

# O (RE) SURGIMENTO DA VOZ DO MACHAMBEIRO: APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO DAS IDENTIDADES E EXPERIÊNCIAS DAS COMUNIDADES NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Bento Paulo Baloi\*

Mailson Acácio dos Santos Melo\*\*

Jéssica Araujo dos Santos\*\*\*

Edinéia Tavares Lopes\*\*\*\*

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar os marcos identitários dos povos da machamba presentes no PPP-2017 da escola e no PCES-2022 do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano da República de Moçambique, a fim de refletir sobre as possibilidades de uma educação da machamba. Busca-se, nesse processo, valorizar coletivamente as experiências, crenças e vivências das comunidades para a constituição de um currículo escolar mais comprometido e inserido na perspectiva intercultural. Considera-se que os posicionamentos de Freire (1987), sobre a necessidade do diálogo, bem como as reflexões de Walsh (2009) e Candau (2008), que discutem a interculturalidade, podem contribuir para a construção coletiva de conteúdos, de modo que vozes secularmente silenciadas retornem e ocupem o seu espaço. O distrito de Chicualacuala possui apenas uma escola secundária, na qual estão presentes alunos(as) de diferentes comunidades da machamba, portadores de saberes que podem contribuir para enfrentar as barreiras encontradas em diversas áreas do conhecimento, especialmente na área de Ciências do 1º ciclo. Durante a análise do PPP-2017 e do PCES-2022, observou-se a ausência da participação efetiva das comunidades da machamba no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, a presença de pequenos marcos identitários identificados nos documentos abre uma possibilidade para se pensar em uma educação da machamba.

**Palavras-chave:** Conhecimento tradicional. Interculturalidade. Educação da machamba.

\* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe (PPGECIMA-UFS). É professor do Ensino Secundário colocado no I ciclo, distrito de Chongoene, Província de Gaza, em Moçambique. E-mail: bento.ufs20@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5776-5947>,

\*\* Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO/UFS). E-mail: mailsonacacio@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3095-3849>.

\*\*\* Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED-UFS). Graduada em Licenciatura em Química (UFS). E-mail: jesikaSantos118@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7223-1583>.

\*\*\*\* Possui graduação em Química. Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. É professora Associada da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: edineia.ufs@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3842-2092>

## THE (RE)EMERGENCE OF THE MACHAMBEIRO'S VOICE: CONVERGENCE AND DIVERGENCE OF THE IDENTITIES AND EXPERIENCES OF COMMUNITIES IN MOZAMBIKAN SCHOOLS

### ABSTRACT

This article aims to identify the identity markers of the *machamba* peoples present in the school's PPP-2017 and in the PCES-2022 of the Ministry of Education and Human Development of the Republic of Mozambique, in order to reflect on the possibilities of a *machamba*-based education. In this process, the study seeks to collectively value the experiences, beliefs, and lived realities of the communities in order to contribute to the development of a school curriculum that is more committed and grounded in an intercultural perspective. It is considered that the perspectives of Freire (1987) on the need for dialogue, as well as the reflections of Walsh (2009) and Candau (2008), who discuss interculturality, can contribute to the collective construction of curricular contents, so that voices historically silenced may return and occupy their rightful space. The district of Chicualacuala has only one secondary school, where students from different *machamba* communities are present, bringing with them knowledge that can contribute to overcoming barriers found in several areas of knowledge, especially in the field of Science in the first cycle. During the analysis of PPP-2017 and PCES-2022, the absence of effective participation of *machamba* communities in the teaching and learning process was observed. However, the presence of small identity markers identified in the documents opens a possibility for reflecting on a *machamba*-based education.

**Keywords:** traditional knowledge; interculturality; *machamba* education.

## EL (RE)SURGIMIENTO DE LA VOZ DEL MACHAMBEIRO: APROXIMACIÓN Y DISTANCIAMIENTO DE LAS IDENTIDADES Y EXPERIENCIAS DE LAS COMUNIDADES EN LAS ESCUELAS MOZAMBIQUEÑAS

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo identificar los marcos identitarios de los pueblos de la *machamba* presentes en el PPP-2017 de la escuela y en el PCES-2022 del Ministerio de Educación y Desarrollo Humano de la República de Mozambique, con el fin de reflexionar sobre las posibilidades de una educación de la *machamba*. En este proceso, se busca valorar colectivamente las experiencias, creencias y vivencias de las comunidades para la construcción de un currículo escolar más comprometido e inserto en una perspectiva intercultural. Se considera que los planteamientos de Freire (1987), sobre la necesidad del diálogo, así como las reflexiones de Walsh (2009) y Candau (2008), que discuten la interculturalidad, pueden contribuir a la construcción colectiva de contenidos, de modo que las voces secularmente silenciadas regresen y ocupen su espacio. El distrito de Chicualacuala cuenta con una única escuela secundaria, en la cual están presentes estudiantes de diferentes comunidades de la *machamba*, portadores de saberes que pueden contribuir a enfrentar las barreras encontradas en diversas áreas del conocimiento, especialmente en el área de Ciencias del primer ciclo. Durante el análisis del PPP-2017 y del PCES-2022, se observó la ausencia de la participación efectiva de las comunidades de la *machamba* en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la presencia de pequeños marcos identitarios identificados en los documentos abre la posibilidad de pensar en una educación de la *machamba*.

**Palabras clave:** conocimiento tradicional; interculturalidad; educación de la *machamba*.

## 1 DIÁLOGOS INICIAIS

Após a independência de Moçambique, o governo introduziu medidas para fortalecer a autonomia nacional, especialmente no setor educacional, por meio da reformulação das leis que regulamentam o Sistema Nacional de Educação (SNE).

Nesse contexto, foram implementadas a Lei n.º 4/83, de 23 de março, seguida pela Lei n.º 6/92, de 6 de maio, consideradas ajustes significativos no processo de reformas da educação. Foi nesse período que ocorreu a alteração da idade de ingresso escolar, que passou de sete para seis anos. Ainda nesse período, foi introduzido o currículo local como estratégia pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o aprimoramento do sistema educacional moçambicano (Leis n.º 4/83 e n.º 6/92).

Atualmente, a legislação em vigor é a Lei n.º 18/2018, que busca consolidar as diretrizes para a organização, expansão e qualificação do sistema educacional moçambicano (Lei n.º 18/2018). Nesta perspectiva, a lei estabelece, na alínea c do artigo 16, que os níveis de ensino responsáveis pela formação dos(as) professore(as) devem priorizar uma formação voltada à realidade social. Assim, considera-se a possibilidade de ampliar o debate sobre a inclusão de todos(as) os(as) alunos(as) no processo de ensino e aprendizagem no âmbito do SNE (Lei n.º 18/2018).

Para garantir a implementação do SNE, diversos documentos têm sido produzidos tanto no âmbito das escolas quanto no Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Entre eles, destacam-se o Projeto Político Pedagógico (PPP), elaborado no contexto escolar, e o Plano Curricular do Ensino Secundário (PCES), formulado pelo ministério da educação, respectivamente.

A articulação entre esses documentos e as leis tem como finalidade promover uma educação que reflita os anseios da sociedade moçambicana, buscando o reconhecimento de suas identidades, crenças, experiências e vivências, em contraposição a modelos educacionais historicamente marcados por perspectivas ocidentais.

Nesse sentido, um dos elementos que exemplifica essa valorização das identidades e vivências locais é a machamba. A machamba é um termo amplamente presente no cotidiano e no vocabulário das populações de Moçambique e refere-se a um espaço físico delimitado destinado à prática de agricultura. Nesse espaço, a subsistência das comunidades é garantida por meio da produção agrícola, bem como por práticas de manejo, prevenção e conservação adotadas coletivamente. Assim, as experiências e vivências são compartilhadas com o objetivo de assegurar a continuidade da produção e o bem-estar das comunidades.

A Machamba<sup>1</sup>, para além de ser um espaço de cultivo, representa um saber ancestral transmitido entre gerações. Nesse contexto, o conhecimento sobre a terra, as estações e as técnicas de plantio revela uma relação profunda entre as comunidades e o meio ambiente. Esse sistema de produção não apenas garante a subsistência de muitas famílias, mas também fortalece os laços culturais e sociais, constituin-

<sup>1</sup> Machamba, grafada com inicial maiúscula, refere-se ao espaço no qual os saberes ancestrais são construídos, compartilhados, vivenciados, constituindo-se como elementos fundamentais para a convivência e a organização da vida das populações.

do-se como um componente fundamental para a construção de uma educação que respeite e integre os saberes tradicionais aos processos de ensino e aprendizagem.

Em Moçambique, a Machamba<sup>2</sup> constitui uma das principais atividades econômicas e sociais, especialmente nas áreas rurais, onde vivem populações frequentemente desprovidas de serviços básicos sociais e localizadas, em sua maioria, nas regiões periféricas das cidades. Nesse sentido, a Machamba pode ser compreendida como um espaço de interação e de diálogo entre os membros das comunidades, no qual se produz e se compartilha conhecimento técnico e social à sua (re)existência, conforme ilustrado na Figura 1.

**Figura 1:** Machamba como um espaço de vida e da (re)existência do povo da Machamba.



Fonte: arquivo do autor, 2023.

Entretanto, a Machamba, vista como um espaço da vida, tornou-se uma machamba difícil de habitar, à medida que os serviços sociais básicos existentes foram destruídos e reduzidos a cinzas, e os poucos que restaram deixaram de funcionar em decorrência da eclosão da guerra civil ocorrida entre 1976 a 1992 (Castiano; Nguenha, 2006). Essa ação militar gerou um fenômeno demográfico no qual parte da população se deslocou para as cidades em busca de melhores condições da vida, mantendo, contudo, as machambas destinadas à prática da agricultura como forma de assegurar a sua sobrevivência.

Dessa forma, esse cenário coincidiu com a insuficiência de infraestruturas sociais do Estado, o que contribuiu para que o povo da Machamba fosse menosprezado, estereotipado e inferiorizado, sendo frequentemente considerado um povo menos escolarizado, sem conhecimento ou sabedoria, não civilizado e, portanto, desprovido de identidade própria. Tal processo pode ser compreendido à luz do conceito de racismo recreativo, no qual Moreira (2019) afirma que os estereótipos presentes em piadas e brincadeiras racistas, reproduzidas maioritariamente pela classe dominante, contribuem para a inferiorização, a opressão e a exclusão social de classe trabalhadora (Moreira, 2019).

<sup>2</sup> Machamba, com inicial minúscula, refere-se a um espaço fragilizado, no qual as expressões culturais das comunidades são silenciadas em razão da insuficiência de serviços sociais básicos.

Nesse sentido, defendemos que o povo da Machamba tenha acesso a uma educação voltada para suas realidades, como estratégia para o reconhecimento desse espaço como lugar de produção de conhecimento, de luta e de resistência das comunidades da Machamba. Essa perspectiva é reforçada por Silva (1999), ao apontar que:

O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial, no emprego, na educação e na saúde (Silva, 1999, p.87-88).

Torna-se evidente que a inclusão do povo da Machamba nos currículos educacionais constitui uma demanda necessária para que os(as) graduandos(as) dessas comunidades estejam em condições mais equitativas de competitividade no mercado de trabalho. Nesse sentido, reforçamos a proposta de inclusão de vivências que dialoguem com os conteúdos científicos, de modo que estejam presentes em todos os processos formativos e possam servir de forma mais efetiva às suas comunidades.

A abordagem que defende a inclusão das realidades sociais nos currículos educacionais representa um grito do povo da machamba, historicamente silenciado, isolado e apagado ao longo do tempo. Nesse contexto, o povo se reafirma sua existência e busca resgatar as identidades das terras invadidas e usurpadas de seus ancestrais, reinventando-se com o propósito de garantir que suas resistências e lutas permaneçam firmes, com a convicção de que a vida possa fluir sob a perspectiva de uma estrutura social baseada na coletividade e na inclusão.

Em razão das invasões de terras perpetradas pelos colonizadores e pelos impactos da guerra civil, o solo apresenta dificuldades para oferecer as condições básicas necessárias à continuidade da vida. Ainda assim, o povo permanece firme e confiante na recuperação do solo, esperando que ele volte a reunir condições adequadas para a produção. Nessa perspectiva, a Figura 2 ilustra uma machamba de cor cinzenta, que sugere a ideia de um solo que ainda carrega a esperança de (re)viver a ancestralidade genuína, reduzindo incertezas, desconfortos e insatisfações vividas pelos povos da machamba nos espaços de maior produção de artefatos culturais, historicamente silenciados.

**Figura 2:** machamba como espaço de inferiorização do povo.



Fonte: arquivo do autor, 2023.

O debate sobre Machamba é trazido para uma reflexão acerca das possibilidades de restauração de um espaço que, outrora, garantiu que o povo da Machamba construísse a sua identidade por meio do compartilhamento de experiências e crenças, das quais emergiram diversos conhecimentos aplicados em várias áreas do domínio social, como a agricultura, o artesanato, a caça, a pesca e a construção de residências com materiais de baixo custo.

A nossa pretensão é assegurar que a Machamba se torne um potencial acervo para a produção de diversos artefatos culturais<sup>3</sup> que possam impulsionar a sociedade moçambicana a refletir sobre um currículo que contemple as experiências do povo que reside naquele espaço geofísico, dialogando com o conhecimento científico. Essa ação torna-se um elemento-chave para desconstruir uma visão hegemônica que considera o conhecimento científico presente no currículo escolar como a única verdade.

Segundo Silva (1999), o currículo escolar está baseado na cultura da classe dominante, de modo que o seu código cultural é mais facilmente compreensível para crianças pertencentes a essa mesma classe, em detrimento das crianças da classe trabalhadora, que passam a perceber esse mesmo código como uma linguagem meramente estrangeira.

Esse currículo isola e distancia epistemologicamente as crianças das comunidades da Machamba, pois elas não encontram aproximação entre os conteúdos ensinados na escola e os conhecimentos transmitidos por seus ancestrais. Nessa perspectiva, entendemos que as construções sociais produzidas a partir de suas vivências, crenças e saberes são indispensáveis para a reconstrução e a consolidação da identidade dos povos da machamba.

Nesse contexto, tornou-se pertinente abordar o tema, uma vez que o primeiro autor deste artigo pertence ao povo da Machamba e possui 14 anos de experiência profissional como professor, coordenador e diretor da escola onde se realizou a pesquisa. Além disso, foi o responsável pela coordenação da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2017. Sua motivação também está relacionada à sua trajetória como estudante em escolas que adotavam exclusivamente a língua portuguesa como meio de ensino, desconsiderando os saberes tradicionais que contribuem significativamente para a interpretação do mundo.

Considerou-se ainda que os materiais didáticos utilizados na escola apresentam uma linguagem compreensível apenas para pessoas que vivem em áreas urbanas, distanciando-se totalmente do cotidiano dos(as) alunos(as) da machamba. Almejamos que os materiais didáticos produzidos pelo ministério, bem como os documentos internos elaborados nas escolas, contemplem, insiram e promovam debates coletivos sobre os diversos artefatos socioculturais construídos e legitimados pelas comunidades da machamba.

---

<sup>3</sup> Artefatos culturais são ferramentas ou objetos produzidos pelo ser humano, cuja finalidade é transmitir informações sobre sua cultura, funcionando como agentes catalisadores no processo de compreensão do mundo e na construção de significados sociais que contribuíam para uma educação orientada pelas pedagogias culturais.



Nesse contexto, torna-se urgente estabelecer diálogo entre a comunidade escolar e as comunidades onde a escola está inserida. Durante o processo de ensino e aprendizagem, os(as) professores(as) precisam aprender com os(as) alunos(as) a partir dos saberes transmitidos pelos(as) seus(suas) ancestrais. Essa interação promove um diálogo no qual a educação é problematizada, possibilitando o rompimento das imposições e hierarquias epistêmicas, uma vez que os sujeitos aprendem uns com os outros, baseados no respeito, e constroem uma educação fundamentada em uma prática libertadora (Freire, 1987).

É nesse contexto que defendemos a necessidade de compartilhamento e reflexão crítica coletiva sobre a produção de todo e qualquer documento utilizado nas escolas, como é o caso do PPP e do PCES.

Em 2017, a Escola Secundária de Chicualacuala elaborou o PPP, no qual prevê a participação do presidente do conselho da escola em representação das comunidades locais. A sua implementação representa uma contribuição significativa para a melhoria da logística didático-pedagógica, consolidando-se como uma estratégia fundamental para a qualificação do ensino e da aprendizagem nas escolas moçambicanas. No entanto, torna-se necessário fortalecer a participação das comunidades nesse processo, promovendo debates mais amplos sobre os conteúdos a serem ensinados.

No contexto específico da Escola Secundária de Chicualacuala, o PPP tem desempenhado um papel essencial na organização e no aprimoramento das práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais contextualizada e alinhada às necessidades locais. Entretanto, a responsabilidade pela elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) é atribuída exclusivamente à escola pelos serviços distritais de educação, sem a realização de debates com a comunidade. Tal prática contraria o posicionamento de Veiga (1998), que defende a necessidade de discussões fundamentadas em reflexões coletivas, de modo a assegurar a construção de uma identidade escolar autêntica e participativa.

Em relação ao Plano Curricular do Ensino Secundário (PCES-2022), importa destacar que se trata de um documento interventivo no processo educacional, elaborado com o envolvimento de organizações sociais, liderança comunitária, comunidade acadêmica e escolar, bem como de técnicos da educação. Em sua abordagem, o documento discute aspectos políticos, econômicos, socioculturais e educativos (PCES-2022).

Ao analisar o PPP-2017 e o PCES-2022, buscamos identificar os marcos identitários expressos nas crenças, experiências, vivências e realidades do cotidiano dos(as) alunos(as) da machamba moçambicana, com o objetivo de refletir sobre as possibilidades de uma educação cada vez mais próxima dos(as) educandos(as) isolados(as) geograficamente pelo sistema. O PCES-2022, proposto pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), foi elaborado na área de Ciências com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, reforçando a participação das comunidades na construção de uma educação mais identitária e que atenda aos seus anseios (PCES, 2022).

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado do primeiro autor, sob orientação da segunda autora, cujo tema é “Possibilidades da Educação da Machamba na Perspectiva da Educação em Ciências Inter-cultural em uma Escola Moçambique”.

Nessa ótica, a pesquisa tem como objetivo analisar as presenças ou ausências, nos PPP-2017 e PCES-2022, de marcos que refletem identidade, vivências, experiências, crenças e histórias dos(as) alunos(as) da machamba na Escola Secundária de Chicualacuala. O PPP (2017) e o PCES (2022) constituíram elementos de análise e reflexão no trabalho docente desenvolvido pelo primeiro autor nas escolas moçambicanas.

A investigação apresenta características de uma pesquisa qualitativa, na qual se pressupõe a coleta de dados ricos em detalhes descritivos sobre pessoas, locais e conversas, privilegiando essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994). A leitura detalhada dos dois documentos tornou-se, nesse contexto, um momento de aprendizagem e ressignificação de elementos que conduziram à análise sobre presenças ou ausências de marcos de identidade da comunidade onde a escola está inserida, considerando todo o processo ocorrido durante a elaboração do PPP-2017 e do PCES-2022.

Para a análise e compreensão dos documentos, utilizou-se a técnica de análise documental, alicerçada em cinco dimensões propostas por Cellard, nomeadamente: contexto; autor(es); autenticidade e confiabilidade do texto; natureza do texto; conceitos-chave e lógica interna do texto (Cellard, 2012). Cabe ressaltar que, antes da aplicação dessas cinco dimensões, realizou-se uma análise preliminar, na qual os documentos foram examinados e criticamente avaliados, aceitando-os conforme estavam escritos, mesmo sabendo que um havia sido elaborado pela escola com a representação do conselho (presidente de conselho) e o outro pelo Ministério da Educação.

O exame e a análise crítica realizadas segundo as cinco dimensões de Cellard (2012) possibilitaram a construção de uma nova linha de interpretação dos documentos. Esse percurso analítico tornou-se viável, uma vez que o pesquisador já havia estabelecido boas relações com a comunidade e estava presente na escola há mais de uma década. Ressalta-se que os documentos analisados são de consulta pública, com enfoque nos intervenientes do setor da educação, produzidos a cada cinco anos e passíveis de atualização sempre que as circunstâncias exigirem.

Dentre várias dimensões mencionadas e contextualizadas anteriormente, salienta-se que os documentos analisados foram elaborados no contexto da recuperação da identidade cultural do povo da machamba, que historicamente foi – e continua sendo – invisibilizado no campo da educação, por meio da produção e implementação de currículos escolares que refletem uma realidade distante do cotidiano dessas comunidades.

Foi possível refletir profundamente sobre o conteúdo dos documentos, suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, e os elementos existentes que possibilitam o diálogo entre a escola e a comunidade durante a elaboração do PPP e a implementação do PCES. A pesquisa foi realizada na Escola Secundária de Chicualacuala, localizada no distrito de Chicualacuala, província de Gaza, em 2023, a partir da análise dos documentos PPP-2017 e PCES-2022.



## 2 A MACHAMBA NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE CHICUALACUALA: (IN) VISIBILIZAÇÃO CULTURAL

A Escola Secundária de Chicualacuala (Figura 3) é uma instituição pública localizada no distrito de Chicualacuala, 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: S 22°4’41,9”; E 31°40’49,1” (INE, 2017) <sup>4</sup>.

Trata-se da instituição de ensino mais antiga e única no distrito, atendendo diversos(as) alunos(as) provenientes das regiões mais afastadas da vila.

**Figura 3:** Escola Secundária de Chicualacuala



Fonte: arquivo do autor (2023).

A escola secundária se tornou um centro de acolhimento de todos(as) os(as) alunos(as) provenientes de diferentes localidades do distrito, o que implica a presença de sujeitos com culturas distintas. Esses elementos constituem, por si só, matéria relevante para questionar que tipo de tratamento é dado a esses(as) alunos(as) e como tem sido a sua participação na construção de uma educação que responda às necessidades de suas comunidades. Essas e outras questões serão abordadas ao longo do desenvolvimento deste artigo.

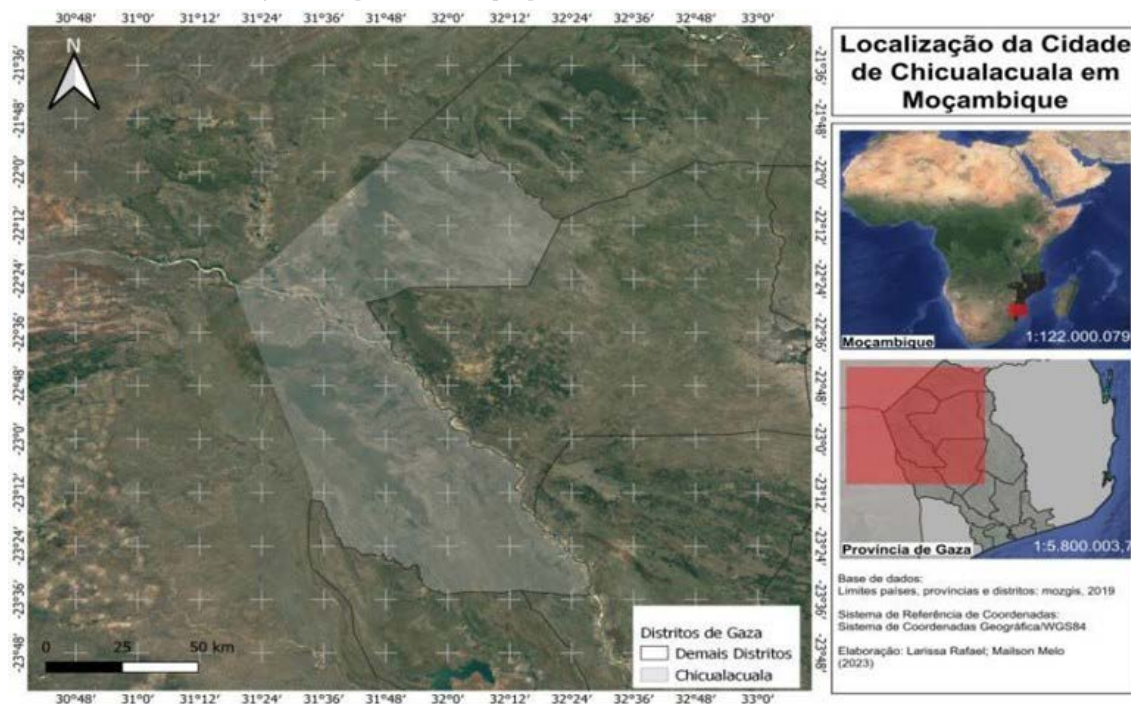
De forma geral, o distrito de Chicualacuala (Figura 4) possui 27.084 habitantes. A população local sobrevive principalmente da agricultura, da pesca e da caça. Suas residências são, em sua maioria, palhotas<sup>5</sup> com pavimento de terra batida e teto coberto de capim (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE/MAE, 2005).

<sup>4</sup> É importante salientar que em Moçambique continuamos com a insipiência de informações que retratam coordenadas de algumas instituições em Moçambique devido ao fato de existir ainda poucos estudos no campo das Ciências Geodésicas. Esta é a razão que faz com que os dados da localização não sejam mais específicos e objetivos, por isso, tem se recorrido aos dados mais amplos.

<sup>5</sup> Palhota é uma habitação de pequenas dimensões, construída com materiais disponíveis na comunidade, geralmente com teto em formato de cone e base que pode apresentar formato retangular ou circular.

Como se pode depreender, as comunidades da Machamba presentes neste espaço geofísico apresentam diferentes manifestações culturais que permitem a (re)existência de suas vidas naquele território. Essa caracterização demonstra que estamos diante de um grupo populacional que desenvolve coletivamente suas experiências nas comunidades e, por esse motivo, sugere-se que seu território seja protegido, de modo a preservar sua identidade cultural.

Figura 4: Mapa de Moçambique, província de Gaza, distrito de Chicualacuala.



Autoria: Larissa Rafael e Mailson Melo (2023).

**É importa sublinhar que** eu (PPGECIMA) fiz o estágio-docência no mestrado, nas disciplinas Estágio Supervisionado em Ensino de Química IV (ESEQ IV) e Diversidade, juntamente com os colegas Mailson Melo (licenciando em Geografia) e Jéssica Araújo Santos (mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe), sob orientação da Profa. Dra. Edinéia Tavares Lopes, na Universidade Federal de Sergipe, campus de Itabaiana, vinculados ao projeto “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS” e ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena da Universidade Federal de Sergipe (NEABI-UFS).

Nesse contexto, o projeto intitulado “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS: o que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola (EEQ) em Sergipe”<sup>6</sup>, que integra diversos pesquisadores(as) do NEABI-UFS, proporcionou um momento de aprendizagem, permitindo compartilhar vivências, lutas e desafios relacionados à educação quilombola no Brasil. Essas experiências motivaram reflexões sobre a educação moçambicana e possibilidades de aproximar o ensino das comunidades locais.

<sup>6</sup> O projeto intitulado “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS: o que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola (EEQ) em Sergipe”, é um projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Parecer CEP/CONEP: 5.699.931.

Durante a pesquisa do projeto ENTRELAÇOS, participei de debates com comunidades quilombolas, pesquisadores e profissionais da educação, compartilhando experiências de resistência e estratégias de enfrentamento de barreiras estruturais na educação, que historicamente silenciaram culturas comunitárias.

Visitei comunidades quilombolas, como Mocambo (município de Porto da Folha) e Porto d'Areia (Estância), além da Escola Estadual Murilo Braga, onde refletimos sobre avanços e desafios da educação quilombola. Observou-se que, em aulas assistidas, diversas ferramentas culturais foram integradas aos conteúdos programáticos, preservando um diálogo constante entre professores estagiários e alunos. Essas experiências serviram de inspiração para desenvolver esta pesquisa voltada aos saberes tradicionais das comunidades da Machamba na Escola Secundária de Chicualacuala, Moçambique, local de origem do primeiro autor. Na escola, a Machamba se manifesta na presença de alunos(as) provenientes de diferentes regiões da periferia da Vila Eduardo Mondlane, revelando diversidade cultural muitas vezes invisibilizada pelos planos curriculares vigentes, elaborados verticalmente e alicerçados pelo PPP da escola. Esse posicionamento decorre do distanciamento entre os materiais didáticos pedagógicos e as realidades, vivências e crenças socialmente compartilhadas entre diferentes gerações.

A Escola Secundária de Chicualacuala é a única instituição do distrito que atende alunos(as) provenientes de comunidades rurais e da periferia da vila. Durante a análise do PPP, constatou-se que as comunidades cooperam com os(as) estudantes em diversas atividades escolares, proporcionando compartilhamento de saberes históricos coletivamente construídos. A produção e consolidação desses conhecimentos ocorrem por meio de manifestações culturais planejadas no calendário comunitário, frequentemente associadas a festividades.

Entre as manifestações culturais destacam-se ritos de iniciação, abertura da época de bebida tradicional (Canhú)<sup>7</sup>, cuja importância é histórica e sociocultural, e o uso de plantas silvestres, como o Chucutso<sup>8</sup>, para preparo de chá na época seca ou a combinação de 11 plantas utilizadas na produção de inseticidas para proteger a agricultura contra pragas, incluindo: Tsupa, Nlharu, Neta, Mhangani, Xikwankwankawani, Lumanhama, Tsulo, Nulu, Kompva, Xinuluanuluani e Xankwari (SDEJT, 2018).

Também se observou o fabrico de alguidares de argila, submetidos a altas temperaturas, para produção de armadilhas de caça, bem como casas construídas em formatos geométricos como cilindro, cone e semicírculo. Essas práticas demonstram que a Machamba é um território em que o povo depende de condições climáticas favoráveis para o aproveitamento de recursos faunísticos, hídricos e florestais.

Os artefatos culturais, como armadilhas, casas de materiais locais e alguidares, representam procedimentos do conhecimento tradicional das comunidades da Machamba. Contudo, esses saberes permanecem ausentes da educação formal e dos materiais didáticos, como livros do(a) aluno(a). Entendemos

<sup>7</sup> Canhú é uma fruta silvestre originária da planta conhecida como canhueiro. Sua polpa líquida é utilizada na preparação de uma bebida tradicional, empregada em rituais de comunicação com os ancestrais. O caroço da fruta é aproveitado no preparo de molhos de vegetais, enquanto o invólucro externo serve como lenha para o cozimento de alimentos.

<sup>8</sup> Trata-se de uma planta silvestre cujas raízes são fervidas em água, produzindo um líquido de sabor adocicado. Nas comunidades da Machamba, essas raízes têm sido tradicionalmente utilizadas para minimizar os efeitos da fome durante períodos de seca.

que a incorporação desses conhecimentos nos instrumentos educacionais permite um diálogo entre saberes tradicionais e científicos, potencializando a construção coletiva do conhecimento.

As produções culturais mencionadas constituem uma biblioteca social reconhecida pelas comunidades, cujas temáticas poderiam dialogar com conteúdos científicos. Entretanto, persiste o distanciamento nos currículos escolares, como evidenciado no PPP-2017 e PCES-2022.

Quijano (2005) alerta que povos cujos territórios foram invadidos foram submetidos a uma situação “natural” de inferioridade, reproduzida e perpetuada pela classe dominante, remetendo ao conceito de colonialidade. Nesse processo, os povos organizados coletivamente tiveram seus territórios invadidos e suas culturas subalternizadas. A imposição da educação escolarizada contribuiu para a inferiorização e silenciamento cultural, mantendo os currículos escolares alheios às vivências e histórias da Machamba.

Uma educação com perspectiva intercultural contribui para reduzir a colonialidade, reconhecendo os sujeitos socioculturais como atores na produção de conhecimento (Candau, 2012). Conteúdos que abordem o cotidiano, práticas e vivências dos(as) alunos(as) favorecem a aproximação entre sujeitos de diferentes culturas, promovendo aprendizagem colaborativa (Lopes et al., 2019).

A integração entre conhecimento tradicional e científico oferece oportunidades para construir coletivamente novos significados. Lopes et al. (2019) defendem a criação de currículos voltados às comunidades tradicionais, garantindo que a voz e os saberes secularmente silenciados estejam presentes, contribuindo também para a redução da educação eurocêntrica.

Defendemos, portanto, a inserção de conteúdos que promovam a Educação da Machamba, reconhecendo a identidade dos sujeitos e favorecendo o diálogo crítico entre diferentes conhecimentos. Ao analisar o PPP-2017 e o PCES-2022, constatamos a necessidade de refletir a diversidade cultural das comunidades, garantindo a inclusão daqueles historicamente excluídos e silenciados. Em seguida, apresentam-se as constatações provenientes da análise do PPP da Escola Secundária de Chicualacuala e do PCES-1º ciclo, proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) de Moçambique.

### **3 ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DA MACHAMBA MOÇAMBICANA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA DE CHICUALACUALA**

Ao analisar o conteúdo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) – 2017, buscamos apresentar as constatações relativas à aproximação ou afastamento das vivências, hábitos e costumes, identidades e saberes tradicionais e cotidianos do povo da machamba. O documento em análise pertence à Escola Secundária de Chicualacuala e se enquadra como uma escola da machamba, pois, além de estar localizada na vila do distrito de Chicualacuala, atende um número elevado de alunos(as) provenientes de escolas situadas em regiões periféricas e, em alguns casos, ainda mais distantes dessas áreas geográficas.

Neste contexto, sublinhamos a necessidade de inserir todo o acervo cultural da machamba no PPP da escola, de modo que o ensino reflita a identidade da comunidade onde está localizada. Caso contrá-

rio, os conteúdos programáticos elaborados de forma centralizada podem se tornar barreiras à compreensão, transformando o ensino em excludente. O PPP prioriza a organização do setor pedagógico da escola, assegurando o melhor aproveitamento pedagógico e escolar, e ainda apresenta possibilidades de inserção de atividades relacionadas às histórias, vivências e experiências das comunidades da machamba onde as escolas estão inseridas.

Entendemos que a Escola Secundária de Chicualacuala, local onde se realiza a análise do PPP-2017, reúne condições para que este instrumento seja debatido e elaborado em conjunto com as comunidades onde a escola está inserida, com autores(as) da educação, com a comunidade escolar, com organizações não governamentais que apoiam a educação e outros intervenientes. No caso específico desta escola, acreditamos na possibilidade de um diálogo interno, uma vez que há um conjunto de alunos(as) com diferentes identidades culturais, provenientes tanto da periferia da vila quanto das regiões efetivamente da machamba.

Estes encontros culturais representam a possibilidade de construir coletivamente o PPP. No entanto, o PPP-2017 demonstra que foi elaborado sem o envolvimento das respectivas entidades, o que evidencia um afastamento e isolamento dos saberes, experiências e realidades do povo da machamba, resultando, consequentemente, na exclusão e inferiorização do ensino nas regiões rurais.

É importante sublinhar que as experiências e vivências que os(as) alunos(as) trazem de suas comunidades para a escola não devem ser negadas, tampouco rejeitadas pelas instituições educacionais, pois refletem as raízes dos nossos ancestrais. Torna-se necessário questionar de forma permanente o currículo homogeneizado que é imposto nas escolas. Nesse sentido, Brighente e Mesquida relatam que:

Por conseguinte, essa visão de mundo que nega e interdita homens e mulheres acaba sendo reproduzida e legitimada pela escola. Educadores e educadoras, quando negam seus educandos como sujeitos, “fabricam” objetos para constituir a massa homogênea e padronizada do modo de produção capitalista, para produzir e reproduzir as regras e a cultura imposta pelos dominantes, mantendo o status quo (Brighente & Mesquida, 2016, p. 5).

A imposição do currículo revela uma colonialidade epistêmica na sua produção, afastando outras formas de conhecimento. Essa compreensão tem como consequência um ensino eurocêntrico e urbanocêntrico, que violenta e silencia todas as formas de ser e estar no mundo que não sejam aquelas impostas pelo opressor.

Nesse viés, defendemos uma educação emancipatória, cuja construção seja efetivamente coletiva. Essa ação coletiva é mediada por um diálogo entre sujeitos que questionam incansavelmente o que se assume como verdades, garantindo um ensino mais próximo das realidades sociais dos(as) alunos(as). Tal abordagem contribui para mitigar a verticalidade do ensino e promover a construção coletiva de conhecimentos (Freire, 1967).

Vieira (1998) defende que, para evitar a imposição cultural no processo de ensino e aprendizagem durante a construção do PPP, toda a esfera social e a comunidade escolar deveriam ser incluídas, permi-

tindo que tragam suas identidades, vivências e experiências para os documentos educacionais utilizados na escola. Isso visa garantir inclusão e minimizar as heranças coloniais (Vieira, 1998). Entendemos que o compartilhamento cultural pelos sujeitos sociais pode trazer nova dinâmica para as comunidades da Machamba no que se refere à educação da Machamba.

Neste contexto, a participação de todos(as) na construção de uma educação comprometida com a formação de sujeitos críticos culturais torna-se urgente, garantindo que vozes historicamente silenciadas ocupem seu espaço e contribuam efetivamente para soluções no setor da educação. Entretanto, a ausência da comunidade na produção do PPP denuncia a existência potencial de uma educação bancária, que não promove diálogo durante o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Propomos, portanto, uma educação libertadora, na qual a produção de conteúdos escolares a partir da comunidade conduza a um diálogo intercultural, permitindo a ressignificação coletiva de conceitos. Essa abordagem oferece esperança aos sujeitos cujas vozes, histórias e identidades foram silenciadas, exterminadas e apagadas, possibilitando que vejam o espaço escolar com identidade cultural própria (Freire, 1967; Freire, 1992).

Lopes (1999), corroborando com Ferreira e Lopes (2024), defendem que a comunidade escolar participe ativamente da elaboração do PPP, de modo a recuperar identidades secularmente apagadas pelo colonizador. Para tanto, deve-se recorrer ao diálogo de reconhecimento, em que qualquer sujeito, independentemente de sua diferença cultural, possa contribuir na (re)construção da educação, tornando-a mais próxima do(a) aluno(a).

No âmbito da análise do PPP, verificou-se que a escola realiza a feira de ciências uma vez por ano, sob orientação do Ministério da Educação, contemplando atividades provenientes de livros escolares e de âmbito social, desenvolvidas pelas comunidades. Entretanto, quanto à seleção dos(as) alunos(as), observa-se que a escola privilegia majoritariamente aqueles que demonstram maior domínio da língua portuguesa. Esse critério resulta na exclusão dos(as) estudantes da Machamba, os quais, devido ao acesso limitado à educação formal, não dominam a língua portuguesa – compreendida como segunda língua – conforme os padrões eurocentrados.

As línguas maternas das comunidades da Machamba carregam saberes tradicionais, experiências e identidades culturais que, devido à imposição capitalista, entram em desuso, apagando todo seu acervo cultural. Esse processo silencia e exclui vozes e pensamentos dos(as) alunos(as) da Machamba, pois seu isolamento nessas atividades reafirma a colonialidade ainda presente nas escolas moçambicanas (Amâncio & Pastore, 2019).

Em prol dessa situação, defendemos a introdução da língua materna nas escolas para reduzir o impacto negativo no processo de ensino e aprendizagem, pois a língua portuguesa tem sido uma barreira à compreensão de conteúdos pelos(as) alunos(as) da Machamba. Nessa perspectiva, a educação deve garantir a formação continuada de professores(as), preferencialmente nativos, nos magistérios primários e universidades, para atender a demanda da região, reduzindo a comunicação verticalizada. Bagno (1999)

ressalta que a língua que o(a) aluno(a) fala carrega saberes e vivências que podem constituir conhecimento, favorecendo o diálogo com o(a) professor(a). Assim, o compartilhamento de conteúdo em sala de aula deve construir conceitos sistematizados a partir das experiências trazidas pelos(as) alunos(as) de suas comunidades, elevando sua autoestima, promovendo sentido de pertença e, em contrapartida, reduzindo evasões e reprovações (Bagno, 1999).

A análise do PPP-ES de Chicualacuala evidencia a persistência da colonialidade nos currículos escolares, por meio da imposição de conteúdos e da exclusão de outras formas de conhecimento. Em seguida, apresentamos as constatações encontradas no Plano Curricular de Ensino Secundário (PCES), elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura em 2022 da República de Moçambique, alinhado à Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro, que rege o Sistema Nacional de Educação

#### **4 REPRESENTAÇÃO DA MACHAMBA MOÇAMBICANA NO PLANO CURRICULAR DO ENSINO SECUNDÁRIO (PCES): PRESENÇAS E AUSÊNCIAS**

O Plano Curricular do Ensino Secundário (PCES) de 2022 é um instrumento elaborado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), que organiza o currículo do Ensino Secundário e prevê elementos voltados à melhoria da qualidade da educação, libertando o indivíduo da superstição e do obscurantismo (PCES, 2022). Entendemos que essa “libertação” pressupõe a seleção, definição e legitimidade dos conteúdos locais, integrando-os como soluções para os problemas educacionais de Moçambique, ou seja, livrando-se das heranças coloniais presentes nos currículos e construindo uma educação com identidade moçambicana (Nguenha, 2006).

Nesse sentido, o debate sobre a qualidade da educação passa pelo questionamento dos saberes transmitidos nas escolas. Torna-se urgente que o sistema educacional construa um discurso alternativo sobre o que deve ser, de fato, uma escola moçambicana, distinta daquela cuja prática ainda reflete marcos da colonização pós-independência. Castiano e Nguenha (2006) defendem que as escolas devem construir, junto às comunidades, um currículo que responda às necessidades locais, promovendo cooperação permanente entre os(as) fazedores(as) da educação e a comunidade.

Ao analisar o PCES-2022, buscamos refletir sobre possibilidades de uma educação moçambicanizada, em que escolas vivam e convivam com as comunidades em um ambiente de respeito mútuo e tolerância, compartilhando vivências, experiências e histórias locais para produzir conteúdos que dialoguem com os conteúdos centralmente elaborados (Castiano & Nguenha, 2006).

No que tange à presença ou ausência das realidades, conhecimentos e identidades da Machamba moçambicana, o PCES-2022 apresenta um currículo que, em teoria, pode ser implementado, mas não deixa claro como buscar os saberes presentes nas comunidades. Acreditamos que o Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) em Moçambique pode ser conduzido mediante diálogo permanente com as comunidades, compartilhando suas experiências e vivências, contribuindo para que os(as) alunos(as) questionem e construam uma visão crítica da educação, abrindo um novo olhar sobre a educação “do povo, para o povo”.



Castiano e Nguenha (2006) recordam que, em 25 de março de 1973, o setor de educação realizou o I Seminário Nacional de Educação, discutindo a inserção de conteúdos curriculares que aproximassem a escola da realidade moçambicana. Esse posicionamento demonstra o compromisso do governo em tornar a educação mais inclusiva e representativa da população.

Para que os conteúdos se aproximem da realidade do(a) aluno(a), é necessário trazer para a sala de aula experiências e vivências das comunidades, promovendo diálogo entre conhecimento científico e conhecimento tradicional. Embora o PCES-2022 preveja essa possibilidade, os valores sociais, históricos e culturais ainda estão em fase de restauração. O currículo, portanto, não contempla plenamente as crenças, experiências e vivências dos(as) alunos(as) da Machamba, mas abre espaço para que o corpo docente busque aproximar a escola das realidades locais.

Nesse contexto, Ferreira e Lopes (2024) defendem a necessidade de práticas transformadoras que promovam diálogo entre saberes de povos originários e a educação formal, valorizando todas as formas de produção do conhecimento e minimizando a hierarquização epistêmica. Nesse sentido, o diálogo entre conhecimento científico e saberes tradicionais da Machamba permite que sujeitos historicamente silenciados reconheçam seu potencial cultural e contribuam para uma educação inclusiva.

O PCES-2022 apresenta os Princípios Orientadores do Currículo do Ensino Secundário, que incluem: ensino-aprendizagem centrado no aluno; desenvolvimento de competências para a vida; ensino-aprendizagem em espiral; interdisciplinaridade; educação inclusiva e ensino secundário integrado (PCES, 2022). Esses princípios apontam para a possibilidade de formação de sujeitos que respondam às necessidades de suas comunidades, desde que professores(as) busquem experiências e vivências locais para tornar a sala de aula um espaço de diálogo, construção e ressignificação coletiva de conceitos.

A análise do documento evidencia que uma das competências previstas é que o(a) aluno(a) se comunique fluentemente em língua portuguesa e em línguas estrangeiras, além de resolver problemas socioeconômicos do contexto local, nacional e global. Contudo, os(as) alunos(as) da Machamba são excluídos desse objetivo, pois suas línguas maternas, essenciais para comunicação e preservação de saberes, são desconsideradas.

Timbane (2015) aponta que a Língua Portuguesa (LP) é segunda língua para a maioria das crianças moçambicanas, e seu ensino obrigatório constitui barreira ao aprendizado, não por deficiência das línguas Bantu (LB), que têm estrutura linguística completa, mas por imposição histórica colonial.

Langa (2023) ressalta que a ausência de políticas públicas de integração das línguas maternas no Sistema Nacional de Educação constitui obstáculo à escolarização e à valorização dos saberes locais. Até 2010, o uso das línguas maternas era proibido, configurando opressão epistêmica contra grupos étnico-linguísticos rurais. Assim, torna-se necessário que políticas públicas promovam a valorização das línguas Bantu, legitimando a identidade cultural da Machamba.

A introdução de línguas estrangeiras no PCES-2022 é necessária, mas insuficiente, pois a LP continua sendo obstáculo à inclusão de alunos(as) da Machamba. A Lei n.º 18/2018 prevê o bilinguismo, intro-

duzindo línguas moçambicanas, mas é preciso garantir sua implementação efetiva. Timbane (2015) ressalta que a educação bilíngue contribui para o desenvolvimento intelectual do(a) aluno(a), promovendo interação mútua entre professor(a) e aluno(a), fortalecendo autoestima e sentido de pertencimento, reduzindo preconceitos e exclusão social.

Portanto, o PCES-2022, ao privilegiar apenas línguas oficiais e estrangeiras, continua a marginalizar os(as) alunos(as) da Machamba, evidenciando que o documento ainda atende a interesses que não refletem as necessidades dos povos tradicionais e não satisfaz a educação desejada por esses grupos.

## 5 DIÁLOGOS FINAIS

Ao longo da pesquisa, buscamos analisar o PPP-2017 e o PCES-2022, identificando presenças ou ausências de marcos que reflitam identidade, experiências, crenças e histórias dos(as) alunos(as) da Machamba, em uma Escola Secundária moçambicana localizada na vila Eduardo Mondlane, distrito de Chicualacuala, província de Gaza.

O debate sobre essas presenças ou ausências não pretende apresentar uma única resposta sobre o tipo de educação desejada para os(as) alunos(as) da Machamba, mas possibilitar uma reflexão sobre elementos que possam orientar o diálogo entre diferentes intervenientes da educação. Este diálogo deve considerar identidades, cosmopercepções, vivências, territórios e os recursos naturais disponíveis localmente, reconhecendo a diversidade cultural dos(as) alunos(as) e suas famílias, que interpretam o mundo a partir de suas experiências comunitárias.

A pesquisa revelou a pouca participação da comunidade na elaboração do PPP-2017, o que evidencia um silenciamento histórico do povo da Machamba. No entanto, há esperança de que um PPP mais comprometido e com identidade local seja desenvolvido, especialmente à luz do PCES-2022, criado pela Lei 18/2018, que reforça a necessidade de respeito pela cultura moçambicana. Nesse sentido, torna-se urgente a inserção das experiências e vivências comunitárias no PPP como estratégia de reconhecimento identitário e como espaço de acolhimento e compartilhamento coletivo do acervo cultural presente nas comunidades da Machamba.

A análise do PPP-2017 evidencia, por um lado, a existência de um muro que separa a educação formal das comunidades da Machamba, e, por outro, anuncia possibilidades de construção coletiva do conhecimento, permitindo que alunos(as) e comunidade compartilhem seus anseios sobre a inserção de experiências e crenças comunitárias. Esta ação contribui para reduzir a inferiorização dos sujeitos da Machamba e promove diálogo entre conteúdos curriculares centralmente elaborados e saberes tradicionais.

Defendemos que o departamento de Cultura, em articulação com o Serviço Distrital de Educação e Tecnologia (SDEJT) e a Repartição de Ensino Geral (REG), financie pesquisas e promova iniciativas para que professores(as) dialoguem com as comunidades locais, quebrando o silêncio histórico entre escola e população. As práticas cotidianas das comunidades podem orientar a busca de temáticas sociais que dialoguem com os conteúdos escolares, numa relação de respeito mútuo.

Freire (1967) e Walsh (2009) enfatizam a possibilidade de uma educação libertadora, afastada das amarras coloniais, fundamentada na perspectiva intercultural. Os artefatos culturais produzidos coletivamente pelas comunidades ao longo da história devem servir de fonte de inspiração para os(as) intervenientes da educação, promovendo compartilhamento de conhecimentos e ressignificação de conceitos.

Os documentos analisados demonstram a persistência de marcos coloniais e a inexistência de estratégias efetivas para mitigá-los. Contudo, há oportunidades para avançar em ações inclusivas, que integrem sujeitos de diferentes culturas. Nesse sentido, sugerimos que o Ministério da Educação, as direções provinciais e os serviços distritais da educação promovam formação continuada de professores(as) em currículos localmente definidos, respeitando as línguas maternas dos(as) alunos(as) e fortalecendo a interculturalidade crítica.

Para que tais iniciativas sejam efetivas, é necessária vontade política, investimentos na formação docente — inclusive em pesquisa em Educação — e na elaboração de currículos que atendam às demandas históricas, culturais e sociais dos povos moçambicanos. A educação da Machamba, assim, pode tornar-se um espaço de reconhecimento, valorização e diálogo entre saberes tradicionais e científicos, promovendo uma escola mais inclusiva, representativa e transformadora.

## REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, H. P.; PASTORE, M. D. N. A persistência da colonialidade na educação escolar no Moçambique contemporâneo. **Cadernos de África Contemporânea**, Salvador, v. 2, n.º 3, p. 9–36, 2019.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n.º 47, p. 155–177, 2016.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n.º 37, p. 45–56, 2008.
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n.º 118, p. 235–250, 2012.
- CASTIANO, J. P.; NGUENHA, S. E. **A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique**. 3. ed. Maputo: Imprensa Universitária, 2006.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295–316.
- FERREIRA, D. C. L.; LOPES, E. T. Cenários educacionais na Amazônia Marajoara: possibilidades de diálogos entre a cultura marajoara e a educação em ciências. **Revista Observatório de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 22, n.º 2, p. 1–30, 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LANGA, B. O. A formação de professores para o ensino primário em Moçambique. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 18, n. 46, p. 272–309, 2023.
- LOPES, E. T.; GRANDO, B. S.; TAUKEANE, D. Y.; TAWANRE, E. M. K.; JESUS, Y. L. Interculturalidade na perspectiva Bakairi do ensino das ciências da natureza na escola indígena. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 4, n.º 3, p. 547–565, 2019.
- LOPES, J. D. S. M. **Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos para uma educação intercultural**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- MOREIRA, A. J. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.
- REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. Lei n. 4/83 – Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**, Maputo, 1ª Série, n.º 12, mar. 1983.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Lei n.º 6/92 – Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**, Maputo, I Série, n.º 19, maio 1992.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Ministério da Administração Estatal. **Perfil do distrito de Chicualacuala, província de Gaza**. Maputo: Ministério da Administração Estatal, 2005.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Lei n.º 18/2018 – Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**, Maputo, I Série, n.º 254, dez. 2018.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano curricular do ensino secundário: documento orientador – objectivos, política, plano de estudos e estratégia de implementação**. Maputo, 2022.
- SERVIÇO DISTRITAL DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA DE CHICUALACUALA. **Plantas contra pragas: pesticida natural de plantas**. Chicualacuala, Gaza, 2018.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TIMBANE, A. A. **A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções**. Maputo, 2015.
- VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.
- WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12–43.

