

## **Narrativas dos anciãos (as) moçambicanos (as) na interface com as pinturas rupestres de Chinhamapere: alvitre à uma pedagogia decolonial no ensino de história**

**Narratives of mozambic elderly people in the interface with the cock paintings of Chinhamapere: alvitre to a decolonial pedagogy in history teaching**

**Narrativas de personas mayores mozambicen la interfaz con las pinturas de polla de Chinhamapere: alvitre a una pedagogía decolonial en la historia de la historia**

Inácio Márcio de Jesus Fernando Jaquete<sup>1</sup>  
Cyntia Simioni França<sup>2</sup>  
Elison Antonio Paim<sup>3</sup>

### **Resumo**

Neste texto pretendemos estabelecer uma ponte a partir da temática da dissertação intitulada “Partilha de memórias e narrativas dos mestres (as) moçambicanos (as) na interface com as pinturas rupestres de Chinhamapere”, desenvolvida no Programa de pós-graduação de História Pública da UNESPAR campus campo Mourão, para pensar o ensino de história em Moçambique numa perspectiva dialógica entre patrimônio cultural (pinturas rupestres de Chinhamapere) e memórias contra-hegemônicas. Atentamo-nos neste artigo, pensar como é que as narrativas e memórias sobre as tradições das pinturas rupestres compartilhadas pelos anciãos podem potencializar o ensino de história, ampliando assim, a valorização da história local e ao mesmo tempo prevenir as tradições da comunidade do esquecimento ou memoricídio protagonizado pela progressiva desvalorização de saberes comunitários em detrimento dos saberes científicos e eurocêtricos, que inundam os currículos de ensino que servem de repositórios de conteúdos europeus, invisibilizando e subalternizando os conteúdos e conhecimentos comunidades locais, que são reduzidos a “não conhecimentos” por não obedecer aos critérios científicos. É nesse ínterim que propomos esta reflexão em busca de práticas pedagógicas que revalorizem esses “não conhecimentos”, e que rompam com as fronteiras de saber, trazendo nas práticas pedagógicas vozes que são emudecidas e excluídas, como possibilidade de ampliar a compreensão do mundo sob outras lentes. Para colocar em ação a pesquisa, enveredamos pelos itinerários teórico-metodológicos benjaminiano (1985), que por meio de rodas de conversas e através de prática da rememoração acolhemos memórias dos anciãos numa relação dialógica e colaborativa obedecendo ao princípio de autoridade compartilhada (Frish 2016). Portanto, para realizar o diálogo com o ensino de história pelo viés decolonial nos apoiamos nas reflexões de Walsh (2009), Santos (2009), Quijano (2005) e Candau (2020).

**Palavras-Chave:** Memória, Narrativas, pedagogia decolonial.

### **Abstract**

In this text we intend to establish a bridge based on the theme of the dissertation entitled “Sharing memories and narratives of Mozambican masters in the interface with the rock paintings of Chinhamapere”, developed in the Postgraduate Program in Public History at UNESPAR. Campo

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Maringá – UEM. Campo Mourão/PR, Brasil. E-mail: [fernandojaquete@gmail.com](mailto:fernandojaquete@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9078-0925>

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR. Campo Mourão/PR, Brasil. E-mail: [cynthiasimioni@yahoo.com.br](mailto:cynthiasimioni@yahoo.com.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1812-3696>

<sup>3</sup> Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis/SC, Brasil. E-mail: [elison0406@gmail.com](mailto:elison0406@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7509-5572>

Mourão campus, to think about the teaching of history in Mozambique from a dialogical perspective between cultural heritage (rock paintings of Chinhamapere) and counter-hegemonic memories. In this article, we focus on how narratives and memories about the traditions of cave paintings shared by elders can enhance the teaching of history, thus increasing the appreciation of local history and at the same time preventing the community's traditions from being forgotten or memoricide led by the progressive devaluation of community knowledge to the detriment of scientific and Eurocentric knowledge, which floods the teaching curricula that serve as repositories of European content, making invisible and subalternizing the content and knowledge of local communities, which are reduced to “non-knowledge” because they do not comply with scientific criteria. It is in this interim that we propose this reflection in search of pedagogical practices that revalue this “non-knowledge”, and that break with the boundaries of knowledge, bringing into pedagogical practices voices that are silenced and excluded, as a possibility of expanding the understanding of the world under other lenses. To put the research into action, we followed Benjamin's (1985) theoretical-methodological itineraries, which through conversation circles and through the practice of remembrance welcome memories of the elderly in a dialogical and collaborative relationship, obeying the principle of shared authority (Frish 2016). Therefore, to carry out the dialogue with the teaching of history from a decolonial perspective, we rely on the reflections of Walsh (2009), Santos (2009), Quijano (2005) and Candau (2020).

**Keywords:** Memory, Narratives, decolonial pedagogy.

### **Resumen**

En este texto pretendemos establecer un puente a partir del tema de la disertación titulada “Compartiendo memorias y narrativas de maestros mozambiqueños en la interfaz con las pinturas rupestres de Chinhamapere”, desarrollada en el Programa de Posgrado en Historia Pública de la UNESPAR, campus Campo Mourão. , pensar la enseñanza de la historia en Mozambique desde una perspectiva dialógica entre el patrimonio cultural (pinturas rupestres de Chinhamapere) y las memorias contrahegemónicas. En este artículo, nos centramos en cómo las narraciones y los recuerdos sobre las tradiciones de las pinturas rupestres compartidas por los ancianos pueden mejorar la enseñanza de la historia, aumentando así la apreciación de la historia local y al mismo tiempo evitando que las tradiciones de la comunidad se olviden o se cometan memoricidios. la progresiva devaluación de los saberes comunitarios en detrimento de los saberes científicos y eurocéntricos, que inundan los currículos de enseñanza que sirven como repositorios de contenidos europeos, invisibilizando y subalternizando los contenidos y saberes de las comunidades locales, que quedan reducidos al “no saber” porque No cumplen con los criterios científicos. Es en este interín que proponemos esta reflexión en busca de prácticas pedagógicas que revaloricen este “no saber”, y que rompan con los límites del saber, incorporando a las prácticas pedagógicas voces silenciadas y excluidas, como posibilidad de ampliar el Comprensión del mundo bajo otras lentes. Para poner en práctica la investigación, seguimos los itinerarios teórico-metodológicos de Benjamin (1985), que a través de círculos de conversación y de la práctica del recuerdo acogen las memorias de los ancianos en una relación dialógica y colaborativa, obedeciendo al principio de autoridad compartida (Frish 2016). Por ello, para realizar el diálogo con la enseñanza de la historia desde una perspectiva decolonial, nos apoyamos en las reflexiones de Walsh (2009), Santos (2009), Quijano (2005) y Candau (2020).

**Palabras clave:** Memoria, Narrativas, pedagogía descolonial.

## **Introdução: “*kutanga ne massoco*”<sup>4</sup>**

“A história falada constitui um fio de Ariadne muito frágil para reconstituir os corredores obscuros do labirinto do tempo. Seus guardiões são os velhos de cabelos brancos, voz cansada e memória um pouco obscura, rotulados às vezes de teimosos e meticulosos (veilliesse oblige!): ancestrais em potencial”. HAMPÂTÉ BÂ (2010)

Para pensar o sistema de ensino em Moçambique na atualidade, é imprescindível um deslocamento ao seu passado que é ainda presente, iniciado no projeto colonial de dominação exploração que tinha por objetivo principalmente formatar e transformar os “moçambicanos em portugueses de Moçambique ou moçambicanos de Portugal” (Sousa, 2009 p.26), sob égide de falsas ações civilizatórias.

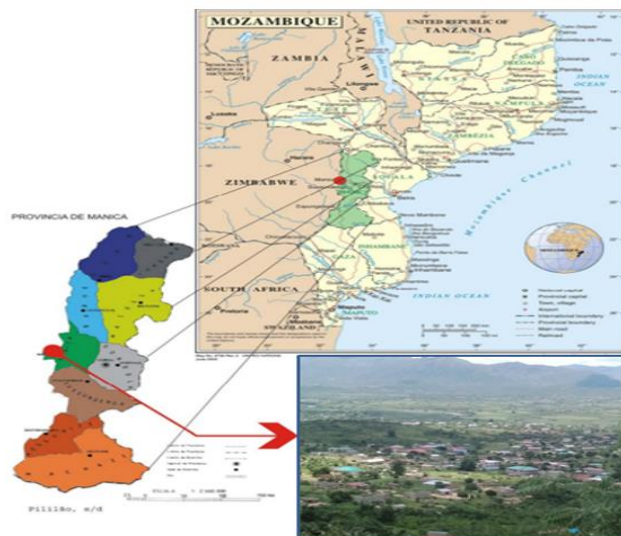
Esse deslocamento ao passado, nos ajuda a entender a situação atual da educação escolar, do sistema e dos modelos de ensino no país, e também permite-nos compreender a proposição desta temática, que chama atenção à necessidade de se pensar e adotar práticas “outras” nas atividades pedagógicas, que denunciem, confrontem combatam as pedagogias hegemônicas eurocêntricas e as colonialidades de saber e de poder prevaletentes nas diferentes instituições sociais, políticas e principalmente, no sistema de educação escolar nos seus vários níveis.

Moçambique é um país do vasto continente africano, situado na região sul do mesmo. Ex-colônia portuguesa, conquistou a sua “independência” nacional por via de luta armada no dia 25 de junho de 1975. Dois anos depois da independência, os moçambicanos entraram em conflitos internos que envolveu dois partidos a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique, que liderou a luta de libertação contra a opressão portuguesa e atualmente o partido no poder) e a RENAMO (Resistência Nacional de Moçambique, o segundo maior partido no país), conflito esse que ficou conhecida como guerra civil. Este, durou 16 anos e chegou a ter seu fim com a assinatura do Acordo Geral de Paz em Roma à 04 de outubro de 1992, o que criou condições para a realização das primeiras eleições em 1994. É um país oficial e juridicamente do regime democrático e muito jovem nesse contexto. (DIAZ, 2022)

---

<sup>4</sup> Para começar a conversa (Língua Tewe, falado na região centro de Moçambique)

**Imagem 1:** Mapa de Moçambique e comunidade de Chinhamapere



Fonte: INE, 2017

É importante realçar o ano em que o país alcançou a “independência”, pois desde 1845 os moçambicanos foram submetidos e impostos uma educação colonial, caracterizada pela dominação, alienação e cristianização (MEC, 2014), e só foi a partir de 1975, cento e trinta anos depois, que o setor de educação e vários outros, foram nacionalizados.

A nacionalização do setor da educação foi um projeto político e social que tinha por objetivo principal romper com os paradigmas do ensino colonial, e para o efeito, foram traçadas e definidas algumas reformas, como: “a suspensão de todas as formas do sistema do ensino colonial português, a proclamação do direito à educação para todos os moçambicanos, massificação do acesso à educação em todos os níveis de ensino; introdução de um currículo educacional transitório do sistema colonial português para o nacional (1975); a criação dos centros de formação de professores primários e a consequente abolição das instituições portuguesas vocacionadas à formação de professores (1975)” (MEC, 2014), com objetivo principal de adequar a educação à realidade social, cultural, política e econômica dos moçambicanos.

Porém essas reformas foram por uma conjuntura de problemas associadas à colonização europeia, condicionadas tendo corroborado para a ineficaz execução das mesmas, pois, a colonialidade do saber é na atualidade prevalecte e dominante nos currículos de todos os níveis de ensino. Essa constatação, nos faz refletir sobre a seguinte questão: o que teria falhado nesse esforço de descolonizar o sistema de educação e ensino moçambicano? Em

diálogo com o professor moçambicano Leví Salomão Matsinhe (2011), nos apresenta algumas possibilidades.

No seu texto intitulado, *Moçambique: Uma Longa Caminhada Para Um Futuro Incerto?* Onde faz menção de alguns eventos vividos após a “independência” que tornaram o país totalmente dependente econômica e politicamente de países ocidentais, por consequência o país revive, o que Catarine Walsh (2009) chamou de “continuidade de civilização das comunidades indígenas” quando trata da ideia da colonialidade da natureza. Não seria essa a denúncia que o músico moçambicano Azagaia nos provoca a pensar por meio da música intitulada “Cães de Raça<sup>5</sup>” do álbum *Cubaliwa* (nascimento), quando num dos versos escreve:

Eu sou preto da senzala a morar numa favela,  
Sou dono da terra sem nunca ter mandado nela;  
Com os amigos quero paz, com os irmãos faço guerra;  
Por isso sou explorado na minha própria terra;  
Eu sou o único rico que vive na miséria;  
Vivo da pena que sentem de mim, vivo da miséria;  
Enteado do mundo civilizado, filho da miséria;  
Sonho para ver se acordo livre da miséria;  
Expulsei colonos, mas nunca o colonialismo.

Azagaia, (2013)

Uma “continuação da colonização”, num contexto moderno e contemporâneo que atua por meio das políticas neoliberais. Retomemos o diálogo com Matsinhe (2011), que nos oferece algumas bases para pensar e entender, o que teria falhado nas reformas do sistema de ensino afirmando que:

A longa caminhada que Moçambique iniciou há 34 anos com a independência nacional ocorrida em 1975, foi marcada por uma sucessão de crises. Moçambique “saiu de uma economia planificada centralmente para uma economia de mercado; da guerra para a paz e de um sistema político de partido único para o multipartidarismo”. As transformações políticas e econômicas que o país teve que introduzir, para sair do marasmo que a guerra de desestabilização e a seca tinham provocado e as orientações das Instituições de Bretton Woods (BM e FMI), levaram o país à um empobrecimento absoluto, endividamento e dependência econômica e política de países ocidentais (MATSINHE, 2011, p.15).

Acresce ainda que “no período que se seguiu ao processo de “independência”, o país manteve relações estreitas com os países do Leste Europeu pertencentes ao bloco socialista bem como cooperou com atores globais das Relações Internacionais como o FMI, BM, ONU, corporações multinacionais e países do bloco ocidental como EUA, Inglaterra, França. Essa

<sup>5</sup> <https://www.letras.mus.br/azagaia/caes-de-raca-part-guto/>

ajuda destinava-se a apoiar projetos nas áreas de educação, fornecimento de água e saneamento, governo e sociedade civil, direitos humanos, transportes e comunicação, agricultura, energia, bancos e serviços financeiros, comércio, saúde e outras. (MATSINHE, 2011, p.38).

No entanto, o país conquista a sua “independência” política e administrativa, e de imediato se torna totalmente dependente econômica e politicamente dos países hegemônicos europeus, mergulhando-se mais uma vez na colonialidade neoliberal, como aponta Walsh (2009, p.19) “a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligado a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonização”.

No contexto moçambicano, a colonialidade de poder reverbera em instituições como as escolas por meio das políticas educacionais que são definidas sob influência de vários grupos de interesse: por um lado, pelos grupos internos representados pelos partidos políticos, essencialmente o da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) para atender principalmente interesses nacionais e, não obstante partidários, e por outro lado, os externos globais e internacionais, aqueles que exercem suas influências por meio de patrocínios e doações, as famosas ajudas internacionais, como é o caso do Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) para atender seus velhos interesses inerentes à imposição ideológicas, dominação, aprisionamento mental e exploração (MATSINHE, 2011).

Nesse interim, os currículos escolares e os programas de ensino de história são quase que totalmente desprovidos de conteúdos da história do país, das comunidades locais, dando espaço dessa forma apenas as histórias “maiores” e hegemônicas. (PEREIRA, 2017).

Se olharmos de perto, com muita atenção e de forma crítica, a recolonização do poder pode ser facilmente flagrada nos modelos de ensino escolar, nos livros didáticos, nos textos acadêmicos e nas práticas pedagógicas dominantes que privilegiam a pedagogia absolutamente funcional, racional, capitalista, hegemônica e eurocêntrica, deixando de lado a pedagogia crítica, questionadora e insurgente que busca criticar a colonialidade do poder e que é ao mesmo tempo comprometida pelas causas dos excluídos, inferiorizados, subalternizados, silenciados. Por meio dessa proposta, a pedagogia decolonial aposta na

valorização de conhecimentos “outros”, como os dos anciãos de Chinhamapere que simplesmente são invisibilizados pela historiografia tradicional.

No entanto, este artigo é tecido com objetivo de denunciar e contrariar a lógica hegemônica ocidentocêntrica impregnada nos modelos e diretrizes escolares e ensino de história em Moçambique, e por sua vez propor uma reflexão sobre a importância da pedagogia decolonial que emprega e defende o deslocamento geográfico de produção de conhecimentos, rompendo com a ideia de centralidade da Europa ocidental para reconhecer e emancipar conhecimentos produzidos a partir do chão de realidade dos grupos autóctones, atendendo as suas diferenças e singularidades para evitar o “perigo de uma única história” (Adichie, 2009) e impedir os historicídios.

Essa abordagem pedagógica no ensino de história em Moçambique e em vários outros países outrora colônias da Europa ocidental, que viram suas histórias originárias vandalizadas e falsamente escritas, para sustentar os interesses imperiais e de dominação, é extremamente importante e justifica a nossa proposição, pois, proporciona o rompimento da hegemonia ocidental, criando condições epistêmicas e historiográficas para recontar, reescrever e revalorizar as histórias locais, tirando do silêncio vários passados que a história oficial não conta, passados esses que certamente fazem das nossas histórias outras histórias, desta vez, contadas a partir do chão de realidade, com protagonistas “outros” (ancião e anciãs) que partindo das suas memórias e experiências narram as suas próprias histórias, e das suas comunidades.

Portanto, esse desafiador movimento que parte de uma pedagogia tradicional, funcional e racional para a pedagogia decolonial, crítica e emancipadora, contribui decisivamente no desencastelamento das histórias ditas “menores” encasteladas nas histórias hegemônicas ocidentais, revitaliza e fortalece culturas e identidades não europeias, proporciona aos professores e estudantes a compreensão histórica do mundo a partir de suas próprias realidades despertando assim, a consciência histórica e si mesmos, que por séculos foi alvo de vandalização epistêmica ocidental.

### **Pedagogias “outras” para ampliar espaço de saberes “outros” no ensino de história**

Pensar uma pedagogia “outra”, contra-hegemônica, para Miranda e Araujo, (2019) é assumir duplo compromisso, por um lado, entender que as pedagogias funcionais e tradicionais são regidas por princípios e paradigmas moderno-capitalistas-eurocênicos e que

alimentam e sustentam a prevalência do colonialismo pelo viés da educação, e por outro lado, mais do que ter a capacidade de enxergar esta realidade, é comprometer-se com ações e práticas que possibilitem identificar brechas e por meio delas, agir a contrapelo (BENJAMIN, 1985), isto é, trazer outros atores no processo, ampliar espaços de saberes “outros”, denunciar e desestabilizar a autoproclamada “hegemônica ciência capitalista e ocidentricentrada”, que se supõe ser completa, universal e única válida para todos.

É, portanto, pensar numa “pedagogia decolonial”, comprometida pela diversidade e multiplicidade de conhecimentos, pela ecologia de saber (Santos, 2009), uma pedagogia que permite trazer, incluir e dialogar com outras formas de pensar o ensino fora dos padrões previamente estabelecido como modelo único que nos aprisiona na gaiola do sempre-igual; uma pedagogia que saia dos quadradinhos e que vá ao encontro daqueles que historicamente foram excluídos, silenciados, subalternizados, afastado da sua própria história, enfim, daqueles que a historiografia tradicional não sabe o que fazer com os mesmos e com seus sabres.

No entanto, em diálogo com a pensadora decolonial Catharine Walsh (2009), assinala-se que optar por uma pedagogia decolonial é assumir responsabilidades e tarefas expressas em ações concretas que procuram questionar e transformar ou mesmo negar a universalidade da lógica das instituições pedagógicas que seguem princípios modernos, capitalistas e eurocêntricos.

Assumir essa tarefa implica em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Oliveira desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan Garcia, um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade- estruturas até agora permanentes – que mantém padrões de poder enraizados na racionalização, no conhecimento eurocêntrico, e na inferiorização de alguns seres como menores humanos. (WALSH, 2009, p.24)

Candau (2020) realça a necessidade dessas ações questionadoras e desestabilizadoras, começando por uma reafirmação da colonialidade que os sistemas educacionais se encontram profundamente mergulhados na era moderna capitalista e realça a importância da decolonização das instituições educacionais.

Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo



um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. (CANDAUI, 2020 p.618).

Se não questionarmos o caráter único do que consideram “civilizado”, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial (CANDAUI, 2020).

Desnaturalizar a colonialidade nas instituições de ensino constitui um processo de desaprendizagem e (re) aprendizagem como afirma Walsh (2009), desaprender a ideia de que a Europa é o centro do mundo, desaprender que o conhecimento científico é o único válido e verdadeiro e começar a reaprender aceitar, respeitar e reconhecer as diversidades, as múltiplas formas de saber, a “ecologia de saber”, que segundo Santos (2009) se baseia no “reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles, sem comprometer a sua autonomia”, (SANTOS 2009, p.24). Esta reaprendizagem deve incluir também o reconhecimento da incompletude de todo tipo de conhecimento, o que Santos (2009) chamou de “limites internos e externos do conhecimento”

Uma das premissas básicas da ecologia de saberes é que todos os conhecimentos têm limites internos e limites externos. Os internos dizem respeito aos limites das intervenções no real que permitem. Os externos decorrem do reconhecimento de intervenções alternativas tornadas possíveis por outras formas de conhecimento. Por definição, as formas de conhecimento hegemônico só conhecem os limites internos, portanto, o uso contra-hegemônico da ciência moderna só é possível através da exploração paralela dos seus limites internos e externos como parte de uma concepção contra-hegemônica de ciência. (SANTOS, 2009, p.28)

O reconhecimento desses limites que qualquer tipo de conhecimento tem, abre espaços e brechas para a valorização de conhecimentos “outros” e práticas pedagógicas ou educativas contra hegemônicas, pois, fica evidente que um único tipo de conhecimento não é suficiente o bastante para explicar e intervir realmente em todas as vertentes e esferas da vida social do ser humano;

Ninguém questiona hoje o valor geral das intervenções no real tornadas possíveis pela ciência moderna através da sua produtividade tecnológica. Mas este facto não deve impedir-nos de reconhecer outras intervenções no real tornadas possíveis por outras formas de conhecimento. Em muitas áreas da vida social, a ciência moderna tem demonstrado uma superioridade indiscutível em relação a outras formas de conhecimento. Existem, no entanto, outras formas de intervenção no real que hoje nos são valiosas e para as quais a ciência moderna nada contribuiu. (SANTOS, 2009, p.29).

É nesse viés de diálogo com o pensamento contra hegemônico que surge da necessidade de se pensar e pôr em prática pedagogias decoloniais, pois, a “ciência” moderna europeia, carrega essa característica histórica universalista que promove a subalternização de vários outros tipos de conhecimentos, mesmo consciente que ela não pode intervir em outros contextos de vida social de várias sociedades, como é o caso de algumas situações socioculturais da comunidade de Chinchamapere. Nesse sentido, questionamos agora, como é que o conhecimento científico europeu, explicaria as várias tradições e cerimônias rituais que envolvem a ancestralidade que são realizadas frequentemente na comunidade, como é o caso do ritual de pedido de chuva aos ancestrais? O pedido de proteção social e bem-estar da comunidade? Provavelmente, a ciência moderna europeia, nessa situação real, em nada pode contribuir, se não depreciar ou simplesmente considerar não conhecimento lógico atribuindo qualificativo desqualificador: magia negra, bruxaria, oculto, feitiçaria entre outros nomes.

No entanto, pelo fato do ensino, as práticas pedagógicas estarem atreladas às instituições colonizadas pela hegemonia da ciência moderna, os conteúdos e conhecimentos relacionados à estas práticas de extrema importância para aquela comunidade, simplesmente são excluídos dos currículos escolares, porque julga-se não preencher os requisitos da ciência moderna, que domina e define o funcionamento das instituições de ensino, e em consequência, as histórias, os saberes locais são simplesmente excluídos, negados nesses espaços e apagados. Esses conhecimentos e memórias são subalternizados e sujeitados ao que é chamado pelos decoloniais de “memoricídios” que põe em causa e em risco o desaparecimento das culturas e identidades originais dos grupos sociais não europeus.

É nesse contexto que se propõe a “pedagogia decolonial<sup>6</sup>” como um caminho a trilhar para trazer essas vozes “outras”, carregadas de conhecimentos e experiências cotidianas podendo ser agregadas pelo viés um trabalho de produção de conhecimentos históricos “a contrapelo” Benjamin (1985) nas práticas educacionais e no ensino de história, para responder às demandas que a ciência moderna não pode contribuir preenchendo desse modo o espaço vago das histórias locais de sociedades específicas, cujas histórias foram historicamente consideradas “não histórias”, colocadas a margem das histórias europeias.

---

<sup>6</sup> Práticas pedagógicas que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônica e que convocam conhecimentos subordinado, produzidos de práticas de marginalização, para poder desestabilizar as práticas existentes de saber e assim cruzar o limites fictícios de exclusão e marginalização. (WALSH 2009)

Considerando a importância do diálogo com as experiências vividas de grupos plurais e na tentativa de decolonizarmos nossas práticas de ensino de história e os modos de fazer pesquisa nas universidades, enveredamos por trabalho pelos cacos e brechas na relação com as memórias daqueles esquecidos pela historiografia tradicional e elitista.

Como opção e ato político, apostamos na possibilidade de fazer das memórias, meios e armas de luta e de combate das populações marginalizadas contra os epistemicídios, memoricídios e historicídios, reafirmando tanto a sua resistência quanto a (re)existência. A nossa opção pelo caminho das memórias mergulha no pensamento de Walter Benjamin (1985), sendo que memória benjaminiana não é entendida ou tratada enquanto um instrumento para exploração do passado, mas o seu meio. “É onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas”. (BENJAMIN, 1985, p. 239).

As memórias são entendidas aqui como um meio para a reconstrução do vivido, que parte sempre do presente, buscando elementos e forças para a projeção de horizontes mais abertos, outro porvir. Nesse contexto, o contributo das memórias é possível por meio de práticas de rememoração, tecida nas relações dialogais e horizontais com as comunidades locais e principalmente, com as consideradas “bibliotecas vivas” Hampatê Bâ, (2010) das sociedades de cultura acústica<sup>7</sup>, neste caso os anciãos (ãs) de Chinghamapere, que por meio das suas narrativas estimulados pela rememoração compartilharam suas memórias enriquecidas com a sabedoria e experiência de vida que podem potencializar práticas educativas sobre a história local da sua comunidade.

Tendo em consideração este raciocínio, em seguida, apresentamos os anciãos e a anciã que participaram da pesquisa e algumas de suas narrativas sobre os saberes ancestrais transmitidos de gerações a gerações que podem ser utilizadas no ensino da história, como possibilidade de ler e compreender o mundo numa visão e perspectiva “outra” que possa fornecer elementos para agir sobre o presente, como propõe Walsh (2009) “uma atitude que alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir entre outras, a revitalização, valorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo de uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimento que tem

---

<sup>7</sup> Entende-se por sociedade de cultura acústica aquela ligada a sociedades que têm no ouvido e não na visão seu órgão de recepção e percepção por excelência (LOPES, 2005)

contemporaneidade para criticamente ler o mundo para compreender (re) aprender e atuar no presente”. (WALSH, 2009, p.25).

Importante destacar que para colocar em ação a pesquisa enveredamos pelos itinerários fundamentados pelo viés teórico-metodológico benjaminiano (1985) que por meio de prática da rememoração acolhemos memórias e narrativas e experiências dos anciãos que expressam o tecido social da comunidade com destaque nas práticas socioculturais, cerimônias ritualísticas, e modos de resistência da gestão moderna dos patrimônios culturais.

O diálogo com os anciãos foi realizado por meio de rodas de conversa tecida numa relação dialógica colaborativa e horizontalizada obedecendo ao princípio de autoridade compartilhada (Frish 2016). “É de natureza da história oral e pública: nós não somos a única autoridade, os únicos interpretes, os únicos autores-historiadores. Em vez disso, o processo de interpretação e de construção de significado é por definição compartilhada”. (FRISH 2016)

É nesse viés que dialogamos com os anciãos e anciã reconhecendo-os enquanto sujeitos produtores de conhecimentos e não simples informantes que vão depor seus conhecimentos.

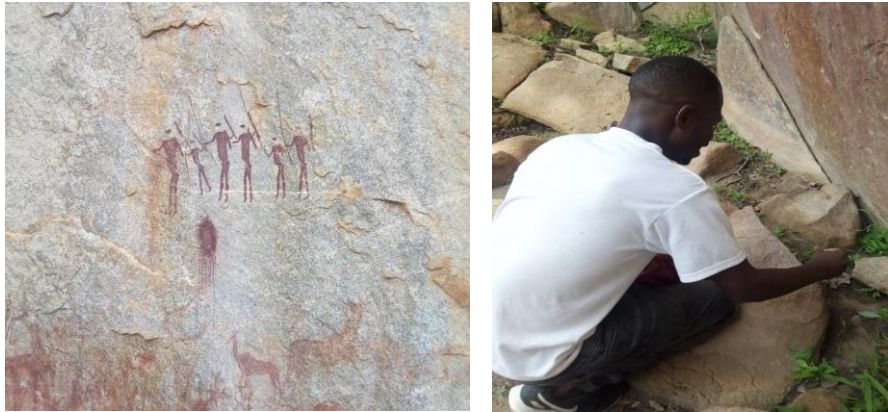
Ao enveredar pelo viés da autoridade compartilhada buscamos dar ênfase a ideia de coautoria e entrecruzamento, onde o pesquisador e os protagonistas envolvidos juntos numa constante relação dialógica e respeitando a alteridade de conhecimento produzem conhecimentos históricos educacionais.

### **Entrecruzando narrativas e memórias dos anciãos (a) de Chinhamapere com o ensino de história a contrapelo**

Os africanos consideram os anciãos (ãs) suas “bibliotecas vivas”. Em suas memórias diferentes conhecimentos experiências, ensinamentos e fazeres estão interligados entre si, devendo ser transmitidas e vividas no cotidiano constituindo assim um ato de resistência ao apagamento das heranças ancestrais. Quando um mestre ancião (ã) morre, é “uma biblioteca que se queima” (HAMPÂTÉ BÂ, 1982). Os anciãos de Chinhamapere preservam em suas memórias conhecimentos ancestrais atrelados as sagradas e milenares pinturas rupestres de Chinhamapere, localizadas em Moçambique, na região centro do país, província de Manica, distrito de Manica, ao longo da estrada nacional nº 6 que liga a vila de Manica ao país vizinho

o Zimbabwe”<sup>8</sup> As pinturas rupestres Chinhamapere, constituem um dos mais antigos registros dos primeiros povos que viveram no país, cuja sua autoria é atribuída aos povos Khoisan (300 anos d.C).

**Imagem 2:** Pinturas Rupestres de Chinhamapere



Fonte: Arquivo do um dos autores (2022)

As pinturas rupestres de Chinhamapere estão associadas à ancestralidade, o espaço onde estão localizadas é considerado um local sagrado por ter sido o centro de cura da lepra, onde alguns ancestrais perderam a vida, e por outro lado, por conter informações sobre os antepassados, caracterizadas pelos desenhos que descrevem o modo de vida, as atividades econômicas (caça e coleta), manifestações culturais e retrato de conflito tribais. (NOTICE, 2015)

Essas questões associadas a várias outras narrativas sobre o local, fazem com que seja considerado sagrado e de alto valor espiritual, cuja, visita deve ser antecedida por realização de cerimônia ritual que é procedida pela anciã Filomena – a rainha da comunidade e líder comunitário “tradicional” considerada uma das principais entidades locais com poderes jurídicos e de espiritualidade. Portanto, a montanha onde estão as pinturas rupestres, é um espaço sagrado, pois a comunidade local acorre ao mesmo para a realização de várias cerimônias rituais invocando a ancestralidade a fim de garantir a proteção e bem-estar social, e fazer pedidos de chuva para a prática da agricultura familiar que é a principal atividade econômica de subsistência.

As pinturas são de mesmo modo de grande valor histórico para o país, principalmente, para a comunidade circundante, pois estão patentes nas pinturas várias inscrições que descreve as atividades econômicas, manifestações culturais e organização social dos seus

---

<sup>8</sup> ARPAC, 2011, p.12

atores que são consideradas primeiras sociedades que habitaram na região e no país, essas inscrições continuam influenciando nos modos de organização sociocultural da comunidade até nos tempos atuais.

No entanto, existem poucos registros dos conhecimentos, práticas ritualísticas e tradições vinculadas às pinturas rupestres, e nas práticas pedagógicas de ensino de história, nos vários níveis, pouco se trabalha em relação às tradições relacionadas às pinturas, justamente pela inexistência de textos e manuscritos das experiências e memórias desta comunidade.

Mais uma vez, a razão da proposta de uma “pedagogia outra” que busca revalorizar conhecimentos e saberes ancestrais, cujos principais depositários são os mestres anciãos e anciãs, com quem um dos autores teve a oportunidade de dialogar e por meio da escuta atenta, conheceu almas, acolheu histórias de vida, conheceu os enfrentamentos e as ações de resistência ao apagamento das tradições e identidades da comunidade de Chinhamapere.

O estudo envolveu dois anciãos e uma anciã: a anciã Filomena Arnaldo, o ancião Francisco José Anguirai Niquisse, e o ancião Alberto Mucharonga, líderes tradicionais e comunitários da comunidade. As narrativas acolhidas por meio da rememoração dos mesmos são bastante potentes, podendo ser usadas em salas de aula para potencializar o ensino de história, tanto para estimular e mobilizar possibilidade de valorização da história local, quanto para denunciar e desobedecer as colonialidades de poder, saber, ser e de natureza (Quijano, 2005) que a modernidade capitalista tem vindo a impor aquela comunidade em especial, subalternizando assim, as culturas e histórias locais.

Entendemos que essa é uma promissora possibilidade, pois, nas vozes dos anciãos, podem-se enxergar e escutar potentes posicionamentos e ações de denúncia, enfrentamento e resistência às imposições de padronização, sujeição cultural e ao apagamento das identidades coletivas nativas que não só afeta aquela comunidade, mas todo o país.

No entanto, convidamos caro (a) leitor (a), a conhecer algumas narrativas e memórias dos anciãos e anciã de Chinhamapere, partilhadas em *tchihuvaras* (rodas de conversa) com potencial de ser lidas ambivalentemente e trabalhadas em salas de aula para pensar a história local e as desobediências das colonialidades epistêmicas prevaletentes.

**Denúncia ao apagamento das tradições e costumes cotidianos - *Pfussa moto*, (pedido para residir na comunidade)**

*Ao chegarmos na comunidade de mbuia Gondo fazíamos Pfussa moto, (pedido de estadia), a rainha nos recebia, depois de nos receber perguntava-nos, onde a gente queria se fixar, e junto com a rainha íamos mostra-la o espaço, e ela concedia e informava todas as regras de convivência social. Então a minha regra aqui é que depois da primeira colheita agrícola deverá preparar dhoró (bebida alcoólica tradicional) e um almoço, devendo convidar algumas pessoas para a realização de cerimônia ritual dirigido aos ancestrais, para apresentá-los a sua integração na comunidade e a partir daquele momento, passa a pertencer oficialmente à comunidade, só que lamentamos que essa tradição está desaparecendo. (Ancião Mucharonga, 2022)*

Em diálogo com a narrativa conseguimos enxergar uma voz que traz à tona as transformações que a organização social da comunidade vem sofrendo com o passar do tempo. Essas transformações são marcadas obviamente por abandono de algumas práticas locais a favor das da gestão moderna. No caso, a realização das cerimônias após a fixação de um novo membro da comunidade, que servia de ocasião oportuna para que o novo membro fosse apresentado à comunidade toda e informado sobre todas as regras de convivência social, tradições, valores éticos e morais que regiam as condutas éticas e morais daquela comunidade.

Ora, se a tradição ou ritual “*Pfusa moto*” não é mais praticada naquela comunidade, em que momento os novos membros que se fixam naquele espaço são informados sobre as tradições, os valores éticos e a morais que constituem aquela comunidade? A gestão moderna e as políticas autárquicas de concessão de terrenos de moradia não estariam servindo de rolo compressor da tradição “*Psufa moto*”? Quais possíveis impactos socioculturais do apagamento e desconhecimento daquela tradição, na convivência social? Estas são algumas questões que podem ser problematizadas nas salas de aula com os estudantes e ressignificadas ao contexto atual, a partir das experiências cotidianas dos estudantes.

Outro fio que pode ser puxado à reflexão nesse diálogo é a questão farmacoterapia comunitária (medicina tradicional) prática milenar que desde as incursões imperialistas e coloniais vem sendo atacada, ridicularizada endemoniada e considerada como não saber ou conhecimentos obscuros, e, por conseguinte desvalorizada.

### **Os nossos bisavôs tratavam dentro de um curto prazo**

*Existem certas doenças que os nossos bisavôs tratavam dentro de um curto prazo de tempo, que agora essas doenças continuam existindo na nossa comunidade. Mas quando aproximamos aos filhos e netos, já ninguém sabe tratar dessas doenças, ninguém sabe mais tratar. Então acabamos ficando preocupados em como podemos tratar essas doenças chegando ao fim a cabo, a pessoa acaba perdendo a vida, por uma doença que os avós e bisavós tratavam em pouco tempo, só porque não houve registo, como é que se tratava essa*

*doença, quais são as raízes que usavam para o tratamento dessas doenças. (Ancião Niquisse, 2021)*

Em diálogo com a mônada do ancião Niquisse, flagra-se a denúncia sobre o impacto das novas formas de comunicação e construção social, que vem sendo consolidadas em sociedades modernas capitalistas que tende a subalternizar as narrativas em detrimento da informação, o que tende à ampliar a distância entre os anciãos (ãs) e os seus filhos e netos impossibilitando assim o ato de narrar e transmissão dos conhecimentos comunitários.

Também pode-se aqui compreender o impacto do imaginário hegemônico da medicina moderna que por meio de discursos científicos universalizados tende a sobrepor-se às outras formas de conhecimentos em relação a medicina, desencorajando a alteridade do saber, sob a luz de uma e única forma de conhecimentos regido por padrões e metodologia científica. E por último, flagram-se duas chamadas de atenção: a necessidade de (re) valorização e uma constância transmissão desses conhecimentos e fazeres locais às gerações atuais e futuras. Do mesmo modo, põe-se em destaque a urgente necessidade de acolher e registrar os saberes e fazeres dos anciãos e anciãs, pois, os mesmos estão desaparecendo na medida em que cada um deles morre, como nos ensina o malinês Hampâté Bâ (2010).

A abordagem em salas de aula sobre as práticas medicinais cotidianas protagonizadas pelos membros das comunidades dos estudantes oportuniza os mesmos a enxergar essas práticas com um olhar desprovido dos preconceitos e estereótipos fruto do sistema colonial.

## **Vozes de Resistência**

### **Será o fim da nossa cultura *ubuntu*<sup>9</sup>**

*Se nós não fizermos nada pelas nossas tradições, será o fim da nossa cultura ubuntu, teremos comprometido os nossos filhos, não saberão de onde vieram e para onde vão. Então, o que fazemos para manter as nossas tradições originais? Tudo parte das regras de convivências no seio da família, nós temos nossas regras coletivas e eu ponho em prática apesar de outros desprezarem, mas é verdade. Quando estamos junto com a família, mesmo na comunidade,*

---

<sup>9</sup> Ubuntu é uma noção existente nas línguas Zulu e Shosa - línguas Bantu do grupo ngúni, faladas pelos povos da África Subsaariana. De ubuntu, as pessoas devem saber que o mundo não é uma ilha: “Eu sou porque nós somos”. Eu sou humano, e a natureza humana implica compaixão, partilha, respeito, empatia – detalhou em entrevista exclusiva ao Por dentro da África, Dirk Louw, doutor em Filosofia Africana pela Universidade de Stellenbosch (África do Sul).

<https://www.pordentrodaafrica.com/cultura/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia>



*não podemos habituar falar a língua nacional, a oficial (língua portuguesa), porque nos desorienta* (Ancião Niquice, 2022).

### **Nossas línguas nativas**

*Se abandonamos as nossas línguas locais, é o fim das nossas tradições, da nossa cultura, do nosso ser ubuntu já comprometemos os nossos filhos porque não saberão de onde vem e muito menos para onde vão* (Ancião Mucharonga, 2022).

As vozes de resistência ao apagamento das línguas locais são evidentes, pois desde os primeiros anos de vida, os moçambicanos e principalmente as comunidade rurais ou que vivem em zonas suburbanas se apropriam das línguas locais para estabelecer qualquer tipo de relação na vida cotidiana. Os primeiros ensinamentos da infância são vinculados através das línguas locais e por meio da oralidade, o ABC da vida é transmitido com muita maestria por meio dessas línguas, graças principalmente, a pessoas como os anciãos e anciãs da comunidade de Chinhamapere, que felizmente não foram transformados (as) por completo pelo sistema colonial português, em moçambicanos de Portugal ou portugueses de Moçambique, por meio das políticas educativas coloniais que tinham objetivos escravizar mentes, destruir sistemas ideológicos e conhecimentos nativos e posterior imposição das culturas europeias com base na língua portuguesa.

Os anciãos de Chinhamapere e vários outros souberam resistiram, e, porque não aprenderam a falar língua portuguesa como pretendia o colonizador, tornaram-se os principais promotores da transmissão das nossas culturas durante o período colonial e depois. E qual é a importância de trazer discussões sobre as línguas nativas em salas de aula e no ensino de história? Quais diálogos possíveis de mobilizar com os estudantes? Levar essas reflexões para as salas de aula, é um convite aos estudantes a pensar a partir do chão das suas realidades, é convidá-los dentro do ambiente escolar a acessar um dos principais repositórios das suas tradições dando continuidade ao processo que é começado na sua comunidade ou no seio da família, pois essas línguas atravessam toda a sua infância e é nelas que os mesmos se encontram enquanto membros integrantes da sua comunidade.

Mobilizar diálogos sobre as línguas nativas em salas de aula pode constituir um convite a reflexões sobre a necessidade de adiar em longo prazo ou mesmo combater “*o fim das nossas tradições*” como coloca o ancião Niquisse, pois as línguas nativas são mais do que um instrumento de comunicação, nelas estão emanadas os conhecimentos e tradições ancestrais que constituem as principais identidades dos povos africanos e moçambicanos no

caso específico. Em diálogo com o escritor moçambicano Luís Bernardo Homwana (1994), destaca a importância de preservar e defender as línguas nativas que historicamente vem sendo ameaçadas pelas investidas coloniais, entendendo que o desaparecimento das mesmas poder se constituir um fatal golpe cultural,

As nossas línguas, devem, pois ser defendidas e preservadas. Por isso, consideramos também necessária uma ação continental de defesa das línguas africanas, pois que, como sabemos, muitas delas já iniciaram a degenerescência, constituindo isso um forte golpe cultural para milhares ou milhões de pessoas que se expressam nessas línguas (HOMWANA, 1994p.15)

Essa discussão, também pode abrir possibilidades de criticar e problematizar a hegemonia da língua portuguesa em detrimento das nativas, apelando a necessidade de um olhar horizontalizado das mesmas e não verticalizado, isto é, entender e considerar a importância tanto das línguas nativas quanto a “oficial” – a portuguesa, pois a oficialização desta última tende a subalternizar e inferiorizar as restantes, tal como coloca o escritor novamente Homwana (1994)

Ao definir o português como língua oficial, no lugar de operar uma limitação da sua importância relativa, como, claramente era intenção, acabou-se por conferir a esse idioma uma situação de privilégio. A língua oficial é a língua de poder, a língua em que se formulam grandes decisões que condiciona o presente e o futuro dos cidadãos. Dominar essa língua é ganhar relevância política, é coparticipar de algum modo no exercício de poder. (...) (HOMWANA, 1994, p.14).

No entanto, debates sobre a importância das línguas nativas é uma questão de longa data e continua sendo necessária, pois o quadro geral ainda não mudou e levar essas discussões dentro de salas de aula, constitui uma possibilidade de criar ou estimular consciência nos estudantes a entender a importância de valorização das mesmas enquanto parte das suas principais identidades que devem por eles ser valorizado e preservado.

### **Ensinaram-me a rezar e adorar os ancestrais**

*Desde muito tempo, meu avô, minha avó, meus pais, me ensinou a rezar e adorar os ancestrais, aqueles que morreram. Eles nos protegem e nos dão muitas bênçãos na nossa vida. Por isso até hoje rezamos, cada um de nós ajoelha e reza os seus ancestrais. Olha, quando a chuva demora cair por*

*aqui na comunidade, fazemos rokoto<sup>10</sup> e na companhia de outras mães, vamos lá na pedra<sup>11</sup> e fazemos rituais religiosos pedindo a benção da chuva aos nossos ancestrais. (Anciã Filomena 2021).*

Diante da narrativa da anciã Filomena, fica muito evidente a importância e o sentido que adoração aos ancestrais é atribuído. As várias cerimônias rituais realizadas evocando os espíritos dos ancestrais fundamentam-se na crença de que os ancestrais nunca abandonam os seus povos e intervêm ativamente em todas as vertentes da vida, devendo desse modo, sempre que possível ser agradecidos e invocados em diferentes circunstâncias e espaços.

Por vezes, em circunstâncias e espaços menos óbvios que possa se pensar, em algumas circunstâncias, os moçambicanos cultuam os seus ancestrais até em momentos de convivência social e diversão. Não é tão raro e estranho, por exemplo, ver em locais onde as pessoas se concentram para tomar bebidas alcoólicas no cotidiano até em “bares” um indivíduo despejando intencionalmente algumas gotas da sua bebida no chão antes de tomar. Esse ato na região em que foi desenvolvida a pesquisa denomina-se “*kudhira wadzimu*”, que é basicamente uma forma de adorar, agradecer, servir e compartilhar com os ancestrais as felicidades que o indivíduo vive no momento.

Portanto, fazendo uma leitura atenta e sensível das mônadas, enxergamos e flagramos narrativas bastantes potentes expressas no tempo presente, mas que mobilizam constantemente diálogos com o passado e o futuro, que podem ser relacionadas com as experiências vividas dos estudantes, abrindo dessa forma brechas para um ensino de história a contrapelo. (BENJAMIN, 1985).

Portanto, as práticas pedagógicas decoloniais ao levar para salas de aula saberes e conhecimentos locais construídos cotidianamente como, os dos anciãos e da anciã de Chinhamapere, cria espaço e condições de garantir por um lado, que os envolvidos no processo (estudantes e docentes) sintam-se representados e sujeitos produtores de conhecimento e por outro lado, promove e emancipa a valorização e preservação das identidades originais, evitando assim os epistemicídios e historicídios, tal como escrevem os professores e historiadores Elison Antonio Paim e a professora Helena Maria Marques (2021)

As narrativas nacionais contemplam histórias, vitórias, derrotas e memórias que representam triunfos ou lutas significativas a um país, governo, Estado ou comunidade. Assim, os membros de uma nação devem se reconhecer em

---

<sup>10</sup> Contribuição de produtos como o milho, mapira, realizada por cada família que posteriormente é entregue ao chefe da povoação para a realização de cerimônias rituais e religiosos em benefício da comunidade.

<sup>11</sup> Refere-se ao local sagrado onde a rainha realiza as cerimônias rituais e religiosas. O local constitui o ponto de ligação com os seus ancestrais.

tais narrativas. Porém, se as histórias nacionais não contam as histórias e memórias ancestrais e vividas por grupos afro descendentes, ameríndios e outros subalternizados, não há como nossos estudantes nas escolas públicas, muitos [e muitas] afrodescendentes, ameríndios ou pertencentes a grupos populares, filhos e filhas de trabalhadores [e trabalhadoras] do campo ou da cidade se reconhecerem nessas narrativas nacionais que não contemplam histórias e memórias outras, não hegemônicas, histórias e memórias desses grupos subalternizados. (PAIM e ARAÚJO, 2021, p.22)

No entanto, para desestabilizar ou romper práticas pedagógicas hegemônicas e excludentes, Paim e Araújo (2021) em diálogo com Catharine Walsh, propõe dentro da perspectiva da pedagogia decolonial agir e atuar a contrapelo, por meio das brechas dos sistemas de ensino, de modo que os subalternizados e excluídos historicamente sintam-se parte importante do processo, valorizados, respeitados e inclusos efetivamente,

Tendo em vista que quando a escola simplesmente reproduz os currículos oficiais, ela não cria memórias, não constrói histórias contra hegemônicas, então, ela continua permitindo que as minorias identitárias não se reconheçam nos currículos oficiais escolares. Daí a importância de usarmos as [...] brechas/grietas decoloniais, ou seja, aproveitar onde está craquelado, onde há fissuras, onde há possibilidades de entrada, de insurgir o novo, o contrahegemônico (PAIM e ARAÚJO, 2021, p.23).

É por meio dessas ações desenvolvidas a contrapelo que emergem iniciativas próprias, e de forma insurgente em relação aos programas e conteúdos oficiais que criamos “esperança” (esperançar, Paulo Freire) aos grupos condenados a subalternização, ampliamos espaços para saberes “outros”, fazendo com que os mesmos se sintam parte integrante do processo e do tecido social.

Por que nossos estudantes muitas vezes não se sentem representados nas escolas, nos currículos escolares ou nos livros didáticos? Eles não se percebem enquanto um sujeito histórico como nos fala Paulo Freire (2000), porque essa monocultura do currículo oficial é eurocêntrica, cristã, masculina, heteronormativa e ocidental. (PAIM e ARAÚJO, 2021, p.23).

Realçam ainda os autores que, “Quando excluimos as memórias ancestrais dos povos afrodescendentes ou ameríndios, cometemos um epistemicídio, como o que vem sendo cometido há mais de quinhentos anos pela maioria de nossa cultura letrada e acadêmica”.

No entanto, a pedagogia decolonial, contra hegemônica mostra-se nesse sentido, um caminho frutífero e ao mesmo tempo, desafiador, que pode interromper ou mesmo derrubar as investidas começadas há séculos, que matam culturas, saberes e conhecimentos “outros”, para

garantir que os paradigmas eurocêntricos, a monocultura e hegemonia da ciência moderna capitalista não continuem na supremacia e o centro do universo.

### **Atissaty tapedza cutchedza<sup>12</sup>**

Partindo de uma visão histórica das “independências” dos países africanos que na sua maior parte começam a se concretizar nos anos 1960, e para o caso especial de Moçambique, cujo, “independência” foi conquistada só no ano de 1975, pode-se considerar espaços bastante prolíferos nos debates e reflexões em torno do pensamento decolonial, pois as marcas do colonialismo estão impregnadas e tão presentes em todas as esferas do tecido social dos moçambicanos.

A modernidade capitalista e seus paradigmas tendem a padronizar os saberes e conhecimentos, protagonizar e impor concepções e ideologias monoculturais, o sempre-igual que suprime e esfalece as manifestações culturais nativas, criando paulatinamente a erosão das identidades socioculturais dos moçambicanos. Essa situação, com certeza carece de intervenções práticas que podem encontrar fundamentos no pensamento decolonial para inverter o “desvio existencial” Fanon, (2022) que a modernidade capitalista vem impondo as sociedades do sul global, as ditas “periféricas”.

Uma pedagogia decolonial seriamente comprometida em problematizar, questionar e derrubar as instituições sociais e políticas enraizadas nas colonialidade prevaletentes constitui um promissor caminho para desestabilizar, enfrentar ou mesmo combater a continuação da colonização e os processos das velhas e falsas ideias civilizatórias e filantrópicas começadas na época colonial imperialista. Portanto, essas ações decolonias em salas de aula no ensino de história podem emergir e dar os primeiros passos a partir das práticas educativas que privilegiam memórias, conhecimentos, saberes “outros” produzidos cotidianamente pelas comunidades locais, cujo, historiografia tradicional e elitista marginaliza.

No entanto, para o efeito é importante que haja e se assuma um compromisso com o processo de desaprender o aprendido (desescravizar e libertar as mentes) sob égide do pensamento eurocêntrico e começar a reaprender a partir de olhar endógeno. Porém, esse processo passa necessariamente pelo reconhecimento das amarras coloniais em que as

---

<sup>12</sup> Para não concluirmos a conversa

instituições de ensino estão sujeitadas, em seguida, o engajamento nas ações práticas contra-hegemônicas, abrir os portões das escolas e universidades à sujeitos, saberes e conhecimentos “outros” [não acadêmicos - anciãos e anciãs] e vários outros intervenientes para que esses possam se expressar nesses espaços enquanto sujeitos produtores de conhecimentos.

Portanto, para não encerrar e concluir a nossa conversa com apenas o que foi discutido, convidamos-lhe à uma breve reflexão por meios de apontamentos de algumas poucas situações que marcam o ensino e caracterizam o contexto atual do sistema de educação em Moçambique, e que são rostos das colonialidades prevaletentes que repousam e são constantemente reproduzidos nas instituições de ensino:

Os modelos de educação típicos da Europa ocidental, que pouco se adequam as realidades dos moçambicanos, as políticas de passagens automáticas atreladas às notas administrativas; as históricas imposições das línguas estrangeiras (português, inglês e Francês) nas escolas; os imensuráveis e vastos conteúdos da história da Europa e América que mais pesam nos programas de ensino de história; as vestimentas confeccionadas a partir dos modelos da cultura ocidental; a obrigatoriedade de uso da gravata no recinto escolar e nas salas de aula; o não efetivo ensino de línguas nativas “locais” e a limitação de uso das mesmas nos recintos escolares; de que se trata tudo isso? Apenas resquícios ou marcas indelévels da colonização? Ou sua continuidade?

Mais do que refletir sobre essas questões é importante questionarmo-nos sobre o nosso entendimento e comprometimento para a sua derrubada: até que ponto nós estamos abertos e dispostos a enxergar e considerar essas colonialidades prevaletentes como um problema a ser enfrentado e combatido? Qual é a nossa disponibilidade, disposição, abertura e vontade de desaprender o aprendido por imposição e começar a (re) aprender o que foi e é marginalizado? Quantos de nós - professores de história e outras áreas, nos sentimos desconfortados nessa gaiola de sempre-igual? Quantos de nós em nossas atividades docentes, já convidamos ou pelo menos, pensamos em convidar esses sujeitos “outros” produtores de conhecimentos quotidianos subalternizados e invisibilizados para as nossas salas de aula para falarem e com eles aprender sobre a história local ou sobre suas experiências de vida acumuladas ao longo do tempo, lembrando que os mesmos são as bibliotecas vivas das tradições africanas. (KI-ZERBO, 2010)

Se a pedagogia decolonial, crítica e emancipadora pode efetivamente ser uma potente possibilidade para enfrentar e combater as colonialidades prevaletentes em instituições de

ensino, então, não seria esse um momento certo para ampliar esses debates em espaços escolares, universitários responsáveis pela formação de historiadores e começar a criar brechas na prática pedagógica tão engessada para contemplar com mais vigor e determinação saberes “outros” para quebrar e suspender as correntes, as gaiolas que nos aprisionam no sempre-igual, emancipando a alteridade de saber e liberdade intelectual?

### Referências Bibliográficas

ADICHIE Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras. São Paulo, 2009.

AZAGAIA, **Cães de Raça**, <https://www.lettras.mus.br/azagaia/caes-de-raca-part-guto/>, cessado em 20.02.2023.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANDAU Maria Vera **Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes**, Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, pp. 678-686, dez. 2020.

DIAZ José Alejandro Sebastian Barrios. **As relações internacionais da construção do Estado em Moçambique: pós-independência, guerra civil e transições políticas**. Rev. Carta Inter, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, Brasil 2022.

FANON Frantz. **Pele Negra Máscara Branca**. Editora Ubu, São Paulo. 2020.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO Joseph (Org). **História Geral da África, I: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática; UNESCO, 2010. pp. 181-218.

HOMWANA Luís Bernardo. **Encorajar uso social das línguas moçambicanas**. Maputo, notícias. 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico da Província de Manica 2017**. Disponível em:< [www.ine.gov.mz](http://www.ine.gov.mz)>.

MATSINHE Leví Salomão. **Moçambique: Uma Longa Caminhada Para Um Futuro Incerto?** 2011, 118f Dissertação (mestre em relações internacionais) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UNFRG. Porto Alegre, 2011.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, **Reforma curricular**. Maputo, 2014.

MIRANDA, Claudia; ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. Perspectiva**, Florianópolis, 2019. v. 37, p. 378-397.

NOTICE Joaquim. **Pinturas rupestres de Chinghamapere: uma perspectiva da preservação do patrimônio sócio-cultural de Moçambique no contexto da gestão ambiental.** Maputo, 2015.

PAIM Elisa Antonio e ARAÚJO Helena Maria Marques, **O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou ao epistemicídio no ensino de História,** Intellèctus, 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de história e resistência: notas sobre uma história menor. In: PAIM, Elisa Antonio (Org.) **Patrimônio cultural e escola: entretecendo saberes.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017

QUIJANO Anibal. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina.** Estudos Avançados 19 (55), 2005.

SANTOS Marcelino dos, **É preciso preservar as línguas africanas.** Maputo. Tempo. 1989.

SANTOS Sousa Boaventura de. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes,** edições Almedina. AS. 2009.

SOUSA, Mariana Lagarto dos, **A escola e a ideologia colonial: contribuição para a formação das nacionalidades africanas de expressão portuguesa.** Coimbra, 2008.

WALSH Catharine, **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: In surgir, re-existir e Re-viver.** Rio de Janeiro, 2009.

*Recebido: agosto/2024.*

*Aprovado: janeiro/2024*

*Publicado: fevereiro/2025.*