

# ANALOGIAS CURRICULARES: O ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no Brasil e o ensino da história e cultura africana e moçambicana em Moçambique

*Alípio Casali*  
*Katia Regis<sup>(\*)</sup>*

## 1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: CURRÍCULO E UNIVERSALIDADE ANÁLOGA

A literatura crítica sobre currículo não encontrou, e provavelmente não encontrará, um equilíbrio padrão entre critérios de validação dos projetos curriculares desde o ponto de vista da universalidade e, em contraponto, desde o ponto de vista da culturalidade. Constitui razoável hipótese crítica pensar que um equilíbrio entre essas validações não será alcançado enquanto se disputar a polarização excludente dessas duas referências. Constitui razoável hipótese crítica também supor que o principal equívoco a prejudicar a pretensão de criticidade da validação universalista estaria na adoção desse conceito pelo viés da univocidade – como se esse não fosse num resíduo metafísico de uma ontologia essencialista, que pensava uma mesma verdade ontológica universal “aplicável” a todas as condições em que se realiza a experiência humana. Constitui razoável hipótese crítica, igualmente, por outro lado, supor que o principal equívoco a prejudicar a pretensão de criticidade da validação culturalista estaria na adoção desse conceito pelo viés do relativismo – como se aquilo a que chamamos de humanidade não fosse mais que uma abstração, e como se fossem sistematicamente desprezíveis as intrigantes hipóteses trazidas pela nova ciência da mente, que não cessa de apontar para o fato de que há modos de funcionamento do cérebro e da mente comuns a toda a espécie humana, independentemente das condições culturais em que a experiência se realize (KANDELL, 2009; MLODINOW, 2013).

Essas considerações iniciais têm como propósito demarcar o campo de problemas e as intenções que suscitaram a presente reflexão: para além de fronteiras que separem e isolem as

---

<sup>(\*)</sup> **Alípio Casali.** Graduado em Filosofia. Mestre, doutor e pós-doutor em Educação. Professor titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Currículo: <<http://lattes.cnpq.br/7969272872511400>>. E-mail: a.casali@uol.com.br.

**Katia Regis.** Graduada em História. Mestre, Doutora e Pós-Doutora em Educação: Currículo. Professora da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Currículo: <<http://lattes.cnpq.br/6070006731217251>>. E-mail: katia\_educ@yahoo.com.br.

experiências culturais, mas sem abrir mão do esforço de considerar as analogias que nos permitem identificar alguma correspondência entre as diversas culturas. No caso, nosso objetivo consiste em explorar correspondências analógicas entre alguns aspectos do currículo no Brasil e em Moçambique, muito mais além dos convencionais exercícios da educação comparada. Tomamos o conceito de analogia no seu sentido amplo de similaridades no modo de funcionamento entre dois sistemas independentemente dos seus modos de constituição.

Esses países têm em comum a matriz colonialista lusitana. Temos por suposto óbvio que é imperativo crítico considerar as especificidades de cada um dos grandes grupos étnico-linguísticos bantos (makhuas, makondes, matswas, machanganes, tsongas, chopes...) no território moçambicano que, à sua maneira, sucumbiram, astutamente assimilaram ou resistiram aos padrões culturais coloniais lusitanos. Mas é igualmente um imperativo crítico considerar que justamente por tratar-se de violência imposta, “bem-sucedida” militarmente e politicamente ao longo de quatro séculos, o mesmo padrão metropolitano neles se enraizou em alguma medida. No caso brasileiro, esse padrão lusitano colonial (que foi, ademais, atravessado por influências exógenas, como a britânica), comparativamente, parece ter sido menos agressivo, tendo-se diluído pacificamente após três séculos, a despeito da dizimação de grande número de indígenas. No caso moçambicano, a violência colonialista, além de ter sido mais brutal, foi mais duradoura, vindo a encerrar-se apenas em 1975, após mais de uma década de lutas de libertação.

Mas há mais em comum do que apenas o passado de subordinação ao mesmo colonizador, entre Brasil e Moçambique. Há a sua duradoura consequência, na forma de heranças genéticas e culturais, efeito violento da brutalidade do tráfico negreiro e a diáspora. Sangue banto moçambicano passou a correr em veias brasileiras, alterando a essência identitária do ser brasileiro. Esse efeito da hibridização permite a formulação da hipótese de que compreender Moçambique é uma das condições – não importa o quão remota – para se compreender inteiramente o Brasil, e vice-versa.

Pois bem, manejando um conceito de universidade análoga, que nem dissolve as culturas numa massa universal homogênea, nem as reduz a realidades singulares intraduzíveis, é possível passar a observar diversas dinâmicas do currículo brasileiro de modo análogo às do currículo moçambicano, e vice-versa. Um dos mais intrigantes pontos de paralelismo analógico é, contemporaneamente, a questão da Base Nacional Curricular Comum, em franca polêmica no Brasil, e que em Moçambique é realidade desde 1983 num modelo bem mais unitário do que o brasileiro. Lá, curiosamente, muitos professores, pesquisadores e gestores públicos moçambicanos

gostariam de dela se desvencilhar em prol justamente da diversidade cultural... Ironias históricas e culturais recíprocas.

A pesquisa empírica<sup>1</sup> sobre a qual se ergue o presente artigo se organizou sobre as bases dessa hipótese de que *há algo de nossa identidade cuja fonte está lá*, na face da África voltada para o Índico. Quando, do lado brasileiro, se adota uma política de currículo na qual o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira passa a ser reconhecido como condição de reconhecimento da identidade nacional, conhecer e compreender o que é que o moçambicano pensa que deva ser conteúdo e forma da ideia de África que se ensina no Brasil, mostra-se no mínimo esclarecedor.

Kabengele Munanga (2012) – ele próprio um ícone vivo do mesmo projeto de rearticulação cultural Brasil-África – não apenas corrobora a importância do compartilhamento da história da África no Brasil, mas, mais além, aponta a necessidade de que esse ensino da História da África e da História do(a) negro(a) no Brasil se faça a partir de abordagens e posturas epistemológicas que ultrapassem as visões estereotipadas e depreciativas, com as quais a população negra tem sido tratada nos currículos escolares no Brasil (não só), pois que vistos(as) apenas como objetos da História, e não como sujeitos do processo de construção cultural, econômica, social e política do país. Na mesma direção Boaventura Santos e Maria Meneses (2009, p. 13) referem-se às “epistemologias do sul”.

No Brasil, o processo de implementação da Lei 10.639/2003,<sup>2</sup> que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, vem suscitando debates sobre o que é considerado valioso para ser transmitido nas instituições educacionais por meio dos seus currículos. A questão de fundo é a da seleção dos conteúdos curriculares. Segundo Sacristán (1998), a seleção do currículo tido como adequado decorre das forças dominantes em cada momento e dos valores que historicamente foram delineando o que é visto como importante para ser ensinado e transmitido. Esta escolha é determinada por um processo social relacionado a condicionamentos

---

<sup>1</sup> Trata-se de pesquisa relacionada ao pós-doutorado de Katia Regis, sob a orientação de Alípio Casali, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP. A pesquisadora esteve ao longo de três meses em campo, em Moçambique, sob a supervisão local do Prof. Dr. Hipólito Sengulane, historiador docente e pesquisador da Universidade Pedagógica de Moçambique. O orientador Alípio Casali mantém vínculos com Moçambique desde 1997, tendo sido Coordenador de três Acordos de Cooperação entre a PUC-SP e a Universidade Pedagógica de Moçambique, cooperação essa que se estendeu institucionalmente até 2006, e prossegue, todavia, até hoje, mediante colaborações esporádicas informais. A presente pesquisa teve o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema).

<sup>2</sup> A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, altera a LDB 9.394/96, anteriormente modificada pela Lei 10.639, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

econômicos, políticos, pressões de grupos de especialistas e algumas ideias acerca do valor desta seleção para o desenvolvimento individual e da coletividade. Por meio de mecanismos que dispõe para propor ou impor, cada sociedade selecionou um tipo de conhecimento como digno para ser veiculado nas escolas, menosprezou a validade de outros e, inclusive, impediu o acesso de alguns que não são considerados apropriados para integrarem os currículos.

No vetor a seu favor, registra-se o posicionamento político-pedagógico de que os currículos escolares brasileiros têm sido predominantemente eurocêntricos e silencia(ra)m e/ou distorce(ra)m a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Foi como resultado de histórico processo de lutas da população negra que formulou-se e aprovou-se a Lei 10.639/2003 e suas decorrentes regulamentações (o Parecer CNE/CP 03/2004 que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituído pela Resolução CNE/CP 01/2004). A obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, como uma política de ação afirmativa, não obstante, segue gerando conflitos, o que não é de se estranhar, pois questiona e tensiona a lógica da igualdade abstrata e formal ao tematizar sobre direitos coletivos em uma sociedade fundada em direitos individuais e, ademais, privilégios.

Neste País, as diferenças culturais têm sido tratadas predominantemente como desigualdade e de forma discriminatória. A desigualdade étnico-racial se constitui todavia como elemento estrutural e estruturante da realidade, e gera práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas que atingem cotidianamente a população negra, assim como a indígena. Tais assimetrias se mostraram em 2014, por exemplo, na proporção de pessoas de 20 a 22 anos de idade que concluíram o ensino médio ou níveis posteriores: na população branca esse índice foi de 71,7% e na população negra 52,6%. A distribuição percentual por nível de ensino frequentado da população de 18 a 24 anos de idade também mostrou desigualdade entre brancos(as) e negros(as) que cursavam ensino superior: respectivamente, 71,4% e 45,5%. (IBGE, 2015). Esses dados, manifestação de violenta desigualdade, aparecem ainda depois de oito anos de vigência do ProUni (BRASIL, 2005), que representou um marco histórico na redução da desigualdade de acesso ao ensino superior no País, e das políticas de ações afirmativas, na modalidade de cotas raciais, para o ingresso, desde 2003, em instituições de ensino superior públicas.

A intencionalidade da inserção da diversidade étnico-racial nos currículos escolares do Brasil instituída pela Lei 10.639/2003 não será percebida como válida para ser transmitida, nem será duradoura, enquanto o referencial eurocêntrico não for questionado e percebido como um

conjunto de conhecimentos selecionados e transmitidos como se fossem “o” conhecimento universal. Segundo Dussel (2000, p. 69),

o eurocentrismo consiste em estabelecer como universalidade abstrata humana em geral momentos da particularidade europeia, a primeira particularidade de fato mundial (quer dizer, a primeira universalidade humana concreta).

Do mesmo modo considera Quijano (2009, p. 74-75):

o eurocentrismo não é exclusivamente (...) a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia.

A mesma perspectiva eurocêntrica também tem fundamentado historicamente os sistemas de ensino na África. Conforme Habte, Wagaw e Ajayi (2011, p. 818), em 1935 o paradigma educacional ocidental marginalizara todos os sistemas pré-coloniais de educação. Para os regimes coloniais, a educação ocidental transformou-se em um importante instrumento de aculturação que modelava a mentalidade da elite por ela formada para *desejar* certos aspectos da cultura europeia, como indumentária, culinária, leis, formas de governo e bens de importação. Esta elite instruída passa a não atribuir valor algum à História da África e aos seus modos de vida em geral. Segundo Ki-Zerbo (2006), o sistema colonial estendia-se até o campo da investigação científica, sendo a pesquisa um dos instrumentos de colonização de tal forma que a investigação histórica (oficial) havia determinado que não existia uma História da África e que os(as) africanos(as) colonizados(as) deveriam simplesmente endossar a História do colonizador.

O reconhecimento dessa naturalização e desse eurocentrismo como elemento em comum entre Brasil e os demais países que estiveram sob regime colonial, particularmente sob Portugal, levou-nos a considerar a possibilidade de um exame crítico comparativo acerca dos desafios postos ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Brasil e o ensino da História e Cultura Africana e Moçambicana em Moçambique. Considerando as irredutíveis especificidades históricas, culturais, sociais e econômicas destes países, cotejamos aspectos para a inserção destas temáticas nos currículos escolares. Concluímos que a perspectiva eurocêntrica segue fundamentando fortemente os currículos escolares no Brasil e em Moçambique, e está relacionada a impedimentos ideológicos e culturais de inserção da diversidade nas práticas curriculares destes dois países.

## **2. O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO BRASIL**

A reelaboração das políticas sociais no Brasil, a partir de 2003, levou à promulgação de leis com o objetivo de incluir o acesso da população negra brasileira a direitos dos quais fora historicamente alijada. Esse novo ciclo político marca uma mudança de rota histórica decisiva para

a adoção de políticas antirracistas, sobretudo na área educacional, e para o efeito de superar as desigualdades étnico-raciais, uma das manifestações mais brutais das crônicas assimetrias no País.

Nesta perspectiva, a Lei 10.639/2003; a Lei 11.645/2008; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012); a implementação das políticas de ações afirmativas, na modalidade cotas, desde 2003, nas universidades públicas brasileiras; a aprovação unânime da constitucionalidade das ações afirmativas pelo Supremo Tribunal Federal (STF, 2012); a Lei 13.005/14 que aprovou do Plano Nacional de Educação (no qual a questão étnico-racial é transversal a quase todas as suas 20 Metas), estão possibilitando o tensionamento do currículo hegemônico e impondo questionamentos aos sistemas de ensino e às instituições educacionais quanto a: acesso e permanência diferenciados entre negros(as) e brancos(as) à escolarização; projetos político-pedagógicos; práticas pedagógicas; representação da população negra nos livros didáticos; relações interpessoais no cotidiano escolar; atuação dos gestores; concursos para a admissão dos(as) docentes; e participação da comunidade e dos movimentos sociais como protagonistas em um novo ciclo histórico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), no Brasil, partem do pressuposto da importância de a História da África ser tratada de maneira positiva, articulada à História dos negros no Brasil e que aborde temas como: as civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; o tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados; a ocupação colonial na perspectiva dos africanos; as lutas pela independência política dos países africanos; as relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; a formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; os acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

Muitos docentes resistem e se opõem à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira alegando que essas questões não são válidas para integrar os currículos escolares, inclusive argumentando em prol de valores republicanos universalistas, numa clara inversão de sinais ideológicos. Afirmam, e, entre outros argumentos corriqueiros, que a inserção da temática irá “racializar” as escolas, como se estes espaços estivessem imunes aos conflitos que emergem das relações étnico-raciais desiguais no Brasil. Os posicionamentos políticos, trazidos a

público pela mídia, por ocasião do julgamento da constitucionalidade da política afirmativa das cotas, pelo Supremo Tribunal Federal, em abril de 2012 –, mostraram-se carregados da mesma perturbadora argumentação “republicanista” às avessas, em que os defensores da política de cotas eram acusados de defenderem a discriminação racial.

É fundamental, pois, frisar o importante avanço jurídico-político ocorrido no País a partir de 2003, que veio reconhecendo a legitimidade das lutas coletivas da população negra e garantindo o seu direito antes negado a inserção econômica, social e cultural. Como diz Arroyo (2007, p. 115), *“é dever do Estado, através de políticas de Estado, garantir o direito à cultura, identidade, diversidade dos coletivos étnico-raciais”*.

Apesar do novo marco legal e normativo, dada a novidade pedagógica em pauta, é de se reconhecer que há ainda muitas dificuldades didático-pedagógicas a serem superadas (disponibilidade de recursos didáticos e formação de professores, principalmente), para que as instituições educacionais realizem com propriedade o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Ademais, não há nem mesmo ainda suficiente embasamento conceitual sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas diferentes áreas de conhecimento que possibilitem o desenvolvimento de novas práticas curriculares que contemplem a diversidade cultural no País. Pesquisa coordenada por Gomes (2012, p. 351), destaca que, apesar de sua investigação não ter tido condições de realizar um aprofundamento sobre o conhecimento conceitual dos(as) docentes acerca da História da África, “[...] *foi possível perceber que este precisa ser incrementado. Os conhecimentos ainda são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos [...]*”. A investigação também demonstrou que os(as) estudantes possuem conhecimentos parciais e, às vezes, estereotipados sobre o continente africano.

É evidente que, para mudar mentalidades, imaginários, valores, formas de pensar, condutas preconceituosas e a forma estereotipada com que a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira é ensinada nas instituições educacionais, as alterações curriculares precisam estar correlacionadas a outras políticas ainda mais abrangentes e includentes. Daí a necessidade de comprometimento das estruturas do Estado, das estruturas do poder e da articulação das políticas educacionais com outras políticas públicas que favoreçam a manifestação da diversidade étnico-racial brasileira. Segundo Gomes (2009, p. 42), ainda,

(...) o conjunto de direitos negados à população negra e reivindicados historicamente pelo movimento negro exige o dever do Estado no reconhecimento e legitimação da questão racial nas políticas públicas das áreas da saúde, trabalho, meio ambiente, terra, juventude, gênero.



No que ainda diz respeito à diversidade, enfim, no Brasil esta continua a ser tratada como desigualdade e de maneira discriminatória, e vem se realimentando de dispositivos corriqueiros, como o da sentença “*trato todos iguais, trato todos como se fossem brancos*”. Entretanto, no plano macro, uma política curricular voltada para a diversidade, como a que decorre da Lei 10.639/2003, está problematizando as hierarquias e os privilégios na sociedade brasileira e prometendo mudanças duradouras num outro futuro.

### 3. O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E MOÇAMBICANA EM MOÇAMBIQUE

O entendimento do seu próprio passado colonial tem contribuído para a compreensão do grande esforço dos moçambicanos em construir a sua pátria livre e independente (Gómez, 1999). Segundo o autor (1999, p. 20), um dos resultados mais evidentes da violência da educação colonial naquele país está no fato de que em 1954 Moçambique tinha a maior taxa de analfabetismo da África: apenas 1,5% da população era alfabetizada. Dados da Unesco de 1958 revelam que o ensino superior era então frequentado por apenas dez negros em universidades de Portugal. Um testemunho pessoal: até muito recentemente, quando a PUC-SP iniciou um Acordo de Cooperação com a Universidade Pedagógica de Moçambique, em 1997, havia apenas dois doutores titulados em educação naquele país.

No período de dominação colonial, os habitantes do território moçambicano foram obrigados a “adotar” a cultura portuguesa. Para tanto, a educação escolar na colônia ocorria como sistema de “transmissão” e “assimilação” das tradições culturais do(a) colonizador(a), como se elas fossem únicas e universais (BASÍLIO, 2006, 2010). De acordo com Sengulane (2004, p. 100),

[...] Não se pode deixar de fazer notar que o carácter selectivo do conteúdo a ensinar, exclusivamente centrado nos saberes, então hegemônicos, da História de Portugal, mutilavam a História de África e de Moçambique, e isto revela, quem dominava os meios para a produção material e espiritual (cultural) e quem detinha, neste território, os poderes econômico e político.

A luta de libertação (independência) nacional<sup>3</sup> pode ser percebida como o começo da formação da unidade do povo moçambicano como nação. Uma educação mais genuinamente moçambicana emerge neste processo. Inicialmente, em meio à luta, já foi destacada a intencionalidade de se consolidar a unidade nacional e atender às necessidades concretas de formação e ensino que a guerra de libertação exigia. Dirigida por moçambicanos(as), a educação

---

<sup>3</sup> A luta de libertação nacional ocorreu entre 1964 e 1974.



nas “zonas libertadas” pretendia formar o homem livre e independente, apto para a luta contra o colonialismo. Gómez (1999, p. 92) afirma que neste contexto *“A libertação, da terra e dos homens, da alienação e opressão coloniais criou as condições para se conceber uma educação ao serviço do povo moçambicano”*.

Os países africanos recém saídos da colonização adotaram o princípio geral de que a educação seria para eles um instrumento de descolonização mental, ademais 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. Desta forma, a História contemporânea da educação na África relaciona-se a dois aspectos articulados: à expansão e à reforma (HABTE, WAGAW E AJAYI, 2011). Esta perspectiva se relaciona inteiramente à política educacional de Moçambique. Depois da independência, em 1975, o governo moçambicano objetivou a reconstrução de um currículo que atendesse às novas necessidades de sua política educacional. Segundo Castiano e Ngoenha (2005, p. 75 – destaques dos autores), *“a abertura de mais oportunidades educativas [...] foi acompanhada por mudanças qualitativas que visavam a superação do sistema educacional colonial”*.

Em 1983, a Lei 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, já que Moçambique tinha herdado do colonialismo uma alta taxa de analfabetismo (SENGULANE, 2004).

Conforme Castiano e Ngoenha (2005), entre 1987 e 1992, Moçambique passou por uma profunda crise que resultou da implementação de medidas de reestruturação econômica e da guerra. Na área educacional, os efeitos mais visíveis da guerra foram a destruição de escolas e internatos: de 1983 até o começo de 1990 foram destruídas cerca de 53% das escolas do EP1.<sup>4</sup> Após o Acordo Geral da Paz, assinado em Roma em 1992, os esforços se concentraram na consolidação da paz e na reconstrução do país.

Em maio de 1992, o Parlamento aprovou a Lei 6/92 sobre o “Sistema de Educação de Moçambique”, revogando a anterior lei de 1983. A Lei 6/92 reformulou os fundamentos filosóficos e a estrutura do Sistema Nacional de Educação. Entretanto, em 1992 as feridas da guerra civil fratricida, num país constituído por diversas e fortes identidades étnicas, não permitiam postular-se o tema da diversidade. O foco, ao longo de quase uma década, era o da unidade nacional. Em 2003,

---

<sup>4</sup> O currículo do Ensino Básico do Sistema Nacional de Educação tem sete classes organizadas em dois graus. O 1º grau (EP1) compreende cinco classes (da 1ª a 5ª classes) e o 2º grau (EP2) duas classes (6ª e 7ª). A idade de ingresso para o Ensino Básico é de 6 anos.

porém, a Comissão encarregada de preparar uma proposta de nova reforma curricular, considerou que as condições já seriam propícias a um primeiro passo de reconhecimento do valor das identidades culturais do país.

Assim, em 2003 foi aprovado o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), 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 demasiado 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 temáticos a serem abordados homogeneamente 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. Esse Plano tinha a intencionalidade de contribuir para a inserção da diversidade moçambicana nos currículos, por meio da afirmação da História e culturas locais. Como enfatiza Dias (2012, p. 58), Moçambique é um país multilíngue, pluriétnico, multirracial e socialmente estratificado; há várias formas de organização, social, cultural, política e religiosa.

Uma das inovações do PCEB (2003) foi a introdução de 20% do tempo letivo para inserção do Currículo Local (CL). No relatório final da pesquisa de pós-doutorado concluída em 2015, que teve por objetivo problematizar os desafios e as possibilidades do ensino da História e da Cultura Africana no Brasil e da História e Cultura Africana e Local em Moçambique a partir de 2003, da qual o presente artigo decorre, deu-se destaque à reflexão sobre como o Currículo Local pode contribuir para a inserção da História e Culturas Locais nos currículos e para a problematização das práticas curriculares eurocêntricas ainda muito presentes na mentalidade pedagógica do país. De acordo com um dos entrevistados durante nosso trabalho de campo em Moçambique<sup>5</sup>, o Prof. Dr. Guilherme Basílio, o PCEB pode contribuir para

resgatar a cultura, a História que está excluída da escola, pela própria escola. Porque de fato no tempo colonial houve desapropriação destas Histórias locais, das culturas locais.

Segundo o Manual de Apoio ao Professor (2011, p. 10-11), o Currículo Local é um complemento do currículo oficial definido centralmente e agrupa temas variados da vida ou do interesse da comunidade local. Tem por objetivo principal desenvolver nos estudantes saberes

---

<sup>5</sup> Ver Nota 1, acima. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores(as) universitários(as) moçambicanos, que foram selecionados pelo critério de sua capacidade de contribuir para o entendimento crítico da temática da pesquisa de pós-doutorado que está na base do presente artigo.

locais, dotando-os de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que possam possibilitar uma participação no desenvolvimento social, cultural e econômico da comunidade em que vive.

Um dos aspectos que convém ser problematizado é o que diz respeito ao que é considerado “saberes locais”. Essa preocupação foi expressa pela Profa. Dra. Emília Nhalevilo, uma das entrevistadas na pesquisa:

A minha crítica em relação a esta definição é que para nós em África, eu posso dizer que nós temos dois tipos de “local”: existem os conteúdos locais, por exemplo, uma praça local, etc., etc., que são aspectos locais. Mas, existe um local que é a cultura do local que foi desde sempre posta de lado, marginalizada.

As dificuldades de inserção do Currículo Local nas práticas curriculares das instituições da educação básica foram destacadas pelo primeiro Professor entrevistado na Escola A. Segundo ele, as escolas têm a obrigação de cumprir na íntegra o currículo oficial, que muitas vezes está fora do contexto da instituição educacional, e sugere que os(as) docentes participem da elaboração do currículo para adequá-lo às localidades.

Em relação às possibilidades de o Currículo Local romper com as perspectivas eurocêntricas que fundamentam os currículos de Moçambique, o entrevistado Prof. Dr. José Castiano destaca que

Ele [o Currículo Local] seria [capaz de romper o eurocentrismo] se fosse suportado em constructos mais avançados teoricamente. [...] Os académicos têm uma grande responsabilidade na elaboração epistemológica das bases para o Currículo Local.

Outro entrevistado desta pesquisa, Prof. Dr. Hipólito Sengulane, afirma que as dificuldades para romper com o eurocentrismo nos currículos do ensino básico também estão presentes nos currículos do ensino secundário.

Apontamos que outro desafio constatado pela pesquisa refere-se à inserção da diversidade moçambicana nos currículos escolares. Conforme Dias (2012, p. 58), “*a principal característica do património cultural moçambicano é a sua diversidade*”. Entretanto, parece existir uma tensão entre afirmar a moçambicanidade e afirmar a diversidade e há a preocupação de que a afirmação da diversidade moçambicana não gere desigualdades e hierarquias. Corrobora com esta perspectiva o primeiro docente entrevistado da Escola B, que destaca a importância de se respeitar a diversidade, mas dentro da identidade moçambicana.

Para superar desafios apontados é necessário repensar a formação inicial e a formação continuada dos(as) professores(as), conforme destacado pelo entrevistado Prof. Dr. José Castiano: “*Há desafios na formação de professores, mas também na elaboração dos materiais didáticos para possibilitar este processo*”.

Esses comentários dos professores entrevistados corroboram a afirmação de que os marcos e a perspectiva curricular em Moçambique continuam a ter um acentuado foco eurocêntrico.

Em Moçambique, a inserção da diversidade do país ainda é um desafio. Percebemos uma forte preocupação em afirmar a moçambicanidade, a unidade nacional. Este aspecto é expresso também na fala do entrevistado Prof. Dr. Guilherme Basílio: *“A tônica é a diversidade na unidade. A unidade na diversidade, pois somos diversos na unidade, somos unidos na diversidade”*.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES ANALÓGICAS DO CURRÍCULO NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE**

Conforme apresentado, no Brasil, a Lei 10.639/2003, e em Moçambique, o Plano Curricular do Ensino Básico (2003), são importantes marcos de políticas curriculares com a intencionalidade de inserção da diversidade no sistema educacional destes países. Contudo, persistem vários desafios para que tais políticas possam contribuir efetivamente para a realização de práticas curriculares interculturais que superem o currículo eurocêntrico.

Alterações indispensáveis para a realização de práticas curriculares que contemplem a diversidade étnico-racial, tanto no Brasil quanto em Moçambique, precisam ser realizadas mediante: comprometimento de educadores(as), gestores e da equipe técnica e de apoio; inclusão e valorização das diferentes formas de participação dos(as) estudantes; atuação da gestão municipal ou estadual de educação; participação da comunidade em uma perspectiva emancipatória e de gestão democrática.

Conforme o destaque do entrevistado Prof. Dr. José Castiano (2013, p. 46), *“[...] no campo das ciências, a modernidade cria o epistemicídio de outras regiões do mundo diferentes da Europa”*. É necessário repensar o modelo dominante de conceber a ciência.

Tendo em conta os resultados e os desafios apontados pelo trabalho de campo desta pesquisa de pós-doutorado em Moçambique, podemos afirmar que as políticas curriculares do Brasil e de Moçambique já são um marco histórico irreversível: apresentam inovações que tensionam o currículo eurocêntrico a inserir a diversidade cultural destes países, requerendo novas posturas epistemológicas, novas problematizações e categorias de análise e novas práticas didático-pedagógicas. Essas políticas, assim, lançam questionamentos radicais ao Ensino Superior, às Universidades, em suas práticas de ensino, pesquisa e extensão na graduação, na pós-graduação e nos grupos de pesquisa, e muito especificamente na formação de professores, cobrando sua contribuição para a construção de uma escola que trabalhe a diversidade como elemento identitário da cultura nacional.

A partir das questões suscitadas por esta investigação, destacaremos a seguir alguns aspectos tidos como possibilidades de contribuição para a reflexão sobre as práticas curriculares vigentes e para que a inclusão da temática ‘diversidade’ não se restrinja a simples acréscimos ao currículo dominante, e sim que se constitua em um elemento estruturante das práticas curriculares para a realização de uma educação que favoreça a maior igualdade étnico-racial.

Um dos primeiros aspectos que consideramos importante diz respeito à ampliação e consolidação dos diálogos entre as universidades brasileiras e as africanas, para a produção e a socialização de conhecimentos sobre o tema, mediante desenvolvimento de pesquisas conjuntas que ofereçam novos fundamentos epistemológicos para superar os desafios postos à implementação da Lei 10.639/2003 e que possibilitem superar visões estereotipadas e preconceituosas acerca das culturas africanas.

Neste contexto, o prosseguimento dos diálogos entre o Brasil e os diferentes países da África pode favorecer o alargamento e o adensamento da fundamentação teórica necessária para que o que é ensinado sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira seja construído a partir de bases sólidas da ancestralidade africana e a partir de parcerias culturais com educadores(as) e pesquisadores(as) africanos(as), em toda a sua diversidade. Essas parcerias poderão trazer contribuições decisivas, de modo que os próprios africanos possam apontar referências sobre os conteúdos do que se ensinar sobre a África no Brasil.

Evidentemente, não se trata de substituir um foco etnocêntrico de raiz europeia por um africano, mas de questionar a perspectiva curricular hegemônica que simplesmente vem desqualificando e/ou hierarquizando as nossas diferenças culturais, e enfatizar que uma educação intercultural, democrática, emancipatória e de boa qualidade social deve assegurar a todos(as) os(as) estudantes o direito ao reconhecimento da história e da diversidade que constitui a nossa identidade. Isto vale para o Brasil, para Moçambique, e analogamente para os demais países que, como esses, têm em comum o passado colonial; e certamente um futuro próspero no que depender de sua diversidade cultural. Pois, como insistia Freire (2002, p. 39-40), *“a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”*.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 111-130.
- BASÍLIO, Guilherme. *Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Universidade Pedagógica de Moçambique, 2006.
- \_\_\_\_\_. *O Estado e a escola na construção da identidade política moçambicana*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Poder Legislativo, 23 dez. 1996, sec. I, n. 248, p. 27.833.
- BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*. Poder Legislativo, Brasília, 10 jan. 2003, p. 1.
- \_\_\_\_\_. Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni. *Diário Oficial da União*. Brasília: Poder Legislativo, 14 jan. 2005, sec. I, p. 7.
- \_\_\_\_\_. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, modificada pela Lei 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*. Poder Legislativo, Brasília, 11 mar. 2008, p. 1.
- \_\_\_\_\_. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. *Diário Oficial da União*. Poder Legislativo, Brasília, 26 jun. 2014, edição extra, p. 1.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.
- \_\_\_\_\_. *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; Seppir, 2009. Disp.: <<http://www.seppir.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>>. Acesso: 10 maio 2013.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. MEC/SECADI, SEB, CNE/CEB, 2012.
- CASTIANO, José P. *Os saberes locais na Academia – condições e possibilidades da sua legitimação*. Maputo: Editora Educar/Cemec, Unidade Pedagógica, 2013.
- \_\_\_\_\_.; NGOENHA, Severino. A longa marcha duma “Educação para Todos” em Moçambique. In: CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino; BERTHOUD, Gérald. *A longa marcha duma “Educação para Todos” em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, 2005. p. 21-151.
- DIAS, Hildizina N. *Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural*. Maputo: Imprensa Universitária, 2012.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação – na idade da globalização e da exclusão*. Vozes: Petrópolis, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012.
- \_\_\_\_\_. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/2003 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilena; HERINGER, Rosana. (Orgs.). *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 39-74.
- GÓMEZ, Miguel Buendia. *Educação Moçambicana: História de um processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária/Universidade Eduardo Mondlane, 1999.
- HABTE, A.; TWAGAW, J.F.; AJAYI, A.. Capítulo 22 – Educação e mudança social. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe. *História Geral da África – África desde 1935*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco. 2011. vol. VIII, p. 817-841.

- IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira. 2015. Disp.: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>>. Acesso: 16 mar. 2015.
- KANDELL, Eric. *Em busca da memória*. O nascimento de uma nova ciência da mente. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.
- KI-ZERBO, Joseph. *Para quando a África?* Entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
- MLODINOW, Leonard. *Subliminar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 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. Disp.: <<http://www.mec.gov.mz/DN/DINEP/Documents/PCEB.pdf>>. Acesso: 18 nov. 2013.
- \_\_\_\_\_. INDE, UNDP, UNESCO. *Manual de apoio ao professor*: Sugestões de abordagem do currículo local uma alternativa para a redução da vulnerabilidade (2011). Maputo, 2011.
- MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? In: *Revista da ABPN*, vol. 4, n. 8, p. 06-14, jul.-out. 2012. Disp.: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/358>>. Acesso: 20 jan. 2015.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009., p. 119-131.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. O que são os conteúdos do ensino? In: SACRISTÁN, J.; Gimeno; GÓMEZ, A . I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 149-195.
- \_\_\_\_\_. MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009., p. 9-19.
- 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. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.



**RESUMO**

Apoiado teoricamente no conceito de universalidade análoga e empiricamente numa pesquisa de campo junto a Pesquisadores e a Escolas em Moçambique, o presente artigo faz uma análise crítica acerca dos fundamentos do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Brasil e o ensino de História e Cultura Africana e Moçambicana em Moçambique. Afirma, conclusivamente, que a factibilidade e a efetividade de um currículo intercultural, democrático, emancipatório e de boa qualidade social passam pela superação do eurocentrismo e pelo consequente reconhecimento do valor da história e da diversidade que constituem a identidade do currículo no Brasil e em Moçambique.

**Palavras-chave:** Analogias curriculares; Cultura Afro-brasileira; História de Moçambique.

**CURRICULUM ANALOGIES: THE TEACHING OF AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE IN BRAZIL AND THE TEACHING OF AFRICAN AND MOZAMBIKAN HISTORY AND CULTURE IN MOZAMBIQUE****ABSTRACT**

Theoretically based upon the concept of analogical universality and empirically based upon a field survey near by researchers and schools in Mozambique, the present text analyses critically the very foundations of the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture in Brazil, as well as the teaching of African and Mozambican History and Culture in Mozambique. It states, conclusively, that the factibility and effectiveness of an intercultural, democratic, liberating and socially qualitative curriculum depends on the overcoming of eurocentrism and the consequent recognition of the value of the history and diversity that constitute the identity of both brazilian and Mozambican curriculum.

**Keywords:** Curricular analogies; Afro-brazilian culture; Mozambican History.

*Submetido em Jan 2016*

*Aprovado em Mai 2016*