

DOSSIÊ TEMÁTICO: Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Relações Raciais e de Gênero

 <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6361>

**O GLOBAL E O LOCAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO
EMANCIPATÓRIA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E
AFRO-BRASILEIRA**

GLOBAL AND LOCAL IN BUILDING AN EMANCIPATORY EDUCATION FOR
TEACHING AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE

LO GLOBAL Y LO LOCAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN
EMANCIPATORIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y CULTURA
AFRICANA Y AFRO-BRASILEÑA

Kátia Evangelista Regis

Universidade Federal do Maranhão – Brasil

Cidinalva Silva Câmara Neris

Universidade Federal do Maranhão – Brasil

Sávio José Dias Rodrigues

Universidade Federal do Maranhão – Brasil

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir sobre possibilidades da formação de professores em uma perspectiva de educação crítica e emancipatória. Parte-se de práticas de pesquisa realizadas pela Licenciatura e pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão, que se voltam ao continente africano, especialmente Moçambique, na África Austral; e a intervenções junto à Educação Básica em escolas públicas da capital maranhense. O fio condutor é o debate da relação entre escalas global e local na produção de conhecimento e formas de intervenção no mundo, na qual são constituídos espaços subalternos de poder, saber e modos de fazer, característico do atual momento de globalização contemporânea. Nessa perspectiva, reflete-se sobre a inserção do conhecimento local nos currículos de Moçambique e suas possíveis contribuições para a implementação da Lei nº 10.639/2003 no Brasil, uma vez que partem da mesma necessidade de romper com a lógica do currículo único e eurocêntrico.

Palavras-chave: Formação de professores/as; Educação emancipatória; Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Abstract: The aim of this paper is to reflect on the possibilities of teacher training in a perspective of critical and emancipatory education. We start from research practices conducted by the Teaching

undergraduate degree and the Interdisciplinary Center for African and Afro-Brazilian Studies of the Federal University of Maranhão, Brazil, which focus on the African continent, especially Mozambique, in Southern Africa; and interventions with Basic Education in public schools in the capital of Maranhão. The guiding line is the debate on the relationship between global and local scales in the production of knowledge and forms of intervention in the world, in which subaltern spaces of power, knowledge and ways of doing, characteristic of the current moment of contemporary globalization are constituted. From this perspective, it is reflected on the inclusion of local knowledge in the curricula of Mozambique and their possible contributions to the implementation of Law no. 10,639/2003 in Brazil, since they start from the same need to break with the logic of the single and Eurocentric curriculum.

Keywords: Teacher training; Emancipatory education; Teaching African and Afro-Brazilian history and culture.

Resumen: El objetivo de este artículo es reflexionar sobre las posibilidades de la formación de profesores en una perspectiva de educación crítica y emancipatoria. Se parte de prácticas de investigación realizadas por la Licenciatura y por el Núcleo Interdisciplinario de Estudios Africanos y Afro-brasileños de la Universidad Federal de Maranhão, Brasil, que se vuelcan al continente africano, especialmente Mozambique, en África Austral; e intervenciones en la Educación Básica en escuelas públicas de la capital maranhense. El hilo conductor es el debate de la relación entre escalas global y local en la producción de conocimiento y formas de intervención en el mundo, en la cual son construidos espacios subalternos de poder, saber y modos de hacer, característico del momento actual de globalización contemporánea. En esta perspectiva, se reflexiona sobre la inclusión del conocimiento local en los currículos de Mozambique y sus posibles contribuciones para la implementación de la Ley N ° 10.639/2003 en Brasil, ya que parten de la misma necesidad de romper con la lógica del currículo único y eurocéntrico.

Palabras clave: Formación de profesores; Educación emancipatoria; Enseñanza de la historia y cultura Africana y Afro-brasileña.

Introdução

A partir de práticas de pesquisa realizadas pela Licenciatura Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) e pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que se voltam ao continente africano, especialmente Moçambique, na África Austral, e de intervenções realizadas junto à Educação Básica em escolas públicas da capital maranhense, o objetivo deste artigo é refletir sobre possibilidades da formação de professores em uma perspectiva de educação crítica e emancipatória. Assim sendo, debateremos sobre como os trabalhos de campo realizados por dois projetos de pesquisa vinculados ao NIESAFRO-UFMA e os projetos e as ações realizados em escolas de Educação Básica com a participação de estudantes da LIESAFRO-UFMA têm contribuído na prática de uma educação emancipatória que se apoia em pressupostos críticos e reflexivos. Essa prática é importante na

medida em que pensamos a decolonialidade como um processo no sentido de desvelar escalas locais no atual momento de globalização.

Outro elemento importante é pensar o lugar como ponto de partida e não de chegada. Assim, estudar Moçambique não pode ser a partir da relação causa-efeito da globalização, mas, sim, como um espaço importante na construção dessa globalização. O país não é o resultado propriamente dito dos processos globais. É preciso compreender que há um papel importante exercido dos lugares na produção da globalização.

Moçambique e as escalas da globalização: empecilhos para uma interpretação do Sul pelo Sul

A ideia que buscamos aqui é refletir como o chamado Sul Global tem sido mal interpretado por uma imposição de uma ciência vista a partir de uma hierarquia dos espaços que se faz na produção da globalização atual. Assim, a produção de espaços subalternos na participação da construção do mundo faz parte disso. Inicialmente, pretendemos propor um debate acerca dos espaços subalternos no atual momento da globalização. Isso implica recolocar a discussão acerca dessa temática em termos espaciais.

Três elementos evidenciam-se para seguir a compreensão da inserção de Moçambique na globalização: 1) o próprio discurso criado em torno da anteposição entre modernidade e atraso em espaços periféricos do globo. Um discurso que está mais próximo para o qual Frantz Fanon (1968) chama atenção em *Os condenados da Terra* quando traz a construção da ideia de civilização e os Outros. Desse modo, o mimetismo do Outro em relação aos espaços civilizados cria a busca da modernização. 2) A instalação de grandes projetos de desenvolvimento que se baseiam nesse discurso é associado à chegada da modernidade. 3) O papel do trabalho e da exploração do trabalhador e como isso pode ser refletido em um sistema de acumulação na globalização, sobretudo com o trabalho precário e barato oferecido pelos/as moçambicanos/as. Certamente, há mais elementos, mas esses nos parecem possuir certa centralidade; assim, eles serão tratados aqui.

Nas últimas décadas do século XX, podemos dizer que houve um esforço grande no sentido de internacionalizar a economia moçambicana, colocando-a, supostamente, como parte do funcionamento da economia-mundo. De maneira geral, economias de países emergentes ou subdesenvolvidos demonstraram cada vez mais seus empenhos de adentrarem os processos de globalização, fazendo dos seus territórios espaços abertos para investimentos

estrangeiros e, sobretudo, com a abertura de suas fronteiras agrícolas e pecuárias para a produção de *commodities*. Em Moçambique, esse tipo de produção passou a ter um papel importante nos discursos governamentais, que a colocaram como parte da construção de um país moderno e internacionalizado. De certa forma, a inserção desse tipo de produção no território moçambicano diz respeito a seguir padrões da revolução verde e de inserir cada vez mais aparatos técnicos na agricultura (GUANZIROLI; GUANZIROLI, 2015), vistos como parte dessa modernização.

O modelo de internacionalização da economia moçambicana esteve ligado à chegada de empreendimentos estrangeiros e com o avanço de monocultivos, sobretudo a soja, o milho, a cana-de-açúcar, dentre outros. Esse modelo tem levado a uma disputa interna no país, que coloca a ideia de atraso-progresso como mote. Assim, a agricultura praticada por grupos camponeses inscreve-se no atraso e no arcaico, enquanto a agricultura de *commodities* é anunciada como o caminho do progresso.

Nesse contexto, a instalação de grandes projetos de desenvolvimento insere-se como salvadores de um suposto atraso moçambicano, redentores do território. A instalação da empresa Vale no país bem como a implantação do ProSavana¹ podem ser descritos como parte desse processo. Estes são anunciados como sendo saídas para o desenvolvimento de Moçambique, sendo protagonistas na oferta de postos de trabalho e na produção de alimentos. Ao mesmo tempo, há uma atuação do Estado em prol desses empreendimentos, de modo a assumir um discurso desenvolvimentista e fazer as mudanças necessárias na legislação para que isso ocorra, usando a justificativa da modernização do país e de sua inserção na globalização².

A inserção de espaços periféricos na globalização está ligada à produção de espaços subalternos. Isso se dá pela forma desigual que esses espaços absorvem a técnica, a sua gestão e de como ela consegue se adaptar produzindo territórios. Podemos dizer que a produção desses espaços subalternos está no seio do que Katz (2019) fala de capitalismo vagabundo. Ela faz uma relação entre o significado de vagabundagem e de globalização, expondo que esta última causa impactos por ser um capitalismo desenraizado na vida das pessoas. Ela coloca um questionamento em torno da produção, da manutenção e da exploração de uma força de

¹ProSAVANA - Programa de Cooperação Tripartida para o Desenvolvimento Agrícola da Savana Tropical em Moçambique. Disponível em: <https://www.prosavana.gov.mz/pt-pt/o-que-e-o-prosavana/>. Acesso em: 10 out. 2019.

² Como em notícia publicada pelo portal Agência Angola Press que cita que o ministro dos Negócios Estrangeiro e Cooperação moçambicano, Oldemiro Baloi: “Num mundo globalizado, a CPLP deve abrir-se” (AGÊNCIA ANGOLA PRESS, 2017, n.p.).

trabalho fluida e a “produção” (destruição) da natureza e o sentido de criação de alternativas geográficas ao capitalismo globalizado, apontando que qualquer política que confronte o capitalismo globalizado deve enfrentar a mudança na reprodução social que o acompanha e se liga. A mudança na reprodução social é o seu principal foco, em que os aspectos negativos desse capitalismo desenraizado associado à globalização é uma consequência inerente.

Harvey (2004), ao fazer uma reflexão em torno do significado da globalização na própria dinâmica do modo de produção, diz que o conceito de globalização tem sido utilizado como uma palavra-chave para o entendimento de uma série de processos no mundo, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Ele é um processo coringa para grande parte das transformações que o mundo e a geografia do capitalismo sofreram nas últimas décadas. Nesse conjunto de transformações, duas destacam-se: 1) refere-se a uma regionalização do mundo que tem ênfase no grau de desenvolvimento dos espaços - nas tipologias ao estilo centro/periferia, nos países desenvolvidos/países subdesenvolvidos; 2) integrações regionais e em escala global das economias, gerando uma reformulação das relações espaciais e escalares.

Em diferentes escalas, podemos observar esses elementos aqui tratados na reprodução dos espaços periféricos. Interessa-nos o que podemos dizer de subalternização dos espaços nesse processo. Esta seria o processo de hierarquização dos espaços a partir das funções relativas que são incorporadas ao modo de produção, criando, por exemplo, uma relação entre gestão/planejamento e produção, que, muitas vezes, não dividem os mesmos espaços. Assim, é plausível terem cidades com intensa atividade produtiva ligada à soja, com uma economia de serviços variadas, como em Balsas, no Maranhão, um dos estados com menores índices socioeconômicos do Brasil, cujos comandos da produção do espaço estão fora, há quilômetros de distância, em cidades globais que sediam escritórios de multinacionais que se interconectam e se guiam a partir do movimento financeiro das principais bolsas de valores do mundo.

Retomando a tradição marxista, podemos trazer a teoria do valor para buscar a chave do entendimento dos espaços subalternos. Quando Edward Soja (1993) escreve sobre a transferência geográfica de valor, ele deriva da própria transferência de valor contida em *O Capital*, de Karl Marx (2013). Nesse sentido, a existência de regiões com uma produtividade maior ou menor, com razões capital-trabalho diferentes, ou, até mesmo, com uma taxa variável de lucro, estando integradas em um mesmo mercado, pode ser explicativo de processos espaciais que vivenciamos e que podem ser empiricizados com exemplos como as

fronteiras agropecuárias das *commodities* no Brasil e a permanência de espaços de baixa produtividade em países com intensa atividade capitalista. A contradição entre espaços de reserva e espaços luminosos, dada por Santos, M. (1996), pode ser expressa aqui. Contudo, o ponto que fica ainda em suspenso, como questão, é a relação entre esses espaços do ponto de vista da reprodução do modo de produção capitalista, não em uma escala geopolítica do globo, mas, sim, na escala do Estado-Nação.

Nesse quesito, uma atenção que se deve ter é a apropriação das escalas para se pensar a inserção do MP no espaço. Assim, as escalas globais com suas hegemonias colocadas como sendo um dogma não cabem aqui, elas têm de ser traduzidas como fruto de contradições locais, conflitos internos nas escalas do lugar, como construções de relações de poder que abarcam uma série de elementos, desde o racismo, o machismo, o patriarcado, etc., para a produção do que chamamos de escalas globais. Ao mesmo tempo, não é apenas uma disputa entre a escala local e a escala global que é importante, mas, também, a escala local com ela mesma. A escala global surge em um lugar. Ela se torna hegemônica a partir de conflitos e de processos de subalternização levados a cabo por relações de poder e de classe e que envolvem raça e gênero. Ao mesmo tempo, essas relações escalares dão-se de maneira diferenciada e desigual no espaço, sobretudo, com relações de subalternização entre espaços. A contribuição de Santos, M. (1994) quando fala da guerra dos lugares é importante para se pensar a disputa por hegemonia de espaços, com diferenciações e que envolvem essas distinções e o uso político do espaço.

Esse conflito, porém, não pode ser pensado como descolado de processos hegemônicos da escala global; assim sendo, quando falamos de Moçambique e a instalação de projetos de produção agrícola, a produção minerária, a exportação por portos locais, estamos falando que, de um lado, trazem elementos para se pensar a não instalação desses empreendimentos em outras localidades; e, de outro lado, as intencionalidades do capitalismo global em apropriar-se do espaço moçambicano.

Dessa maneira, podemos perceber os elementos de subalternização de Moçambique à medida que percebemos sua inserção na globalização. A adoção de políticas de desenvolvimento que priorizam uma organização da produção, por exemplo, que é gerida de fora do território, se torna central. Desse modo, percebemos, de um lado, um aumento no produto interno vinculado à agricultura em Moçambique com índices médios de 3,1% de crescimento ao ano. De outro, uma organização e uso do território do país por empresas multinacionais, como a Vale. Esta última, inclusive, participando de setores estratégicos e

geopolíticos, como de transportes e energia. Ou, ainda, a inserção do governo japonês na gestão e na implantação do ProSavana.

A questão da produção do valor e sua relação com o espaço pode ser retomada com a fluidez do capital e do trabalho no espaço. Esse processo é importante para entendermos o espraiamento da instalação de plantas fabris cada vez mais distantes uma das outras, mas com um núcleo de arrecadação global do trabalho não pago. É possível trazermos novamente a ideia de Milton Santos (1994) acerca dos espaços luminosos para pensarmos espaços que há uma intensa produção de capital. De certa forma, eles são os lócus da produção do capital, mas não são exatamente os lugares da produção de comandos. É nesse sentido que podemos falar da criação de redes de relações entre os espaços, que contém exploração e acumulação. Essa rede cria espaços luminosos e espaços subalternos, à medida que estão, em uma escala, associados ao sistema-mundo ou à estrutura de produção de capital com papéis definidos na Divisão Territorial do Trabalho.

A definição de espaço subalterno pode ser indicada pelas seguintes características: 1) presença de exploração de mão de obra de forma não capitalista; 2) salários rebaixados e situação precária de trabalho; 3) presença de corporações exógenas ao lugar, com exportação de capital; 4) forte presença de comandos gerados em outros espaços. Esses elementos não são os únicos, mas nos parecem ser os mais importantes a partir da teoria do valor. Assim, a caracterização em determinada escala de espaços que têm essas características é um caminho para pensá-lo como subalterno no sistema-mundo. Ressaltamos a escala aqui não como atributo de tamanho, tal como Castro (2000), dentre outros, vem chamando atenção. O uso adequado desse instrumental ajuda a perceber que, em determinadas escalas, podemos ter espaços entre a subalternidade e a subalternização.

Os mecanismos de subalternização não se dão apenas no âmbito da produção objetiva. Eles também criam uma hierarquia subjetiva que opera tanto no olhar dos de fora, como nos de dentro. Não pretendemos avançar por esse caminho, mas apresentá-lo de maneira preliminar ajuda a pensarmos nos questionamentos que colocamos nessa parte do trabalho, em que medida a globalização tem sido um empecilho para entendermos o Sul Global.

Quando Cruz (2017) coloca sobre a herança colonial não apenas como algo do passado, entendemos tal como ele que não ficou no passado, mas, sim, como um amálgama no presente. Quijano (2005) faz uma reflexão dessa permanência na América Latina, mas entendemos que podemos estendê-la para o Sul Global, a qual chamamos de *colonialidade*.

Essa colonialidade, advinda de dois processos conjuntos: a modernidade e a organização colonial do mundo, tal como Cruz nos ajuda a entender, não é um processo que atua de maneira única, ele forma um conjunto articulado de novos processos que vão desde a produção de um pensamento hierárquico, subalterno, até a negação do Outro como possibilidade de existência como grupo, como ser, como sujeito. Assim sendo, o protagonismo não pode ser do Outro. Algo parecido com a relação entre civilização e barbárie, ou civilizados e indígenas, colocada por Fanon (1968) na sua crítica de como é construído um pensamento em que os europeus sempre aparecem como civilização, enquanto todo o mundo é indígena. Conforme Quijano (2009, p. 74-75): “O eurocentrismo não é exclusividade, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia”.

A perspectiva eurocêntrica tem, historicamente, fundamentado os sistemas de ensino na África. Os países africanos recém-saídos da colonização adotaram o princípio geral de que a educação seria para eles um instrumento de descolonização mental, além de desenvolvimento econômico. Não seria suficiente expandir e consolidar o sistema herdado dos regimes coloniais; seria necessário reformá-lo inteiramente e adaptá-lo às necessidades africanas pós-coloniais (HABTE; WAGAW; AJAYI, 2011). Segundo Nhalevilo (2013):

O fim do século dezenove foi acompanhado de muitas mudanças no âmbito mundial. Assistimos [às] mudanças de relacionamento entre o Leste e o Ocidente, a queda da União Soviética e mais importante para África, ao fim da colonização e consequente independência de vários países. Este grande processo revolucionário teve enormes implicações para os sistemas políticos, administrativos, culturais e sociais. Uma das áreas onde esse impacto se tem feito sentir é nos sistemas de educação. Com efeito, com o fim da colonização, muitos países africanos começaram a interrogar as bases axiológicas e epistemológicas que ditavam os currículos nacionais. Questões por exemplo, sobre a língua usada na instrução, sobre o conteúdo e até sobre as pedagogias ditaram transformações curriculares. (NHALEVILO, 2013, p. 25).

A integração do conhecimento indígena³ nos currículos convencionais é uma tarefa complexa, pois implica a reflexão sobre as bases ontológica, axiológica e epistemológica para a inclusão desses conhecimentos, pois: “Diferenças ontológicas ditam valores epistemológicos e padrões de validade diferentes” (NHALEVILO, 2013, p. 27). Basílio

³Conforme Nhalevilo (2013, p. 7), “[...] conhecimento local é o termo usado em Moçambique, em muita literatura internacional designada por Sistema de Conhecimento Indígena (Indigenous Knowledge System-IKS) [...]. Também é relevante referir que o termo indígena tem diferentes conotações em diferentes partes do mundo. Aqui uso o termo indígenas para referir aos nativos de um país, sejam eles no Brasil, no Canadá ou em Moçambique ou outro país qualquer”.

(2006, p.30) destaca que a constituição de concepção própria do mundo tem início com a “[...] descolonização da mente, da memória e da cultura herdadas do colonialismo português e que com o tempo foram consolidadas e tornadas hegemônicas”.

Mapara (2009) destaca que os sistemas de conhecimento indígena são mais do que a mera demonstração de conhecimentos e crenças dos sistemas de conhecimento e dos que foram colonizados/as: é uma das maneiras de questionamento ao mito da superioridade ocidental. É uma das formas pelas quais os/as colonizados/as reivindicam a sua dignidade e humanidade que lhes foram usurpadas pelo colonialismo. De acordo com o autor:

IKS are attempts to put the record straight on several issues, among them those that relate to history, education, architecture, philosophy, language and science, stating that the formerly colonised have been either misunderstood or were deliberately ignored, because if they and their knowledge systems had been acknowledged by the colonisers, there would have been no justification for colonialism.⁴(MAPARA, 2009, p. 143).

Dessa forma, a História contemporânea da educação na África relaciona-se a dois aspectos articulados: à expansão e à reforma (HABTE; WAGAW; AJAYI, 2011). Essa perspectiva relaciona-se inteiramente à política educacional de Moçambique. Depois da independência, em 1975, o governo moçambicano objetivou a reconstrução de um currículo que atendessem às novas necessidades de sua política educacional. Em 1983, a Lei nº 4/83 criou o Sistema Nacional de Educação, que objetivava oferecer oportunidades de formação até o nível superior a todos/as moçambicanos/as para possibilitar o aumento do percentual de formados/as, já que Moçambique tinha herdado do colonialismo uma alta taxa de analfabetismo (SENGULANE, 2004).

Em maio de 1992, o Parlamento aprovou a Lei nº 6/92 sobre o “Sistema de Educação de Moçambique”, revogando a anterior Lei de 1983. A Lei nº 6/92 reformulou os fundamentos filosóficos e a estrutura do Sistema Nacional de Educação. Em 2003, foi aprovado o Plano Curricular do Ensino Básico – PCEB (MOÇAMBIQUE, 2003), o qual reformulou o currículo introduzido em 1983 e revisto em 1992. De acordo com a exposição de motivos do PCEB (2003), a estrutura curricular existente até então era demasiadamente rígida e prescritiva, deixando pouco espaço para adaptações regionais ou locais, não abrindo, de maneira explícita, a possibilidade de integração do currículo local, levando os conteúdos

⁴Tradução: “O IKS é uma tentativa de esclarecer várias questões, entre as quais aquelas que se relacionam à história, à educação, à arquitetura, à filosofia, à linguagem e à ciência, afirmando que os anteriormente colonizados foram mal compreendidos ou foram deliberadamente ignorados, porque, se eles e seus sistemas de conhecimento foram reconhecidos pelos colonizadores, não haveria justificativa para o colonialismo”(MAPARA, 2009, p. 143, tradução nossa).

temáticos a serem abordados homoganeamente em todo o país. As principais inovações propostas pelo PCEB foram as seguintes: o ensino básico integrado; o Currículo Local; a progressão por ciclos de aprendizagem; e a introdução de línguas moçambicanas, do inglês, de ofícios e da educação moral e cívica.

Uma das inovações do PCEB (2003) foi a introdução de 20% do tempo letivo para a inserção do Currículo Local, que pode colaborar para incluir o conhecimento local⁵ nos currículos moçambicanos e para a problematização das práticas curriculares eurocêntricas ainda muito presentes na mentalidade pedagógica do país. Nhalevilo (2013, p. 31) pontua que “Tomando o contexto histórico de Moçambique, uma ex-colônia, sou de opinião que o Currículo Local devia aparecer com uma grande agenda de emancipação, de descolonização, de verdadeira liberdade”.

Em decorrência, essas reflexões acerca da inserção do conhecimento local nos currículos de Moçambique, das discussões acerca da descolonização das mentes e dos currículos a partir de diálogo crítico, podem oferecer importantes subsídios para a implementação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, pois a inclusão da diversidade étnico-racial nas políticas públicas educacionais brasileiras necessita romper com o viés único da lógica eurocêntrica. A fundamentação teórica necessária, a partir de novos embasamentos epistemológicos, pode ser obtida por intermédio da ampliação e da consolidação do diálogo Sul-Sul e, particularmente, com Moçambique em suas lutas, suas contradições, seus desafios e suas potencialidades atuais e de modo que os/as próprios/as africanos/as possam apontar referências sobre o que ensinar sobre a História e a Cultura Africana. De acordo com Castiano (2017):

Ontem colonizados, marginalizados, hoje “tolerados” e até mesmo reconhecidos como centros com direito às próprias epistemologias. No entanto, para que o percurso para a emancipação dos ditos saberes locais/endógenos seja total e completo, é necessário que as iniciativas emancipatórias saiam do interior e âmago dos próprios sujeitos do saber local/endógeno. Pois, tanto ontem como hoje, ninguém pode libertar o outro; só é possível a auto-emancipação porque a libertação epistêmica é uma acção intrínseca ao sujeito até agora da periferia. (CASTIANO, 2017, p. 65).

Compreendemos que a relação hierárquica entre espaços cria um obscurantismo de como se pensar os de baixo. Uma racionalidade que nega o Sul implica uma forma de ver

⁵De acordo com Nhalevilo (2013, p. 7): “Em Moçambique, chegamos agora a uma fase de incluir conhecimento indígena de certa forma no que chamamos de Currículo Local. De certa forma porque o Currículo Local não é particularmente para inclusão de IKS, mas, para todo conhecimento que seja relevante localmente. Podendo ou não ser IKS”.

esses espaços globais como sem possibilidades de serem sujeitos do saber. Uma cortina que impossibilita sua interpretação na medida em que cria referências obtusas para os processos. Nesse sentido, a escala do local pode ser construída a partir de uma educação emancipatória e com um viés na pedagogia crítica, erigido por intermédio do diálogo Sul-Sul. Assim, essa constituição, a nosso ver, tem uma forte significação no projeto de curso da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO), assunto que nos deteremos a seguir.

Educação emancipatória e a Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros

A Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileira, iniciativa pioneira no Brasil, foi implantada em 5 de maio de 2015 na Universidade Federal do Maranhão. Conforme a Resolução nº 1657 – CONSEPE, de 24 de outubro de 2017 (UFMA, 2017), o curso tem como objetivo formar profissionais para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental, na área das Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); no Ensino Médio, na área de História e para atuação nas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação para a implementação da Lei nº 10.639/2003.

A proposta curricular da LIESAFRO está baseada em uma perspectiva curricular que busca superar a concepção restrita e fragmentada de educação. Em seus princípios, considera que o currículo, além de oferecer orientações pedagógicas, é um instrumento de ação política, formador de valores, que retrata interesses da sociedade na qual está inserido e que, por isso, no caso brasileiro, vem atuando como ferramenta para manutenção de uma sociedade estruturada na desigualdade, na discriminação e nos mais diversos tipos de exclusão que atinge, especialmente, a população negra. É, pois, necessário que o currículo possibilite uma prática libertadora de educação (FREIRE; SHOR, 1986).

Outro ponto fundamental da formação docente praticada na LIESAFRO é a concepção integral e holística de educação e de sujeito, cuja materialidade pode e deve ocorrer em diversos espaços, dos formais aos informais, dentro das escolas, mas também para além de seus muros, de modo que os/as professores/as formados/as possam exercer uma docência que vise a valorização do/a educando/a e a transformação social, especialmente a superação de todas as formas de racismo.

É nesse sentido que valorizamos a perspectiva crítica e emancipatória de educação que, fundamentada na compreensão crítica da realidade, possibilite aos sujeitos uma

autorreflexão de modo a reelaborar o conhecimento e corrigir as distorções historicamente constituídas e utilizadas como fundamento para as desigualdades⁶. Essa perspectiva está alinhada à concepção de educação da teoria crítica, que tem especiais contribuições político-pedagógicas de Paulo Freire, que fundamenta a perspectiva crítico-emancipatória de educação. Como destaca Giroux (2016, p. 298-299): “Freire believed that education, in the broadest sense, was eminently political because it offered students the conditions for self-reflection, a self-managed life, and critical agency”⁷.

A concepção freireana de educação crítica é marcadamente interdisciplinar, visto que os conteúdos deveriam partir das experiências dos estudantes para poderem ter significado e, só assim, atingir suas finalidades: ser crítica e transformadora. Tal postura de articulação entre as realidades vividas pelos educandos em suas experiências pessoais com as relações sociais e históricas à sociedade na qual estão inseridos oferece um horizonte com grandes possibilidades para a construção de políticas curriculares que visem a humanização e a libertação dos sujeitos; um currículo fundamentado em uma concepção mais ampla de conhecimento no qual a experiência e a teoria atuam juntamente, de modo a ampliar a compreensão que os estudantes têm de si e do mundo que os circunda de modo a possibilitar formas de intervenção e de transformação social, em que somente uma postura da crítica da realidade é capaz de promover. Nesse sentido, corroboramos com Freire (1967) quando afirma:

Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação. (FREIRE, 1967, p. 105-106).

É exatamente essa perspectiva de uma postura pedagógica e política crítica da realidade, que possibilite a sua compreensão e, conseqüentemente, a sua transformação –que busca aliar o debate teórico às experiências dos/as licenciandos/as, a formação realizada no interior do espaço acadêmico com a riqueza que a vivência na Educação Básica oferece –, que vem norteando as práticas da LIESAFRO desde sua fundação em 2015. Nesse sentido, diversas ações vêm sendo desenvolvidas, como, por exemplo, o projeto “Saberes e fazeres interdisciplinares na licenciatura em estudos africanos e afro-brasileiros”, desenvolvido no

⁶ Sobre as desigualdades étnico-raciais na sociedade brasileira ver IBGE (2018) e Paixão (2013).

⁷ Tradução: “Freire acreditava que a educação, no sentido mais amplo, era eminentemente política porque oferecia aos alunos as condições para a autorreflexão, uma vida autogerenciada e uma agência crítica” (GIROUX, 2016, p. 298-299, tradução nossa).

escopo do programa Residência Pedagógica; além do projeto “Ciências humanas, interdisciplinaridade e estudos africanos e afro-brasileiros no enfrentamento ao perigo de uma História única”, desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); as Práticas Pedagógicas como Componentes Curriculares (PECs), que inserem os estudantes, desde o início do curso, no contexto escolar.

As ações desenvolvidas em tais projetos permitem uma participação direta dos/as formandos/as no ambiente escolar, de forma a fortalecer sua formação por meio da interlocução entre os debates teóricos e a observação da realidade tanto da estrutura das escolas, da prática docente, da proposta curricular desenvolvida nas escolas, quanto da realidade vivida pelos/as estudantes da Educação Básica sob uma perspectiva questionadora dos currículos hegemônicos pelos debates realizados no curso. De acordo com Sacristán (2013, p. 23), o currículo: “Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis [...]”.

Ao mesmo tempo, tais experiências, possibilitam ao/à estudante da Licenciatura compreender como a organização de nosso sistema escolar funciona de modo a produzir e a reproduzir as desigualdades por meio do silenciamento da história dos diversos grupos étnicos originários e da população negra que compõem a sociedade brasileira, às quais vem conferindo papéis de subalternidade e invisibilidade, posições bem diferentes da complexa participação desses grupos na constituição de nossa história.

A presença de nossos/as estudantes e professores/as nas escolas públicas têm possibilitado ainda mudanças na postura da comunidade escolar ao introduzirmos discussões antes negligenciadas no currículo, mas que fazem parte do cotidiano dos/as estudantes dessas instituições, como é o caso do racismo e da violência. Isso se dá ao apresentarmos a rica produção científica, artística, literária de negras e de negros e a vasta contribuição da população afro-brasileira e africana em nossa formação histórico-social. Nesse sentido, ao questionarmos a perspectiva da história única, convidamos e incentivamos os/as jovens estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio à valorização de suas histórias, a conhecer seu local e a questionar o lugar de subalternidade na estrutura social do Brasil por meio da realização de práticas curriculares em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Como aponta Giroux(2016), ao referir-se à contribuição da pedagogia crítica de Paulo Freire:

This meant that personal experience became a valuable resource that gave students the opportunity to relate their own narratives, social relations, and histories to what was being taught. It also signified a resource to help students locate themselves in the concrete condition of their daily lives while furthering their understanding of the limits imposed by such conditions. Under such circumstances, experience became a starting point, an object of inquiry that could be affirmed, critically interrogated, and used as a resource to engage broader modes of knowledge and understanding.⁸(GIROUX, 2016, p. 198-299).

Desse modo, a Licenciatura Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro- Brasileiros tem tido experiências exitosas significativas que proporcionam aos/às discentes uma formação em interação com a realidade do processo de ensino da Educação Básica e com as orientações advindas da Base Nacional Comum Curricular, colocando-as em confronto, visando valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo para entender e explicar tanto as realidades próximas quanto as distantes, no tempo e no espaço, mas que têm influência direta com seus modos de ver o mundo bem como de serem vistos.

É nesse sentido que os projetos desenvolvidos em países do continente africano, como o trabalho de campo realizado em Cabo Verde e os projetos de pesquisa de cooperação internacional, que levaram duas equipes de professores do curso para Moçambique em 2019, têm enriquecido a formação ofertada pela LIESAFRO. Esses projetos promovem a valorização da diversidade de saberes e de vivências culturais, permitindo aos/às docentes e aos/às discentes a apropriação de conhecimentos e de experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo contemporâneo e sua formação histórica baseada em exclusões, bem como a problematização dos currículos marcadamente eurocêntricos, que têm negligenciado outras perspectivas epistemológicas. Castiano (2013, p. 55) destaca: “Esta forma de auto-compreensão do ocidente em assumir-se como universal, e não como apenas uma das tradições regionais e contextuais, não é contingente; é, sobretudo, uma atitude sistemática e marca uma arrogância epistemológica [...]”.

Ademais, as redes de pesquisa estabelecidas com países africanos têm contribuído com a formação de professores/as ofertada pela LIESAFRO, na medida em que possibilitam a compreensão do processo histórico e da relação social de sujeitos históricos e saberes

⁸ Tradução: “Isso significava que a experiência pessoal se tornou um recurso valioso que deu aos alunos a oportunidade de relacionar suas próprias narrativas, relações sociais e histórias ao que estava sendo ensinado. Também significava um recurso para ajudar os alunos a se localizarem nas condições concretas de suas vidas diárias, enquanto aprimorava a sua compreensão dos limites frequentemente impostos por essas condições. Sob tais circunstâncias, a experiência tornou-se um ponto de partida, um objeto de investigação que poderia ser afirmado, interrogado criticamente e usado como recurso para envolver modos mais amplos de conhecimento e entendimento. (GIROUX, 2016, p. 198-299, tradução nossa).

construídos nas interações estabelecidas entre nosso país e diversas áreas do continente africano. Ao mesmo tempo, promovem um diálogo intercultural, fomentando o respeito às diferenças, fatores importantes para o exercício de uma educação emancipatória por intermédio de uma prática interdisciplinar que envolve diversas áreas de conhecimentos, como a sociologia, a geografia, a filosofia, a história e a educação. Essas redes possibilitam a elaboração de uma geo-história e social mais aproximada desses países, de forma a permitir uma análise simultânea dessas realidades, resultando na produção de conhecimento autorreflexivo, questionador, menos estereotipado e mais próximo da diversidade do vivido nesses espaços, que são geográficos, históricos e epistemológicos e compartilham conosco do processo de exclusão promovida pela colonialidade do saber, como aponta Lander⁹.

Buscando interpretações para a escala do lugar em Moçambique

Na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, são fundamentais a ampliação e a consolidação dos diálogos entre as universidades brasileiras e as dos diferentes países africanos, para a produção e a socialização de conhecimentos sobre o tema, mediante desenvolvimento de pesquisas conjuntas, que possibilitem tensionar o currículo eurocêntrico e superar visões estereotipadas e preconceituosas acerca do Continente Africano. Para tanto, o diálogo entre Brasil e Moçambique pode favorecer o alargamento e o adensamento da fundamentação teórica necessária para que o que é ensinado sobre a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira seja construído a partir de bases sólidas da ancestralidade africana em direção à construção de uma educação intercultural. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2010):

Analisando de forma crítica a ciência como garantia da permanência do estatuto hegemônico do actual sistema económico capitalista, os autores que perfilham esta crítica têm vindo a lutar por uma maior abertura epistémica, no sentido de tornar visíveis campos de saber que o privilégio epistemológico da ciência tendeu a neutralizar, e mesmo ocultar, ao longo dos séculos. (SANTOS, B. de S., 2010, p. 152).

A partir dessa compreensão, entre os dias 22 de abril e 20 de maio de 2019, docentes da LIESAFRO realizaram trabalho de campo em Maputo/Moçambique a partir da integração de ações de dois projetos de cooperação internacional financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). O projeto

⁹A esse respeito consultar Lander (2005).

de pesquisa intitulado “O ensino de História e Cultura Africana no Brasil e em Moçambique: formação de professores/as em uma perspectiva intercultural”, financiado pelo Edital FAPEMA nº 36/2017 e coordenado pela Profa. Dra. Kátia Regis, pretende favorecer o adensamento teórico necessário para que o que é ensinado sobre a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira no Brasil seja construído a partir de bases sólidas da ancestralidade africana por meio do diálogo crítico com pesquisadores/as moçambicanos/as.

Já a investigação “Corredores de Desenvolvimento no Brasil e em Moçambique: estudo acerca das transformações no mundo do trabalho e do acesso à terra a partir da instalação do corredor de Nacala (Moçambique) e Estrada de Ferro Carajás (Brasil)” tem a coordenação do Professor Dr. Sávio Dias e é financiada pelo Edital FAPEMA nº 25/2017. A pesquisa busca elementos comparativos entre a implantação de dois grandes projetos de desenvolvimento, tanto no Brasil quanto em Moçambique, que são apresentados com o discurso da criação de empregos e a saída de situações de pobreza nas regiões de instalação, mas que são causa de conflitos socioambientais com populações locais em Nampula e no Maranhão. A pesquisa conta com a participação de pesquisadores/as ligados/as ao Instituto Federal do Maranhão, à Universidade Pedagógica de Maputo e a Universidade Eduardo Mondlane, as duas últimas sediadas na capital de Moçambique, Maputo.

A proposta de articulação de dois projetos de cooperação internacional desenvolvidos em Moçambique insere-se na perspectiva epistemológica da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros e de seu projeto de internacionalização em diálogo com o Sul Global. O processo formativo desenvolvido na Licenciatura pretende aproximar a UFMA de universidades de diferentes países do Continente Africano, a exemplo do Trabalho de Campo em Cabo Verde realizado em novembro de 2018 por 55 integrantes do curso¹⁰. Essa concepção está em consonância às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 18), que tem como um dos princípios “a consciência política e histórica da diversidade”, que deve conduzir “[...] ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira” (BRASIL, 2004, p. 18).

Ademais, a consolidação da internacionalização do curso é realizada no contexto da Década Internacional de Afrodescendentes – *Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e*

¹⁰ Sobre o trabalho de campo em Cabo Verde realizado por 55 integrantes da LIESAFRO, consultar Regis e Neris (2019).

desenvolvimento (2015-2024), proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), que tem entre os seus objetivos “[...] promover um maior conhecimento e um maior respeito aos diversos patrimônios, culturas e contribuições de afrodescendentes, bem como sua participação plena e igualitária em todos os aspectos da sociedade” (UNESCO, 2014, n.p.).

A equipe de pesquisadoras/es do trabalho de campo foi composta pela Profa. Dra. Kátia Regis, pelo Prof. Dr. Sávio Dias, pelo Prof. Dr. Carlos Benedito da Silva, pela Profa. Dra. Cidinalva Neris e pela Profa. Pollyanna Mendonça. A comitiva também contou com a presença da Profa. Dra. Nilma Lino Gomes (UFMG), ex-Ministra da Igualdade Racial e relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), e da Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar), relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana (2004).

Nos 28 dias de estadia em Moçambique, as duas equipes desenvolveram diversas atividades, a saber: reuniões técnicas entre pesquisadores/as moçambicanos/as e brasileiros/as; visitas em escolas; reuniões com integrantes do Instituto de Formação de Professores (IFP), do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), com o Observatório do Meio Rural (OMR); rodas de conversa com a Associação de Escritores Moçambicanos e com movimentos de mulheres moçambicanas. Também foi realizado o Seminário “Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: perspectivas interculturais emancipatórias”, organizado por meio de parceria entre a UFMA e o Centro de Estudos Moçambicanos e de Etnociências (CEMEC) da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM). Tal evento envolveu - além dos pesquisadores/as do LIESAFRO - representantes da UFMG, da UFSCAR, da UPM, da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e da Universidade Púnguè (UniPúnguè).

O evento teve grande participação de estudantes da UPM no seminário, o qual consolidou o diálogo entre a universidade moçambicana e a UFMA, a UFMG e a UFSCar para o intercâmbio de conhecimentos emancipatórios acerca dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros. Durante o evento, foram discutidos temas como interculturalidade e educação; Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: possibilidades de uma educação emancipatória; políticas curriculares para a promoção da diversidade.

As ações desenvolvidas superaram as expectativas e contribuíram para aprendizados, reflexões e diálogos com os movimentos sociais de Moçambique e com docentes da UPM, da UEM, da UniPúnguè e da Universidade Rovuma. Dessas interlocuções, emergiram propostas

de parcerias inovadoras, que contribuirão para ampliar e consolidar a internacionalização da Licenciatura Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA.

A experiência consolidou, também, a parceria da UFMA com a UPM, com a UFMG e com a UFSCAR, além de suscitar novas articulações com outras universidades públicas e movimentos sociais de Moçambique. Segundo Nilma Lino Gomes, uma das integrantes da comitiva, em reportagem da Assessoria de Comunicação da UFMA, essa experiência “[...] nos reeducou ainda mais no conhecimento sobre esse país e sua realidade, trazendo conhecimentos novos e abrindo caminhos para os estudantes de ambos países na construção de um intercâmbio acadêmico[...]” (UFMA, 2019, n.p.) na perspectiva da cooperação Sul-Sul. De acordo com a Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, integrante do trabalho de campo em Moçambique, na mesma reportagem:

Foi uma experiência rica em convívio, troca de ideias, experiências no sentido de conhecer e compreender dimensão da diversidade de processos históricos, meios de socialização, atos de se educar e de educar, modos de construir a vida e contribuir para a sociedade, vividos por nossas irmãs e nossos irmãos Moçambicanos. Muito generosos, eles nos convidaram para suas escolas, faculdades, salas de aula, salas de conferências, conversaram sobre seus êxitos, percalços, projetos. Ouviram sobre nossas alegrias, desafios e vontade de aprender sobre história e cultura de africanos, sobre suas percepções, desafios [...]. Buscamos tecer uma rede de trocas. Fomos exitosos, neste já consistente contato, em não nos deixarmos absorver pelo dia a dia da vida universitária e manter a energia construída. Estamos no caminho de cultivo e, quem sabe, consolidação de *pan-africanismona educação*, ao cultivar diálogo entre África e a sua Diáspora Brasileira, ao buscar compreender nossas histórias e culturas tão diversas, mas certamente não separadas. Ao buscar compreender as raízes profundas de nossas histórias e culturas, nós, brasileiras e brasileiros, buscamos fortalecer nossa *africanidade*, isto é nosso pertencimento ao *Mundo Africano* [...]. (UFMA, 2019, s/p., grifos do autor).

Os bons resultados desse trabalho de campo realizado por docentes em Moçambique e do realizado em Cabo Verde, em novembro de 2018, por 55 integrantes (docentes, discentes e equipe técnico-administrativa) da LIESAFRO, motivaram o Governo do Estado do Maranhão, por meio da Secretaria de Estado da Educação, para a assinatura de novo Termo de Cooperação Técnico-Científica, que financiará a realização de trabalho de campo em Moçambique de 45 integrantes do curso em setembro de 2020 e a formação de 500 professores/as da Educação Básica do Estado do Maranhão no próximo ano. Ainda partindo das experiências adquiridas com os projetos de cooperação realizados pelos professores e com a intenção de qualificar os estudantes do curso, o NIESAFRO dedicou seus estudos deste ano a temas voltados à História, Geografia, Sociologia e Educação de Moçambique.

A assinatura da parceria será realizada no dia 19 de novembro de 2019, na abertura da VII Semana Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros/II Colóquio Internacional de Políticas Antirracistas no Mundo, que serão realizados entre os dias 19 e 22 de novembro de 2019. No mesmo dia, estão previstas assinaturas de protocolos de cooperação com a Universidade de Maputo/Moçambique, a Universidade Púnguè/Moçambique, a Universidade Rovuma/Moçambique e a Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil, com a possibilidade de presença de seus/suas respectivos/as reitores/as. A cerimônia contará também com as presenças da Profa. Dra. Nilma Lino Gomes e da Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

A realização desses eventos em São Luís/MA, em articulação com as universidades moçambicanas, coadunam-se com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009), que destaca que as instituições públicas de Ensino Superior devem realizar ações acadêmicas, encontros, jornadas e seminários para promover relações étnico-raciais positivas para seus/suas estudantes, bem como promover pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas sobre o tema.

Desse modo, as ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas pela Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros objetivam a construção de um currículo descolonizado, que possibilitem o acesso ao conhecimento sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e que propicie a alteração de comportamentos, imaginários, valores, formas de pensar, condutas preconceituosas e racistas pois, como diz Freire (2000, p. 67): “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda [...]”.

Considerações finais

Quando Milton Santos (2004) escreveu *Espaço Dividido*, ele tinha uma pretensão e um desafio. A ciência geográfica, no caso de onde ele partia, a qual tinha uma importância na leitura e na interpretação das relações entre centro-periferia, tinha uma tradição de leitura e de interpretação do mundo a partir da Europa. As referências criadas de método e de sociabilidades estavam inscritas espacialmente em uma Formação Socioespacial (SANTOS, M., 1982) que era específica, com processos próprios. Essas especificidades não constroem os cientistas a produzirem conceitos a serem implantados em todo o lugar do mundo. Ao

mesmo tempo, a ideia de escala foi sendo construída com uma relação intrínseca ao tamanho dos espaços. Isso teve repercussões negativas para as ciências como um todo, que traduziram os processos apenas em termos de proporção. Isso fez com que leituras de fenômenos não tivessem especificidades locais, com diferenciações de local para local.

É nesse sentido que as ações da LIESAFRO podem ser analisadas para desvelar as escalas do Sul Global. Esse processo passa a ganhar importância na medida em que produz um conhecimento de lugar que ultrapassa as referências da colonialidade. A trajetória de autores que buscam avançar por uma decolonialidade nos ajudam a pensar uma educação emancipadora e se somam a reflexões em torno de uma perspectiva crítica nas ciências.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ANGOLA PRESS. Moçambique: Governo diz que CPLP deve abrir-se à globalização. **ANGOP**, 6 abr. 2017. Disponível em: http://m.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/africa/2017/3/14/Mocambique-Governo-diz-que-CPLP-deve-abrir-globalizacao,07e50098-d476-47f3-995b-3bf48c358d70.html. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD, SEPPPIR, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: MEC/SECADI, SEB, CNE/CEB, 2012.

BASÍLIO, Guilherme. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Pedagógica de Moçambique, São Paulo, Maputo, 2006.

CASTIANO, José. Condições e possibilidades de “legitimação” dos saberes locais/endógenos. In: BASÍLIO, Guilherme; CAPECE, Jó António. (orgs.). **O Currículo Local: teoria e prática**. Maputo; Educar UP, 2017. p. 49-80.

CASTIANO, José. **Os saberes locais na academia** – condições e possibilidades da sua legitimação. Maputo: Editora Educar/CEMEC/Universidade Pedagógica, 2013.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia, conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 117-140.

CRUZ, Valter do Carmo. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denilson Araújo de Oliveira. (orgs.). **Geografia e giro descolonial**. Experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 15-36.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIROUX, Henry A. Pedagogia crítica, Paulo Freire e a coragem para ser político. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.1, p. 296-306, jan./mar.2016.

HABTE, Aklilu; WAGAW, Teshome; AJAYI, J. F. Ade. Educação e mudança social. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe. (orgs.). **História Geral da África – África desde 1935**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. v. VIII. p. 817-841.

HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira**. 2018. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

KATZ, Cindi. Capitalismo vagabundo e a necessidade da reprodução social. Tradução Gilberto Cunha Franca e Valeria Fontes. **GEOUSP espaço e tempo**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 435-452, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2019.158736>

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. (Perspectivas latino-americanas). Buenos Aires: Colección SurSur, CLACSO, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 4 out.2019

MAPARA, Jacob. Indigenous Knowledge Systems in Zimbabwe: Juxtaposing Postcolonial Theory. **The Journal of Pan African Studies**, v. 3, n. 1, p.139-155, set. 2009. Disponível

em:

https://www.researchgate.net/publication/228427362_Indigenous_Knowledge_Systems_in_Zimbabwe_Juxtaposing_Postcolonial_Theory. Acesso em: 13 set. 2019.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. **Plano Curricular do Ensino Básico** - Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação. 2003. Disponível em: <http://www.mec.gov.mz/DN/DINEP/Documents/PCEB.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

NHALEVILO, Emilia Zulmira Afonso. Currículo Local: uma oportunidade para emancipação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.11 n.1, p. 23-34, abr.2013.

PAIXÃO, Marcelo. **500 anos de solidão** – estudos sobre desigualdade raciais no Brasil. Curitiba: Appris, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. (Perspectivas latino-americanas). Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 4 out.2019

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009. p. 73-118.

REGIS, Kátia Evangelista; NERIS, Cidinalva Silva Câmara. Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: formação de professores/as em direção à construção da justiça curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 990-1014, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p990-1014>

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1982.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido**: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. São Paulo: EDUSP, 2004

SENGULANE, Hipólito Francisco Moisés Salomão. **Ensino de História no nível primário do 2º grau em Moçambique**: um enfoque crítico pedagógico sobre os programas e sistema de avaliação da aprendizagem. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOJA, Edward W. **Geografias Pós-Modernas**. A reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. Docentes dos Estudos Africanos finalizam trabalho de campo em Moçambique. **ASCOM**, 29 maio 2019. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=54240>. Acesso em: 5 out. 2019.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Resolução CONSEPE n° 1657, de 24 de outubro de 2017**. Aprova a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, modalidade presencial, no Campus São Luís. 2017. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/wVQMLFNrDQEImEo.pdf>. Acesso em: 5 out. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Década Internacional de Afrodescendentes**. 2014. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/prizes-and-celebrations/2015-2024-international-decade-for-people-of-african-descent/>. Acesso em: 10 out. 2019.

SOBRE OS AUTORES

Kátia Evangelista Régis

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Professora da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Brasil; Membro do Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (NIESAFRO- UFMA) e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB- UFMA). E-mail: katia_educ@yahoo.com.br

 <http://orcid.org/0000-0002-4104-1963>

Cidinalva Silva Câmara Neris

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Professora da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Brasil; Membro do Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (NIESAFRO- UFMA) e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB- UFMA). E-mail: cidinalvasilva@yahoo.com.br

 <http://orcid.org/0000-0001-7153-2168>

Sávio José Dias Rodrigues

Doutor em Geografia, Universidade Federal do Ceará (UFC); Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Brasil; Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia; Membro do Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (NIESAFRO) e do Grupo de Estudos: Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente (GEDMMA). E-mail: saviodiasbr@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-4576-3621>

Recebido em: 25 de novembro de 2019
Aprovado em: 26 de fevereiro de 2020
Publicado em: 01 de abril de 2020