independente da Escola Secundária de Mapai, alterando a designação de Escola Secundária Anexa de Mapai para Escola Secundária de Chicualacuala. Passada uma década, a escola introduziu o 2º ciclo, lecionando três (3) turmas da 11ª classe, das quais uma do curso diurno e as outras duas do curso noturno. Vale realçar que nessa altura a escola possuía 7 (sete) salas de aula, um gabinete do diretor da escola, uma secretaria e uma sala de professores(as).

No ano de 2017, o Governo Provincial inicia com a construção de mais seis (6) salas de aula, um bloco administrativo contendo um (1) gabinete do diretor com uma (1) casa de banho privada, dois (2) gabinetes para diretores pedagógicos do 1º e 2º ciclos do ESG, uma (1) sala de professores, uma (1) sala de informática, casas de banho para professores, alunos e incluindo para alunos com deficiência física e um tanque com água canalizada a partir da estação Caminhos de Ferro de Moçambique (CFM) em Chicualacuala. No dia 1º de agosto de 2019, Sua Excelência, Stella da Graça Pinto Novo Zeca, antiga Governadora Provincial de Gaza, inaugurou as novas salas de aula, conforme as Figuras 14 e 15, respetivamente.

**Figura 14:** Novas salas de aula da ESCH



Fonte: Arquivo do autor (2023).

**Figura 15:** Bloco Administrativo e uma sala de informática da ESCH



Fonte: Arquivo do autor (2023).

A mudança da escola primária para secundária do 1º e 2º ciclos, acompanhada pelo aumento de alunos(as), de salas de aula e de professores(as) provenientes de diferentes comunidades, são avanços que nos fazem afirmar que os povos da Machamba podem contribuir para a qualidade da educação. Para além disso, a partir do enfoque em Ensino de Ciências, traz-se uma abordagem de conceitos cada vez mais próxima dos(as) alunos(as) de zonas periféricas do distrito, assumindo que cada participante daquela comunidade escolar carrega consigo vivências quotidianas partilhadas no seu espaço social.

Um dos aprendizados que tive nos anos em que morava no distrito de Chicualacuala foi sobre as plantas, pois, por meio de convivência com a população, aprendi que a fruta silvestre nkwankwa é usada para controlar a hipertensão. Outro exemplo disso é do canhueiro, planta capaz de analisar a existência de um lençol freático nas proximidades, ajudando a decidir sobre a abertura de poço de água para o consumo do gado. Esses conhecimentos e técnicas que são necessários para sua vida quotidiana continuam sendo preservados pelos pais, contudo se nota a falta de compartilhamento dessas experiências à geração de jovens no espaço da educação escolar.

Diante das imposições coloniais (do ser, do poder, do saber), instaladas pelo ocidente, especificamente em comunidades da Machamba, Maia (2018) nos encoraja a partilhar vivências sobre conhecimento tradicional que foram (e continuam sendo) apagadas e invisibilizadas. As interações entre instituições educacionais, pesquisadores(as) e comunidades podem reduzir o impacto da colonialidade, proporcionando um novo campo para ações pedagógicas cada vez mais equitativas e inclusivas.

## 4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONDUCENTES A AÇÕES DECOLONIAIS NA ESCOLA E NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Observamos anteriormente que o povo do distrito e da Escola Secundária de Chicualacuala carrega consigo um vasto conhecimento cultural que se pode somar ao conhecimento científico, mas continua havendo uma barreira que separa os dois conhecimentos. Se existir espaço para um diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos, podemos construir ações pedagógicas que garantam a (re)existência e desconstrução de qualquer tipo de heranças coloniais que continuam permeando a educação em Moçambique. É nesse sentido que pretendemos discutir sinteticamente sobre a decolonialidade como estratégia para superação das feridas coloniais e construir uma Educação da Machamba com o povo da Machamba.

Tamayo e Mendes (2021) informam que a decolonialidade reconhece a existência das heranças coloniais padronizadas que regulam hierarquicamente discursos dentro de grupos sociais, o que de certa forma acaba privilegiando o modelo eurocentrado como único detentor de únicas verdades. Por isso, ao abordar sobre uma opção decolonial, nos interessa questionar o nosso lugar de fala, se nos identificamos com o projeto educacional eurocêntrico e se os nossos conhecimentos tradicionais e as experiências da nossa ancestralidade são visualizados. Esses e outros questionamentos reforçam a necessidade de uma crítica contínua a todo o processo de colonização epistêmica (Tamayo; Mendes, 2021).

Nesse contexto, defendemos um pensamento decolonial, assegurando que as vozes silenciadas secularmente ocupem os seus espaços de fala e contribuam para uma educação libertadora e comprometida com as comunidades da Machamba. Com efeito, os conhecimentos locais devem ser enquadrados na construção do conhecimento, criando um ambiente de interação e convívio mútuo rumo a um desenvolvimento, envolvendo populações urbanas e povos da Machamba.

A ausência de reciprocidade na moderação de conteúdos dentro da sala de aula mostra evidentemente a violência epistêmica nas escolas, resultante da herança colonial. Assim, mesmo com a independência política de Moçambique, a educação escolar continua com uma pauta colonial – tanto no campo da educação quanto no Ensino de Ciências – que foi por longo tempo invisibilizada e, conseqüentemente, teve seu espaço da vida inferiorizado. Por isso, a Educação da Machamba em Ensino de Ciências pode ser uma alternativa para uma educação inclusiva, libertadora, transformadora e comprometida.

Em vista disso, temos refletido sobre como nos currículos escolares, as identidades e os conhecimentos da Machamba estão presentes/ausentes e as possibilidades para sua presença no sentido da construção de um currículo que contemple as demandas dos povos da Machamba. A Escola Secundária de Chicualacuala é a escola foco deste trabalho. Essa escola recebe alunos(as) da periferia da Vila<sup>44</sup> Eduardo Mondlane e das comunidades da Machamba que terminam o ensino primário nas escolas da periferia e nas comunidades da Machamba e, para continuar seus estudos, precisam se deslocar para a única escola secundária do distrito de Chicualacuala. Portanto, os(as) estudantes da Machamba não têm alternativas para continuar seus estudos se não mudarem de suas comunidades tradicionais (rurais) para a Vila Eduardo Mondlane, onde se encontra essa escola.

Nesse sentido, defendemos que a educação esteja voltada aos aspectos socioculturais para que se envolvam os estudos aprofundados de vivências e de experiências das comunidades onde as escolas estão localizadas, valorizando, por um lado, o conhecimento tradicional que foi construído há séculos e, por outro lado, pressionando epistemicamente o pensamento colonial a afastar da sua imposição educacional, mas sim apostar num diálogo coletivo feito à base de respeito e tolerância.

Foi notório ao longo do texto que as comunidades da machamba são o centro de produção de vários saberes que podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas escolares e enriquecer os conteúdos escolares definidos centralmente. Por isso, defendemos que existem possibilidades para aplicação dessas práticas decoloniais como forma de resistir aos efeitos coloniais, como também trazer outras formas de interpretação do mundo a partir do questionamento permanente da educação que temos desde que alcançamos a independência.

---

<sup>44</sup> Vila é uma povoação de categoria inferior a uma cidade, mas superior a uma aldeia.

## **5 PRESENÇA OU AUSÊNCIA DE MARCOS IDENTITÁRIOS, REALIDADES E CONHECIMENTOS DOS ESTUDANTES DA MACHAMBA MOÇAMBICANA NO PPP E NO PCES**

Ao trazer este capítulo, passamos a apresentar as análises feitas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Secundária de Chicualacuala e no Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES) sobre como estão ausentes ou presentes as realidades, os conhecimentos e as identidades dos estudantes da machamba moçambicana. Trouxemos à superfície se o currículo de Ciências previsto no PCES do 1º ciclo, proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) de Moçambique, considera as vivências e os saberes locais da Educação da Machamba, especificamente das comunidades do distrito de Chicualacuala.

### **5.1 APRESENTAÇÃO DE ANÁLISE DE PRESENÇAS OU AUSÊNCIAS DE IDENTIDADES, REALIDADES E CONHECIMENTOS DOS(AS) ESTUDANTES DA MACHAMBA MOÇAMBICANA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

A partir dos objetivos específicos apresentados anteriormente, pretendemos trazer o teor do conteúdo que o documento apresenta para aferir o nível de aproximação e afastamento de vivências, hábitos, costumes, identidades, saberes tradicionais e de quotidiano do povo da machamba no documento denominado Projeto Político Pedagógico (PPP).

O Projeto Político Pedagógico em análise é da Escola Secundária de Chicualacuala, que foi elaborado no final de 2017 e teve a sua vigência até o ano de 2021, pois sua duração é de cinco (5) anos. Até o ano de 2023, a escola não havia atualizado e nem produzido o seu PPP. É importante lembrar que o PPP, como um dos documentos em análise, passou pelas etapas defendidas por Cellard (2012), nomeadamente: análise prévia para compreender: o(a) autor(a), ou os(as) autores(as); a autenticidade e confiabilidade do texto; a natureza do texto; o contexto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

#### **5.1.1 Sobre o(a) autor(a) ou os(as) autores(as), a confiabilidade e autenticidade e o contexto do PPP-ES de Chicualacuala**

No âmbito do processo de análise documental, especificamente na análise da autoria do documento, recorreremos a Cellard (2012), que advoga que, para analisar a autoria de um documento, é necessário emitir alguns questionamentos. Para tal, nesta etapa da pesquisa,

utilizamos os seguintes questionamentos: “Quem foi ou foram os responsáveis pela produção do documento? Como essas pessoas foram selecionadas?”. A respeito da confiabilidade e autenticidade, consideramos questionar: “Quem forneceu o documento? A pessoa ou as pessoas que forneceram o documento garantem sua confiabilidade? O documento é autêntico?”

Como apontamos anteriormente, o PPP-ES de Chicualacuala em análise foi elaborado nos finais do ano de 2017. O PPP é um plano estratégico e de ação produzido coletivamente por uma comissão indicada pelo diretor da escola a fim de traçar estratégias para melhorar a área pedagógica da instituição, contribuindo assim para a melhoria da gestão escolar e da qualidade do Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA), de modo que, durante a sua formação, os(as) alunos(as) saibam ser, estar e fazer na sociedade.

O documento é **autêntico** e se encontra na versão impressa e em formato Word, sendo uma das cópias presentes no gabinete do diretor da escola e, também, confirmado pela equipe de elaboração e, assim sendo, foi cedido para a pesquisa, o que faz ser considerado **confiável** por esses motivos. Destacamos também o fato de o pesquisador ter sido Coordenador e Diretor da escola em pesquisa no âmbito da elaboração desse Projeto Político Pedagógico.

A **autoria do texto** é dada a toda equipe que dedicou o seu tempo e conhecimento para produzir o documento. Referimo-nos aos constituintes seguintes à direção da escola, professores(as) atuando no 1º e 2º ciclos e o Presidente de Conselho da Escola. Essa comissão elaborou o documento a partir de consultas ao setor pedagógico e à secretaria para obtenção de dados e, por outro lado, a partir do PPP dos anos anteriores a fim de verificar o nível de cumprimento de execução de atividades planejadas nos anos anteriores para fazerem parte do novo PPP. Foi necessária a participação do presidente do conselho da escola para informar sobre o desejo da população no campo da infraestrutura e do processo de ensino e aprendizagem.

O documento em análise não apresenta informações quanto ao critério de seleção dos autores e autoras, mas, para o caso dessa comissão, o pesquisador, que fez parte também da elaboração, lembra que um dos elementos a serem observados foi a idoneidade e humildade na abordagem daquilo que existe e das necessidades da escola da pesquisa.

Para o caso da análise do **contexto** em que os documentos foram produzidos, elaboramos os seguintes questionamentos: “Em qual contexto político o PPP foi produzido? A escola passava por alguma situação que tenha sido marcante na produção do PPP-ES de Chicualacuala? Houve orientação do Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) de Chicualacuala para a construção desse documento?”

Em 2017, ano da elaboração do PPP da ES de Chicualacuala, foi um período em que os orçamentos do fundo de Estado para o funcionamento das escolas não cobriam as despesas

básicas da escola e eram providenciados tardiamente. Sendo assim, a única forma encontrada para sobrevivência das escolas foi criar endividamento para garantir o seu funcionamento aos fornecedores de materiais devidamente legais e o seu pagamento ocorria mais tarde.

Portanto, no âmbito da elaboração do PPP-ES de Chicualacuala, com relação ao contexto nacional, podemos realçar a insuficiência de fundos para o cumprimento de atividades que contribuem para elevar o nível do processo de ensino e aprendizagem, como é o caso de compra de livros didáticos para formação do acervo da biblioteca escolar e outras obras de interesse da escola e, para além disso, equipar a sala de informática e garantir o saneamento básico.

O PPP-ES de Chicualacuala trouxe-nos uma esperança do seu efetivo cumprimento porque estávamos no terceiro ano do mandato do Presidente Armando Emílio Guebuza depois das eleições presidenciais, legislativas e provinciais ocorridas em 2014. Sublinhamos o terceiro ano do mandato porque, majoritariamente, os políticos têm realizado maior número de atividades da sua agenda governamental faltando pouco tempo para o término do seu mandato, e, para o caso de Moçambique, o mandato é de cinco (5) anos.

Como apontamos anteriormente, em 2017 a escola foi financiada para construção de dois (2) blocos de salas de aula, contendo três (3) para cada sala e um bloco administrativo, sendo um (1) gabinete para o diretor e dois (2) gabinetes pedagógicos do 1º e 2º ciclos. A escola sempre recebeu alunos(as) de classes iniciais (8ª classe) e teve a atenção de colocar professores(as) adequados(as) que possam responder positivamente à demanda daquela classe, porém nunca prestou atenção à presença de alunos(as) que são oriundos(as) da machamba de forma que continuassem a construir a sua identidade cultural.

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano orienta as escolas a nível nacional para que usem um tipo de livro produzido por uma editora indicada pelo MINEDH. Há cinco (5) anos, as escolas secundárias utilizam o livro da Plural Editora, em substituição aos livros oriundos da Longman editora. Então, cada disciplina tem um livro dessa editora, e esse material contém conteúdos que são lecionados pelo(a) professor(a) na escola. Um dos materiais do(a) professor(a) para a sua planificação é o mesmo livro do(a) aluno(a), para além do programa de ensino da disciplina. Para o caso concreto da Escola Secundária de Chicualacuala, não havia outros livros, podendo ser paradidáticos que auxiliassem o(a) professor(a) no processo de ensino e aprendizagem.

A insuficiência de livros indicados pelo Ministério da Educação para serem usados, a falta da internet, de infraestrutura e de acervo da biblioteca com obras que abordam aspectos locais de vivências de alunos(as), a falta da corrente elétrica da Empresa de Eletricidade de

Moçambique (EDM), a distância de 82 km que separa a Escola Secundária de Chicualacuala da Escola Secundária de Mapai são problemas atuais. Para além de aspectos estruturais, nos deparamos com dificuldades voltadas à dimensão pedagógica, desde o olhar normalizado na sala de aula para alunos(as) de classe inicial do Ensino Secundário da 8ª classe até os discursos relacionados com os resultados e a não assimilação de conteúdos programáticos durante o processo de ensino e aprendizagem, o que trouxe um desafio para toda a equipe da escola e para a qualidade desejada da educação naquele distrito.

É importante frisar que, durante a produção desse documento, o conselho da escola pouco contribuiu porque foi a primeira experiência do presidente do conselho e de representantes da escola. A elaboração do PPP tem ocorrido na ausência do conselho da escola, pois se trata de um documento exigido pelo Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) como um dos requisitos para garantir o início do ano letivo. A partir desse fato, entendemos que a compreensão da elaboração desse documento ainda está além do nosso alcance, exigindo um esforço conjugado de todos os atores da educação e da comunidade para coletivamente decidir sobre a educação que pretendemos ter durante a trajetória acadêmica.

Outra informação importante é que o conselho da escola, cujo mandato é de dois (2) anos, elabora o seu plano bienal em que constam, dentre várias atividades, o projeto de construção, o pagamento de vigilante da escola (antecedido pela coleta de valores monetários), o acompanhamento de execução de fundos escolares e de atividades diárias do(a) professor(a) e de alunos(as). Essas atividades, ao serem garantidas pelo conselho da escola, a colocam fiscalizada e segura, porém mesmo sabendo que a responsabilidade de pagamento da guarda não devia ser da população, mas do Estado.

Neste percurso de análise documental com ênfase no Projeto Político Pedagógico, podemos afirmar que ele busca organizar o trabalho pedagógico da escola e também garante uma relativa autonomia para inserir atividades que espelham as vivências das comunidades, transformando aquele espaço educacional em um espaço de debate e diálogo, fundado na reflexão coletiva de sujeitos com identidades culturais diferentes, mas os componentes das atividades que aproximam saberes locais na escola continuam muito distantes do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a participação da comunidade, de professores(as), de alunos(as) e de outros(as) funcionários(as) da escola torna-se necessária e indispensável, de forma que alicerce pressupostos de uma teoria pedagógica decolonial e diferenciada, compromissada em contribuir para trazer soluções dos problemas quotidianos da educação e do ensino na escola (Veiga, 1998).

O setor da Educação em Moçambique precisa de algumas reformas, desde a formação de professores(as) e de gestores(as) escolares até a sua indicação para cargos semelhantes, pois, num maior número de vezes, professores(as) formados(as) em magistério ou universidade pedagógica são indicados(as) para gerir escolas pela sua influência política, porém sem nenhuma formação em gestão escolar. Além disso, há necessidade de se alocar técnicos(as) e supervisores(as) qualificados(as) para responder à área pedagógica e de gestão escolar. Assim sendo, as nossas contribuições junto às lideranças comunitárias podem responder aos anseios do povo da machamba.

### 5.1.2 Da natureza e dos conceitos-chave e a lógica interna do PPP-ES de Chicualacuala

Para análise da natureza dos documentos, elaboramos os seguintes questionamentos: “O PPP tem validade? A validade foi determinada por quem ou pelo quê? O que caracteriza o PPP-ES de Chicualacuala? Qual seu propósito?” Para os conceitos-chave e a lógica interna do texto, foi perguntado: “Quais itens e eixos estruturam/organizam o texto? No que foi embasada a sua produção? O PPP-ES Chicualacuala tem alguma relação com o SDEJT de Chicualacuala?”

Com relação à **natureza** do documento, as características **principais** apresentadas no documento são os eixos que fundamentaram a sua construção, apresentados no Quadro 8.

**Quadro 8:** Eixos considerados na elaboração do documento PPP-ES de Chicualacuala

<b>Eixo Pedagógico</b>	<p>O primeiro objetivo estratégico que consta no PPP é “realizar constantemente a feira escolar”, sendo que a sua realização nos remete a um diálogo entre o conhecimento científico e os saberes locais, pois participam alunos(as) e pessoas da comunidade. Esta atividade (feira de ciências) é feita uma vez por mês, iniciando na escola até a fase nacional.</p> <p>Segundo o PPP, o segundo objetivo estratégico registrado é “aumentar a competência profissional dos professores”. Nesse sentido, consta ainda no mesmo documento que o papel da escola é “promover capacitações em matérias pedagógico-didáticas e equipar a biblioteca da escola em material didático”. Estas ações revelam a necessidade de elevar o aproveitamento pedagógico e escolar durante o intervalo de cinco (5) anos de formação no ensino secundário, da 8<sup>a</sup> à 12<sup>a</sup> classe.</p> <p>O processo incentiva que na sala de aula deve-se garantir o diálogo entre professor(a) e aluno(a), uma vez que o(a) aluno(a) provou possuir um conhecimento adquirido ao longo da sua vida. No Processo de Ensino-Aprendizagem, cabe ao(a) professor(a) preparar um ambiente adequado para que o(a) aluno(a) se sinta o mais próximo possível de conteúdos locais, valorizando todo tipo de experiências e vivências que compartilhou com a sua comunidade. Nesse contexto, entendemos que esse potencial cultural que os(as) alunos(as) demonstram em momentos de feira de</p>
------------------------	---

	ciências e Matemática precisa ser considerado, incluído em currículo escolar de forma que haja uma educação de inclusão.
<b>Eixo Educativo</b>	<p>Durante a construção do PPP, os(as) professores(as) devem contemplar algumas práticas de vivências voltadas para a educação de Ciências da machamba, entre outras situações específicas que contribuem para a restauração da autoestima silenciada durante a sua formação. Portanto, é hora de educar para uma vida coletiva dentro da sociedade e desenvolver ações interativas, cujo benefício é para toda a comunidade escolar rumo a uma maior participação social. Nesse viés, ressaltamos a produção de leis educacionais que valorizam as comunidades, especificamente da machamba.</p> <p>Deve ser obrigação dos(as) alunos(as), no final da sua formação, voltarem para a sua comunidade de origem a fim de contribuir no seu desenvolvimento, demonstrando o comprometimento pelo bem do povo. Por isso, se incentiva a participação dessas comunidades nas ações que visam a garantir o cumprimento de políticas públicas voltadas para aquela sociedade.</p>
<b>Eixo Cultural</b>	<p>A escola deve formar o(a) aluno(a) que valoriza a sua cultura. No caso do distrito de Chicualacuala, tomando os alunos(as) formados(as) nas cidades, o maior número deles(as) não voltou para suas comunidades e, portanto, inferioriza a sua cultura, tornando uma identidade cultural embranquecida e urbanocêntrica.</p> <p>É papel da escola mostrar o potencial cultural que a comunidade escolar tem na sua maior diversidade, respeitando as manifestações (ritos de iniciação, uso de medicamentos tradicionais, produção de inseticidas etc.), por meio do diálogo entre professores(as) e alunos(as), principalmente dos(as) alunos(as) oriundos(as) das comunidades da machamba. Além disso, é importante que haja inclusão de temáticas geradoras em currículos escolares.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

As características presentes nos três eixos para a elaboração do documento PPP-ES de Chicualacuala mostram um reconhecimento do papel do(a) aluno(a) no processo de ensino e aprendizagem a partir da sua participação em feira de ciências, desenvolvendo habilidades do conhecimento tradicional vivenciado no seu dia a dia dentro da sua comunidade. Essa atividade cria possibilidades da valorização da cultura dos(as) alunos(as) durante a sua formação na escola, porém essa ação torna-se insuficiente, pois só ocorre uma vez por ano sob orientação de instituições educacionais superiores. Nesse sentido, reforçamos a necessidade de se produzir um material didático que contenha saberes e vivências locais para que conceitos sejam valorizados e ressignificados.

A partir dos eixos educativos, foi possível observar a intencionalidade educativa e o tipo de aluno(a) que se pretende formar, defendendo que o(a) professor(a) deve valorizar a participação do(a) aluno(a) no processo de ensino e aprendizagem, assim como defende a

perspectiva freiriana – que a educação deve ser libertadora –, uma vez que já houve denúncias relacionadas com uma educação oprimida. E, para que seja libertadora, é necessário que haja diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento da machamba, construindo novos conceitos conducentes à ressignificação de ensino e sua valorização. Segundo Freire,

A concepção problematizadora reforça a mudança, uma vez que o educador desenvolve o saber com os educandos, e este com o educador, não mais a serviço da opressão, mas da libertação. Diz que a vida humana adquire novo sentido nessa comunicação e reconhece que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação (1987, p. 37).

Assim, constrói-se um conhecimento que carrega não só o conhecimento científico, mas também a ciência carregada de vivências da sociedade daquele aluno(a) que perdeu a oportunidade de participar na construção de conhecimento devido ao projeto de colonização instalado ao longo dos séculos.

No eixo educativo, consideramos importante a proposta de os(as) estudantes desenvolverem atitudes de caráter cooperativo e de participação social como um espaço conquistado para a formação da sua cidadania, em que a liberdade é expressa em voz alta para além desses momentos que são realizados anualmente. Veiga (1998) afirma que ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são, ou seja, é indispensável a liberdade de sujeitos independentemente da sua identidade cultural.

Dessa forma, entendemos que, para os(as) alunos(as) aprenderem, devem ter a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente. Portanto, defendemos a produção de temáticas geradoras, com o envolvimento da comunidade escolar, dos pais e/ou encarregados da educação, a fim de garantir a inserção dos saberes tradicionais que os(as) alunos(as) construíram historicamente na sociedade.

O último eixo salienta que a formação do(a) aluno(a) deve considerar sua cultura e traz aspectos da vivência no distrito de Chicualacuala, com ênfase na prática de atividades culturais, tais como dança, uso de instrumentos tradicionais, apresentação de conhecimentos aplicados pelas suas comunidades na gestão da sua vida na machamba, assim valorizando a cultura local do(a) aluno(a) e tendo escolas comprometidas com as comunidades onde estão inseridas.

Nesse sentido, percebemos que o PPP elaborado no ambiente de coletividade desperta atenção sobre a importância da cultura dos(as) alunos(as) no processo de ensino e aprendizagem, bem como coloca a possibilidade de os(as) alunos(as) pensarem sobre as suas identidades e

torná-las uma estratégia para dar voz a todos(as) os(as) alunos(as) oriundos(as) da machamba que foram oprimidos, silenciados, apagados, inferiorizados e que viram num piscar de olhos a sua cultura ser sequestrada e apropriada.

Em relação ao propósito do documento, que é a segunda pergunta formulada com o intuito de compreender a sua natureza, identificar o que o PPP-ES de Chicualacuala tem como propósito, constatamos que a escola traz um histórico mostrando a sua gênese, o percurso que trilhou durante o processo de ensino e aprendizagem até 2017 e quais ações foram desenhadas para levar adiante as atividades didático-pedagógicas. Por isso, a escola anunciou suas intencionalidades enquanto projeto educativo, social e cultural, dando maior ênfase ao setor pedagógico e administrativo em detrimento dos aspectos culturais voltados para a comunidade.

Nesta análise, pode-se aferir que o início da perspectiva da escola é bom, precisando neste momento agregar valores socioculturais por meio da participação da comunidade na elaboração do PPP.

No que tange às demais perguntas feitas ao documento na categoria **natureza do texto**, o documento PPP-ES de Chicualacuala apresenta um período de cinco (5) anos de validade. Importa referir que o PPP da ES de Chicualacuala contempla o 1º e 2º ciclos do Ensino Secundário Geral, o que equivale da 8ª à 12ª classe.

Para melhor compreender o entendimento da comunidade sobre o propósito de construção do PPP da Escola Secundária de Chicualacuala, o conselho da escola afirma que o seu convite para a elaboração do PPP é uma oportunidade importante para as comunidades apresentarem o desejo no que diz respeito ao tipo de educação que ela quer para seus(suas) filhos(as).

No âmbito da busca de reconhecimento do conhecimento tradicional, urge a necessidade de trazer uma experiência que a educação moçambicana vivenciou. Portanto, entendemos que essas contribuições abrem possibilidades para o enriquecimento do PPP em análise e nos aumentam a esperança de caminharmos para uma Educação da Machamba. Em 2003, foram realizados seminários de capacitação para a introdução do currículo local em Moçambique e, em 2004, foi iniciada a sua implementação. Um dos grandes objetivos foi facilitar a compreensão de conhecimento científico. Acreditava-se que criar um levantamento de conteúdos locais que estejam mais próximos de conteúdos definidos centralmente podia ser um veículo para sua aproximação e também para os(as) alunos(as) se sentirem de certa forma valorizados(as) dentro e fora da escola. Para tanto, os pais e encarregados da educação deviam estar prontos para compartilhar conhecimentos sempre que fossem solicitados.

Dessa forma, sentimos que a experiência foi boa, porém continuava além da perspectiva do diálogo intercultural, pois o acervo cultural construído historicamente pelo povo da machamba não era visto e nem considerado um outro tipo de conhecimento capaz de ser aplicado na sala de aula. A criação desse currículo contribuiu para a participação dos(as) alunos(as) durante as aulas, pois os conceitos estavam mais próximos deles(as). Esse posicionamento é fundamentado pelo fato de eu ter sido parte integrante da formação que ocorreu em 2003 e seguidamente implementei os pressupostos previstos nesse currículo. Por isso, reafirmamos a importância de envolvimento de alunos(as) na construção do PPP, pois tanto as diferentes atividades socioculturais desenvolvidas na escola quanto as que fazem parte do diário das comunidades, de forma coletiva, podem contribuir para a identificação cultural das suas práticas educacionais.

Na dimensão **conceitos-chave e lógica interna do texto**, verificamos os itens presentes no PPP Escola Secundária de Chicualacuala. O documento tem 14 páginas e está **estruturado** em três (3) tópicos, apresentados e descritos no Quadro 9:

**Quadro 9:** Tópicos estruturantes do documento PPP-ES de Chicualacuala

1	<b>Introdução</b>	Apresentação da vigência do PPP.
2	<b>Introdução</b>	<p>Caracterização da escola: localização, dimensão geofísica e histórica da escola, quantitativo de alunos(as) e perfil econômico, apresentação do corpo escolar;</p> <p>Ambientes administrativos: diretoria, coordenação pedagógica, secretaria, arquivo de livros (tomado como biblioteca), ambientes pedagógicos (usados como espaço para conservar os materiais laboratoriais de Ensino de Ciências), lanchonetes e banheiros.</p> <p>Organização e funcionamento dos turnos: <b>a escola possui três turnos</b>, obedecendo ao seguinte horário: Manhã: 7h-12h05; Tarde: 12h30-17h30 e Noite: 17h50-22h50.</p> <p>O PPP da escola <b>objetiva</b> traçar estratégias para melhorar a área pedagógica da instituição, contribuindo assim para a melhoria da gestão escolar e a qualidade do Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA), de modo que exista um(a) aluno(a) que saiba ser, estar e fazer na sociedade.</p>
3	<b>Plano de suporte estratégico ou plano de ação</b>	<p><b>Objetivo estratégico 1: Realização constante de feiras escolares</b> As feiras escolares têm como objetivo dotar o(a) aluno(a) de outras habilidades, e uma delas é o saber fazer; com isso pretende-se ensinar o(a) aluno(a) a usar o que aprende na sala de aula no seu dia a dia, de modo a conciliar a teoria e a prática do domínio científico com a vida real.</p> <p><b>Objetivo Estratégico 2: Aumentar a competência profissional dos(as) professores(as)</b> Os(As) professores(as) são elementos fundamentais para a eficiência do Processo de Ensino-Aprendizagem. Na escola, a maioria dos(as) docentes apresenta o nível de licenciatura, o que faz com que o processo de ensino e aprendizagem seja cada vez melhor. Ainda há a necessidade de continuar a formar docentes e capacitá-los(as) em matéria didático-pedagógica, de modo a dotá-los(as) de técnicas e estratégias cada vez mais eficientes. Nessa</p>

		<p>perspectiva, propõe-se a elevação da competência profissional dos(as) professores(as) apostando num plano da formação continuada.</p> <p><b>Objetivo Estratégico 3: Aumentar as infraestruturas da escola</b> Um dos grandes constrangimentos que a escola vive se refere à insuficiência de salas de aula para satisfazer as necessidades atuais da escola, que nos últimos anos tem assistido a um número elevado de alunos(as) que procuram esse estabelecimento de ensino. Aliado a isso, há a necessidade de se construir também uma biblioteca e apetrechá-la com material didático, uma vez que a nossa biblioteca funciona de forma improvisada na secretaria da escola, não oferecendo nenhum conforto e nem espaço para que os(as) alunos(as) assimilem as matérias, uma vez que os(as)mesmos(as) alunos(as) fazem as suas leituras ao relento, o que não permite uma boa concentração.</p> <p><b>Objetivo Estratégico 4: Promover atividades para reduzir o índice de propagação do HIV-SIDA</b> Outro grande desafio que a escola tem prende-se ao fato de, apesar de os meios de comunicação difundirem informações sobre algumas medidas profiláticas do HIV/SIDA e sobre as formas da sua contaminação, ainda se nota no seio da comunidade estudantil uma certa ignorância em relação a elas. Dessa forma, comprometemo-nos a envidar grandes esforços conducentes para elevar o nível de informação dos(as) nossos(as) colegas de tal modo que haja a redução da prevalência dessa pandemia.</p>
4	<b>Conclusão</b>	<p>Com o presente PPP, pode-se concluir que, para a execução de uma atividade independentemente da sua natureza, de uma forma geral, é bastante fundamental a elaboração de um plano que possa evidenciar claramente e de forma sequencial as ações a serem efetuadas num certo período em prol de um desenvolvimento institucional, senão do país em geral. Dessa forma, foram planificadas diversas atividades dos setores pedagógico, organizacional, financeiro, de desporto, de produção escolar e cultural. Espera-se que as ameaças e fraquezas que a escola vive, quando cruzadas com as forças e oportunidades, sejam transformadas em força motriz capaz de colocar toda a comunidade escolar em atividade, de modo que, terminados os cinco (5) anos, a escola tenha alcançado outros níveis e esteja em outros níveis de ambição conducentes a um desenvolvimento sustentável.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

É possível identificar que a organização do PPP não atende completamente as orientações em termos da estrutura, estando em falta o currículo e a avaliação. Segundo Veiga (1998), o PPP deve considerar pelo menos sete elementos básicos: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação. Corroboramos o dito por Veiga (1988), reafirmando que o PPP moçambicano deve passar por um processo de adequação e abrir espaço para que o conhecimento local seja inserido.

Como foi possível observar, o PPP tinha a intenção de realizar a exposição de conhecimentos tradicionais a partir de feiras de Ciências, enquanto no Plano Curricular de Ensino Secundário em vigor sublinha-se a necessidade de o processo de ensino e aprendizagem estar voltado para os conhecimentos tradicionais. A combinação dos dois documentos seria a base para munir seus(suas) estudantes de conhecimentos sólidos, capazes de fazer saber ser, estar e fazer. Acreditamos que essa oportunidade proporcionaria uma educação de autonomia, que se baseia no diálogo problematizador da realidade do(a) estudante dentro e fora da sala de aula. Portanto, sua avaliação partiria da sua participação ativa na construção de conhecimentos e na formação integral do sujeito, assegurando a continuação da sua vida naquele território.

Ainda na categoria **conceitos-chave e lógica interna do texto**, verificamos que no documento encontramos embasamento a partir do Plano de Desenvolvimento da Escola: Aumentando o Desempenho da Escola por Meio de Planejamento Eficaz. Brasília, 2016; Módulo II: Gestão pedagógica; Plano Estratégico da Escola (2013-2017). Pensamos que são de pouca relevância, tomando em consideração que existem autores(as) básicos(as) que defendem a educação, como é o caso de Paulo Freire, Aníbal Quijano, Frantz Fanon, entre outros.

De modo geral, foi possível constatar, ao longo da construção do PPP, que a Escola Secundária de Chicualacuala continua tendo falta de condições estruturais, de ações que abarcam alunos(as) oriundos(as) da Machamba e que facilitem a compreensão das intencionalidades educativas sobre o PPP; há pouca participação da comunidade escolar na elaboração do PPP, seguindo-se apenas no seu plano bienal do conselho da escola. De certa forma, coloca um isolamento de aprendizagem dos(as) alunos(as) da Machamba, trazendo uma reflexão sobre o racismo institucional em que as desigualdades de aprendizagem são reproduzidas pelas instituições de ensino.

Segundo Almeida (2019), no caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Para o caso da escola secundária de Chicualacuala, o racismo institucional se mostra pelo atendimento diferenciado de alunos(as) oriundos(as) da Machamba, por um lado, pelo fato de eles(as) falarem a língua local e os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) da vila falarem português. Portanto, não existe nenhum esforço que está sendo envidado pela escola para resolver essa situação, tanto que o PPP se mostrou indiferente quanto às intencionalidades do produto final do sujeito e de todo o processo da sua formação.

Conforme Veiga (1998), é essencial distinguir na construção do PPP que tipo de escola se almeja e os fins para atingir as pretensões defendidas, e isso exige participação de educadores(as), funcionários(as), estudantes e pais, e as ações para obter os fins são essenciais.

As análises sobre o PPP da Escola Secundária de Chicualacuala que foram realizadas sob a proposta de Cellard (2012) trazem elementos essenciais que contribuem para analisar a presença ou ausência de marcos identitários, realidades, vivências, cotidiano e conhecimentos dos(as) alunos(as) da Machamba no documento intitulado PPP-ES. Por isso, passamos a apresentar algumas constatações sobre os itens em pesquisa.

No âmbito da análise do documento, verificamos que os(as) professores(as) das disciplinas de Química, Física e Biologia que atuam na escola possuem mais de cinco (5) anos de serviço e todos(as) são nomeados(as) definitivamente e, portanto, são do quadro. Dentre esses professores, as disciplinas Química e Física são ministradas por uma professora e um professor, respectivamente. Esses professores são nativos do distrito de Chicualacuala, e a de Química foi aluna da mesma escola secundária no 1º ciclo. Por isso, a indicação desses professores para a produção do PPP-Es nos encorajava para um documento que atendesse todas as dimensões políticas, culturais e sociais.

Cellard (2012) se baseia no questionamento que deve ser respondido dentro de uma análise profunda. E uma das questões emitidas, que por coincidência é a primeira, foi: “O documento PPP-ES de Chicualacuala menciona os(as) alunos(as) da machamba? Se sim, como faz essa menção?”

A primeira observação na análise do PPP-ES é que o documento não menciona os(as) alunos(as) da machamba que fazem parte da comunidade escolar. Menciona apenas estudantes da escola que são selecionados(as) para participar em feiras de Ciências, ou seja, os(as) melhores alunos(as) tomados(as) como entendedores(as) de Ensino de Ciências. Por isso, podemos afirmar que a escola torna-se um espaço de silenciamento de alunos(as) oriundos(as) da machamba a partir do momento em que são tratados(as) de forma desigual. Sua língua, seus saberes tradicionais, suas experiências e suas identidades culturais ficam em desuso em favor de uma nova cultura imposta pelo colonizador, cujo objetivo é dividir e colonizar.

É preciso lembrar que os(as) alunos(as) bons(as) nas Ciências têm sido aqueles(as) que falam bem a língua portuguesa e no maior número de vezes têm acesso aos recursos tecnológicos, como celulares, devido à demanda da vila/cidade ser diferente da dos alunos(as) oriundos das comunidades da machamba. Portanto, a seleção de alunos(as) que compreendem bem a língua portuguesa e, conseqüentemente, o Ensino de Ciências para realizar a competição na feira de Ciências e matemática tornam-se uma prática de exclusão social e reproduz o preconceito linguístico. Como aponta Bagno:

Em contrapartida, esse preconceito é alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos (Bagno, 1999, p. 13).

Lopes (1999) reconhece que a política colonial portuguesa, na condição de instrumento de um grupo mais poderoso, foi utilizada sistematicamente para dominar o povo moçambicano. A língua portuguesa foi usada como instrumento de dominação, fragmentação e reintegração no meio da estrutura política dominante, e em seu benefício as línguas locais foram simplesmente ignoradas. A língua escrita e falada de um povo é, possivelmente, seu mais importante atributo cultural (Lopes, 1999).

Essa é a razão que nos leva a defender um diálogo entre o conhecimento tradicional e o conhecimento científico, de modo a gerar temáticas que incluam as experiências e vivências dos(as) alunos(as) presentes na sala de aula em reconhecimento da existência e da valorização da diversidade cultural.

Esses e outros fatores reforçam a ideia de se pensar numa educação específica da comunidade da Machamba e inserida no seu espaço habitacional a fim de garantir que alunos(as) com a sua língua original, com as suas experiências, com os seus saberes locais, com a sua identidade cultural e com os seus hábitos e seus costumes tenham espaço para compartilhar e ressignificar conceitos, tornando o processo de ensino e aprendizagem cada vez mais valorizado. É nesse contexto que se alerta para que, mais do que saber da existência de múltiplas culturas na comunidade escolar, é preciso criar formas de atendê-la numa perspectiva intercultural, havendo interação entre sujeitos de culturas diferentes, permanecendo em comunicação que gera diálogo (Lopes, 1999). Por isso, defendemos uma educação intercultural por reconhecê-la como o expoente máximo na construção de parcerias entre sujeitos de culturas diferentes a fim de garantir a cooperação mútua em benefício coletivo.

Enquanto não houver políticas públicas no setor da educação voltada para alunos(as) da Machamba, defendemos que a direção máxima da escola deve informar todos(as) alunos(as) sobre a participação no âmbito da produção do PPP a fim de ocupar o seu espaço, gerando inclusão e oportunidades iguais para todos os sujeitos, sem a distinção de culturas, de origem, da cor da pele e nem da etnia. Por isso, Lopes (1999) defende a necessidade de introduzir uma pedagogia intercultural, que consiste no seu direcionamento para a alteridade, sua abertura ao outro. O outro também, como eu, é um sujeito (ativo, responsável, dotado de um capital cultural próprio) (Lopes, 1999).

Ainda na busca de compartilhamentos de existência ou não de realidades, vivências, experiências, saberes tradicionais e identidades no PPP-ES de Chicualacuala, trouxemos a nossa análise a partir da emissão da seguinte questão: “Há no PPP-Escola Secundária de Chicualacuala considerações acerca da realidade das comunidades da machamba da Vila Eduardo Mondlane, distrito de Chicualacuala?”

O nosso posicionamento não está concentrado na localização da Escola Secundária de Chicualacuala, pois ela está na vila do distrito, mas sim no universo de alunos(as) da escola. O maior número de alunos(as) matriculados(as) naquela escola provém de escolas localizadas mais distantes das vilas de periferia, efetivamente de machamba, já outros(as) são oriundos(as) das escolas das periferias. Por essa razão, entendemos que a escola, independentemente de estar localizada na vila quando comparada com outras localidades do distrito, se enquadra numa escola de machambeiros(as) devido ao maior número de alunos(as) da machamba que fazem parte do efetivo da escola.

Por isso, se as vivências, as histórias, as experiências, o quotidiano, os saberes e as identidades não são contemplados no PPP, cria-se uma barreira para a compreensão de conteúdos eurocentrados e passa-se a assumir o papel excludente, na medida em que um grupo de sujeitos não se identifica com o espaço em que se encontram, ferindo os princípios básicos da educação nos quais se defende o princípio dos direitos iguais.

Segundo Munanga,

O racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou inato (2004, p. 13).

Nesse sentido, defendemos um PPP que inclua todas as realidades, vivências e experiências dos(as) estudantes da Machamba, pois se tornou evidente que a escola tem alunos(as) de culturas diferentes, e ela precisa respeitar todos(as) os(as) alunos(as) ali presentes, construindo uma identidade que dignifica a comunidade escolar, levando em consideração a situação social e econômica dos(as) alunos(as). Candau (2011) informa que as diferentes identidades culturais foram construídas socialmente ao longo da história, e, nesse véis, a escola precisa reconhecer e valorizar as pessoas que tanto possuem esse potencial sociocultural que foi negado durante o tempo colonial e continua sendo desvalorizado. Para tanto, é necessário que haja diálogo entre os diferentes conhecimentos científicos e o conhecimento tradicional,

gerando possibilidades de criar materiais didáticos e estratégias pedagógicas que promovam inclusão e integração de todos os sujeitos (Candau, 2011).

Essa ação de valorização do dia a dia dos(as) alunos(as) pode reduzir o distanciamento existente tanto em línguas faladas na comunidade e na escola quanto no próprio conteúdo abordado. Para tanto, precisamos trazer a nossa abordagem voltada para uma perspectiva intercultural, de forma que a riqueza cultural presente no outro sujeito seja reconhecida e que as diferenças sejam usadas como uma ponte para a construção coletiva de uma educação democrática, inclusiva e humanizada na qual todos, todas e todes presentes nas comunidades se sintam representados(as) e identificados(as) com o ensino. Sobre a perspectiva intercultural, Candau aponta:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (2008, p. 3).

Essa inclusão do cotidiano do(a) aluno(a) torna o currículo escolar também inclusivo e valorizado e alavanca o aproveitamento tanto pedagógico quanto escolar, assegurando que depois da formação os sujeitos vão contribuir para o desenvolvimento das suas comunidades.

Atualmente em Moçambique, a Plural Editora é a única que produz os livros didáticos (que são de uso obrigatório) aprovados pelo MINEDH. Essa imposição do uso único do livro didático em escala nacional demonstra a existência de um currículo monocultural em que os sujeitos são considerados homogêneos. Zanardi e Oliveira (2021) defendem que os currículos centralizados e padronizados não dialogam com todos os sujeitos presentes no sistema da educação, excluindo majoritariamente todas as experiências e vivências das comunidades construídas historicamente ao longo do tempo. Portanto, esse distanciamento revela a falta de liberdade para participar na construção de uma educação comprometida com a sociedade e, consequentemente, extermina todas as possibilidades de interação com sujeitos de diferentes culturas (Zanardi; Oliveira, 2021).

Dessa forma, defendemos um currículo construído coletivamente a fim de garantir o direito à integração social de todo tipo de sujeito, independentemente das suas características etnolinguísticas, origem, raça e classe. Entendemos que, no âmbito das ações afirmativas, o governo deve criar leis que abram espaço para que as comunidades participem da construção

dos currículos, exercendo o seu direito à educação. As instituições da educação precisam alicerçar os currículos para o seu acolhimento, formando professores(as) segundo as necessidades do ensino, e garantir pesquisas internas que possibilitem a sua consolidação através do diálogo intercultural.

É importante salientar que não nos é conveniente termos uma imposição feita através de comunicados do que vamos aprender; nós temos a nossa forma de estruturação da sociedade e acreditamos na educação que compartilhamos no nosso dia a dia. Portanto, esperamos que, mais do que sermos comunicados, haja uma proposta que abra um diálogo com as comunidades. Acreditamos que as comunidades merecem essa oportunidade de participar na construção da educação dos(as) seus(suas) educandos(as), reduzindo o distanciamento criado e perpetuado pelo colonizador.

Nesse sentido, discordamos dessa posição por não refletir uma ação inclusiva, excluindo o direito à educação igual a todos, todas e todes. Por conta disso, entendemos que, se a educação é para todos(as), então é preciso que haja currículos e livros didáticos que respeitem as particularidades e que sejam escolhidos e produzidos pelos professores(as) das comunidades onde as escolas estão localizadas.

É necessário que se produzam livros didáticos específicos e interculturais que estejam a funcionar de forma paralela com os livros didáticos ministeriais, atendendo as realidades e os saberes locais das escolas da machamba, pois, no final da formação, o sujeito volta para se inserir na comunidade e por lá deve contribuir com a sua formação na resolução de problemas. Por isso, a sua formação deve estar mais próxima das suas vivências para facilitar a consolidação de conhecimentos e ter sua valorização.

É nessa abordagem que Fleuri (2014) defende a educação intercultural, a qual pode contribuir para a construção de um projeto comum que integre as diferenças culturais em que as políticas de igualdade e de identidade são desenvolvidas num contexto plural, democrático e social (Fleuri, 2014).

A outra questão que mereceu a nossa atenção durante a análise do PPP foi a seguinte: “Há no PPP-Escola Secundária de Chicualacuala discursos que considerem os conhecimentos da machamba ou conhecimentos tradicionais para a formação dos(as) estudantes da machamba?”

Diferentes professores(as) de Ciências que trabalham na Escola Secundária de Chicualacuala, e eu inclusive fazia parte, têm recorrido aos exemplos do dia a dia dos(as) alunos(as), criando paralelismo com o conteúdo ocidental, construindo um novo conhecimento

mais ressignificado, porém essas abordagens têm sido espontâneas e, também, poucos(as) professores(as) assim procedem.

Jesus e Lopes (2021) informam que há um esforço que é envidado por alguns(mas) professores e professoras que tentam evitar que se faça uma abordagem com uma visão monocultural e eurocêntrica do ensino e da produção do conhecimento e procuram adequar os conteúdos presentes no livro didático à realidade local, selecionando conteúdos que tenham a ver com a cultura daquela comunidade e, a partir daí, criam diálogos com o conhecimento local (Jesus; Lopes, 2021).

Estamos cientes dos esforços empreendidos pelos(as) professores(as) no que tange à aproximação do conhecimento local com o conhecimento científico, porém alguns conteúdos não têm nenhuma aproximação com as vivências e realidades dos(as) alunos(as) da Machamba, por isso tornam insignificante essa ação. Nesse contexto, Jesus e Lopes (2021) informam que a colonialidade do saber-poder que de certa forma se verifica nas escolas é assumida como uma nova forma de colonização, na medida em que os povos colonizados aprendem a cultura dos dominadores, reproduzem e perpetuam incansavelmente modelos oriundos dos países de capitalismo central, considerados a única forma válida de interpretação do mundo. Esse dogmatismo imposto pelos colonizadores tem a pretensão de eliminar e substituir os conhecimentos ancestrais dos povos nativos por conhecimentos da lógica da ciência ocidental (Jesus; Lopes, 2021).

O problema da imposição do uso único e exclusivo dos livros didáticos da editora Plural, em que os(as) alunos(as) não se veem no mesmo livro e nem se sentem incluídos(as) do ponto de vista do conteúdo inserido naquele instrumento didático, aumenta a chance de esses(as) alunos(as) se sentirem inferiorizados(as) e, conseqüentemente, perdem a valorização do que eles(as) aprendem, contribuindo assim para a evasão escolar. Amâncio e Pastore (2019) informam que “a colonização portuguesa em Moçambique tem na educação uma das melhores ilustrações da forma como se processava a exclusão social”. Exclusão social porque os(as) alunos(as) da comunidade da Machamba não estão identificados(as) com o currículo em vigência, uma vez que suas vivências, conquistas e acúmulos culturais não são trazidos para a sala de aula como parte integrante do conhecimento e, conseqüentemente, o(a) professor(a) monopoliza a aula (Amâncio; Pastore, 2019). Corroborando os autores, defendemos que enquanto não houver políticas públicas para o efeito precisaremos trazer para a sala de aula os saberes locais construídos, envolvendo toda a comunidade escolar, os anciões e as lideranças locais, valendo-se das experiências obtidas na implementação do currículo local (Amâncio; Pastore, 2019).

Silva (1999) e Amâncio e Pastore (2019) concordam que o currículo vigente que tenha sido fundamentado a partir da teoria tradicional constitui-se um instrumento que reforça a hierarquização na relação entre professor(a) e aluno(a), também culminando na exclusão social. Dessa forma, desejamos uma educação cuja relação entre professor(a) e aluno(a) ocorra na horizontal, ou seja, num ambiente de cooperação mútua, de reciprocidade, na interação, na tolerância e no respeito.

O espaço-tempo que é criado nessas teorias tende a repor a legalidade daquele povo oprimido que viu a sua voz ser silenciada no seio escolar. Por isso, Silva e Santos apontam:

Enquanto o currículo tradicional busca a estabilidade, o currículo pós-crítico pede mudanças, um movimento que deve ser feito tanto por professores como por alunos, uma reconstrução de saberes e de vivências. Busca-se proliferar problematizações e investigações para representar grupos sociais marginalizados e inferiorizados em favor de outros, fugindo da homogeneização e assimilação cultural historicamente imposta, dando visibilidade à diversidade cultural. O currículo não é uma ação neutra, mas sim, um espaço para elaboração de novas possibilidades, de seguir caminhos desconhecidos, de modificar sentidos preestabelecidos e viverem novas conexões (2020, p. 3).

Nesse sentido, se torna evidente que o currículo vigente se enquadra na perspectiva da teoria tradicional, na qual a relação entre professor(a) e aluno(a) é estabelecida na verticalidade, sendo que o(a) professor(a) é tomado como um(a) detentor(a) de conhecimento inquestionável pela suposta dose da verdade que ele(a) tem, e o(a) aluno(a) torna-se passivo(a), conseqüentemente se dedicando a memorizar os conteúdos impostos naquela aula monólogo para reproduzir sempre que for exigido. Portanto, não se cria a possibilidade para que os sujeitos pensem numa outra forma de construir o currículo em que a sua identidade cultural manifestada pelas experiências, histórias e vivências esteja permeada durante o processo da sua formação. Em virtude dessa denúncia, anunciamos a necessidade de revitalização do currículo local introduzido no ensino básico em 2003 e que teve curta duração de vida. O levantamento de diferentes práticas desenvolvidas nas “comunidades da machamba de forma sejam incorporados nos PPPs e em outros documentos educacionais a fim dinamizar e tornar relevante o ensino e Moçambique” no contexto da Educação de Ciências, que pode ser uma das alternativas (Basílio, 2006).

Jesus e Lopes (2021) alertam para o fato de que a educação, especificamente o Ensino de Ciências, não continue na perspectiva de uma visão eurocêntrica, pois perpetuar esse tipo de visão implica silenciar a cultura daquela comunidade em detrimento da socialização que é construída por meio do diálogo. Essa visão eurocêntrica deve ser combatida porque direciona as pessoas para uma subalternização de suas formas de ser, pensar e estar no mundo. O que as

autoras defendem é que o ensino, para além de ser problematizador, deve ser compreendido a partir do seu contexto local, por meio do diálogo intercultural (Jesus; Lopes, 2021). Dessa forma, acreditamos na construção coletiva de conhecimentos, aprendendo e ensinando uns com os outros, num ambiente de respeito e de cooperação mútua, com o intuito de abrir espaço para outras formas de interpretação do mundo.

Na trajetória da análise do PPP da escola ainda em curso, procuramos compreender se o PPP considera a identidade cultural de seus(suas) estudantes, segundo esta questão colocada no documento: “Há no PPP-Escola Secundária de Chicualacuala referência à identidade cultural dos povos da machamba de Distrito de Chicualacuala e/ou dos povos tradicionais de Gaza?”

O PPP-ES de Chicualacuala não traz a descrição e os detalhes da identidade cultural dos(as) alunos(as) da machamba, apenas traz a possibilidade de uma convivência no seio das suas comunidades ao aplicar o conhecimento específico resultante das feiras de Ciências e Matemática no seu dia a dia, conforme consta no PPP a informação de que

As feiras escolares têm como objetivo dotar o aluno de outras habilidades e uma delas é a de saber fazer, com isso pretende-se ensinar o aluno a usar o que aprende na sala de aulas no seu dia-a-dia, de modo a conciliar a teoria e prática do domínio científico com a vida real (PPP, 2017, p. 4).

Portanto, trata-se de uma ação temporária que só acontece uma vez por ano, e, finda essa atividade, as escolas são submetidas a diferentes atividades culturais e que não constam no PPP em análise, mas fazem parte do plano anual da escola. O processo de assimilação de conhecimentos acontece ao longo do período de formação, por isso, pela importância dessas atividades culturais, se a sua inserção ocorresse no PPP, os(as) alunos(as) teriam mais tempo para contribuir na construção tanto da sua identidade quanto da identidade da escola.

Fleuri (2014) defende a necessidade de avançar para uma interculturalidade crítica, na qual se desenvolvam novas ações que desconstruam a hegemonia capitalista presente na educação e se opte por construir relações democráticas participativas baseadas na justiça social. É nesse contexto que as políticas que são construídas devem merecer um diálogo com grupos sociais e culturais para permitir a participação e o acompanhamento da comunidade em todos os processos da sua execução. Assim sendo, acreditamos que esse envolvimento das comunidades contribui para o respeito entre grupos étnicos de culturas diferentes (Fleuri, 2014).

Nessa perspectiva de forjar a nossa identidade através das nossas vivências, olhamos para esse percurso como um espaço-tempo de construção de um currículo em que, no campo da Educação, as práticas educativas se enquadrem numa dimensão política, social, histórica e

cultural, portanto as suas ações exigem um tempo suficiente para que os sujeitos sejam formados (Andrade; Nóbile, 2022).

Por isso, Andrade e Nóbile defendem que

Currículo é o conjunto de normas didáticas, regras, conteúdos e escolhas metodológicas, construídas a partir do contexto social vivenciado em uma determinada sociedade, permeado de lutas e disputas de poder por um currículo que atenda aos anseios e necessidades naquele momento histórico (2022, p. 16).

Defendemos um currículo comprometido com a sociedade; por isso, as ações pedagógicas e didáticas, as metodologias, as regras, os temas geradores devem ser construídos com as comunidades onde a escola está inserida. Essa ação coletiva não substitui o conhecimento científico, mas traz uma consistência e a valorização do conhecimento local, historicamente deslegitimado, e constrói novas possibilidades de interpretar o mundo.

Como se pode depreender, o currículo educacional construído coletivamente contribui para a interação de sujeitos de culturas diferentes e abre uma janela para que o conhecimento científico e o conhecimento tradicional dialoguem, exercendo a sua liberdade. Por isso, o currículo implantado nas escolas deve conter vivências das comunidades, pois a sua ausência distancia os(as) alunos(as) do ensino e compromete os anseios da sociedade.

Freire (1987) mostra claramente a necessidade de o diálogo ocorrer desde a produção de currículos escolares e de materiais didáticos pedagógicos alinhados com os conteúdos programáticos. Esse envolvimento feito por meio da interação com outros sujeitos oportuniza espaço para que os intervenientes expressem as suas vivências e culturas historicamente adquiridas nas suas comunidades, colocando em si as práticas da liberdade.

Dessa forma, Freire expõe que

Este conteúdo programático da educação não pode ser uma doação ou imposição, um conjunto de informes a ser depositados no educando, mas a revolução organizada, sistematizada, e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (1987, p. 47).

É importante refletir sobre a relação entre educadores(as) e educandos(as), a qual ocorre horizontalmente, ou seja, os materiais usados no processo de ensino e aprendizagem, como é o caso do currículo escolar, quais são os conteúdos programáticos, entre outros, devendo ser resultado de uma interação entre sujeitos da comunidade onde a escola está inserida com a comunidade escolar, especificamente professores(as) e alunos(as). É nesse contexto que o autor aponta que

O conteúdo programático para a ação deve ser de ambos e não de exclusiva eleição daqueles que outrora foram tomados de detentores de conhecimento, mas deles e do povo. O momento da busca de conteúdo num processo mediatizador é a inauguração do diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento que se realiza a investigação do universo do povo ou conjunto dos seus temas geradores (Freire, 1987, p. 49).

O uso da relação vertical, em que os materiais são elaborados centralmente e distribuídos de forma que sejam usados compulsivamente pelas escolas, não favorece o diálogo, portanto o ensino torna-se monótono, excludente e de interesse dos opressores. Portanto, defendemos a necessidade de estar a par com a comunidade, construindo conhecimentos que no futuro retornarão para as próprias comunidades. Nesse contexto, Freire (1987, p. 48) informa que a educação autêntica não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo.

É importante sublinhar que o diálogo proposto anteriormente pressupõe a construção de princípios educativos com as comunidades de forma que inspirem as suas ansiedades e as identifiquem culturalmente para que seus conteúdos sejam significativos e valorizados pelos(as) educandos(as). Por isso, o PPP deve ser construído por diferentes participantes ativos das comunidades e da escola, olhando para o tipo de sujeito que se pretende formar e para a contribuição que pode ser dada àquela comunidade.

Em relação à última questão emitida na análise em curso, procuramos compreender o seguinte: “Existe no PPP-Escola Secundária de Chicualacuala alguma proposta educacional de Educação em Ciências que considere as especificidades da população da machamba?”

Durante a análise do documento, constatou-se que não se avança para outro tipo de ações educativas na área de Ciências senão a feiras de Ciências. Essa ação sazonal permite-nos concluir que a diversidade cultural é simulada e, portanto, muitos conhecimentos que os(as) alunos(as) carregam das suas comunidades não encontram espaço de partilha e de compartilhamento.

Dessa forma, podemos afirmar que as escolas moçambicanas continuam desenvolvendo práticas da colonialidade de saber instrumentalizadas, assumindo o papel da reprodução de conteúdos programáticos. Por isso, precisamos questionar permanentemente o tipo de currículo que temos e que queremos, pois é notório que o currículo imposto pelo colonizador é projetado para subjugar, silenciar, isolar e apagar a história do povo, dessa forma destruindo a educação vinculada de aspectos culturais e sociais. Os questionamentos dirigidos aos processos de

modernidade/colonialidade tornam-se uma ferramenta decolonial para restaurar a voz do povo que foi historicamente violentado física e simbolicamente (Farias; Faleiro, 2020).

A abordagem sobre o PPP-ES de Chicualacuala traz diversas reflexões sobre o currículo escolar que nos foi imposto pelo colonizador e seus propósitos, bem como a persistência desse tipo de educação mesmo depois da independência nacional do país. Desse modo, apresentamos a seguir o Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES) elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura no ano de 2022, o qual se alinha à nova lei do Sistema Nacional de Educação, a Lei 18/2018 de 28 de dezembro.

## 5.2 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DE PRESENCAS OU AUSÊNCIAS DE IDENTIDADES, REALIDADES E CONHECIMENTOS DOS(AS) ESTUDANTES DA MACHAMBA MOÇAMBICANA NO PLANO CURRICULAR DE ENSINO SECUNDÁRIO (PCES)

Ao abordar o Plano Curricular de Ensino Secundário de 2012, pretendemos analisar o seguinte: “Estão presentes ou ausentes as realidades, conhecimentos e identidades no PCES elaborado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH)?”

Por isso, tomamos como ponto de partida o questionamento emitido e através dele vamos analisar o documento Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES), cuja análise, na ótica de Cellard (2012), deve levar em consideração alguns aspectos fundamentais, nomeadamente: o(a) autor(a) ou os(as) autores(as); a autenticidade e confiabilidade; o contexto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Finda essa etapa, passamos a analisar a ausência ou presença de realidades, conhecimentos e identidades no povo da machamba.

A partir da análise feita, passamos a apresentar as constatações, por um lado, sobre as dimensões exigidas por Cellard (2012) e, por outro lado, trazemos à superfície as presenças ou ausências de todo o acervo cultural do documento.

### 5.2.1 Sobre autor(a) e autores(as), a confiabilidade e autenticidade e o contexto do Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES)

Nesta primeira dimensão, que diz respeito a autor(a) ou autores(as), a análise do PCES foi feita através do apoio da seguinte pergunta: “Quem foi ou foram os responsáveis pela produção do PCES do 1º ciclo (área de Ciências)? Como essas pessoas foram selecionadas?”

Em relação à **autoria** do documento intitulado Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES), ele foi elaborado em julho de 2022 pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Esse documento foi produzido pelos técnicos do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). Trata-se de uma instituição que responde pela produção de currículos para o ensino geral (primário e secundário) e pelos manuais de formação de facilitadores que atuam em diferentes áreas.

O documento em análise é autêntico e pode ser acessado a partir de sites do governo moçambicano ([https://www.mined.gov.mz/assets/docs/plano\\_curricular\\_es.pdf](https://www.mined.gov.mz/assets/docs/plano_curricular_es.pdf)), pela sua própria referência na internet ou ainda impresso nas direções provinciais, distritais e inclusive nas escolas para consulta e acompanhamento da execução de tarefas emanadas nesse plano.

No que diz respeito ao contexto em que o documento foi produzido, emitimos as seguintes perguntas: “Considerando o ano de produção, em qual contexto esse documento foi produzido? Qual o contexto político do distrito, província e país quando o documento foi elaborado? Houve orientação do Ministério da Educação e Cultura de Moçambique para a construção desse documento?”

O PCES foi produzido em 2022 levando em consideração o contexto político, econômico, sociocultural e educativo do país. Nesse sentido, no contexto social, a Constituição da República de Moçambique se expressa de voz viva, na qual se consagra “um direito e um dever de cada cidadão” (PCES, 2022).

Alguns dos desafios que a educação sempre enfrentou são a má qualidade do processo de ensino e aprendizagem, reprovações massivas em classes com exame, a expansão da rede escolar, com ênfase no ensino secundário nos distritos, a formação continuada de professores(as), entre outros. É diante dessa vasta lista de desafios que o governo moçambicano decide reformar a Lei nº 6/92, de 6 de maio, do SNE, introduzindo em sua substituição a Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, do SNE, a fim de garantir uma educação de qualidade, ajustando-se às transformações sociopolíticas e econômicas que ocorrem no mundo e que têm implicações profundas no sistema educacional, exigindo deste uma busca contínua de melhores estratégias para responder aos novos desafios que o desenvolvimento da sociedade impõe (PCES, 2022).

No contexto econômico, constatou-se que Moçambique está registrando um crescimento populacional, entretanto a sua economia não responde à demanda populacional. A maior parte da população, depois de a guerra civil ter terminado, voltou para suas regiões da machamba, e poucas pessoas permaneceram nas cidades. Portanto, o país carecia de investimentos para ampliar a rede escolar de forma que alunos(as), especialmente da machamba, tenham acesso à educação escolar, para além da prevalência dos 39% da população não alfabetizada.

Nesse sentido, a economia moçambicana registrou, de 2000 a 2014, um crescimento de cerca de 7% (Banco Mundial, 2014), mas se debateu com um peso excessivo da dívida externa, cujo serviço absorveu cerca de 30% do orçamento anual do Estado. Esse fato fez com que o país continuasse vulnerável à crise financeira global e econômica, necessitando, desse modo, de medidas de mitigação para assegurar que o crescimento macroeconômico e a estabilidade pudessem beneficiar todos os moçambicanos, sem qualquer discriminação, através da criação e expansão de oportunidades de emprego, geração de rendimentos e acesso a alimentos, educação e cuidados de saúde (PCES, 2022).

Para o contexto sociocultural e educativo, importa sublinhar que Moçambique é um país multilíngue e multicultural, com diferentes grupos etnolinguísticos, com maior predominância para os de origem Bantu (PCES, 2022).

Em 1983, introduziu-se, em Moçambique, o SNE através da Lei nº 4/83, de 23 de março, revista pela Lei nº 6/92, de 6 de maio. Tratou-se de uma alteração total da estrutura educacional herdada do sistema colonial. Em 2018, foi aprovada a Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, que estabelece o novo regime jurídico do SNE, aplicado a todas as instituições de ensino públicas, comunitárias, cooperativas e privadas. Essa lei visa a promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos cidadãos (PCES, 2022).

O Plano Estratégico da Educação (2020-2029) considera como uma das prioridades a expansão e o acesso equitativo ao Ensino Secundário e garantir a retenção e conclusão para o(a) aluno(a) dos seus estudos para se inserir na vida social e no mercado de trabalho. A Agenda do Desenvolvimento Sustentável, no seu Objetivo quatro (ODS4), assegura a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promove oportunidades de aprendizagem para todos(as) ao longo da vida (PCES, 2022).

O PCES (2022) mostra ter um comprometimento com a população no que tange ao acesso à educação, à qualidade da educação, de forma que o(a) aluno(a) graduado(a) tenha oportunidade de emprego, e prevê também o desenvolvimento de programas para o Ensino a Distância (EaD) e de línguas de sinais como parte integrante da inclusão e da equidade no acesso à educação. Apesar de o PCES possuir informação voltada ao acesso e à qualidade da educação, bem como à formação do(a) aluno(a) para o mercado do emprego, ele continua mostrando uma lacuna a partir do momento em que não faz nenhuma abordagem sobre a possibilidade de criar um espaço para que esses(as) alunos(as) tenham a sua voz de volta através da geração de temáticas que resultam da interação dos saberes locais e do conhecimento científico.

É curioso que o PCES tenha princípios orientadores, sendo um deles que o processo de ensino e aprendizagem é centrado no(a) aluno(a). O currículo do ES coloca o(a) aluno(a) atuando como sujeito ativo na produção de conhecimento e na construção da sua visão de mundo. Nessa concepção de ensino, o(a) professor(a) atua como facilitador(a), a quem cabe criar oportunidades educativas diversificadas que permitam ao(à) aluno(a) desenvolver as suas potencialidades. Nesse processo, o(a) aluno(a) é o fator condicionante do ensino, e a instituição, o canal de expressão no qual o conhecimento é compartilhado (PCES, 2022).

É evidente que o(a) aluno(a) é colocado(a) como protagonista da aula, entretanto o(a) professor(a) garante a mediação da aula. Há aqui uma pressuposição de preparação do conteúdo didático que é abordado a partir das experiências e vivências do(a) aluno(a). Portanto, o PCES não faz a descrição das circunstâncias em que essas atividades podem ocorrer, o que pode se traduzir em ausências de realidades, conhecimentos e identidades dos(as) alunos(as) da Machamba.

Um dado importante para a nossa análise é que o PCES interpreta a educação inclusiva como direito de todo(a) cidadão(ã) a ter uma vaga para continuar seus estudos, especificamente as pessoas especiais, alunos(as) com Necessidades Educativas Especiais (NEE), alunos(as) com deficiência auditiva, alunos(as) com deficiência visual, alunos(as) com dificuldades de aprendizagem ou com autismo, porém nada fala sobre o ritmo de aprendizagem de alunos(as) que naturalmente têm culturas diferentes, por isso a necessidade de colocá-los(as) em comunicação previamente preparada (PCES, 2022). Nesse sentido, discordamos do olhar da educação inclusiva proposta no PCES, uma vez que não contempla critérios específicos de tratamento de alunos(as) com uma diversidade cultural diferenciada na sala de aula. Porém, existe uma oportunidade de avançar para uma educação intercultural comprometida com as comunidades da Machamba.

O PCES (2022) prevê, nas suas unidades curriculares, temas transversais que pretendem desenvolver competências nos jovens e adultos para o exercício da cidadania. Dentre vários temas transversais, aponta para o caso de preservação do patrimônio cultural, a identidade cultural e a moçambicanidade, mas o documento não explica como os temas serão abordados, e tudo parece ser opcional para os(as) professores(as). Por isso, torna-se evidente que existem um distanciamento e um receio em trazer para a sala de aula vivências, conhecimentos e identidades dos(as) alunos(as) a fim de garantir que haja uma interação crítica que conduza a uma ressignificação de conteúdos e, conseqüentemente, sua valorização.

Como podemos observar, em nenhum momento olha-se para a educação inclusiva como um espaço em que se oferta a oportunidade para alunos(as) de diferentes culturas presentes na

escola/sala de aula aprenderem no mesmo nível de igualdade, criando bases para a interação e o diálogo – cujo benefício é mútuo. Em outra perspectiva, a educação inclusiva pode ser associada ao posicionamento de Freire (1987), que informa que as práticas da liberdade e sua dialogicidade começam quando o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) ou o(a) aluno(a) e o(a) professor(a) se encontram numa relação horizontal em uma situação pedagógica para juntos(as) construírem conteúdos programáticos a serem abordados.

De forma geral, o documento tem marcos identitários, mas que se apresentam de maneira implícita e não apontam para o seu uso no atendimento de especificidades da educação para o povo da machamba, o que denota a homogeneização do currículo para sujeitos de diferentes culturas. Nessa ótica, é urgente que pensemos num currículo que atende de forma inclusiva alunos(as) presentes na escola, independentemente da sua orientação sexual, sua origem, sua etnia, sua língua e sua tonalidade da cor. Para tal, precisamos olhar para a educação com intencionalidades que favoreçam uma liberdade, uma participação em todo o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos que dialogam com o dia a dia do sujeito.

Na dimensão natureza e conceitos-chave e a lógica interna do PCES, fizemos o questionamento seguinte: “Esse documento tem validade? A validade foi determinada por quem ou pelo quê? O que caracteriza o documento? Qual o propósito do documento?”

Em relação ao questionamento sobre a validade do documento, informamos que o Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES) de 2022 não prevê o seu tempo de vigência, provavelmente porque o currículo é dinâmico e produzido a partir do contexto histórico, social, cultural e econômico em que o país vive. Os desafios que o país enfrenta obrigam o governo a pensar na melhoria. É nesse sentido que as leis do SNE foram criadas.

O PCES caracteriza um instrumento que traz uma resposta à dominação colonial na qual o povo moçambicano não tinha direito à educação formal, e os poucos que tivessem deviam aceitar a identidade cultural dos colonizadores e declarar que a partir daquele momento eles(as) não seriam mais aqueles sujeitos que possuíam a sua própria língua, experiências, saberes, crenças e identidades. Por isso, considero o documento como um instrumento revolucionário que oferece espaço para promover uma educação inclusiva, não apenas na interpretação de inclusão de todas as pessoas, inclusive as especiais, mas que a sua inclusão produza interações, diálogos e o conhecimento com todos, todas e todes.

Um dos grandes propósitos do PCES de 2022 é melhorar a qualidade do ensino em Moçambique, colocando como pano de fundo o processo de ensino e aprendizagem voltado para a vida, contribuindo para a resolução de problemas da comunidade, porém sem detalhes de atividades a serem levadas a cabo para obter êxito.

Um dos aspectos a salientar é o fato de o currículo não contemplar as vivências dos(as) alunos(as), mas colocar a possibilidade de professores(as) trabalharem no sentido de aproximar as realidades da sala de aula. Portanto, as realidades são usadas como recurso pedagógico para facilitar a assimilação de conhecimentos e não se olham os saberes tradicionais como outro tipo de conhecimento e outra forma de interpretar o mundo.

Como afirmamos anteriormente, Moçambique é um país multicultural; nesse viés, se chama atenção para essas diferentes culturas, que no período colonial se enquadravam num processo de objetivação, sendo vistas com óculos europeus, em que o homem é visto como um objeto de estudo e faz parte de uma sociedade primitiva, e mais tarde devia ser construído e passar por um processo de subjetivação e deste para a interobjetivação (Castiano, 2010).

É necessário que nos submetamos a um processo de interobjetivação, olhando para nós mesmos e resgatando os valores dos nossos ancestrais criados pelas comunidades, de forma a criar um espaço para que conhecimentos locais vinculados a saberes de anciãos e líderes dialoguem entre si e, a partir disso, pensemos numa África com uma educação voltada para os povos africanos (Castiano, 2010).

A busca da liberdade esteve no centro das atenções do povo africano nos seus diversos domínios do jugo colonial, como aponta Castiano:

O processo da intersubjectivação da filosofia africana passa necessariamente pela criação de valores e atitudes que levem ao reconhecimento do outro como um interlocutor válido, como um sujeito com dignidade e conhecimento. Há intersubjetivação quando o Eu reconhece o Outro e está predisposto a escutar, a argumentar com este Outro (2010, p. 190).

O posicionamento de Castiano (2010) nos encoraja a olhar para a África não apenas no contexto da cosmovisão (olhar globalizante da Europa), mas também dos cosmosentidos (maneira de ver e de ouvir o mundo), do espaço e do tempo em que nos encontramos localizados.

O documento também traz um Plano de Estudos do Ensino Secundário organizado em disciplinas que visam a responder aos desafios socioeconômicos, políticos e culturais do país. Nesse plano se informa que o seu ajuste pode ocorrer dentro de condições e necessidades reais da escola (materiais e humanas) (PCES, 2022).

O Plano de Estudo é consultado depois de a escola ter o número exato de turmas por classe e, por isso, torna-se um instrumento de apoio pedagógico, na medida em que a elaboração de horários e a atribuição de turmas têm relação com a carga horária que consta no plano de estudo. Consta ainda que existem duas modalidades de lecionação, nomeadamente presencial e

à distância, tendo cada uma o seu Plano de Estudos. E, para o caso de alunos(as) especiais, tem um plano de estudo específico (PCES, 2022).

No âmbito da análise do documento, trouxemos o Quadro 10, que aborda sobre Princípios Orientadores do Currículo do Ensino Secundário. Os princípios orientadores do currículo do ES explicitam o modo como se conceptualizam e se organizam os elementos que constituem o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, os princípios orientadores desse currículo são: Ensino-aprendizagem centrado no aluno; Ensino-aprendizagem orientado para o desenvolvimento de competências para a vida; Ensino-aprendizagem em espiral; Interdisciplinaridade; Educação Inclusiva e Ensino Secundário Integrado (PCES, 2022).

**Quadro 10:** Princípios Orientadores do Currículo do Ensino Secundário

Ensino-aprendizagem centrado no(a) aluno(a)	O currículo do ES coloca o(a) aluno(a) no centro do processo de ensino-aprendizagem, atuando como sujeito ativo na produção de conhecimento e na construção da sua visão do mundo. Nesta concepção de ensino, o(a) professor(a) atua como facilitador(a), a quem cabe criar oportunidades educativas diversificadas que permitam ao(à) aluno(a) desenvolver as suas potencialidades.
Ensino-aprendizagem orientado para o desenvolvimento de competências para a vida	O currículo do ES pretende preparar cidadãos(ãs) capazes de aplicar os seus conhecimentos na resolução de problemas e para continuar a aprender ao longo da vida. Assim, a abordagem de ensino deverá estar orientada para a solução dos problemas da comunidade, através da ligação entre os conteúdos veiculados pelo currículo e a sua aplicação em situações concretas da vida.
Ensino-aprendizagem em espiral	A abordagem em espiral, por um lado, permite ao(à) aluno(a) estabelecer relações entre a informação nova e a anterior, num processo contínuo de construção da sua visão de mundo e, por outro, torna o currículo mais coerente no que diz respeito à sua relação com o meio natural e social, caracterizado por uma interdependência entre o Homem e o meio que o rodeia.
Interdisciplinaridade	A interdisciplinaridade tem como objetivo assegurar a construção de conhecimentos que rompam as fronteiras entre as disciplinas, estabelecer um diálogo entre as áreas de conhecimentos científicos, bem como o envolvimento e a reciprocidade diante dos conhecimentos ou atitudes.
Educação inclusiva	A educação inclusiva se refere aos(às) alunos(as) especiais, nomeadamente com deficiência auditiva, deficiência visual, dificuldades de aprendizagem ou autismo, entre outros tipos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PCES (2022, p. 5-7).

Os princípios orientadores do Currículo do Ensino Secundário apontam a existência de possibilidades para que o sujeito formado contribua para o desenvolvimento da sociedade, especificamente da sua comunidade. Segundo o documento, professores(as) ganham a prerrogativa de recorrer às vivências dos(as) alunos(as) para que o processo de ensino seja protagonizado pelo(a) aluno(a), colocando-o(a) como centro da atenção do processo de ensino

e aprendizagem. Nesse posicionamento, o(a) aluno(a) continua beneficiando a classe da elite. Assim, pretendemos que a educação e/ou o ensino sejam pensados de forma coletiva para voltar a servir à sociedade. A construção coletiva se torna uma ferramenta de comprometimento na valorização social, histórica e cultural dos(as) alunos(as) da machamba, que historicamente têm silenciados(as) e apagados(as) os seus valores como sujeitos sociais. Para tanto, é papel da escola desenvolver atividades socioculturais embutidas em ações pedagógicas para que os(as) alunos(as), independentemente da sua origem, raça e etnia se identifiquem com a escola e construam coletivamente com o(a) professor o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse viés, defendemos que o conteúdo que deve ser lecionado tem que ser resultado de uma busca feita através de interação entre professor(a), aluno(a) e comunidade, baseado numa relação de respeito, liberdade e solidariedade (Freire, 1987).

Caminhando para a **lógica interna do texto**, o PCES 2022 está organizado em 15 (quinze) capítulos, nomeadamente: 1) Introdução; 2) Contexto; 3) Princípios Orientadores do Currículo do Ensino Secundário; 4) Temas Transversais; 5) Atividades Co-curriculares; 6) Objetivos de Ensino Secundário; 7) Perfil do Graduado do Ensino Secundário; 8) Competências a Desenvolver no Ensino Secundário; 9) Valores a Desenvolver no Ensino Secundário; 10) Inovações no Ensino Secundário; 11) Áreas Curriculares; 12) Áreas Curriculares do 2º ciclo (ES<sub>2</sub>); 13) Plano de Estudos; 14) Sistema de Avaliação e 15) Estratégia de Implementação do Currículo.

É nosso interesse lembrar que, dentre várias competências a desenvolver no Ensino Secundário, o documento aponta para que o(a) aluno(a) dentro e fora da sala se comunique fluentemente na língua portuguesa em diferentes contextos e nas línguas inglesa e francesa e, também, resolva problemas que refletem situações quotidianas da vida econômica e social do país, da região e do mundo. Essas competências revelam uma violência epistêmica para os(as) alunos(as) da Machamba, pois eles(as) têm a sua própria língua, suas vivências e seus saberes, que precisam ser respeitados para evitar barreiras epistêmicas que eles(as) encaram durante a formação. Nesse contexto, defendemos uma educação bilíngue para que o ensino contemple todos(as) os(as) alunos(as). Como aponta Timbane,

A educação bilíngue ajuda em muito no desenvolvimento intelectual do aluno. Não é pelo fato de que a criança não sabe dizer: raiz, caule, folhas, flores e frutos em português que devemos reprová-lo e condená-lo a repetir o ano. Aliás, a criança já sabe nomear essas partes da planta na sua língua local e até conhece os tipos de raiz, de caule, de flores e de frutos na sua língua materna (2015, p. 9).

Há aqui uma exclusão e um distanciamento de alunos(as) da machamba, pois o PCES influencia para que a língua que vai mover o psíquico do(a) aluno(a) seja apenas colonizadora e para fins comerciais, portanto não pensa na diversidade cultural do povo moçambicano. Esse posicionamento entra em contraste com alguns princípios orientadores que defendem que o processo de ensino e aprendizagem é centrado no(a) aluno(a). É duvidoso o seu cumprimento porque os(as) alunos(as) da machamba, especialmente os(as) de Gaza, Chicualacuala, comunicam-se com a língua materna “xichangana”, para além de que o(a) professor(a) é quem traz conteúdos da dimensão local para usá-los na sala de aula como forma de aproximar a aula do(a) aluno(a). Esses fatores mostram a falta de comprometimento com as comunidades, tornando-se assim uma ironia e um mito da educação que desejamos.

É verdade que nas escolas continuamos com um sistema escolar ocidental em que o uso da língua local foi proibido veementemente e que apenas foi praticado na oralidade e sem nenhum registro. Não houve registro, porque o único local formal onde devia se desenvolver essa prática é na escola. Portanto, a inexistência dessas línguas locais nas escolas criou espaço para que os povos da machamba fossem desprezados, inferiorizados e subestimados. Nessa perspectiva, defendemos a inclusão da disciplina Xichangana, e, para tal, deve-se produzir os materiais didáticos nessa língua. Nesse contexto, Lopes (1999) defende a passagem da oralidade à escrita como uma técnica de escrita e também para afirmar uma cultura nacional e não apenas estrangeira. Corroboramos a autora anterior sobre a necessidade da introdução de uma política linguística como forma de preservar as línguas faladas pelas diversas etnias moçambicanas, pois, caso contrário, se afeta a identidade do povo e se criam dificuldades na compreensão do conteúdo.

De forma geral, o currículo prepara sujeitos de diferentes culturas para servirem ao regime capitalista e não efetivamente para contribuir para suas comunidades, pois continua havendo distanciamento entre o conhecimento científico e o conhecimento local. É possível identificar que, a partir da análise prévia, a inibição da língua materna dos(as) alunos(as) da machamba acaba criando barreiras para que o(a) aluno(a) traga elementos quotidianos para a aula, o que torna o ensino antidualógico.

### 5.2.2 Caminhando na busca de compreensão das realidades, conhecimentos e identidades dos(as) alunos(as) da machamba a partir do PCES-2022

Durante o percurso que fizemos com o PCES, a partir da proposta de Cellard (2012) sobre dimensões a serem seguidas, apresentamos o questionamento específico para proceder

com a análise profunda do PCES-2022: “Quais relações podem ser estabelecidas entre ausência/presença das especificidades (identidades, realidades e conhecimentos) dos(as) estudantes da machamba moçambicana na proposta pedagógica de Educação em Ciências, desenvolvida no ano letivo de 2022, em uma escola pública secundária moçambicana localizada no distrito de Chicualacuala e a persistência/redução dos efeitos da colonialidade na educação escolar moçambicana?”

Após a análise preliminar e tendo compreendido o documento a partir das 5 (cinco) dimensões de Cellard (2012), estabelecemos um questionamento inicial para direcionar as investigações nos documentos: identificar se e como estão presentes as realidades, os conhecimentos e as identidades da machamba moçambicana no Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES) proposto pelo MINEDH, na área de Ciências.

Levando em consideração que trabalhei no distrito de Chicualacuala por 18 anos, sendo 10 anos na Escola Secundária de Chicualacuala como coordenador da área pedagógica e diretor da escola, a análise do PCES foi feita a partir da minha própria experiência com a escola, do tipo de aluno(a) que se encontra na escola e de alguns(mas) participantes da educação por meio de conversas e também de especificidades relacionadas à questão histórica, social e cultural.

Nesse viés, elaboramos a respeito do PCES a seguinte pergunta: “O PCES-2022 faz menção e/ou apresenta propostas educacionais considerando a diversidade dos povos da machamba no distrito de Chicualacuala? De que forma isso é abordado no documento?”

Em relação ao questionamento formulado, importa informar que o PCES-2022 não apresenta propostas educacionais considerando os povos da machamba, porém coloca o desafio de o processo de ensino e aprendizagem estar centrado no(a) aluno(a). Esse posicionamento nos remete a pensar num aluno(a) que pode vir a ter espaço para compartilhar suas vivências, seu cotidiano, por isso se torna um(a) participante ativo(a) do processo e protagonista, enquanto o(a) professor(a) torna-se mediador(a). Entretanto, não ficam evidentes as atividades e estratégias que vão ser adotadas para que o(a) aluno(a) tenha a sua voz de volta no espaço educacional.

O PCES (2022) prevê que o currículo do Ensino Secundário permite que jovens e adultos desenvolvam competências que respondam aos desafios da vida cotidiana e, também, defende através da Agenda do Desenvolvimento Sustentável que assegura a educação inclusiva. Esse posicionamento continua conflituando com o nosso posicionamento, na medida em que acreditamos numa educação intercultural na qual o conhecimento tradicional ganha espaço de interação com o conhecimento científico. Acreditamos numa construção coletiva para o exercício da democracia no campo da educação.

Outrossim, e não menos importante, é que o documento prevê que o(a) professor(a) crie oportunidades educativas diversificadas que permitam ao(à) aluno(a) desenvolver as suas potencialidades, como aponta o PCES:

O currículo do ES coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, atuando como sujeito ativo na produção de conhecimento e na construção da sua visão do mundo. Nesta concepção de ensino, o professor atua como facilitador a quem cabe criar oportunidades educativas diversificadas que permitam ao aluno desenvolver as suas potencialidades. Neste processo, o aluno é o fator condicionante do ensino e a instituição, o canal de expressão onde o conhecimento é compartilhado (2022, p. 5).

Outro marco histórico no PCES é a possibilidade de o(a) professor(a) abordar temas transversais para responder problemas que ameaçam a sociedade. Portanto, para além dos tipos de temas transversais mencionados, consta ainda a sua pertinência no contexto social, tal como aponta o texto:

Os temas transversais traduzem um conjunto de questões que preocupam a sociedade que, pela sua natureza, não pertencem a uma área específica ou disciplina. A abordagem dos temas transversais no currículo visa desenvolver um conjunto de competências que permitem ao aluno refletir e intervir na sociedade. Neste contexto, foram elencados, de entre outros, os seguintes temas: Cultura de paz, direitos humanos e democracia; Género e equidade; Educação Sexual Abrangente; Saúde e Nutrição; Prevenção e combate ao consumo do álcool, tabaco e outras drogas; Educação para o Desenvolvimento Sustentável; Segurança rodoviária; Preservação do património cultural; Identidade cultural e moçambicanidade; Educação Financeira (PCES, 2022, p. 7).

Como se pode constatar, os temas aparecem como opção a ser tomada ou não, e não se dá nenhum detalhe sobre estratégias a serem usadas para que esse conjunto de temas seja lecionado a partir do contexto social, de forma que o(a) aluno(a) seja um elemento ativo no processo de ensino e aprendizagem. Assim,

A abordagem destes temas pressupõe um trabalho de planificação conjunta entre os professores, na sala de aulas e nas atividades co-curriculares. A realização de projetos destaca-se entre as formas de concretização deste tipo de abordagem, pois mobiliza professores de várias disciplinas, alunos de uma turma ou mais, permite desenvolver um leque variado de competências e faz convergir várias áreas de conhecimento em torno de uma ideia e projetos comuns. Estes deverão privilegiar a discussão, a possibilidade de confrontar, argumentar e propor mudanças. A abordagem dos conteúdos referentes a cada um dos temas não se esgota no ambiente de sala de aulas, devendo ser extensivo a outros espaços menos formais tais como os círculos de interesse, encontros juvenis, clubes, entre outros agrupamentos (PCES, 2022, p. 7-8).

O PCES-2022 prevê ainda a abordagem de um conjunto de atividades complementares ao currículo, que visam a promover hábitos de estudo individuais e em grupo, desenvolvendo

habilidades de organização, liderança e o espírito de iniciativa. O documento Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEO) estabelece um conjunto de círculos de interesse e atividades a desenvolver no domínio da preservação do patrimônio cultural, nomeadamente: fotografia e cinema, artesanato, Artes Plásticas, Literatura, Escultura, Música e Dança. O OTEO refere-se ainda à possibilidade de se organizar círculos de interesse nos domínios de culinária, costura e bordados, coleção de minerais e de conchas, jogos e modalidades desportivas diversas (natação, ciclismo, atletismo, futebol, entre outros) (PCES, 2022).

Em princípio, a proposta colocada é importante e abre uma possibilidade de introduzir uma educação intercultural, comprometida com as comunidades da Machamba, porém as atividades são tomadas como momento de recreação, sendo que são realizadas fora do tempo normal do decurso de aulas. É evidente que o(a) professor(a) não vai trazer o debate para sala de aula, ou seja, não vai conseguir concatenar o conhecimento científico e o conhecimento local para construir um conhecimento consolidado, ressignificado, valorizado e mais próximo do(a) aluno(a). Dessa forma, torna-se evidente que o currículo não contempla especificidades dos(as) estudantes da Machamba, porém há marcos identitários que nos fazem acreditar na existência de possibilidades de uma educação intercultural voltada para os povos da Machamba.

Para Ferreira e Lopes (2024), ao se propor o diálogo como uma demonstração de início de alteridade, de reconhecimento da importância de outro sujeito, na qual cada um pode com a sua contribuição se tornar parte integrante do seu crescimento e do outro, é também uma oportunidade que os sujeitos têm de tecer um questionamento a respeito da ciência moderna e da colonialidade de forma a compreender as suas finalidades especificamente em povos do campo, rurais, ribeirinhos e da “machamba” (Ferreira; Lopes, 2024).

Ferreira e Lopes (2024) defendem a expansão do diálogo em que atores sociais se envolvem em ações que reforcem a produção de um conhecimento resultante de consensos e convergências entre o conhecimento local e o conhecimento científico. O conhecimento produzido por essa interação deve ser comprometido, solidário, inclusivo e abrangente. Portanto, apostar na educação transformadora passa necessariamente por inserir valores históricos, culturais e sociais em conteúdos escolares a fim de que, no final de um ciclo, o processo de ensino e aprendizagem seja significativo e contribua para a redução de problemas que ameaçam as comunidades (Ferreira; Lopes, 2024).

O PCES-2022 prevê, na área de Ciências Naturais e Matemática, especificamente na disciplina Biologia, nas alíneas d) e g), a oportunidade de o(a) aluno(a)

Contribuir para a proteção, conservação e uso sustentável dos recursos naturais, em especial da diversidade biológica do país, em benefício da sociedade e desenvolver, no aluno, habilidades de aplicar os conhecimentos na resolução de problemas específicos, quer da disciplina, quer da vida prática social, mediante observações, realização de experiências, excursões, manipulação de instrumentos, aplicação de teorias, leis e princípios no estudo de fenômenos biológicos (PCES, 2022, p. 18).

A partir dos termos, frases e expressões utilizados no PCES-2022, entendemos que existem possibilidades de propor uma educação que esteja baseada no diálogo entre sujeitos de culturas diferentes, havendo a inserção de todo o acervo social e cultural de conhecimento local, que, por meio de debates interativos, crie benefícios mútuos. Essa interação entre realidades locais e conhecimento científico torna-se o início da valorização do sujeito que historicamente foi inferiorizado.

É possível sonhar com uma educação comprometida com as comunidades da Machamba, pois o PCES-2022 traz esse comunicado; portanto, com um pouco de aprofundamento do documento, é possível agregar valores que tornem o ensino mais significativo, inclusivo, igualitário e equitativo.

## **6 DIÁLOGOS INTERCULTURAIS CRÍTICOS COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA AOS EFEITOS DA COLONIALIDADE**

Durante a discussão que levamos a cabo especificamente na análise do PPP-ES de Chicualacuala e no PCES-2022, foi possível observar que existe uma percepção diferente no que tange ao teor conteudístico do PPP e do PCES. No caso do PCES-2022, a questão da educação inclusiva é compreendida como oferta de vagas às pessoas especiais e não se olha para o contexto de tratamento didático-pedagógico de alunos(as) presentes na escola e/ou na sala de aula. Por outro lado, o PPP é visto no sentido mais administrativo e político, em que o aproveitamento pedagógico, as infraestruturas e sua conservação do patrimônio escolar fazem parte das principais atividades incorporadas nesse documento.

Ora, se o currículo escolar <sup>45</sup> ostentado nos livros didáticos dos(as) alunos(as) e alicerçado no PPP e no PCES se distancia dessa riqueza linguística, de saberes, de conhecimento do território da vida dessas comunidades de onde os(as) alunos(as) saem, negando exclusivamente a sua identidade, dificilmente o sujeito formado vai intervir na vida política, econômica e social da sua comunidade, pois o que aprendeu não faz parte do seu cotidiano. E, por conta desse distanciamento, torna-se uma letra morta falar sobre o tipo de currículo que estamos a implementar, para quem implementamos, onde está localizado o sujeito e como pode inserir o mesmo sujeito para que ele(a) se sinta dono(a) do currículo e encontre um espaço para autoidentificação como forma de resistir à colonialidade instalada pelo colonizador.

Entretanto, especificamente quanto aos dois documentos analisados, existem termos, frases motivantes que criam possibilidades de se pensar por uma educação específica para povos da machamba, uma educação intercultural comprometida com o povo da machamba, que, para além de ter poucas infraestruturas sociais básicas, tem ainda o desafio de ter uma educação mais próxima deles e que reflita o seu dia a dia, as suas vivências, as suas realidades, as suas identidades, as suas histórias e os seus saberes. Acreditamos que essa aproximação vai reduzir o impacto da colonialidade que ofusca os povos da machamba.

Dessa forma, ao trazer esta dissertação, pretendemos trazer memórias e esperanças de um dia voltar a sonhar com um território de vida onde os conhecimentos ancestrais são respeitados, seus saberes, suas histórias, suas experiências se aproximam cada vez mais da

---

<sup>45</sup> Currículo local compreende o espaço em que se situa a escola, comportando consigo toda uma gama de vivências e anseios da comunidade em que está inserida, cabendo à mesma comunidade definir o que gostaria que os seus filhos aprendessem.

educação, sabendo que o PPP e o PCES-2022 continuam implicitamente afastados do povo da machamba, entretanto, explicitamente, mostram traços da possibilidade de se introduzir uma educação intercultural crítica, na medida em que os conteúdos abordados versam efetivamente sobre a centralização do ensino no(a) aluno(a) e que, para tanto, é necessário que se busquem as suas vivências para a sala de aula.

Nesse contexto, passamos a dialogar com alguns(mas) teóricos(as) do campo da educação intercultural como caminho para o encontro de soluções que amenizam a colonialidade, que é persistente nas nossas escolas, resultante de heranças coloniais, refletindo a respeito de possíveis formas de inserção das identidades, das realidades e dos conhecimentos da Machamba na Educação em Ciências na Escola Secundária de Chicualacuala.

A interculturalidade crítica voltada para a educação se torna um espaço de debate em que há concordância e discordância, por isso é apenas uma trajetória e não um ponto de chegada. Porém, importa a esta confrontação de teses, pois há interações e integrações entre os sujeitos envolvidos, como aponta Castiano:

A interculturalidade constitui o conjunto de atitudes e predisposições necessárias para um envolvimento mútuo de dois ou mais sujeitos na troca das suas experiências subjectivas, críticas e por si vivenciadas (enquanto indivíduo ou grupos sociais) com os outros (2010, p. 221).

Castiano (2010) informa que é preciso olhar para a educação formal como um espaço para a construção de conhecimento baseado na intersubjetivação. Por isso, se deve abrir espaço para a crítica e a autocrítica, exercendo o direito a um discurso que passa a ter espaço sem nenhuma territorialização. Essa liberdade criada influencia para que se desconstrua o discurso eurocêntrico de olhar de forma desprezível para a produção epistêmica local. Nesse sentido, é preciso que haja ética para que se libertem os preconceitos culturais inseridos historicamente pelos colonizadores, e mais tarde buscar as referências epistêmicas (Castiano, 2010). Corroborando o autor, necessitamos buscar os nossos saberes locais para o debate de forma que se ache um paralelismo com o conhecimento científico, reduzindo a distância entre os dois conhecimentos.

Ao longo do texto, trouxemos diversas experiências das comunidades da machamba, especificamente do distrito de Chicualacuala, em que mostramos que as plantas medicinais produziam inseticidas para tratamento de plantas na machamba, uso de ritos de iniciação como espaço de preparação de jovens para a fase adulta, fabricação de guarda tradicional que funciona como uma alavanca, as danças tradicionais (xigubo, makwayela, makwai, xingomana etc.) que

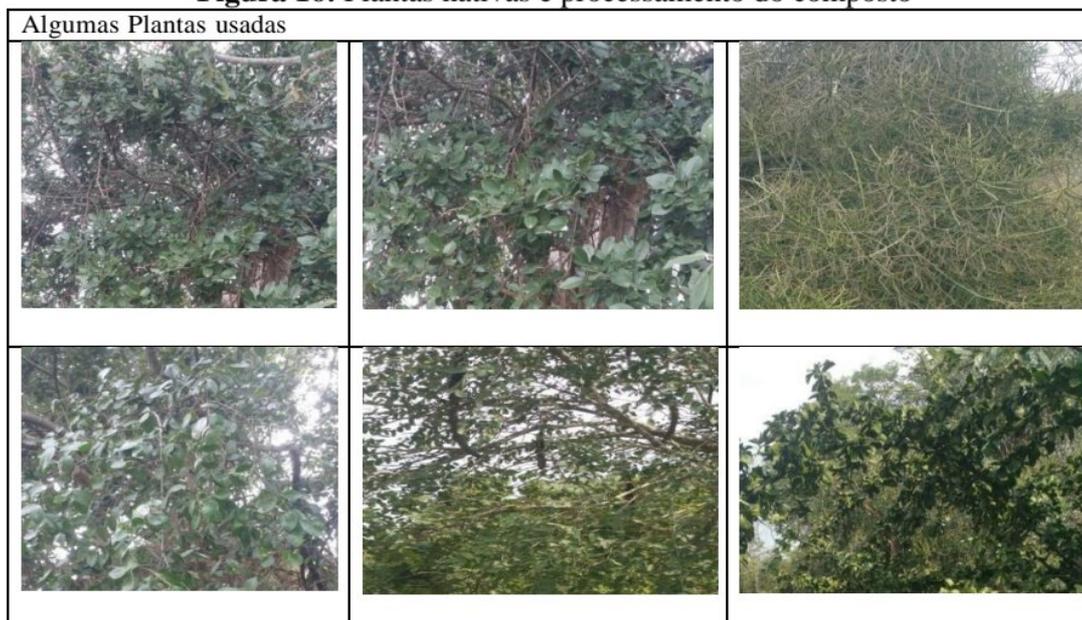
representam a alegria, a vitória do povo e as manifestações das suas ancestralidades, histórias orais contadas aos(às) filhos(as) que têm um cunho educativo, entre outros saberes e culturas partilhados.

Esse acervo de conhecimento, ao ser contemplado nos nossos documentos da educação, pode contribuir para a redução do impacto das heranças coloniais e, portanto, pode se tornar uma força motriz para se pensar numa educação que reconheça os saberes construídos pelo povo da Machamba. É necessário que o Ensino de Ciências se aproxime cada vez mais dos conhecimentos locais e através do diálogo elabore currículos, PPPs e outros materiais que possam contribuir para a inclusão, a autoestima e a identidade cultural.

Nesse sentido, a convivência dos povos da Machamba com a natureza lhes confere um respeito com as experiências e os saberes que constroem junto com as plantas e a nós inspiram confiança de aprender com as comunidades da Machamba. Por isso, a conservação da natureza e a utilização de plantas para o campo medicinal são uma forma de valorização da sua identidade cultural.

No âmbito de aplicação das experiências do povo da Machamba, consta que a senhora Vergina Juliassa Simango produziu inseticida (Figura 16) a partir de seus conhecimentos tradicionais para controle de culturas na machamba em 2018.

**Figura 16:** Plantas nativas e processamento do composto





Fonte: Arquivo do autor (2023).

O Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia, sob orientação da Direção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano, tem levado a cabo atividades intituladas “feira de ciências”, cujo objetivo é descobrir o novo cientista. Portanto, as escolas e a comunidade são solicitadas para participarem do concurso em momentos diferentes. Na fase distrital, que ocorreu em Chicualacuala, participou, dentre vários concorrentes, a senhora Vergina Juliasse Simango, o que culminou no apuramento dela para a fase subsequente (provincial), tendo se consagrado vencedora. O governo reuniu a população e difundiu os resultados do trabalho em reuniões com as direções das escolas como forma de incentivar a participação de todos nesses eventos.

Então, sucede que a Repartição do Ensino Técnico, Profissional e Tecnológico (RETPT), localizado dentro do Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia de Chicualacuala (SDEJT), fez um relatório e mais tarde um projeto de pedido de financiamento para ampliação da sua produção, no qual todas as atividades, os procedimentos experimentais e o produto final desenvolvido pela senhora Vergina constam de forma detalhada. É esse documento a que tive acesso para além de ter observado e assistido ao evento distrital.

A senhora Vergina faz parte da etnia changana e reside na província de Gaza, distrito de Chicualacuala, posto administrativo Eduardo Mondlane, localidade de Chitanga, comunidade de Muphendule, e é natural de Matsondzoene (Chicualacuala). Ela é uma mulher com muita aproximação com a natureza, resultado de ter vivido perto dos seus pais. Não possui nenhum nível acadêmico, pois não teve acesso à educação formal, porém é machambeira,

produzindo milho, mexoeira, mapira, feijão-nhema, abóbora, melancia e às vezes alface, couve, tomate, cebola etc. Por um tempo avaliado em um (1) ano, trabalhou na África do Sul como coletora de tomate e laranja, onde também adquiriu alguma experiência acerca do desenvolvimento da produção.

Para além dessas atividades anteriormente apresentadas, ela participou da capacitação sobre produção na Província de Maputo, Namaacha, no período de uma semana, tendo visto várias técnicas de produção em visitas feitas aos locais de produção no ano de 2006, o que culminou no recebimento de um Certificado de Participação; é membro de um projeto de produção agrícola na comunidade, implantado no ano de 2018, denominado “Xifaki Zamani Ku rima”, que significa em português “Tentem Cultivar o Milho”. E também fez parte em 2006 de um projeto intitulado “UNAC 2006”, que visava a distribuir sementes após os ensinamentos das técnicas para uma produção melhorada.

Em continuidade, a Figura 15 mostra a aplicação de um conhecimento tradicional que contribui para minimizar o impacto nefasto de insetos que invadem machambas e atacam as culturas. Em seguida, apresento a história e a experiência da senhora Vergina Juliase Simango obtida a partir de um recorte do relatório do SDEJT (RETPT) de Chicualacuala, no qual consta a explicação sobre a produção de um composto que combate as pragas que destroem culturas da machamba:

A ideia de desenvolver a inovação surgiu com o meu avô paterno que produzia a partir de plantas um medicamento para combater carraças no gado bovino. Então, uma vez que na minha Machamba tinha culturas que eram invadidas e atacadas por diferentes pragas, decidi produzir um composto que combate as pragas que ameaçavam a minha produção. Para o efeito, eu fiz o composto em pequenas quantidades para analisar a eficiência e poder do composto. Portanto, conclui que o composto era funcional e, a partir daí produzi o em grandes quantidades que até ao atual momento, continuo aplicando nas minhas culturas para combater as pragas que têm destruído culturas como couve, tomateiro, alface, milho, hortaliças e entre outras (Vergina Juliase Simango, SDEJT-RETPT, outubro de 2018)<sup>46</sup>.

Conforme o depoimento de Vergina Juliase Simango, constatamos que o conhecimento que ela aplicou na produção de culturas tem sua origem nos seus ancestrais, assim ela se inspirou neles e seguiu com a trajetória. Portanto, testemunhamos um conhecimento produzido na machamba por uma senhora que não precisou buscar o conhecimento considerado científico para aplicar na comunidade. É nessa ótica que defendemos um diálogo entre o conhecimento local e o conhecimento científico, pois as comunidades da Machamba têm um potencial cultural que pode ser um diferencial para a introdução de uma educação intercultural.

---

<sup>46</sup> Extraído a partir do relatório do SDEJT (RETPT) de Chicualacuala.

Assim, a interculturalidade é inserida numa configuração conceitual que propõe um giro episódico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. Desta feita, ela aparece como um novo espaço epistemológico em construção que inclui conhecimentos subalternizados e ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária. Portanto, não é uma mera relação que se cria sem nenhum comprometimento social (Oliveira; Candau, 2010).

Caminhando com a voz de um sujeito da machamba (Vergina Juliasse Simango), que tem um olhar e uma interpretação diferentes do mundo, ela relata os nomes, os tipos e a quantidade de plantas/folhas que utiliza para a produção do composto, como consta a seguir:

O processo que inicia com a procura de 11 plantas locais, nomeadamente Tsupa (Nome científico: *Strychnospotatorum*), Nlharu, Neta (Nome científico: *Euphorbia tirucalli*), Mhangani (Nome científico: *Aloe zebrine*), Xikwankwankwakawani (Nome científico: *Strychnospotatorum*), Lumanhama (Nome científico: *Cassia abbreviate*), Tsulo, Nulu (Nome científico: *Balanitesmaughamii*), Kompva (Nome científico: *Thilachium africanum*), Xinuluanuluani e Xankwari. Para além das plantas anteriormente enumeradas, se inclui alho, piri-piri, tabaco e fermento que facilitam o processo de fermentação do composto. As quantidades dependem normalmente da quantidade de composto que se pretende produzir. E também não é fácil saber exatamente as quantidades das folhas a serem recolhidas, mas as quantidades das folhas de todas plantas usadas devem ser a mesma. E quanto aos outros produtos que não sejam plantas, normalmente são quantidades medidas por número de colheres, pode ser uma, duas ou três de acordo com a quantidade das folhas das plantas (Vergina Juliasse Simango, SDEJT-RETPT)<sup>47</sup>.

Essas etapas seguidas para a produção do composto, antecedidas da recolha de folhas, dos tipos de planta, das quantidades de folhas, dos critérios de preparação, do tempo para fermentação e do próprio processo de fermentação, tornam-se elementos que reforçam a possibilidade de apostar em uma educação intercultural, em que a geração de temáticas localmente disponíveis e presentes nessa prática paralelamente aos conteúdos científicos nos garante que é possível, inclusive, uma Educação em Ensino de Ciências, cuja aplicação direta pode ocorrer nos componentes curriculares de Biologia, Química, Física e inclusive Matemática. Portanto, acreditamos que há condições para um diálogo comprometido com a sociedade entre saberes locais com o conhecimento científico.

Por isso, em concordância com Walsh (2009), defendemos inclusive uma interculturalidade crítica, na qual, por um lado, se ganha a pretensão de atender as esferas políticas, sociais e culturais e, por outro, se preocupa efetivamente em combater a exclusão, a

<sup>47</sup> Os nomes científicos foram trazidos pela equipe técnica do SDEJT depois de feita a coleta dos nomes das plantas que são utilizadas no fabrico do composto. A informação foi extraída a partir do relatório do SDEJT (RETPT) Chicualacuala.

negação e a subalternização ontológica e episódico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados pelas práticas de desumanização e subordinação de conhecimentos que privilegiam a uns em detrimento de outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e mantêm em seu interior, como se preocupam com os seres e saberes de resistência, a insurgência e oposição, que persistem apesar da desumanização e subordinação (Walsh, 2009).

A interculturalidade crítica é uma ferramenta pedagógica que põe em questionamento contínuo a racialização, a subalternização e a inferiorização e seus padrões de poder, tornando visíveis outras formas de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver, criadas por intermédio de interações que geram diálogo dentro das diferenças culturais. Ao buscar a criação e o desenvolvimento de novas formas de compreensão, garantem, também, a legitimidade, a dignidade, a igualdade, a equidade e o respeito entre sujeitos de diferentes culturas e traz um novo olhar, um olhar solidário e, acima de tudo, de cooperação (Walsh, 2009).

É evidente que o tipo de educação que temos deve ser sempre questionado para saber se a sociedade se identifica com ela e, portanto, participa na formação dos(as) seus(suas) educandos(as), ou continua sendo aquela educação que só atende um grupo de educandos(as) privilegiados(as). É preciso questionar se a educação que temos tem retorno às comunidades e se elas usam para satisfazer os problemas do seu dia a dia. É preciso questionar para quê e para quem educamos (Freire, 1987). Por isso, a interculturalidade crítica aparece no campo pedagógico para recuperar e salvaguardar os direitos sobre a inclusão social dos(as) alunos(as) sequestrados(as) pelo regime colonial a partir da padronização de racialização, subalternização e inferiorização do seu conhecimento (Walsh, 2009).

Retornando para conhecimentos tradicionais, pretendemos trazer um cenário de uma experiência vivida no distrito de Chicualacuala, onde o governo apoia distribuindo estacas de mandioca às comunidades de Machamba, levando em consideração, que para sua germinação e seu crescimento, é preciso pouca umidade. Entretanto, sucede que, nos últimos anos, a precipitação tem sido sazonal e prolongada, o que resulta na perda significativa de estacas de mandioca, aumentando a insegurança alimentar.

Em prol dessa situação, as comunidades da Machamba produziram um conhecimento para conservar estacas de mandioca em momentos de escassez de chuvas, buscando uma abóbora resistente na qual se põe uma estaca de mandioca na posição horizontal para que continue úmida, porém não germine. No capítulo I, intitulado “Educação Intercultural: Diálogos Iniciais entre Conhecimento Científico e Tradicional em uma Escola Moçambicana”,

publicado no livro *Experimentação no Ensino de Ciências: Propostas e Ações para a Educação Básica* (2023), relata-se a experiência da mandiogueira ouvida e realizada em Moçambique:

Durante o período que trabalhei e vivi no distrito de Chicualacuala, observei que uma das formas encontradas por essas comunidades para enfrentar esse desafio é com o método de plantio da mandiogueira em uma abóbora resistente, que permite que ela sobreviva com pequena quantidade de água de rega. Isso se deve ao fato de que há no interior da abóbora resistente uma parte com bastante água. Assim, a estaca da mandiogueira é conservada dentro dessa abóbora por um período longo e, quando essa abóbora se rompe (em torno de 6 meses), a água ainda contida em seu interior, umedece o solo em volta (Pereira; Assis; Fonseca, 2023, p. 14).

Para além de conhecimentos tradicionais existentes nessas comunidades em diferentes práticas sociais, consta ainda a construção de residências cujo formato se aproxima de figuras geométricas; o uso e cultivo de plantas medicinais, entre outros saberes, evidencia a importância da inclusão desses temas em currículos nacionais, respeitando a diversidade cultural e com foco no estudo da realidade e na sua transformação (Freire, 1987).

A partir da realidade acima partilhada, defendemos que a diversidade cultural nas regiões da Machamba pode contribuir positivamente no campo da Educação, especialmente na Educação de Ensino de Ciências, e ressignificar o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é urgente que se faça a inclusão de conteúdos de interesse local em programas educacionais que orientam o(a) professor(a) na sua unidade de formação (Pereira; Assis; Fonseca, 2023).

Entendemos que precisamos também pensar em uma educação baseada num pensamento des/decolonial e antirracista, de forma que se afaste a ideia de que apenas o conhecimento científico é verdadeiro e não deve ser questionado. Sendo assim, num contexto decolonial, saberes tradicionais das comunidades da Machamba, que são gerados num ambiente de interação com os conteúdos científicos escolares, devem ser inseridos em programas nacionais.

Essas reflexões voltadas ao contexto educacional moçambicano, com ênfase na Educação em Ciências, tornam-se uma das formas de resistir à colonialidade instalada (e persistente) na educação contemporânea, bem como mostrar que é possível pensar em outras formas de interpretar o mundo, fazendo aproximação com a realidade do(a) aluno(a).

Ferreira nos alerta nos seguintes termos:

Não podemos nos acomodar em nossas realidades. É possível ensinar ciência para além das lentes da ciência moderna. É possível colocarmos em prática um conhecimento de ciências e da vida, socializados, em suas limitações e possibilidades... (2023, p. 172).

Acreditamos que, com a armadilha tradicional usada para caça de pequenos animais e cujo funcionamento envolve aplicações de uma alavanca, é possível pensar na possibilidade de uma transgressão pedagógica em que os temas gerados se tornem por si sós conteúdos a serem lecionados na sala de aula, porém dialogando com o conhecimento científico. Por isso, Ferreira defende que

A sua prática transgressora enquanto professor e sujeito aprendente em um contexto com tantos saberes, evidencia a importância de abirmos espaços dialógicos entre os diferentes saberes que são construídos, sistematizados e se necessário, repensados, nas práticas e demandas locais (2023, p. 174).

É importante salientar que, em junho de 2023, realizei o Estágio Supervisionado em Ensino de Química IV (QUII0170), ocasião em que eu, Jéssica Araújo dos Santos (supervisionada e mestranda do PPGED), Mailson Acácio dos Santos Melo (licenciando do curso de Geografia), juntamente com as duas (2) turmas da licenciatura em Ensino de Química, sob orientação da professora Doutora Edinéia Tavares Lopes, visitamos duas escolas quilombolas, nomeadamente a Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado, localizada em Estância, e o Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio, localizado em Porto da Folha, ambas escolas do estado de Sergipe.

Dentre essas duas escolas, na Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado, se observou como professores e professoras trabalham com as realidades na sala de aula. Portanto, foi notório e satisfatório ver uma das práticas quotidianas da comunidade, denominada “barco de fogo”, ser explicada em detalhes e, por sua vez, construir conceitos que os(as) próprios(as) alunos(as) já conheciam, pois fazem parte do seu dia a dia.

A partir dessa experiência, testemunhamos uma prática transgressora em que a estudante do Estágio Supervisionado no Ensino de Química IV, Maria Itamara dos Santos, através de saberes tradicionais do “barco de fogo”, trouxe um diálogo na sala de aula com o conteúdo científico, construindo e sistematizando conceitos e agregando valores sociais, históricos e culturais que foram aniquilados pelo colonizador.

Dessa forma, Ferreira assegura que

Caminhamos assim para pensar a valorização da ciência nos territórios tradicionais baseada na concepção freireana com a horizontalidade da troca de saberes, de modo que possamos situar o conhecimento científico em um lugar de não negação das práticas e conhecimentos anteriores ao conteúdo da ciência, mas que possa dialogar com as tecnologias sociais produzidas pelos ribeirinhos e ribeirinhas, e auxiliar na compreensão do seu cotidiano, promover uma formação consciente e emancipatória desses sujeitos (2023, p. 174).

A Educação Escolar Quilombola, modalidade da Educação Básica do Brasil, é resultado da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, em substituição da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Básica, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e a luta das comunidades quilombolas em defesa de uma educação escolar que atenda às suas especificidades. É nesse contexto que se constitui a Educação Escolar Quilombola (EEQ), representando um momento de restauração dos seus valores socioculturais e históricos, que serviram, antes da invasão dos colonizadores, como base da organização e construção da sociedade. Nesse contexto, busca-se trazer a diversidade cultural para fortalecer e valorizar os conhecimentos tradicionais que foram apagados no âmbito do projeto colonial. Segundo Brasil (2003), o artigo 41 da Seção VII – Educação Escolar Quilombola aponta que

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (Brasil, 2003, p. 48).

A referida lei reduz a distância de nível de compreensão de conteúdo dentro da mesma escola e minimiza o isolamento entre um(a) negro(a) e um(a) branco(a).

De forma geral, a interculturalidade crítica aparece no campo pedagógico para recuperar e salvaguardar os direitos sobre a inclusão social dos(as) alunos(as) sequestrados(as) pelo regime colonial a partir da subalternização e inferiorização do seu conhecimento. As tecnologias sociais desenvolvidas tanto em Moçambique, com “inseticidas” produzidos pela comunidade de Muphendule, quanto no Brasil, para a produção do “barco de fogo” desenvolvido pela comunidade quilombola de Estância, são alguns de tantos exemplos que anunciam as possibilidades de diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos na educação escolar de Moçambique.

Segundo Basílio (2006), a combinação de conhecimento escolar e saber tradicional local enraizado na cultura e no sujeito cria uma oportunidade institucional para o resgate da voz das “comunidades da machamba”, silenciadas e isoladas no processo de aprendizagem dos(as) seus(suas) filhos(as), de forma que o(a) aluno(a) execute as atividades que lhe permitam resolver os problemas do seu dia a dia. Institucionalizando os saberes locais na escola, se resolve a exclusão da cultura de alunos(as) e, conseqüentemente, se estimula a sua identidade cultural (Basílio, 2006).

A situação da Educação da Machamba em Moçambique, especificamente em Chicualacuala, distrito onde trabalhei e faço pesquisa, traz um olhar diferente na gestão do processo de ensino e aprendizagem e nos remete a uma reflexão conjunta sobre a possibilidade de ter uma educação que resulta de coparticipação das comunidades da Machamba, onde, mais do que fazer extensão de conteúdo, possamos criar bases que proporcionem uma comunicação entre mediador(a) e aluno(a) baseada na alteridade entre os sujeitos. Essa ideia de revolucionar o ensino passa necessariamente pela inserção de experiências e vivências no currículo escolar que espelham a identidade cultural do povo historicamente excluído e homogeneizado, tornado invisível e, portanto, apagado.

É nesse contexto que as comunidades de machamba do distrito de Chicualacuala sentem a sede de ver seus costumes, saberes e todo seu acervo cultural, que se tornam uma identidade daquele povo, construídos socialmente numa relação horizontal dos habitantes com a natureza. A maior esperança do povo excluído que viu os seus saberes silenciados e apagados num currículo escolar fundamentado pela teoria tradicional reside na transição desse espaço sedentarizado para uma teoria crítica <sup>48</sup> e ou pós-crítica <sup>49</sup>, embutida num outro modo de interpretar o mundo, no qual o questionamento permanente passa a ser um elemento essencial para a existência de um diálogo que privilegie a inserção dos sujeitos, demonstrando liberdade.

---

<sup>48</sup> Teoria crítica é aquela que organiza o currículo a partir de temas de fundo social, cultural e histórico, privilegiando a justiça social e a equidade.

<sup>49</sup> Teoria pós-crítica é aquela que sugere a desconstrução de conceitos e práticas que vêm sendo materializadas pelo currículo tradicional, visando à reconstrução ou à ressignificação dos textos, contextos e discursos vivenciados pelos indivíduos.

## 7 REFLEXÕES FINAIS

Iniciamos com a introdução, “O Comboio e o Xileyi que me trouxeram até aqui”, na qual apresentamos a importância dos transportes que foram a base da minha trajetória estudantil e profissional e com significado cultural para a comunidade. Eu, como pesquisador, olhei a Educação da Machamba e a partir desse lugar denunciei o processo secular de opressão e inferiorização do povo. Consequentemente, anunciei a ressignificação do termo para a obtenção de autoestima e valorização dos povos da Machamba. Nesse sentido, minha fala demonstra um momento de descoberta do espaço que ocupo (e que devia ocupar), de compartilhamento de experiências e vivências dentro e fora do ambiente escolar. Acima de tudo, o início de uma nova página cheia de esperanças e sonhos, em que os sujeitos se tratem com alteridade e solidariedade, cujas intencionalidades conduzam às perspectivas descoloniais e decoloniais.

O uso exclusivo da língua portuguesa como única língua oficial utilizada e aceita em todas as escolas públicas em Moçambique contribuiu para retroceder o processo de ensino e aprendizagem, especificamente para alunos(as) provenientes da Machamba, pois, no ensino primário (primeiro ano de escolaridade), o(a) aluno(a) depara-se com a língua portuguesa pela primeira vez, enquanto a sua primeira língua de comunicação é xichangana. Nesse sentido, o silêncio e a falta de compreensão de conteúdos ensinados dentro da sala de aula prevalecem e tornaram o ensino mudo, monopolizado e direcionado para um grupo em detrimento do outro. Essa é a razão que nos leva a afirmar que o ensino continua sendo desigual e excludente. Por isso, defendemos que se incorpore em planos curriculares do Ensino Primário a disciplina, Xichangana conjugada com o seu material didático na mesma língua, a fim de garantir que o processo de ensino e aprendizagem se torne uma estratégia da inclusão sociocultural dos estudantes da machamba.

Entendemos que a introdução da disciplina Xichangana na educação escolar pode, por um lado, contribuir para que os moçambicanos saibam escrever, ler e, também, compreender e interpretar todo o acervo cultural presente nas suas comunidades e, por outro lado, servir de ponte para a compreensão de conteúdos escolares durante a sua formação. Nesse sentido, a busca das identidades culturais das comunidades para o meio escolar através da língua se torna um veículo para que o ensino seja construído coletivamente.

A primeira aproximação que tive com o conceito de identidade cultural, e fui levantando implicitamente vários questionamentos sobre mim, como africano, foi quando participei de um curso que ocorreu online, organizado pelo NEABI-UFS (com duração de um ano), sob orientação do professor Doutor Romero Venâncio, no qual se discutiu sobre diferentes autores,

tais como Asad Haider, Achille Mbembe, Franz Fanon, Clóvis Moura, entre outros. Para além disso, apresentei parte da minha vivência nas disciplinas Estágio Supervisionado em Ensino de Química IV e Diversidade, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais no Ensino de Química e Ciências, lecionadas pela professora Doutora Edinéia Tavares Lopes (minha professora, orientadora e pesquisadora das Relações Étnico-Raciais, da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola), a partir das quais foram provocadas outras reflexões em torno da minha identidade, elevando a minha autoestima como sujeito da Machamba.

Nesta pesquisa, a nossa intenção foi buscar a compreensão sobre as relações entre ausência/presença das especificidades (identidades, realidades e conhecimentos) dos(as) estudantes da Machamba moçambicana na proposta pedagógica da Educação em Ciências e da persistência/redução dos efeitos da colonialidade na educação escolar, desenvolvida no ano letivo de 2022 na Escola Secundária de Chicualacuala.

Trouxemos algumas inferências sobre os resultados das análises do PPP e do PCES a respeito da presença/ausência de especificidades (realidades, experiências, conhecimentos) da Machamba, bem como das suas possibilidades de persistência ou redução do efeito da colonialidade. Assim, foi notório no PPP a presença massiva de aspectos ligados ao setor pedagógico e administrativo e pouco se relata sobre heranças culturais; já no PCES, foi perceptível a presença de marcos identitários que se referem à cultura das comunidades, mas com pouca frequência. Essa situação mostra existir uma janela aberta para a inserção do conhecimento tradicional em currículos escolares em vigor.

Para tal, é necessário que a comunidade escolar se dirija para as comunidades, com respeito e consideração, dialogando com as comunidades tradicionais, aprendendo e ensinando no contexto de alteridade e buscando o acervo cultural ausente na Machamba a fim de gerar temáticas da educação com ênfase na Educação em Ciências. Essa ação pode contribuir para reduzir a presença das heranças coloniais nos currículos e, também, criar oportunidade para os(as) alunos(as) da Machamba para que tenham uma educação intercultural alicerçada no seu potencial cultural, pois assim conseguimos reafirmar a presença da diversidade cultural.

Trouxemos os(as) teorizadores(as) que serviram de base para a produção do conteúdo do texto vinculado nesta pesquisa, da discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP) para evidenciar as presenças ou ausências de realidades, conhecimentos e identidades da machamba moçambicana de ano de 2021 e do Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES) do ano de 2022, proposto pelo MINEDH, na área de Ciências, no 1º ciclo da Escola Secundária de Chicualacuala. A análise realizada permitiu que, por um lado, refletíssemos sobre possibilidades de inclusão de realidades, conhecimentos e identidades da machamba

moçambicana na Educação em Ciências na Escola Secundária de Chicualacuala, e, por outro lado, pode contribuir na redução de persistências dos efeitos da colonialidade na educação escolar moçambicana a partir da análise de como a presença das realidades, dos conhecimentos e das identidades da machamba moçambicana na Educação em Ciências impacta a vida dos(as) estudantes.

Nesse percurso da análise do PPP, podemos afirmar que o componente de atividades que aproximam conhecimentos tradicionais na escola continua muito além do processo de ensino e aprendizagem. A participação da comunidade, de professores(as), de alunos(as) e de outros(as) funcionários(as) da escola na produção do PPP torna-se necessária e indispensável de forma que crie bases sólidas do potencial cultural existente na escola e da possibilidade da sua inserção. Com isso, defendemos que a educação intercultural seja produzida a partir de um currículo intercultural e específico dentro da perspectiva da pedagogia decolonial.

O PCES (2022) mostra ter um comprometimento com a população no que tange ao acesso à educação e à qualidade da educação, de modo que o(a) aluno(a) graduado(a) tenha oportunidade de emprego, porém não menciona os caminhos a serem seguidos para abordar os aspectos ligados ao conhecimento tradicional na sala de aula. O documento traz marcos no texto que ilustram a possibilidade de inserção de conhecimento tradicional no currículo escolar em vigor, pois os elementos culturais presentes na comunidade podem influenciar a melhor percepção de conteúdos escolares, visto que estará em vista o cotidiano dos alunos.

A inserção de experiências, saberes e conhecimentos tradicionais desenvolvidos nas comunidades e apresentados ao longo do texto pode contribuir positivamente na implementação da Educação da Machamba. Ela é construída pela comunidade e oferece benefícios à comunidade, inclusive se torna uma oportunidade para a Educação em Ciências para ressignificação de conceitos, valorizando e dando outro sentido ao processo de ensino e aprendizagem.

A implementação da Educação da Machamba se torna essencial e indispensável, pois a inserção de conhecimentos tradicionais nos currículos e nos livros didáticos pode contribuir para a redução de impacto das heranças coloniais e, portanto, proporcionar uma educação mais inclusiva e comprometida com as comunidades. Ao defender a Educação da Machamba, acreditamos na interação e na construção coletiva de princípios básicos da educação e no diálogo de saberes.

No que diz respeito ao Ensino de Ciências, acreditamos que todas as experiências e vivências da comunidade da Machamba que foram apresentadas ao longo da pesquisa demonstram pressupostos essenciais para a inserção e distribuição de conteúdo em suas

diferentes disciplinas pertencentes à área de Ciências. Essa ação corrobora a redução do distanciamento entre os conteúdos escolares e o cotidiano do(a) aluno(a) da Machamba e abre possibilidades de um diálogo mais comprometido durante o processo de ensino e aprendizagem, pois o(a) aluno(a) que viu a sua voz silenciada volta a ocupar o seu espaço e se identifica com ele.

Os argumentos ora apresentados tornam-se elementos essenciais para reafirmar que existem possibilidades de apostar numa Educação da Machamba, pois existem pressupostos básicos para o efeito que acreditamos ser importante tanto para a escola quanto para a comunidade. Acreditar na Educação da Machamba é acreditar na igualdade e equidade do processo de ensino e aprendizagem; é olhar para o outro com alteridade; é acreditar que todos(as) podemos ensinar-aprender e vice-versa, ao mesmo tempo e em pé de igualdade; é aceitar crescer junto e reforçar o potencial de conhecimentos que as comunidades construíram e se servem deles para sua vida.

Dessa forma, entendemos que, para que os(as) alunos(as) aprendam, devem ter liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente. Portanto, defendemos a produção de temáticas geradoras, em que se envolvem a comunidade escolar, os pais e/ou os encarregados da educação, a fim de garantir a inserção de saberes tradicionais que os(as) alunos(as) construíram historicamente uns com os outros na sociedade.

Ao longo desta pesquisa, buscamos trazer uma análise de como a presença das realidades, os conhecimentos e as identidades da machamba moçambicana na Educação em Ciências pode contribuir para reduzir as persistências dos efeitos da colonialidade na educação escolar moçambicana, por isso entendemos que o governo pode e deve criar políticas públicas para que, no setor da Educação, as diferentes práticas culturais que foram construídas pelas comunidades da machamba sejam a força motriz local na busca de valorização das suas experiências socioculturais e de resignificação do ensino.

Nesse sentido, defendemos uma educação intercultural na qual a formação continuada de professores(as) da região onde a escola se encontra localizada e a pesquisa social dentro dessa comunidade podem ser viáveis para reavivar a voz das comunidades que foi secularmente invisibilizada durante e após a colonização. Essas ações decoloniais podem reduzir o impacto colonial ainda presente nos currículos escolares vigentes.

## REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana; SERRA, Elizabeth de Oliveira; MIRANDA, Osmilde Augusto. O que eu falo, o que eu faço, o que eu sou: colonialidade do saber, do poder e do ser como perspectiva analítica das questões étnico-raciais no Brasil. *In: Anais da VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas*. Universidade Federal do Maranhão–UFMA. São Luís, MA, 2017.
- AMÂNCIO, Hélder Pires; PASTORE, Marina Di Napoli. A Persistência da Colonialidade na Educação Escolar no Moçambique Contemporâneo. **Cadernos de África Contemporânea**, v. 2, n. 3, p. 9-36, 2019.
- ANDRADE, Maria Adilina Freire Jerônimo de; NÓBILE, Vânia do Carmo. **Currículo e práticas pedagógicas na educação profissional**. Brasil, 2022.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo, Brasil: Ed. Loyola, 1999.
- BASÍLIO, Guilherme. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.
- BAVO, Nárzia Anita Cardoso Nhongo; COELHO, Orquídea. **A Educação de Populações Indígenas em Moçambique: do Período Colonial ao Início da Era Pós-Independência**. Moçambique, 2022.
- BISPO, Agnes Gardênia Passos; LOPES, Edinéia Tavares Lopes; LIMA, Maria Batista. **Livro didático de ciências: identidades negras e contextualização em debate**. Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana-SE, 2019.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal, 1994. [Boletim da República. Série – Nr. 254].
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **História e Cultura Afro-Brasileiras no Ensino Público e Privado Brasileiro**. Brasil, 2003.
- CASTIANO, José P.; NGUENHA, Severino E. **A Longa Marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique**. 3. ed. Maputo, Moçambique, 2006.
- CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino E. **A longa marcha dum “educação para todos” em Moçambique**. Maputo, Moçambique, 2013.
- CASTIANO, José P. O Currículo Local como Espaço de Coexistência de Discursos: Estudo de caso nos Distritos de Bárúè, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio – Moçambique. **Revista e-Curriculum**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil, v. 1, n. 1, dez. 2005.
- CASTIANO, José P. **Referências da Filosofia Africana: Em busca da Intersubjetivação**. Maputo, Moçambique, 2010.

CELLARD, André. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro, 2012.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Uma Relação com o Saber**. Passo Fundo, 2003.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Educação dos Povos do Campo no Brasil: Colonialidade/Modernidade e Urbanocentrismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2020.

FERNANDES, Jorge Luis P. **República [Popular] de Moçambique: As Alterações Toponímicas e os Carimbos do Correio**. Porto, 2006. p. 58-59.

FERREIRA, Leliane da Costa; **Atualizando a educação em Ciências: Educação Escolar Ribeirinha intercultural na Amazônia marajoara**. São Cristóvão, 2023.

FERREIRA, Leliane da Costa; LOPES, Edinéia Tavares. **Cenários Educacionais na Amazônia Marajoara: possibilidades de diálogos entre a cultura marajoara e a educação em ciências**. Curitiba, 2024.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais**. Campo Grande, MS, Brasil, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Brasil, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo episódico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade Stuart Hall**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INE - Instituto Nacional de Estatística. **Resultados Definitivos: Censo 2017, IV Recenseamento Geral da População e Habitação**. Moçambique, Maputo, 2019.

JESUS, Yasmin L.; LOPES, Edinéia T. **Ensino de ciências, interculturalidade e decolonialidade: possibilidades e desafios a partir da pesca com o timbó**. Florianópolis, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Berlim, 2019.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; CHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa**. Colômbia, 2015.

LANGA, Bonifácio Obadias. **A Formação de professores para o Ensino em Moçambique**. Moçambique, Maputo, 2023.

LOPES, Edinéia Tavares; GRANDO, Beleni Salete; TAUKANE, Darlene Yaminalo; TAWANRE, Eduardo Maiawai Koni; JESUS, Yasmin Lima de. **Interculturalidade BA Perspectiva Bakairi do Ensino das Ciências da Natureza na Escola Indígena**. Rio de Janeiro, 2019.

LOPES, José de Sousa Miguel. **Cultura Acústica e letramento em Moçambique**: em busca de fundamentos para uma educação intercultural. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, 1999.

MAIA, Bruna Soraia Ribeiro. **As dimensões multifacetadas da colonialidade do poder**. 2018. 18 f. Artigo (Graduação) - Curso de Licenciatura em Sociologia, Instituto de Humanidade e Letras – IHL, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2018.

MARIANI, Bethania. **Colonização Linguística**. Campinas, São Paulo, 2004.

MOÇAMBIQUE, República de. Sistema Nacional de Educação. **Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro de 2018**. Maputo: Imprensa Nacional, 2018.

MORAES, Jean Ricardo Weber de. A Relação entre Linguagem e Poder. **Idéias - Revista do curso de Letras**, 2005.

MORAIS, Isadora Cristinny Vieira de. **Educação Bilíngue e Cultura Surda**: Interloquções à identidade bicultural. Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004.

PAULA, Ronaldo Rodrigues de; DUARTE, Fábio Bonfim. Diversidade linguística em Moçambique. *In*: LEITE, Ilka Boaventura; SEVERO, Cristine Gorski. **Kadila**: culturas e ambientes - Diálogos Brasil-Angola. São Paulo: Blucher, 2016. p. 343 -362.

PEREIRA, Ademir de Souza; ASSIS, Alice; FONSECA, Laerte (Orgs.). **Experimentação no ensino de ciências**: propostas e ações para a educação básica. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2023.

PERFIL do Distrito de Chicualacuala. Ministério da Administração Estatal, Província de Gaza, Moçambique, 2005.

PLANO Curricular de Ensino Secundário. **Documento Orientador Objectivos, Política, Plano de Estudos e Estratégia de Implementação**. Maputo, Moçambique, 2022.

PLANO Estratégico da Educação 2020-2029. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, Moçambique. Maputo, Moçambique, 2020

PLANO Político Pedagógico (PPP) referente ao Quinquênio (2017-2021). Gaza, Chicualacuala, ESCH, 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires, 2005.

RANGHETTI, Diva Spezia; GESSER, Verônica. **Estruturas Curriculares - Inter e Transdisciplinaridade**. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e Identidade Surdas: Encruzilhada de Lutas Sociais e Teóricas**. Campinas, 2005.

SANTOS, Maria Aldenora dos Santos Lima. **Educação Bilíngue, identidades e culturas surdas: em busca de um norte em Cruzeiro do Sul**, 2015.

SEVERINO, António Joaquim; TAVARES, Manuel. Por um projeto insurgente e resistente de decolonialidade da universidade latino-americana. *Revista Lusófona de Educação*, v. 48, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; Garcia, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, César Adonay Benjamim de Souza; PERREIRA, Luiz Ismael. O Racismo Recreativo 30 anos após a publicação da lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. *Revista de Direito*, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, Brasil, 2021.

SILVA, Ellen Ferreira Almeida da; ARAÚJO, Suyane Sena. **Colonialidade e Modernidade: um complexo legado na Integração da América Latina**. Brasil, 2023.

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e; SANTOS, Raquel Amorim dos. O Currículo Pós-Crítico: Uma Experiência na Escola de Ensino Fundamental em Vitória/ES. 2020.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, 1999.

SOUZA, Andre Luis A. de; MELLO, Evelyn Bernadino. **As barreiras de Comunicação na Comunicação de Surdos com Ouvintes: uma reflexão sobre os papéis de cada indivíduo**. UFMS, Brasil, 2021.

TAMAYO, Carolina; MENDES, Jackeline Rodrigues. **Opção decolonial e modos outros de conhecer na Educação (Matemática)**. Brasil, 2021.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. **Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial**. São Paulo, 2018.

TIMBANE, Alexandre António. **A complexidade do ensino em contexto multilíngüe em Moçambique: políticas, problemas e soluções**. Maputo, Moçambique, 2015.

TIMBANE, Alexandre António, **A variação linguística do português moçambicano**: uma análise sociolinguística da variedade em uso. Academia de Ciências Policiais – Moçambique, Universidade Federal de Goiás, Brasil, 2017.

TIMBANE, Alexandre António; BERLINCK, Rosane de Andrade. **A influência da língua portuguesa nas línguas bantu faladas em Moçambique**: o caso da língua xichangana. Brasil, 2019.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009.

WILLIAM, Rodney **Apropriação cultural**: Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

ZANARDI, Teodoro Adriano C.; OLIVEIRA, Cleidiane L. Experienciar Democraticamente o Currículo e Formação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 2021.

## APÊNDICE A: Solicitação de autorização de pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA  
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

CREDENCIAL No. 01 /SE/Aracajú/UFS/2023

Serve a presente para credenciar o senhor **Bento Paulo Baloi**, estudante de Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) na Universidade Federal de Sergipe, Brasil, para junto do **Governo do Distrito de Chicualacuala** a fim de realizar uma pesquisa científica do curso no campo da educação, SDEJT, especificamente na Escola Secundária de Chicualacuala.

É importante referenciar que, neste momento, o estudante encontra-se no Brasil, portanto, fará a sua pesquisa documental e a entrevista, sempre que necessário, por meio de plataformas digitais.

Antecipadamente, agradecemos todo o apoio que lhe possa ser prestado.

Brasil, Sergipe, 18 de Julho de 2023

O diretor do Curso  
Documento assinado digitalmente  
 **ORIANEZA DO NASCIMENTO SOUZA**  
Data: 18/07/2023 06:39:58-0300  
Verifique em <https://validar.ufg.br>

A Orientadora do mestrando  
Documento assinado digitalmente  
 **EDINEIA TAVARES LOPES**  
Data: 18/07/2023 14:02:29-0300  
Verifique em <https://validar.ufg.br>

**ANEXO A: Resposta do Governo do Distrito de Chicualacuala**

ESGCMIC  
LISTO DO DIRECTO

  
 REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE  
 PROVÍNCIA DE GAZA  
 GOVERNO DO DISTRITO DE CHICUALACUALA  
 SECRETARIA DISTRITAL

A:  
Universidade Federal de SERGIPE.

NOTA Nº L196/GDC/SD/RALFP/024.1 DE 09 DE AGOSTO DE 2023  
 V.Ref Credencial Nº01/SE/ Aracajú/UFS/2023 DE 18 DE JULHO DE 2023

**ASSUNTO: PRONUNCIAMENTO.**

Em resposta da Vossa Credencial Nº01/SE/Aracajú/UFS/2023, na qual credencia ao Senhor **Bento Paulo Baloi**, estudante de Programa de pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA), na Universidade Federal de Sergipe-Brasil, o qual pretende realizar uma pesquisa científica do curso no campo de educação, SDEJT, especialmente na Escola Secundária de Chicualacuala, o Governo do Distrito, serve desta, para confirmar a disponibilidade de vaga na escola acima referenciada para realização da referida pesquisa.

Cordiais Saudações.

O Secretário Permanente Distrital  
**António Miguel Pedro António Júnior**  
 /Técnico Superior/



14 109 08 2023  
ab

FDC  
 Avenida Filipe Simão Magua - Secretaria Distrital de Chicualacuala - Telefone nº 28167002/876680965 - Caixa Postal nº 13

1 | Page