

DAS POSSIBILIDADES DE LEGITIMAÇÃO DE PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS A PARTIR DE ÁFRICA:

entrevista com Emília Nhalevilo¹

OF THE POSSIBILITIES OF LEGITIMATION OF EPISTEMOLOGICAL PERSPECTIVES FROM AFRICA:

interview with Emília Nhalevilo

DE LAS POSIBILIDADES DE LEGITIMACIÓN DE LAS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DESDE ÁFRICA:

entrevista con Emília Nhalevilo

Kátia Evangelista Regis

Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP, pós-doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP e em Educação pela Universidade Púnguè (Moçambique). Docente da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (LIESAFRO/UFMA)

katia.regis@ufma.br

Emília Nhalevilo

Doutora em Educação de Ciências Naturais pela Curtin University Western (Austrália), pós-doutora pela University of the Western Cape (África do Sul). Professora Catedrática em Química da Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique). Reitora da Universidade Púnguè (Moçambique)

emiliafonso@gmail.com

Recebido em: 20/01/2022

Aceito para publicação: 18/02/2022

Emília Zulmira de Fátima Afonso Nhalevilo nasceu em 12 de maio de 1967 na Província de Nampula (Moçambique). É poliglota, comunicando-se em Português, Inglês, Ronga, Chope e Ndau. É reitora da Universidade Púnguè (UniPúnguè) em Moçambique, sendo a primeira mulher a ser reitora em uma universidade pública moçambicana. Atualmente, figura como uma das cem personalidades africanas mais influentes da África lusófona (segundo dossiê organizado pela African Shapers).

¹ A entrevista situa-se no âmbito da pesquisa de pós-doutorado “A inclusão do conhecimento local nos currículos da África do Sul, de Moçambique, da Tanzânia e do Zimbábue: possibilidades de fundamentos epistemológicos para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Brasil”. A investigação, desenvolvida pela Prof.^a Dra. Kátia Evangelista Regis, foi realizada na Universidade Púnguè (Moçambique) sob a supervisão da Prof.^a Dra. Emília Nhalevilo; cossupervisão da Prof.^a Dra. Nilma Lino Gomes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e teve financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema).

É bacharel em Ensino de Química e Biologia (1987) pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM) de Moçambique, licenciada em Ensino de Química e Biologia (1994) pela Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM), mestra (2002) e doutora (2007) em Educação de Ciências Naturais pela *Curtin University Western* (Austrália). Fez o pós-doutoramento (2010-2011) na *University of the Western Cape*, na África do Sul. Em 2017, foi bolsista da *Fullbright Visiting Scholar Program*, tendo realizado o seu projeto na Escola Steinhardt de Cultura, Educação e Desenvolvimento Humano na *New York University* (Estados Unidos da América). É professora catedrática em Química na Universidade Pedagógica de Maputo (UPM/Moçambique). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação de Ciências Naturais e Matemática da UPM. Foi diretora do Centro de Estudos Moçambicanos e Etnociências (Cemec) da Universidade Pedagógica de Moçambique e assessora do reitor para Pesquisa e Extensão na mesma instituição.

Foi presidenta da *African Association for the Study of Indigenous Knowledge Systems* (AASIKS) e da Associação Moçambicana de Investigação em Educação de Matemática, Ciências e Tecnologia. Vice-presidenta da *Southern Africa Research and Innovation Management Association* (SARIMA); membro do comitê executivo da Associação da África Austral de Investigação em Matemática, Ciências e Tecnologia (SAARMSTE); membro do conselho de editores/as da Revista *Cultural Studies in Science Education* e revisora de revistas científicas credenciadas.

Esteve envolvida em pesquisas científicas e na gestão de investigações em vários níveis e contextos: líder em projetos nacionais e internacionais; supervisora de monografias de licenciatura, dissertações de mestrado e teses de doutorado; examinadora de dissertações e teses em diversas universidades moçambicanas e internacionais. Facilitadora em seminários e workshops para a capacitação de investigação em Angola, Gana, Moçambique, República Democrática do Congo, Ruanda, Uganda e Zâmbia. Principais temas de discussão: Ensino de Ciências e *Indigenous Knowledge Systems* (IKS).

Kátia Regis: Em seu artigo com Peter Charles Taylor (2009), você realiza investigação autoetnográfica crítica e destaca que:

Tenho dois propósitos principais. O primeiro é que pretendo dar meu próprio testemunho de como a investigação autoetnográfica pode ajudar os professores, particularmente no contexto das ex-colônias, a se tornarem criticamente conscientes

de seus próprios contextos culturais históricos. É importante desvendar pressupostos ocultos que ainda podem estar emoldurando nossas práticas e que podem promover um ensino reprodutivo ingênuo que perpetua mitos que mantêm e reforçam a marginalização de algumas culturas. Em segundo lugar, ao me envolver em um discurso de meta-nível sobre minhas narrativas originais, pretendo transformar este texto mais em uma recontagem dialógica (ao invés de monológica) dessa história. É minha ambição que esta forma de escrever estimule a consciência cultural crítica do leitor sobre sua própria prática de ensino (NHALEVILO, TAYLOR, 2009, p. 2)².

Como suas experiências pessoais marcaram as suas investigações em torno da incorporação dos conhecimentos locais (em muitos países denominado *Indigenous Knowledge Systems* - IKS) para romper com os currículos das instituições educacionais marcadamente eurocentrados existentes em Moçambique?

Emília Nhalevilo: As minhas experiências pessoais marcaram bastante o meu interesse por esta linha de investigação sobre a incorporação dos conhecimentos locais e também das línguas locais. Ainda na escola primária eu fui confrontada com alguns episódios que, embora criança, me deixavam interrogada. Ingênua, mas com interrogações. Por exemplo, lembro como me marcou o fato de as línguas locais serem ignoradas, proibidas até de se falar no recinto escolar. Eu fiz o ensino primário numa comunidade rural onde a maioria das crianças não falava português. No entanto, elas eram obrigadas a se comunicar e a aprender nesta língua. Por exemplo, nesse artigo que a Kátia Regis menciona eu narro:

Uma manhã, durante o intervalo, João, um aluno português (ou “branco”) de 8 anos, perguntou para Julia, uma menina não assimilada³, se ela sabia o que era azeite. Antes que ela respondesse, ele riu, dizendo que tinha certeza de que ela não sabia e nunca havia comido alguma coisa preparada com azeite. Alguns dos meus outros amigos da escola riram, mesmo que no final tenha ficado claro que eles também não sabiam o que era azeite. Outras crianças foram solidárias e permaneceram quietas. Julia era mais velha do que muitos de nós na 2ª classe. Ela havia sido reprovada duas vezes e a professora, originalmente de Portugal, havia comentado que ela nunca passaria a menos que melhorasse seu português, a língua usada na escola. Olhando para João, Júlia disse: “Não estou preocupada com isso. Não sei o que é azeite, mas sei preparar

² As traduções das citações em inglês são nossas. As citações no idioma original encontram-se nas notas de rodapé após cada uma delas, como na presente citação: "I have two main purposes. The first is that I am intending to give my own testimonial of how autoethnographic inquiry can help teachers, particularly in the context of ex-colonies, to become critically aware of their own historical cultural contexts. It is important to unveil hidden assumptions that may still be framing our practices and which may promote naive reproductive teaching which perpetuates myths that maintain and reinforce marginalization of some cultures. Second, by engaging in meta-level discourse about my original narratives I intend to turn this text more toward a dialogical (rather than a monological) recount of that story. It is my ambition that this way of writing will stimulate the reader's critical cultural awareness of their own teaching practice" (NHALEVILO, TAYLOR, 2009, p. 2).

³ Não assimilados/as era uma classificação colonial para os/as nativos que não “assimilassem” a cultura portuguesa. Os/as não assimilado/as, por exemplo, não sabiam falar português.

óleo de mafurra e sei cozinhar um bom caril de farinha de amendoim. Minha mãe diz que é muito saudável. Minha mãe diz que quando eu crescer, não vou precisar de todos esses livros escolares na minha vida. Só precisarei poder ir até a fonte para pegar água para minha casa. Ela diz que só vou precisar saber quando plantar amendoim e verdura e entender a linguagem dos pássaros e do vento quando eles estão nos dizendo quando vai chover e quando os macacos estão por perto para roubar meu milho”. Olhei para ela e sabia como reagir, mas me senti um pouco envergonhada. Ela continuou: “Minha mãe disse que é melhor entender a língua dos pássaros do que entender português. Minha mãe diz que a escola é inútil; Estou aqui só porque ela não quer problemas com as autoridades. A escola é inútil para a minha vida!” João correu para a professora e contou-lhe sobre Júlia. Júlia foi levada e a professora bateu nela com uma grande régua de madeira - para que ela pudesse “pensar direito” (NHALEVILO, TAYLOR, 2009, p. 6)⁴.

Este episódio ilustra meu desconforto, mas, ao mesmo tempo, a falta de clareza e de uma agência que me ajudasse a compreender e, talvez, até me iluminasse sobre como melhor agir. Eu era uma criança.

A minha vida em casa, com a minha família, era também marcada por uma dicotomia de mundos. Havia uma realidade *autorizada* em casa, incluindo os nossos nomes⁵, que eram *ilegais* na escola. Eram proibidos. Pode imaginar o que sente uma criança que lhe é dita que o seu sobrenome é feio, que é inferior, e que nem sequer o devia pronunciar. Se é verdade que na altura eu achava isso de certa forma natural, inquestionável, também o é que me causava, às vezes, algumas interrogações. Porque essas práticas de proibição da nossa cultura eram acompanhadas por atos de humilhação e de alienação. Aprendíamos a achar feio e mau tudo que era da nossa cultura. Era assim que nos era representado o mundo – um mundo em que Deus era branco e o diabo preto. E isso incluía até o nosso aspecto físico – o nosso cabelo

⁴ “One morning during a break, Joao, a Portuguese (or ‘White’) 8 year old pupil, asked Julia, a non-assimilated girl, if she knew what olive oil was. Before she answered, he laughed, saying that he was sure that she did not know and had never eaten something prepared with olive oil. Some of my other school friends laughed, even though eventually it was clear that they too did not know what olive oil was. Other children were sympathetic and remained quiet. Julia was older than many of us in Year 2. She had failed twice and the teacher, originally from Portugal, had commented that she would never pass unless she improved her Portuguese, the language used in the school. Looking at Joao, Julia said: ‘I am not worried about that. I don’t know what olive oil is, but I know how to prepare mafurra oil and I know how to cook a good peanut flour curry. My mum says it is very healthy. My mum says that when I grow up, I won’t need all these schoolbooks in my life. I will only need to be able to go to the fountain to get water for my home. She says I will only need to know when to plant peanuts and vegetables and to understand the language of the birds and the wind when they are telling us when it will rain and when the monkeys are nearby to steal my corn’. I looked at her and I did know how to react, but I felt a little embarrassed. She continued: ‘My mum said better understand the language of the birds than to understand Portuguese. My mum says school is useless; I am here just because she does not want trouble with the authorities. School is useless to my life!’” Joao ran to the teacher and told her about Julia. Julia was taken and the teacher hit her with a big wooden ruler - so that she could ‘think right’” (NHALEVILO, TAYLOR, 2009, p. 6).

⁵ Era prática do colonialismo a proibição do uso de nomes locais. Devíamos usar nomes portugueses. Assim, eu fui durante muito tempo oficialmente Emilia Afonso, omitindo o Nhalevilo, que era proibido por ser local.

crespo era feio, o nariz achatado era feio, a pele quanto mais escura, mais feia. Estas experiências foram acumulando na minha memória, mas, como disse, sem que eu questionasse; eu pensava que isso tinha que ser dessa forma, pensava que era natural. Só mais tarde, já adulta e professora, comecei a interrogar porque a realidade era pintada daquela forma. E depois, uma pergunta de uma aluna do ensino secundário a mim dirigida agiu como ignição para minhas pesquisas nesta área. Ela respondia a um questionário que eu usava numa pesquisa relacionada ao ensino de química. A pergunta em questão indagava o que os/as alunos/as gostariam de saber mais sobre fatos históricos na química. Ela escreveu que já sabia o razoável sobre a matéria (os fatos históricos na química), mas perguntava: *Qual é a química Moçambicana?* Quase estupefata, eu comecei a procurar entender a dimensão da pergunta. Não cheguei a um entendimento sobre a dimensão e mesmo sentido da pergunta, mas de certo que ela abriu uma caixa de pandora com questionamentos intermináveis sobre o ensino de química no meu país, sobre a minha prática como professora de química e sobre o nosso contexto. Essas interrogações conduziram a minha pesquisa no meu mestrado e doutoramento, mas acima de tudo me fez repensar toda a minha experiência pessoal de um mundo dualístico em que, por um lado, estava a minha realidade, o meu contexto, o meu nome e, por outro lado, a realidade oficial, a matéria aceite nas escolas, o nome oficial. Fez-me refletir sobre os conteúdos abordados nos nossos currículos, sobre as imagens que os nossos livros ostentam, sobre toda a representação que é feita sobre o local. E aquelas memórias da minha infância vieram com muita intensidade. Essas minhas experiências pessoais escritas em forma de autoetnografia, constituem parte das pesquisas que fiz e que ainda faço. Essas experiências, nas minhas narrativas críticas, constituem dados e também método tal como refere Timothy (1999) na sua pesquisa. E, em nível pessoal, recontar essas experiências constitui um ato de liberdade e de conscientização. Note que para os povos oprimidos, como foi o caso dos povos africanos, a história era sempre contada por outrem. Éramos vítimas de um discurso que nos ‘outrosava’ (também dito ‘othering’ discourse). Por isso, levar as minhas experiências nas minhas narrativas na minha voz, é também um ato de libertação.

Kátia Regis: No artigo mencionado, há a seguinte passagem:

Durante a época colonial, nós, nativos moçambicanos, éramos classificados em dois grupos: os assimilados e os não assimilados. Os assimilados eram aqueles que se considerava terem adotado a cultura e os valores portugueses; quem poderia, por

exemplo, falar português. A língua portuguesa foi elevada a ícone máximo da civilização, o ponto de partida para ser reconhecido como tendo plenos direitos humanos. Nenhum moçambicano poderia ser considerado assimilado se ele/a não falasse português. Através do colonialismo, o governo português tentou apagar a identidade cultural dos nativos moçambicanos, e uma das formas poderosas de fazer isso foi através da escolarização. A assimilação foi fortemente promovida e incentivada nas escolas públicas, e aqueles que tiveram dificuldade em adotar a cultura portuguesa foram humilhados e considerados alunos 'perdedores'. Em 1975, Moçambique alcançou a sua independência política após dez anos de guerra contra a colonização portuguesa (NHALEVILO, TAYLOR, 2009, p. 7)⁶.

Em outro artigo, intitulado “Currículo Local: uma oportunidade para emancipação” (NHALEVILO, 2013), você ressalta que com o final da colonização, diversos países africanos passaram a questionar as bases axiológicas e epistemológicas que fundamentavam 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).

Em 2003, Moçambique realiza várias inovações curriculares por meio do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB). As inovações propostas pelo Plano foram as seguintes: os ciclos de aprendizagem; o ensino básico integrado; o Currículo Local (CL); a progressão por ciclos de aprendizagem e a introdução de línguas moçambicanas, do inglês, de ofícios e de educação moral e cívica.

Em relação à introdução de línguas moçambicanas propostas pelo PCEB, como você percebe a importância da utilização das línguas locais no processo de ensino-aprendizagem?

Emília Nhalévilo: O Poeta Useyino Gey Cosaan do Senegal escreve⁷:

Nossa língua está derramando lágrimas por toda parte
porque seus próprios filhos a estão abandonando,
deixando-a sozinha com seu fardo pesado.
Aqueles que a falam são rotulados como desatualizados,
embora corra mais rápido que uma águia.
Esta minha língua eu uso para apreciar o sabor;

⁶ "During colonial times we native Mozambicans were classified into two groups: the assimilated and the non-assimilated. The assimilated were those who were deemed to have adopted Portuguese culture and values; who could, for example, speak Portuguese. The Portuguese language was elevated as the highest icon of civilization, the startingpoint for being acknowledged as having full human rights. No Mozambican could be considered to be assimilated if she/he could not speak Portuguese. Through colonialism, the Portuguese government tried to erase native Mozambican cultural identity, and one of the powerful ways to do that was through schooling. Assimilation was strongly promoted and encouraged in government schools, and those who found it difficult to adopt Portuguese culture were humiliated and regarded as 'loser' students. In 1975, Mozambique achieved its political independence after ten years of war against Portuguese colonization" (NHALEVILO, TAYLOR, 2009, p. 7).

⁷ Citado em Fishman (1997, p. 292).

Como posso provar com a língua de outra pessoa?⁸

Chamo a atenção para as últimas duas linhas do poema. Eu acho que estas palavras ilustram bem o que significa a língua. A língua é parte da nossa identidade. Ela nos torna familiares a lugares e pessoas. Com ela, damos sentido ao mundo. Criamos um mundo. Por isso, existem palavras em certas línguas a representarem significados que não existem em outras. Quando nós ensinamos uma nova língua a uma criança, estamos, na verdade, a ensinar uma nova visão do mundo, que pode ser próxima ou muito diferente da visão que a criança já tinha. Este fato pode criar um grande impacto na criança, confrontada com uma nova língua e com conteúdos de matéria nova. Por isso, eu penso que as línguas desempenham um papel muito importante na aprendizagem. Uma aprendizagem em uma língua desconhecida pode conduzir a uma aprendizagem não autêntica e dificilmente a criança pode desenvolver capacidades de aplicação e de crítica sobre o conteúdo. Aprendizagem numa língua em que a criança não domina pode conduzir a uma falsa aprendizagem, a um tipo de educação *bancária* como diria Paulo Freire. A aprendizagem na língua local iria, na verdade, facilitar a aprendizagem de outras línguas estrangeiras. Como afirmou o grande líder Indiano Mahatma Gandhi⁹ (2007, p. 32) “Se nossa educação fosse mais sistemática, e os meninos [e meninas] livres do fardo de ter que aprender as matérias através de uma língua estrangeira, tenho certeza que aprender todas essas línguas não seria uma tarefa cansativa, mas um prazer perfeito”.

Kátia Regis: De acordo com o PCEB (MOÇAMBIQUE, 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 CL, acarretando que os conteúdos temáticos fossem abordados homogeneamente em todo o país.

⁸ "Our language is shedding tears all over
because its own children are deserting it,
leaving it alone with its heavy burden.
Those who speak it are labeled out-of-date,
although it runs faster than an Eagle.
This tongue of mine I use to appreciate taste;
How can one taste with someone else's tongue?"

⁹ "If our education were more systematic, and the boys [and girls] free from the burden of having to learn their subjects through a foreign medium, I am sure learning all these languages would not be an irksome task, but a perfect pleasure" (GANDHI, 2007, p. 32).

No PCEB, umas das transformações curriculares foi a orientação de que 20% do tempo letivo seja destinado para lecionar sobre o Currículo Local.

A esse respeito, você destaca 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” (NHALEVILO, 2013, p. 31).

Passados quase vinte anos da implantação do PCEB em Moçambique, como você percebe os desafios e as possibilidades da inclusão dos conhecimentos locais por meio do Currículo Local, bem como acerca do processo de legitimação desses conhecimentos?

Emília Nhalevilo: Vale eu referir antes de responder a sua questão que eu nunca considero como erradas ações para a inclusão do conhecimento local. Esta minha posição é de agenda e de afirmação positiva a todas as tentativas de inclusão deste conhecimento. Eu não considero erros, mas sim etapas. Por isso, concordo plenamente quando coloca a questão em termos de desafios e possibilidades. Eu penso que estamos numa etapa que, depois da vitória do reconhecimento do papel do local, precisamos aclarar bases conceituais e teóricas sobre estes conhecimentos. Estes são os desafios. Note que o CL nem se refere ao local no sentido claro de outras epistemologias. E este aspecto, o de reconhecer estas outras epistemologias, é importante para não irmos na direção epistemicida. Passados estes vinte anos, considero, também, como desafio a extensão deste CL ao nível do ensino secundário e do ensino superior. Aliás, uma abordagem com base numa definição política em relação ao CL no ensino superior é condição para evitarmos o epistemicídio nos níveis abaixo. Considero, também, desafio o fato de vinte anos depois ainda se poder sentir um certo receio de afirmação destes conhecimentos por parte dos/as fazedores/as das políticas educacionais. Este fato adia todo o processo de legitimação que, a meu ver, é imprescindível para que essa revolução aconteça a um nível de reconstrução crítica do nosso currículo, quero dizer, para uma transformação curricular e não apenas reforma curricular. Temos que interrogar todas as bases que usamos para definir o local no currículo e definir as pedagogias de ensino. Em contrapartida, eu vejo muitas possibilidades. Por exemplo, a descrença que vai crescendo, globalmente, sobre a capacidade das ciências eurocêntricas conduzirem a um mundo melhor. Até as crises climáticas e as crises sociais são como uma “campanha” que, para muitos/as, já toca como consequência desta dominância de uma só ontologia. Por outro lado, em termos mais concretos, mais locais, as independências dos países

trouxeram um mundo de possibilidades de afirmações das identidades locais, que, por sua vez, fizeram nascer e crescer pesquisas nesta área. Este discurso sobre a importância do local já não é algo estranho e raro. E esta realidade constitui uma grande possibilidade.

Kátia Regis: No mesmo artigo, você realça que

Consideremos a perspectiva do professor que defende a inclusão de conceitos, hábitos, usos e costumes da região. Uma pergunta pertinente se impõe: estes conceitos e hábitos incluem o chamado conhecimento indígena? Consideremos que sim. A pergunta a seguir seria, qual a base ontológica, axiológica e epistemológica para a inclusão destes conhecimentos indígenas? [...] (NHALEVILO, 2013, p. 27).

Em sua perspectiva, qual a importância da reflexão sobre essas dimensões diante da complexidade e dos desafios para a integração dos conhecimentos indígenas nos currículos escolares de Moçambique?

Emília Nhalevilo: Considero muito importante as reflexões sobre as dimensões ontológicas, axiológicas e epistemológicas porque todo o conhecimento é produzido dentro de um contexto, de uma visão do mundo que cria os seus critérios, validades e limites. Sem considerar essas dimensões, corremos o risco de “perdemos o ponto”, como diz Linda Tuhiwai Smith em *Decolonizing Methodologies* (2012). E é por isso que faz todo o sentido reclamar as “Epistemologias do Sul”, como chamou Boaventura de Sousa Santos.

Kátia Regis: No seu artigo “A pesca artesanal e o currículo local” (NHALEVILO, 2021), você reflete em torno de interessantes propostas para a integração dos conhecimentos locais sobre a pesca no Currículo Local. O que você sugere como outras possibilidades de conhecimentos locais para serem incorporados no CL?

Emília Nhalevilo: Sugiro a possibilidade de outros discursos baseados em outras epistemologias. Vai notar nas propostas que eu faço no livro que não integrei outros discursos abertamente. Mas convido à imaginação e talvez ousadia do/a professor/a para, a partir dos fatos que apresento no livro, explorar esses outros discursos – os discursos da sua comunidade, os discursos das suas experiências vivenciadas na sua cultura. E, quiçá, uma outra pesquisa

possa trazer os vários discursos que foram criados com base nos conhecimentos, fatos, imagens que este livro apresenta.

Kátia Regis: Você é a primeira mulher a ser reitora de uma universidade pública em Moçambique, na Universidade Púnguè, localizada no Distrito de Chimoio, Província de Manica, na Região Centro do país. Ademais, figura atualmente como uma das cem personalidades africanas mais influentes da África lusófona, segundo dossiê organizado pela African Shapers. Como você percebe o significado de suas conquistas e de suas realizações profissionais para o fortalecimento das lutas pela equidade de gênero?

Emília Nhalevilo: Eu percebo o significado destas conquistas não como algo pessoal. Quando eu fui nomeada reitora, recebi os parabéns de muita gente. Mas, foi interessante, para mim, notar que a grande maioria das pessoas dizia: “Parabéns, primeira mulher reitora”. Poucos diziam: “Parabéns, Emília”. Quer dizer, o fato de ser mulher era muito maior que o fato de ser a Emília. Quando comecei a trabalhar na função de reitora percebi o grande impacto do fato de ser mulher. Na minha Universidade, por exemplo, mulheres, professoras e funcionárias criaram o grupo que se denominou “Rainhas”. Este grupo se reúne sempre que possível e discutimos e trocamos impressões de vários aspectos das nossas lutas como mulheres. Eu fui a primeira no grupo a partilhar a minha experiência como estudante, trabalhadora, mãe e dirigente. E as histórias que compartilhamos servem, por um lado, para nos solidarizarmos, mas também como encorajamento e reafirmação da nossa autoestima. Daí o nome do grupo ser “Rainhas”. Cada uma de nós assim se considera. As estudantes também se organizaram e criaram o Akazi wa UniPúnguè¹⁰ e têm organizado feiras, visitas de solidariedade e muitas outras atividades. E vemos o impacto desses movimentos. Por exemplo, pela primeira vez temos na universidade uma estudante como presidente da associação discente. Eu havia as encorajado a também se candidatarem, mas confesso que não tinha grandes esperanças que uma delas ganhasse no meio de muitos estudantes, homens. E ela ganhou as eleições. E isso também tem impacto na autoestima das discentes e nas lutas que traçamos. Algumas têm sido vítimas de assédio sexual e outros tipos de violências ligadas ao gênero e temos tido espaço para, juntas, trocarmos

¹⁰ Expressão numa das línguas locais que quer dizer “as mulheres da UniPúnguè”.

estratégias. E precisamos dessas consertações porque, infelizmente até agora, nem a lei consegue a melhor proteção para estes casos. O problema da produção de provas ainda é um grande obstáculo. Devo referir que o nosso movimento não é contra os homens. É mesmo pela equidade de gênero. O elenco da nova presidente inclui estudantes de ambos os gêneros.

Professora Kátia Regis, eu percebo esta nomeação de uma mulher como um passo bastante significativo nas nossas lutas pela equidade do gênero. Como servindo de um exemplo, um modelo possível, como servindo de um canal de possibilidades e como servindo até de um sinal positivo e muito importante do nosso governo na questão de equidade do gênero.

Kátia Regis: No Brasil, a Lei n.º 10.639/2003¹¹ tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Entretanto, os currículos das instituições de ensino permanecem marcadamente eurocêntricos e silenciam e/ou distorcem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos quais as representações sobre o Continente Africano são marcadas por visões estereotipadas. Ademais, o racismo estrutural¹² da sociedade brasileira revela-se na educação, por exemplo, por meio do processo de formação de professores/as; no currículo; nos livros didáticos e nas relações interpessoais¹³.

No contexto dos instigantes e tensos debates, que a referida legislação está provocando em torno do que é considerado valioso para ser ensinado nas instituições educacionais brasileiras, situa-se a importância da ampliação e da consolidação de diálogos críticos com pesquisadores/as africanos/as de universidades de diferentes países do Continente Africano para o estabelecimento de intercâmbios que viabilizem o desenvolvimento de investigações e de ações conjuntas que ofereçam novos fundamentos epistemológicos para superar os desafios postos ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Brasil.

Tal perspectiva tem orientado, por exemplo, as ações da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (Liesafro/Ufma), iniciativa inovadora e pioneira no Brasil implantada em 2015, que busca, em seu processo de internacionalização, estabelecer intercâmbios interinstitucionais com diferentes

¹¹ A Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, altera a LDB 9394/96, anteriormente modificada pela Lei n.º 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

¹² Sobre racismo estrutural, consultar Almeida (2018).

¹³ A esse respeito, consultar Gomes (2021); Silva, Regis e Miranda (2018) e Coelho e Coelho (2018).

países africanos¹⁴. No caso específico de Moçambique, estamos realizando ações em parceria com a UniPúnguè, a UPM, a Universidade Rovuma (UniRovuma) e a Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

A partir de sua experiência de realização de pesquisas em interlocução com pesquisadores/as de diferentes países do mundo, como você percebe as possibilidades desses diálogos Sul-Sul para a produção e para a socialização de conhecimentos emancipatórios sobre a História e Cultura Africana e da Diáspora Africana que possam subsidiar processos de formação de professores/as fundamentados em conhecimentos consistentes e rigorosos sobre o tema?

Emília Nhalevilo: Existe um princípio Ubuntu que defende que “se quiseses ir rápido, vá sozinho/a; mas se quiseses ir longe, vá com os/as outros/as”. As oportunidades que tive de colaborar com outros/as pesquisadores/as de outros países são experiências importantes na busca de formação de professores/as no contexto de diversidade que aspiramos.

Kátia Regis: Os diálogos críticos acima mencionados inserem-se no debate denso pelo qual passam diversos países africanos acerca da crítica ao eurocentrismo que, historicamente, também fundamentou seus currículos. Nessa discussão, a integração dos conhecimentos indígenas africanos são vistos como base para fundamentar os diferentes sistemas de educação africanos e seus currículos (SEEHAWER, 2018) e, segundo Mapara (2009) os sistemas de conhecimento indígenas sobreviveram durante muito tempo e representam uma das maneiras de questionamento do mito da superioridade ocidental. A incorporação de IKS nas práticas educacionais exige a ruptura com a hegemonia da lógica eurocentrada sobre o entendimento do que é considerado conhecimento, bem como dos sujeitos vistos como legítimos para produzi-lo, pois, conforme Dei (2012) há diferentes formas de conhecimento com respectivos modos de conhecer e, nesse sentido, a tradição científica europeia, ocidental, é apenas uma expressão do conhecimento científico.

¹⁴ Sobre ações de internacionalização em direção ao Continente Africano desenvolvidas pela Liesafro, como, por exemplo, trabalhos de campo realizados em Praia/Cabo Verde e em Maputo/Moçambique, consultar Regis e Neris (2019); Regis; Neris e Rodrigues (2020); Gomes e Regis (2021) e Neris *et al.* (2021).

Conforme você destaca no artigo “Refletindo a história de integração do Conhecimento Local na escola: procurando caminhos de legitimação” (NHALEVILO, 2018), tal integração encontra-se no estágio da teorização: caracterizado, principalmente, por visões críticas na formulação de teorias que “não objetivam conformar ou formatar IKS de maneira ocidental, mas estão preocupadas em justificar a reivindicação de coexistência de diferentes discursos nos currículos escolares” (2018, p. 14).

Como as questões que emergem desse estágio de teorização podem oferecer fundamentos para a crítica à hegemonia do paradigma ocidental hegemônico, que menospreza a diversidade epistemológica do mundo e que deslegitima as possibilidades de produção do conhecimento pelos/as africanos/as e pelos/as afrodescendentes da diáspora africana?

Emília Nhalevilo: Eu vejo a teorização como uma etapa de afirmação muito importante para o estabelecimento de uma espécie de contrato para a coexistência das várias epistemologias. A humanidade se habituou com as teorias e servimo-nos delas para expor as nossas perspectivas nos diversos assuntos tratados na academia ou outros contextos. Mas, esta fase deve recuperar e incluir, também, o conceito de *Theoria* da antiguidade. Vale lembrar que na antiguidade *theoria* significava “contemplar” acompanhado de reflexão (veja, por exemplo, Henderson e Kesson (2004). Quero dizer, uma teoria objetiva ao modo eurocentrista não é a única possibilidade. Que se abra espaços para uma teoria a um nível de contemplação ou a um nível espiritual. É neste sentido que eu considero a fase de teorização muito importante. É uma fase de afirmação. De conquista e também de clarificar e de autoiluminação.

Kátia Regis: Por fim, o que você sugere como significativo para ser ensinado no Brasil sobre a História e Cultura de Moçambique e/ou de países da África Austral?

Emília Nhalevilo: Eu acho significativo que se ensine a história de vitórias. As histórias das grandes personalidades desde a ancestralidade destes países. As histórias das grandes descobertas nas áreas de ciências e de tecnologias. Os conteúdos sobre as práticas tradicionais no dia a dia que ajudam na saúde, no meio ambiente, no bom relacionamento entre as pessoas. Os conteúdos sobre as epistemologias alternativas, do sentido e valor da vida destas tradições. Que se ensine também as línguas africanas e as riquezas destas. Como disse antes, uma língua



é uma visão do mundo. Que se ensine que, como diz Boaventura Sousa Santos (2021 p. 151) “a superioridade não é a causa da hierarquia, é antes a sua consequência”.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 1996.

COELHO, Wilma da Nazaré Baía; COELHO, Mauro César. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-39, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2021.

DEI, George Sefa. Indigenous anti-colonial knowledge as ‘heritage knowledge’ for promoting Black/African education in diasporic contexts. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, v. 1, n. 1, p. 102-119, 2012. Disponível em: <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18631/15559>. Acesso em: 25 maio 2021.

FISHMAN, Joshua A. **In praise of the beloved language** - A comparative view of positive ethnolinguistic consciousness. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997.

GANDHI, Mahatma K. **The story of my experiments with truth**. An autobiography. New Delhi: Penguin Books, 2007.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991> Acesso em: 25 nov. 2021.

GOMES, Nilma Lino; REGIS, Kátia. Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: possibilidades da formação de professores/as a partir da Cooperação Sul-Sul. In: SALIBA, Aziz Tuffi; LOPES, Dawisson Belém; ALEXANDRE, Marcos Antonio (Orgs.). **Coleção Desafios Globais** – Volume I África. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.



P. 137-168. Disponível em: https://www.ufmg.br/dri/desafiosglobais/wp-content/uploads/2021/03/Volume1_Africa.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

HENDERSON, James G.; KESSON, Kathleen R. **Curriculum Wisdom: Educational Decisions in Democratic Societies**. Ohio: Pearson/Merril/Pentrice Hall, 2004.

MAPARA, Jacob. Indigenous Knowledge Systems in Zimbabwe: Juxtaposing Postcolonial Theory. **The Journal of Pan African Studies**, v. 3, n. 1, p. 139-155, sept. 2009. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/228427362_Indigenous_Knowledge_Systems_in_Zimbabwe_Juxtaposing_Postcolonial_Theory. Acesso em: 13 set. 2021.

MOÇAMBIQUE. **Plano Curricular do Ensino Básico - Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação**. Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 2003. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/DN/DINEP/Documents/PCEB.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

NERIS, Cidinalva Silva Câmara *et al.* Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: uma graduação pioneira no Brasil. **Educ. Soc.** Seção Especial – Ações Afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios atuais, v. 42, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vwtLHKcHsxmCp7h7ZD6cNbL/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2022.

NHALEVILO, Emília Afonso. Currículo Local: uma oportunidade para emancipação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 23-34, abr. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6459/11168>. Acesso em: 10 ago. 2019.

NHALEVILO, Emília Afonso. Refletindo a história de integração do Conhecimento Local na escola: procurando caminhos de legitimação. **Kwanissa**, São Luís, n. 2, p. 5-20, jul/dez. 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/9746/5689>. Acesso em: 10 jun. 2020.

NHALEVILO, Emília Afonso. A pesca artesanal e o Currículo Local. In: NHALEVILO, Emília Afonso; TSAMBE, Malaquias Zildo António. **Conhecimentos locais na pesca artesanal em Moçambique**: estudos de casos e abordagens interdisciplinares. Maputo: Educar-UP, 2021. p. 91-103.

NHALEVILO, Emília Afonso; TAYLOR, Peter Charles. Critical autoethnographic inquiry for culture-sensitive professional development. **Reflective Practice**, v. 10, n. 2, p. 11-12, 2009.

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. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44137>. Acesso em: 10 maio 2020.

REGIS, Kátia Evangelista; NERIS, Cidinalva Silva Câmara; RODRIGUES, Sávio José Dias. O global e o local na construção de uma educação emancipatória para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 39, p. 91-114, abr. 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6361>. Acesso em: 06 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia a utopia**. Lisboa: Edições 70, 2021.

SEEHAWER, Maren. South African Science Teachers' Strategies for Integrating Indigenous and Western Knowledges in Their Classes: Practical. **Lessons in Decolonisation Educational Research for Social Change (ERSC)**, v. 7, Special Issue, p. 91-110, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2221-40702018000200008. Acesso em: 12 set. 2021.

SILVA; Paulo Vinícius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley. Educação das Relações Étnico-raciais no Brasil 1994-2014: síntese das pesquisas. In: SILVA; Paulo Vinícius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley (Orgs.). **Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte**. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018. p. 651-669. Disponível em: https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58. Acesso em: 20 ago. 2021.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing Methodologies**. Research and Indigenous People. New York: Zed Books, 2012.

TIMOTHY, Joe. **Critical autobiography**: An insider perception on science and mathematics education in Vanuatu. Unpublished dissertation for Master on Science Education, Curtin University of Technology, Perth, 1999.