

# OS SABERES DAS COMUNIDADES LOCAIS E OS SABERES ESCOLARES: EM BUSCA DAS PERCEPÇÕES SOCIOCULTURAIS E ANTROPOLÓGICAS E A POSSIBILIDADE DE UMA TRANSPOSIÇÃO DIDÁCTICA

*Jó António Capece (Universidade Pedagógica, Maputo, Moçambique)\**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5361-5461>

## RESUMO

A presente abordagem é o resultado da pesquisa que efectuamos junto às comunidades locais, no âmbito do projecto: “O currículo local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e didáctico-metodológicas da sua implementação”. Este projecto está sendo implementado nas três regiões do país: Norte, Centro e Sul. Nesta última, foram eleitas as comunidades de Kalanga em Manhiça, Motaze em Magude e Bela Vista em Matutui-ne. Com base numa pesquisa de cunho etnogáfico, procuramos recolher e sistematizar os saberes e as experiências culturais das comunidades para o seu resgate nas escolas moçambicanas, por um lado, e por outro, analisar os processos de produção e legitimação desses saberes locais, com o fito de buscar elementos para uma “transposição didáctica” na transmissão de conteúdos do currículo local nas nossas escolas. Desse modo, começaremos por trazer à tona algumas percepções sócio-culturais e antropológicas inerentes aos saberes locais, começando pela discussão sobre o conceito de comunidades locais; sobre a relação entre os saberes das comunidades locais com diversas vertentes sócio-antropológicas e culturais, e desaguando com um exemplo concreto de como seria possível fazer uma transposição didáctica de um conteúdo relacionado com as Ciências Naturais, no caso, na disciplina de Biologia. O que é perceptível, numa primeira aproximação, é que há elementos suficientes para sustentar a hipótese de inclusão dos saberes das comunidades locais nos saberes escolares.

**Palavras chave:** Saberes locais. Comunidades locais. Epistemologia. Didáctica. Saberes escolares.

---

\* Professor catedrático afecto ao Departamento de Física da Faculdade de Ciências Naturais e Matemática (FCNM) e à Escola Doutoral da Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia (FED) da Universidade Pedagógica, Maputo, Moçambique. Coordenador do projecto “O currículo local na Universidade Pedagógica: estratégias epistemológicas e didáctico-metodológicas da sua implementação”, sob os auspícios do Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE). Doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (2001), no Programa de Pós-graduação em Educação (Currículo).

## ABSTRACT

### LOCAL COMMUNITIES KNOWLEDGE AND SCHOOL KNOWLEDGE: SEARCHING SOCIOCULTURAL AND ANTHROPOLOGICAL PERCEPTIONS AND THE POSSIBILITY OF A DIDACTIC TRANSPOSITION

This approach is the result of the research we carry out with local communities, within the framework of the project entitled: “The local curriculum in Mozambican schools: epistemological and didactic-methodological strategies of its implementation”. This project is being implemented in the three regions of the country: North, Center and South. In the latter region, we have chosen the local communities of Kalanga, Manhiça District; Motaze in Magude District and Bela Vista in Matutuine District. Based on an ethnography research, we seek to collect and systematize the knowledge and cultural experiences of the communities for their rescue in Mozambican schools. On the other hand, we aim to analyze the processes of production and legitimation of this local knowledge, in order to seek elements for a “didactic transposition” in the transmission of local curriculum content in our schools. In this way, we begin by bringing up some socio-cultural and anthropological perceptions inherent to local knowledge. We begin by discussing the concept of local communities; the relationship between local communities knowledge with various socio-anthropological and cultural aspects, getting to a concrete example of how it would be possible to make a didactic transposition of a content related to the Natural Sciences, in this case, in the discipline of Biology. What is noticeable, in a first approximation, is that there are enough elements to support the hypothesis of inclusion of local communities’ knowledge in school knowledge.

**Keywords:** Local knowledge. Local communities. Epistemology. Didactics. School knowledge.

## RESUMEN

### EL CONOCIMIENTO DE LAS COMUNIDADES LOCALES Y EL CONOCIMIENTO ESCOLAR: EN BUSCA DE PERCEPCIONES SOCIOCULTURALES Y ANTROPOLÓGICAS Y LA POSIBILIDAD DE UNA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Este enfoque es el resultado de la investigación que llevamos a cabo con las comunidades locales, en el marco del proyecto: “El currículo local en las escuelas mozambiqueñas: estrategias epistemológicas y didáctica-metodológicas de su implementación”. Este proyecto se está implementando en las tres regiones del país: Norte, Centro y Sur. En este último, se eligieron las comunidades de Kalanga en el Distrito de Manhiça, Motaze en el distrito de Magude y Bela Vista en el Distrito Matutuine. Basado en una investigación etnogáficó, buscamos recopilar y sistematizar el conocimiento y las experiencias culturales de las comunidades para su rescate en las escuelas mozambiqueñas,

por un lado, y por otro, analizar los procesos de producción y legitimación de estos conocimientos locales, con el objetivo de buscar elementos para una “transposición didáctica” en la transmisión de contenido curricular local en nuestras escuelas. De esta manera, comenzaremos trayendo algunas percepciones socioculturales y antropológicas inherentes al conocimiento local, comenzando con la discusión sobre el concepto de comunidades locales; sobre la relación entre el conocimiento de las comunidades locales con diversos aspectos socio-antropológicos y culturales, y fluyendo con un ejemplo concreto de cómo sería posible hacer una transposición didáctica de un contenido relacionado con las ciencias naturales, en este caso, en la disciplina de la Biología. Lo que se nota, en una primera aproximación, es que hay elementos suficientes para apoyar la hipótesis de la inclusión del conocimiento de las comunidades locales en el conocimiento escolar.

**Palabras clave:** Conocimiento local. Comunidades locales. Epistemología. Enseñanza. Conocimientos escolares.

## OS SABERES DAS COMUNIDADES LOCAIS: EM BUSCA DAS PERCEPÇÕES SÓCIO-CULTURAIS E ANTROPOLÓGICAS

### Conceito de comunidades locais

Antes de discutir o sentido que se atribuiu, na pesquisa aqui apresentada, à expressão “comunidade local”, primeiro será discutido o conceito de comunidade.

No latim primitivo, o termo *communitas* vem de *cum* + *munus*, no qual a partícula *cum* significa “junto” e *munus*, “tarefa”. Tinha a conotação dum substantivo abstracto: “camaradagem, comunidade de sentimentos”. No latim medieval, o termo adquiriu uma conotação dum substantivo concreto, passando a significar: “grupo de companheiros, de cidadãos”.

Historicamente, o conceito de comunidade tem a sua génese a partir da oposição entre os termos “primitivo” e “civilizado”.

Tal oposição inspirou, desde a Antiguidade Clássica, uma série de obras do âmbito dito pré-etnográfico, que tinham como pano de fundo fazer especulações à vol-

ta da vida dos povos tidos como exóticos, uma vez que estes possuíam costumes diferentes daqueles adoptados pela civilização greco-romana. Daí resultou a dissemelhança entre o “rural” e o “urbano”, o primeiro com a conotação de “primitivo” e o segundo de “civilizado”, embora ambos ocupassem o mesmo *continuum* comunidade *versus* sociedade.

Nesse *continuum*, a comunidade era dominada pela vontade natural ou essencial, e a sociedade, pela vontade racional. A primeira tem origem no temperamento, no carácter e nos hábitos humanos, enquanto, na segunda, a vontade era dominada pela razão.

Sob esse ângulo de visão, o conceito de comunidade é associado a um agrupamento humano que desenvolve a sua vida em comum na base de ideias e sentimentos partilhados por todos os seus membros. Des-

se modo, são características marcantes da comunidade os laços estabelecidos entre mães e filhos, marido e mulher, e irmãos e irmãs. Em tal tipo de associação, não subsistem conflitos de autoridade e poder, que são consensuais, da mesma maneira que a economia se apoia na propriedade colectiva dos meios e dos bens de produção.

Weber (1998, p. 33) define comunidade como uma relação social em que a atitude dos seus membros inspira-se em sentimentos subjectivos afectiva ou tradicionalmente, visando construir um bem comum.

A sociedade, diferentemente da comunidade, é conduzida pela predominância da vontade racional, sendo que cada indivíduo vê a si mesmo como o foco máximo da preocupação, estimulando uma espécie de comportamento hostil para os demais componentes do grupo. É assim que Weber (op. cit.) define a sociedade como sendo uma relação social em que a atitude dos seus constituintes se inspira numa compensação de interesses por motivos racionais de fins ou valores.

Historicamente, a comunidade precedeu a sociedade, já que esta tem a sua génese nas relações baseadas na vida familiar e na economia doméstica, enquanto a sociedade surgiu a partir do desenvolvimento da vida citadina, baseada no comércio e nas relações contratuais, onde a tónica dominante era o manejo racional do capital e do trabalho e o incremento da industrialização, acompanhando o desenvolvimento dos estados e da vida nacional.

Ora, o foco da pesquisa apresentada neste artigo, como antes foi referenciado, é o resgate dos saberes locais. E estes saberes estão maioritariamente em meios rurais, onde os seus habitantes praticam a cestaria, a agricultura, o artesanato, a pesca, entre outras actividades, como meio de subsistên-

cia. Neles, o que predomina é a relação de cooperação e de solidariedade, onde os fins lucrativos, se existem, são colocados no plano secundário.

Para Weber (1998), uma comunidade pode apoiar-se sobre toda sorte de fundamentos: numa relação de afectividade; numa relação emocional, erótica, de piedade; numa tropa unida por relação de camaradagem e por inúmeros outros motivos. Em função do tipo de relação, o autor distingue vários tipos de comunidades: familiar, doméstica, económica, ética, política, para citar apenas estas.

Em função da definição de comunidade segundo Weber (1998), é razoável afirmar que, nesta pesquisa, esteve-se na presença de vários tipos de comunidades, em função do tipo de actividades por elas desenvolvidos: em Magude, está-se na presença dos líderes tradicionais da comunidade da localidade de Motaze; em Kalanga, está-se com a comunidade da localidade de Chekwa; em Bela Vista, com a comunidade da localidade de Misseville.

E como tais comunidades ocupam um espaço geográfico delimitado, espaço geográfico este conotado com o local, receberam na pesquisa aqui exposta a designação genérica de “comunidades locais”.

Mas a intenção não foi ficar no plano estritamente local. A intenção foi usar os saberes dessas comunidades num âmbito mais socializante, através da apropriação dos seus conhecimentos para um saber escolar.

Como muito bem defende Forquin (1993, p. 133), vivemos “numa sociedade moderna, complexa”, onde cada elemento constituinte da comunidade está ligado, “de modo consciente ou de modo latente, a uma pluralidade de grupos, possui uma pluralidade de status, é confrontado com uma pluralidade de modelos, submetido a

pressões contraditórias, a mensagens divergentes”.

Nesse olhar do autor está subjacente a visão metafórica da comunidade como uma rede. Nesta imagem, cada membro constitui um fio que faz a sua tessitura. Face a esse intrincado de elementos interferentes no indivíduo visto como uno, propõe-se uma postura que passa pelo desenvolvimento de estratégias complexas, estratégias estas que devem estar arraigadas nos recursos e nas competências variadas.

Essa complexidade é ainda maior em Moçambique, onde, para além duma cultura nacional, há também as regionais (das províncias), e mesmo aí existe uma diversidade etno-linguística e cultural extremamente complexa e rica. A defesa do resgate dos saberes locais não deve ser entendida aqui como uma reivindicação duma diferenciação curricular, uma vez que isso, segundo Forquin (1993), não é compatível com a unidade de uma nação. Este autor defende a ideia que vai na linha de transmissão a todos os educandos do mesmo país de um mínimo de saberes, referências e valores comuns.

A transmissão desses saberes comuns não obsta, na nossa opinião, que se devam relegar para o plano secundário os saberes do âmbito local, aqueles a que Geertz (1989, p. 137) prefere chamar de “saberes de bom senso”, que vêm “na forma de epigramas, provérbios, piadas, relatos e não em doutrinas formais, teorias axiomáticas, ou dogmas arquitectónicos”.

É com base nesse bom senso que os primitivos elaboram e sistematizam conjuntos de conhecimentos empíricos que não parecem ter qualquer utilidade prática, mas que, no fundo, quando bem sistematizados e socializados, podem constituir um painel de conhecimentos de grande valia.

## OS SABERES DAS COMUNIDADES LOCAIS: SIMBOLOGIA E MITOLOGIA

### Simbologia

A pertinência em abordar este item reside no facto de, durante a pesquisa empírica, muitas falas e muitas acções que nos eram “brindadas” pelas comunidades locais não encontrarem, à primeira vista, uma justificativa razoável, precisando, para tanto, adentrar nas questões de índole epistemológica.

Começando pela categoria “símbolo”, pode-se afirmar que esta desempenha quatro características principais, a saber: (i) Ele comporta uma relação de identidade com o que simboliza. Por exemplo, na comunidade de Missevele, em Bela Vista, foi-nos reportado que “quando você está na mata à procura de mel, certas aves te acompanham até o local onde existe o mel, como guias, bastando para isso seguir o local para onde esvoaçam”. Essas aves chamam-se xalalas. Ainda segundo suas palavras: “[...] O segredo para os próximos sucessos é o de, depois de colher o mel, deixar no local uma quantidade razoável para a ave ficar a comer. Se por algum motivo você não cumpre isso, na jornada seguinte, quando pretender colher mais mel, a ave também o acompanhará, só que, ao invés de lhe conduzir para o local onde há mel, lhe conduz para um de perigo, podendo ser atacado por um enxame de abelhas ou por uma cobra mamba.” Isto significa que a condução do caçador de abelhas para um local de perigo simboliza “azar” para quem não cumpre com as “regras da comunidade”. Isto quer dizer que, na plenitude da força dos “espíritos malignos”, o símbolo é o que simboliza a acção do perigo; (ii) As comunidades entrevistadas sempre evocaram que o que fazem é graças à ajuda dos espí-

ritos dos seus antepassados. Neste extremo fervor da crença, o espírito tem a força de catalisador; da mesma forma, em presença da desgraça, atribui-se ao espírito a responsabilidade do facto, como testemunham as cerimónias na comunidade da localidade de Motaze. Perante a desgraça de as suas machambas serem devastadas por pragas de gafanhotos, por exemplo, existe na região um ritual em que, para eliminar os bichos, a neta do régulo, na companhia das mulheres da aldeia, carrega os gafanhotos num cesto, e vão a cantar em direcção ao rio, e nesta caminhada não podem cruzar com homens. E se por mero infortúnio aparecer um homem nesse caminhar, ele é violentado ao ponto de até ficar sem as calças. Esse ritual chama-se “pfumphanhe”. Nesse caminhar ao rio, os cânticos que vão entoando têm o condão de insulto às pragas para não mais voltarem às suas machambas. Esse ritual está relacionado com o “afugentar dos males”, e, na aldeia, a pessoa responsável por essa acção é a neta do régulo. Outro ritual acontece quando há seca ou outro mal qualquer na aldeia. Neste caso, os populares apresentam o problema ao régulo, e depois disso faz-se uma certa contribuição em dinheiro ou em víveres, e compra-se milho, e confecciona-se uma bebida conhecida na aldeia como “xinto” ou “oputso”. A seguir, sacrifica-se um animal, que pode ser uma galinha ou um cabrito. A escolha do tipo do animal a sacrificar depende do tipo da prece a realizar. Depois de matar o animal não se deve cozinhar, só se pode assar. Esse ritual chama-se “kumatxa”<sup>1</sup>. Aqui, a força simbólica reside no recurso à evocação ao espírito através de cânticos e da cerimónia de “kumatxa”, para que estes não criem desgraças futuras à aldeia; (iii) A utilização de símbolos não depende de re-

gras formais da lógica e das categorias de pensamento empírico-racional; (iv) O símbolo tem, com frequência, uma característica e uma função comunitária e, no caso, torna-se significante de uma estrutura social à qual pertence: um régulo numa comunidade é detentor dum simbolismo que se relaciona à autoridade local. É com base nessas características que se pode definir o pensamento simbólico, que está arraigado nas comunidades locais que constituem objecto da pesquisa aqui apresentada, como sendo aquele pensamento que se desenvolve a partir e em função dos símbolos e tem a virtude não somente de suscitar a presença concreta e rica do evocado neles, mas também de compreender e de desvelar a verdade que neles está imbuída. E este “desvelar de verdades” manifesta-se no caso dos saberes locais, usando a expressão de Campbell (1999, p. 62), “a partir de experiências das pessoas de uma dada comunidade, num dado tempo e espaço”.

### Mitologia

Quanto aos mitos que estão arraigados nos saberes locais, eles manifestam-se de inúmeras formas, e em todas elas o traço comum é o de representarem uma metáfora daquilo que repousa por detrás do mundo visível. Sendo metáforas, eles constituem “histórias de nossa busca da verdade, de sentido, de significação, através dos tempos” (CAMPBELL, 1999, p. 62).

Quando na pesquisa aqui apresentada se perscrutaram os saberes que as comunidades detêm, com o fito de resgatá-los para os saberes escolares, esteve-se perante essa busca da verdade, de sentido, de significação sobre quem somos, donde viemos e para onde vamos. Nesse questionamento, sobretudo em relação a “donde viemos”, o mito ajuda-nos a reencontrarmo-nos, já que

1 Cerimónia tradicional africana que consiste em fazer preces aos ancestrais.

ele representa o “retorno ao útero” materno, para usar as palavras de Eliade (2000). Com efeito, segundo o autor, “não se pode realizar um ritual, a menos que se conheça a sua ‘origem’, isto é, é o mito que narra como ele foi efectuado pela primeira vez” (p. 20).

Na prece que os agricultores de Motaze fazem na primeira colheita do arroz; na “peregrinação” que essa mesma comunidade faz aos locais de culto, como à mata conhecida na zona por “Sikanhana Sacaka N’gwenha”, em homenagem ao régulo local, que é usada como local onde amiúde vão para fins de evocar, em orações, os espíritos da região, orações estas que são conhecidas localmente pelo nome de “Chivevene”, em que, por exemplo, em caso de ausência prolongada da chuva, fazem o “Chivevene” e a chuva aparece; ao ritual da morte, na comunidade de Chékua, em Kalanga, onde sabemos que, em caso de alguma família não cumprir os rituais da região, acontecia de alguém da família, preferencialmente um dos cônjuges, “contrair” tuberculose. Ainda, na mesma região, o ritual que consistia no facto de que, quando morria alguém na aldeia e tinha o seu familiar (pai, esposo ou outro grau de parentesco) a trabalhar nas minas do “Rand” na África do Sul, quando este chegasse depois da morte de um dos familiares era-lhe dada uma “xima”, envolto de medicamento tradicional, e só depois de comer essa “xima” é que podia envolver-se no ritual da morte; na comunidade de Missevele, em Bela Vista, com o episódio que alude que, quando, por exemplo, um gato caça um pássaro e o leva à casa, aconselha-se a não mexer (comer) o pássaro, e em caso de o dono da casa ou outro membro da família comer o pássaro, pode acontecer que à noite o gato, como forma de vingança, no lugar de caçar um pássaro, vá à mata, cace uma cobra e deixe-a no seu pescoço enquanto dorme. Em

tudo isso, as comunidades não fazem nada mais, nada menos do que repetir o mesmo ritual feito pela primeira vez pelos seus ancestrais. Nesses exemplos, quando os indivíduos repetem os gestos míticos através dos rituais, eles tornam-se contemporâneos dos ancestrais, implicando daí que

[...] eles deixam de viver no tempo cronológico, passando a viver no tempo primordial, no tempo em que o evento teve lugar pela primeira vez. É por isso que se pode falar no “tempo forte” do mito: é o tempo prodigioso, “sagrado”, em que algo de novo, de forte e de significativo se manifestou plenamente. Reviver esse tempo, reintegrá-lo o mais frequentemente possível, assistir novamente ao espectáculo das obras divinas, reencontrar os entes sobrenaturais e reaprender sua lição criadora é o desejo que se pode ler em todas as reiteraões rituais dos mitos. (ELIADE, 2000, p. 22)

Nessa busca de quem afinal somos nós, busca tornada possível através dos saberes das comunidades locais, podem-se distinguir, segundo Eliade (2000), quatro funções do mito: (i) Função mística – consiste na abertura que o indivíduo faz ao mundo para a dimensão do mistério, para a consciência do mistério. Isto ocorre, por exemplo, quando nós, aflitos perante uma desgraça qualquer, fazemos preces, pedindo ajuda ao ente sobrenatural. Isto mostrou-se visível nos diversos depoimentos das comunidades entrevistadas, quando aludiam a casos em que, confrontados perante as calamidades naturais, desastres ecológicos ou mesmo guerras sangrentas, “pediam súplicas de protecção ao ente sobrenatural”; (ii) Função cosmológica – consiste na dimensão segundo a qual a ciência se ocupa mostrando qual é a forma do universo. Esta função é aquela que amiúde nos faz pensar que os cientistas são portadores de respostas para tudo o que existe no universo. Não é bem assim: há fac-

tos que no dia-a-dia das comunidades não encontram resposta na chamada “ciência”. Senão, como explicar, por exemplo, o ritual de “pfumphanhe”, da comunidade de Motaze, em que, depois de efectuado, as pragas “desapareciam” das suas machambas? Esse acto não encontra resposta no *modus vivendi* do chamado “mundo civilizado”; (iii) Função sociológica – consiste em tornar válida determinada ordem social. Nessa função, o mito varia de lugar para lugar. Nas três comunidades que constituíram objecto da pesquisa aqui apresentada, nomeadamente, Chékua/Kalanga, Motaze/Magude e Missevele/Bela Vista, encontramos rituais que, embora comportassem traços de semelhança, tinham algo de particular que era característico de cada comunidade; (iv) Função pedagógica – nos ensina como viver uma vida humana sob qualquer circunstância. O exemplo disso são os ritos de iniciação, que encontramos nas três comunidades objecto da pesquisa que realizamos, que introduzem quer a menina quer o menino na vida de adulto, através daquilo a que Eliade (2000) prefere chamar de “regresso ao útero”, numa alusão ao facto de que, ao se fazer o rito de iniciação, recapitulando o que se fez pela primeira pelos nossos ancestrais, tem-se

[...] por objectivo introduzir ritualmente [...] na realidade sacramental do mundo e da cultura, e validar assim a nova existência, proclamando sua conformidade com os paradigmas míticos. E não só: a criança [...] é colocada em face de uma série de começos. E não se pode “começar” alguma coisa a menos que se conheça a sua origem, que se saiba como essa coisa veio à existência pela primeira vez. (ELIADE, 2000, p. 35)

Embora as quatro funções do mito ostentem aqui a sua importância, é à pedagógica que se pretende dar maior dimensão,

uma vez que a função pedagógica do mito permeia quase todos os testemunhos que apareceram na pesquisa empírica realizada. Amiúde, quando as comunidades eram inquiridas, não raras vezes referiram que a transmissão dos saberes que ostentam fora adquirida de geração em geração.

## OS SABERES DAS COMUNIDADES LOCAIS: MODELOS, IMAGINAÇÃO E IMITAÇÃO

Ainda na senda da discussão sobre a relação entre os saberes locais e as sensações “encontradas” nas comunidades locais, importa fazer uma inferência entre esses saberes e os modelos simbólicos, a imaginação e a imitação, que foram sentimentos que saíram à tona a quando da pesquisa.

Os símbolos e os mitos analisados no item anterior encontram-se interligados com os modelos, com a imaginação e a imitação.

Em relação aos modelos, Geertz (1989) argumenta:

[...] No homem, nem as áreas predominantes, nem os conjuntos mentais podem ser formados com precisão suficiente na ausência de orientação por parte de modelos simbólicos. Para tomar nossas decisões, precisamos saber como sentimos a respeito das coisas; para saber como sentimos a respeito das coisas precisamos de imagens públicas de sentimentos que apenas o ritual, o mito e a arte podem fornecer. (p. 96)

Nessa perspectiva, importa salientar que existe uma imbricação entre o sistema nervoso e os símbolos, na medida em que o sistema nervoso humano está em função do acesso que este tem às estruturas simbólicas públicas, que lhe faculta construir seus próprios padrões de actividade autónoma, contínua.



No caso das comunidades locais tratadas no presente artigo, constituem estruturas simbólicas públicas, entre outros artefactos, as ferramentas, a caça, a organização familiar e, na ordem sequencial, a arte, a religião e a “ciência”. São estas estruturas simbólicas que moldam somaticamente o aldeão. São necessárias não só à sua sobrevivência, como também à sua realização existencial.

Para as comunidades locais, os principais rituais da religião, uma evocação aos espíritos, por exemplo, ou uma peregrinação, ou mesmo uma dança, constituem modelos simbólicos, se os olharmos mais sob o prisma de actividades do que de palavras em si.

A elaboração do pensamento pelos aldeões das comunidades locais também se deve ao seu poder imaginativo, definido como sendo o pensamento que constrói a imagem do ambiente.

Um exemplo típico de modelo encontramos na comunidade de Motaze, onde o senhor Vasco Eliasse Makovele, curandeiro de ocupação, construiu a escola primária local com recursos próprios.

A imitação é outra faculdade que se pode associar ao modelo. Com efeito, na comunidade de Motaze, vimos vários seguidores do senhor Vasco na senda do curandeirismo. E o fazem “imitando” os seus passos. Com efeito, foi graças a esse poder que explica o facto à volta da casa do senhor Vasco que encontramos várias cubatas improvisadas de “escolas”, onde seus discípulos se iniciavam na arte do “curandeirismo”.

Maturana e Varela (1995, p. 225-26) realçam que não é fácil explicar o que seja a imitação em termos de fisiologia nervosa, mas são da opinião de que é por meio desse fenómeno que um certo modo de interacção ultrapassa a ontogenia de um indivíduo e se mantém mais ou menos invariante ao longo

de sucessivas gerações, sendo que tal interacção abarca

[...] todo o conjunto de interacções comunicativas de determinação ontogénica que permitem uma certa invariância na história do grupo, indo além da história particular dos indivíduos participantes. A imitação e a contínua selecção comportamental intragrupal desempenham aí um papel essencial, pois tornam possível o acoplamento dos jovens com os adultos, especificando uma certa ontogenia que se expressa no fenómeno cultural.

Encontramos essa imitação nas danças efectuadas nas comunidades de Chécua, em Kalanga, nos rituais de morte evocados pela comunidade de Missevile, em Bela Vista; na perpetuação da cerimónia de afugentar as pragas nas machambas, o “Chivevene”, na comunidade de Motaze, em Magude, só para citar alguns exemplos. Isso tudo encontra sua explicação no facto de as comunidades possuírem uma faculdade de imitação paradigmática, já que esta imitação possui um aspecto positivo, por estar adstrito ao mito de que “força o homem a transcender os seus limites, obrigando-o a situar-se ao lado dos deuses e dos heróis míticos, a fim de poder realizar os actos deles” (ELIADE, 2000, p. 128).

O pensamento mitológico comporta dois paradigmas e duas modalidades. O primeiro paradigma é o da inteligibilidade pelo vivo, não pelo físico; pelo singular, não pelo geral; pelo concreto, não pelo abstracto.

Esse paradigma, no caso dos saberes das comunidades locais, é expresso, por exemplo, quando os anciãos contam suas histórias nas noites de luar e em redor da fogueira aos seus jovens, história idêntica àquela que, por exemplo, nos foi contada na comunidade de Missevile, sobre as guerras de ocupação ocorridas nos tempos idos. Sobre isso, contaram-nos:

Em tempos que já lá vão, existiam tribos rivais e que não se podiam juntar. As tribos mais pujantes é que ficavam com as melhores terras, as mais aráveis, e as outras, com menor poderio, eram “empurradas” para regiões inóspitas. E havia guerras tribais, e as vencedoras é que gozavam de largos poderes. Estas eram, por exemplo, os “machanganas”, que os “mabinguines”, “mandaus”, “makuas” não se podiam juntar entre eles. Quem vencesse ficava com as melhores terras, os melhores alimentos, e o líder daquela tribo podia escolher as mulheres mais bonitas da sua tribo e de outras tribos. “Mulheres em quantidade e qualidade” – afiançaram-nos.

Tais anciões, na sua narrativa, não recorrem a causalidades abstractas, mas sim a entidades vivas que, através de actos concretos e de acontecimentos singulares, criam o mundo, suscitam os fenómenos e, deste modo, constroem a história.

Nessa narrativa, os anciões apropriam-se daquilo a que Geertz (1989, p. 143) designa de *ethos* de um povo, definindo-o como sendo “o tom, o carácter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e sua disposição, [...] a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflecte”, para “representar um tipo de vida implícito no estado de coisas reais”.

O segundo paradigma está relacionado com o carácter semântico geral que o mito comporta. Este carácter elimina tudo o que não tem sentido e dá significado a tudo o que acontece.

E para dar sentido ao mito basta relacioná-lo com as suas origens. É o que acontece, por exemplo, nas comunidades locais quando determinado acontecimento é relacionado ao ente sobrenatural. É comum ouvir-se nessas comunidades a designação “deus da tempestade”, “deus da chuva”, “deus da seca”, “deus do amor” e muitos outros “deuses”. Quando há tempestade, é a esse “deus”

que se lança a prece, para pedir um tempo mais sereno, e, havendo seca, é ao “deus da seca” a quem se pede que chova com a seguinte prece: “Oh céu, a quem devemos graça, grande é a seca, faz com que chova, que a terra se refresque e que os campos prosperem” (ELIADE, 2000, p. 87).

A magia é outro conceito a destacar, uma vez que ela se faz presente nas comunidades locais. Ela intervém onde há desejo, temor, sorte, risco e acaso. Uma magia é um poder que se exerce segundo práticas rituais próprias e cobre um enorme campo de acção: acção a distância sobre os vivos ou sobre as forças naturais, sujeição dos espíritos ou dos génios, ubiquidade, metamorfose, cura, maldição, adivinhação, predição.

Tal como o mito, a magia está intrinsecamente ligada ao símbolo. Aqui, o poder de nomeação é muito relevante, uma vez que o nome dispõe do poder de evocar a coisa nomeada. E este poder da palavra para nomear é reservado aos feiticeiros ou aos magos. É por esta razão que encontramos nas comunidades depoimentos que relacionam os nomes que atribuem às crianças aos entes queridos ancestrais. Tal se deve, segundo os depoentes:

[...] Os nomes das pessoas têm uma dualidade de conotações: há um nome de infância e outro de registo. Por exemplo, o senhor Samo, para ele, este é o de infância, mas o de registo é Artur. Mas existe um outro nome, o que mais se usa na zona, que é o de Mfukwa, que na língua local significa ressuscitar. Para atribuir os nomes tradicionais primeiro consulta-se aos curandeiros e depois é que se atribui, porque se não se seguir esse preceito a criança corre o risco de adoecer e até de morrer. A atribuição dos nomes também obedece à ordem das gerações. Mas a pessoa pode ostentar dois ou mais nomes. (COMUNIDADE DE CHÉKUA/KALANGA)

A magia, tal como o mito, está arraigada

no paradigma antro-po-sócio-cósmico, compreendendo as seguintes características: (i) A magia baseia-se nas analogias aos símbolos figurativos, imagens e bonecas; (ii) Tais analogias são usadas para operar metamorfoses individuais, locais ou colectivas; (iii) A magia usa nos seus ritos, não raras vezes, a mimese, que também recebe a designação de “magia natural”.

Exemplos dessas características os não bastantes nos curandeiros. Assim, a agulha que durante uma “consulta” está picando num determinado ponto (virtual) numa bonequinha, naquele preciso instante está criando um ferimento real na pessoa figurada pela bonequinha.

Para as comunidades locais objecto do trabalho aqui apresentado, a mimese é utilizada, segundo os depoentes, nas danças e nos ritos de caça, de guerra e de fecundidade.

Nas comunidades locais nele referidas, o poder mitológico e mágico é usado com frequência, quer para a cura, quer para a feitiçaria. No primeiro caso, recebe a designação genérica de medicina tradicional. Em muitos casos, ela gera façanhas milagrosas que ultrapassam os feitos da medicina oficial.

Resgatar esses saberes para o conhecimento oficial não se afigura uma tarefa nada fácil, sobretudo para as mentes como as nossas, carregadas de outras pré-concepções em relação à ciência. Mas Geertz (2000) sugere que, para ultrapassar este facto e entender as concepções alheias, “é necessário que deixemos de lado a nossa concepção, e busquemos ver as experiências de outros com relação à sua própria concepção do ‘eu’”(p. 91).

## OS SABERES DAS COMUNIDADES LOCAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS

## NATURAIS: EM BUSCA DE UMA “TRANSPOSIÇÃO DIDÁCTICA”: O CASO DA MASALA

### Os saberes das comunidades locais sobre o uso da masala

Na comunidade de Chékwa, em Kalanga, distrito da Manhiça, entrevistamos as comunidades locais sobre o poder da cura de algumas plantas nativas, e uma das que foi destacada é a masala, que dizem que a sua raiz cura dores de estômago. Questionamos, a seguir, como é que as pessoas (da comunidade) conseguiam se apropriar das plantas e relacioná-las com as curas, e a resposta foi: “os nossos antepassados tinham espíritos, ‘chikwembos’. Quando sai o espírito, quem vai à mata não é a pessoa em si: é esta pessoa encarnada num espírito que vai à mata e colhe as plantas. É a partir do dom do espírito. Isto geralmente aparece num sonho que lhe indica que planta deve ser colhida na mata e qual a sua função na cura. No sonho até fica ‘indicado’ em que lugar da mata se localiza a planta.” Então no sono, a dormir, aparecia na cabeceira a planta e a doença que cura. Além disso, a experiência das pessoas que lidam com essa prática também é determinante. A inexistência de hospitais na região na época também determinou bastante essa busca.

### Os saberes escolares da masala

O conteúdo que a seguir descrevemos pode ser leccionado na disciplina Ciências Naturais; classe: 6<sup>a</sup>; unidade temática: Plantas; conteúdos: As plantas nas comunidades e suas características, Importância das plantas, Técnicas agrícolas, Outras medidas empregues na agricultura, Reprodução das plantas e Conservação das plantas; no ensino secundário geral, pode ser leccionado na disciplina Biologia; na 11<sup>a</sup> classe; na unidade temática: Reino das plantas, cujos

conteúdos são: Classificação das plantas, Plantas vasculares – divisão traqueófitas. Eis os conteúdos:

O nome científico da masala é *Strychnos spinosa*, e os nomes comuns são: Spiny Monkey-orange/Green Monkey Orange (inglês), Doringklapper (afrikanês), Morapa (NS), Muramba (V), umKwakwa (Suazilândia), Nsala (Tswana), Mutamba (Shona), Maboqueiro (Angola). Seguem imagens da masala.

**Figura 1a.** Planta de *Strychnos spinosa*



**Figura 1b.** A fruta de *Strychnos spinosa* (madura)



**Figura 1c.** A árvore de *Strychnos spinosa*



**Figura 1d.** As flores de *Strychnos spinosa*



Quanto ao habitat, dizer que a masala, ou *Strychnos spinosa*, Lam. é uma árvore autóctone que abunda nas regiões tropicais e subtropicais do Sul da África. A sua floração ocorre na primavera-verão. Quanto à descrição, é “armada” em forma de arbusto ou pequena árvore. As suas hastes não são muito grossas. Muitas vezes, apresenta-se descamada e em peças alongadas, mas não profundamente fissuradas. Os ramos são um pouco pálidos e corados, geralmente sem pêlos, muitas vezes, acabando em uma espinha terminal. Também é armado com espinhos axilares de forma curva ou recta. Possui folhas elípticas, ovadas e quase circu-

lares, com ou sem cabelos curtos, e com um verde escuro muito brilhante, maçante, e esbranquiçada na parte de baixo, muitas vezes um pouco ondulada nas margens; possui um pecíolo de até 10 mm de comprimento.

As flores são de cor “esverdeada branca” e em forma de cabeça, compactas e densas, e terminam nos ramos principais ou a tiras laterais curtas. Produz um fruto amarelo agridoce e sumarento com inúmeras sementes castanhas. Nas extremidades dos ramos crescem, em cachos, flores brancas esverdeadas. As frutas, globosas, são relativamente grandes, com mais de 120 mm de diâmetro. A casca é grossa e arborizada, de cor amarela, a “fugir” para amarelo-marrom, e normalmente rugosa.

As frutas tendem a aparecer apenas depois de muita chuva. No início são grandes e verdes, e quando amadurecem mudam para a cor amarela. No interior do fruto, as sementes são compactadas e estão rodeadas por uma carnuda pasta que é comestível. Além disso, são numerosas, incorporadas em celulose. O caule é branco pálido, reto-granulado e adequado para carpintaria geral. A masala ou *Strychnos spinosa*, Lam. é da família das Strychnaceae. Tem a casca dura e precisa ser quebrada para se chegar ao interior comestível. O seu aroma é intenso e é tão agradável como o seu sabor. Uma particularidade não muito conhecida desse fruto é que, se apanhado e comido depois de uma queimada ou incêndio, actua como um estupefaciente, deixando “pedradas” pessoas e animais que o comam. Além disso, o fruto, de alguma forma não muito conhecido, serve frequentemente para a construção de “maracas”. Depois de seco, adiciona-se um pequeno “cabo”, fazem-se uns pequenos orifícios e no seu interior colocam-se sementes secas ou, mais recentemente, missangas. Animais como os babuínos, macacos,

porcos-do-mato, nialas e elandes comem o fruto. As folhas são uma fonte de alimento para os herbívoros, tais como os duikers, cudos, impalas, raficeros-comuns e elefantes. Acredita-se que vários tipos de insectos polinizam as flores. As folhas e raízes são utilizadas medicinalmente. As cascas dos frutos secos são por vezes utilizadas como caixas de ressonância em instrumentos musicais como a marimba. A masala é tradicionalmente usada como alimento na África. Esse pouco conhecido fruto tem potencial para melhorar a nutrição, estimular a estabilidade alimentar e fomentar e apoiar o desenvolvimento rural sustentável. Além disso, tem outros usos, tais como: a madeira que é usada para carpintaria em geral; a espécie foi recentemente introduzida em Israel como uma potencial nova cultura; o fruto de masala pode ser utilizado como uma fonte suplementar de alimentos para a população rural em épocas de escassez, e além disso, quando pintado, serve como objecto de adorno; a polpa do fruto é comestível e bastante deliciosa; quando seco, pode ser conservado e usado como alimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, verifiquei que as comunidades locais que constituem objecto desta pesquisa, são detentoras de muitos conhecimentos científicos. Tal constatação foi possível graças ao recurso à etnografia, como pesquisa qualitativa, impregnada na Etnociência. Mais, verifiquei também que as comunidades locais visadas, não possuem nenhuma escolaridade formal mas demonstraram deter um saber complexo, saber este apreendido pela prática, pela observação da natureza e pelas relações geracionais repassadas de pai para filho. E tal constatação foi possível também graças à minha experiência vivencial, aquilo que chamo da escola de vida.

A partir das premissas inicialmente levantadas e tendo como pano de fundo a abordagem exposta nestas linhas, posso afirmar sem evasivas que as comunidades locais são ricas em conhecimentos (saberes locais) que, quando bem sistematizados, podem e devem ser resgatados para o conhecimento escolar.

Este reconhecimento está arraigado no facto de, a sociedade moçambicana ser uma sociedade multilingue, pluri-étnica, multi-racial e socialmente estratificada, uma vez que no nosso país existem várias formas de organização social, cultural, política e religiosa assim como crenças, línguas, costumes, tradições e formas de educação, daí que o traço característico do nosso património cultural ser a sua diversidade cultural, aqui entendida como sendo, os vários aspectos que representam particularmente as diferentes culturas, como a linguagem, as tradições, a culinária, a religião, os costumes, o modelo de organização familiar, a política, entre outras características próprias de um grupo de seres humanos que habitam um determinado território, conceito este que foi criado para compreender os processos de diferenciação entre as várias culturas que existem ao redor do mundo. Tais múltiplas culturas formam a chamada identidade cultural dos indivíduos ou de uma sociedade; um “rótulo” que personaliza e diferencia os membros de um determinado lugar do restante da população mundial.

Deste modo, é de grande valia analisar o conceito de diversidade cultural, mormente no ambiente escolar, uma vez que reconheço que em sociedades como a moçambicana, temos que ter em conta a multiculturalidade, cuja “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades constitui uma amálgama, presente nos diversos campos da vida” (Mo-

reira, 2001, p. 41). Assim, o multiculturalismo surge como um conceito que permite questionar no interior do nosso Sistema de Educação e das práticas de ensino desenvolvidas, a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares (parciais) e locais.

Este conceito é afluído por Souta (1997, p. 93), ao aludir que

(...) A perspectiva do multiculturalismo defende uma educação onde a diversidade não é somente constatada, mas também incluída e valorizada no currículo e nas práticas pedagógicas. Então, no seguimento deste pensamento, o papel do professor será crucial para uma inter-relação entre as diferentes culturas existentes na escola. Esta é a realidade que neste momento temos. Por isso (...) há que compreender e transformar o que for necessário, para a plena inclusão e êxito dos alunos, qualquer que seja o seu país natal, a sua etnia ou a sua origem social.

Para Vieira (1999, p. 20), tal inclusão, “(...) implica as noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas (...) entre os indivíduos portadores de diferentes culturas”.

Pelo acima exposto, concluo haver elementos suficientes para sustentar a hipótese de inclusão dos saberes locais no currículo. Isto porque, na perspectiva epistemológica, existe um encontro entre os saberes locais e os universais. Na perspectiva didáctico-metodológica, a transposição didáctica pode acontecer em todas as disciplinas, bastando, para tanto, que se estabeleçam estratégias que implicam a formação dos professores, a adopção de políticas públicas educacionais que dêem primazia aos saberes locais e ao uso de metodologias adequadas, que perpassam pelo aprofundamento e pela extensão.

Outrossim, este currículo não deve nascer de fórmulas elaboradas, acabadas, mas

sim a partir de práticas sensíveis. Por outras palavras, tal currículo deve ser entendido como sendo aquele que se constrói arraigado nos saberes das práticas comuns, sempre visando resolver os problemas da própria comunidade. É assim que sublinho a ideia segundo a qual, este currículo tem que ser o produto de coisas vividas, partindo da própria realidade dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; um currículo que coloca a sala de aula como palco onde tudo gravita, tendo a vida como sendo o cerne do seu desenvolvimento: uma vida que enaltece as experiências dos seus actores, com os seus anseios, com as suas expectativas e sobretudo com as suas histórias de vida.

(...) Histórias de vida como referências a serem consideradas, acolhidas, tencionadas, conjugadas e interfecundadas, para emergir um currículo multirefencial, (...) algo importante para a ideia de um *híbrido currículo*, porque fundado no debate intercultural, radicalmente democrático. (...) Articulador de histórias de práticas, histórias de vida, que (...) cruza existências, para daí emergir um currículo eivado de *pautas vitais*, que constitui uma das saídas para a superação dos currículos concebidos e implementados predominantemente por formas modernizadas, lógica fundante dos abstraccionismos curriculares (...) (MACEDO, 2008, p. 80).

## REFERÊNCIAS

- CAMPBELL, Joseph.; MOYERS, Bill. **O poder do mito**. 17. ed. São Paulo: Palas Athena, 1999.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Org. Betty Sue Flower. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Afiliada, 1989.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores**. Curitiba: Revista Educar, Editora da UFPR, n. 17, Brasil, 2001.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.
- SOUTA, Luís. **Multiculturalidade e educação**. Setúbal: Profedições, Distribuição Odil, 1997.
- VIEIRA, Ricardo. **Ser inter/multicultural**. Recolhido em 29 de Abril de 2009, de Jornal "a Página", (p. 20).ano 8, nº 78, 2009.
- WEBER, Marx. **Economia y sociedad**. 12. ed. México: EFE, 1998.

*Recebido em: 09/12/2020*  
*Aprovado em: 23/02/2021*