

**A LEI Nº 10.639/2003 NO BRASIL E O PLANO CURRICULAR
DO ENSINO BÁSICO (2003) EM MOÇAMBIQUE:**
políticas públicas com intencionalidades de inserção da diversidade
nos currículos escolares

Law number 10.639/03 in Brazil and the curriculum planning for
basic education (2003) in Mozambique: public policies intended to
insert diversity in schools curricula

La ley Nº 10.639/2003 en Brasil y el plan curricular de la enseñanza
básica (2003) en Mozambique: políticas públicas con intencionalidades
de inserción de la diversidad en los currículos escolares

Kátia Regis

Doutora em Educação (PUC/SP); Professora e Coordenadora da Licenciatura em Estudos Africanos
e Afro-Brasileiros (UFMA)

Hipólito Sengulane

Doutor em Educação (PUC/SP); Professor do Departamento de História da Universidade Pedagógica
de Moçambique (UP)

Resumo

Nesse artigo discutiremos resultados de pesquisa de pós-doutorado que teve por objetivo problematizar os desafios e as possibilidades do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Brasil e da inclusão dos saberes locais em Moçambique a partir de 2003. Nesse ano, ambos os países implantaram políticas públicas educacionais com intencionalidades de inserção da diversidade nos currículos escolares. No Brasil, a Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Em Moçambique, uma das inovações do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB, 2003) foi a introdução do Currículo Local (CL), que destinou 20% de tempo letivo para o ensino dos saberes locais com a finalidade de contribuir com a incorporação da diversidade moçambicana nos currículos escolares. Concluímos que este arcabouço legal brasileiro e moçambicano está tensionando os currículos eurocêntricos e oferecendo possibilidades para construção de práticas curriculares interculturais.

Palavras-chave: População negra. Relações étnico-raciais.

Abstract

In this article we will discuss results of postdoctoral research that aimed to problematize the challenges and possibilities of teaching African and Afro-Brazilian History and Culture in Brazil and the inclusion of local knowledge in Mozambique from 2003. In that year, both the countries implemented educational public policies with intentionalities of insertion of the diversity in the school curricula. In Brazil, Law 10.639/2003 made the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture compulsory. In Mozambique, one of the innovations of the Basic Education Curriculum (PCEB, 2003) was the introduction of the Local Curriculum (CL), which allocated 20% of teaching time to local knowledge in order to contribute to the incorporation of diversity in school curricula. We conclude that this Brazilian and Mozambican legal framework is stressing the Eurocentric curricula and offering possibilities for the construction of intercultural curricular practices.

Keywords: Black Population. Ethnic and racial relations.

Resumen

En este artículo discutiremos resultados de investigación de postdoctorado que tuvo por objetivo problematizar los desafíos y las posibilidades de la enseñanza de la Historia y Cultura Africana y Afro-Brasileña en Brasil y de la inclusión de los saberes locales en Mozambique a partir de 2003. Ese año, ambos los países implantaron políticas públicas educativas con intencionalidades de inserción de la diversidad en los currículos escolares. En Brasil, la Ley nº 10.639/2003 hizo obligatorio la enseñanza de la Historia y Cultura Africana y Afro-Brasileña. En Mozambique, una de las innovaciones del Plan Curricular de la Enseñanza Básica (PCEB, 2003) fue la introducción del Currículo Local (CL), que destinó el 20% de tiempo lectivo para la enseñanza de los saberes locales con la finalidad de contribuir con la incorporación de la diversidad en los currículos escolares. Concluimos que este marco legal brasileño y mozambiqueño está tensando los currículos eurocéntricos y ofreciendo posibilidades para la construcción de prácticas curriculares interculturales.

Palabras claves: Población negra. Relaciones étnico-raciales.

Considerações iniciais

O currículo é uma construção e o contexto social, econômico, político e cultural que ele representa, ou deixa de retratar, deve ser o primeiro aspecto para analisá-lo e avaliá-lo. Compreender o currículo como uma práxis significa entender que diferentes ações interferem em sua configuração, adquirindo sentido em um contexto real. O currículo real é uma opção dentre alternativas; não é algo neutro e fixo, mas um campo controverso no qual são realizadas escolhas que não são as únicas possíveis. (SACRISTÁN, 1998a; 2013).

Mas, o que é considerado valioso para integrar os currículos escolares e o que é desconsiderado? O conhecimento corporificado nos currículos tem sido predominantemente eurocêntrico. Essa perspectiva tem fundamentado os currículos escolares no Brasil e em Moçambique.

[...] em todo o mundo eurocentrado foi se impondo a hegemonia do modo eurocêntrico de percepção e produção do conhecimento e numa parte muito ampla da população mundial o próprio imaginário foi, demonstradamente, colonizado. (QUIJANO, 2009, p. 112).

Nesse artigo discutiremos resultados de pesquisa de pós-doutorado¹ concluída que teve por objetivo problematizar os desafios e as possibilidades do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Brasil e da inclusão dos saberes locais em Moçambique a partir de 2003. Nesse ano, ambos os países implantaram políticas públicas educacionais com intencionalidades de inserção da diversidade nos currículos escolares. No Brasil, a Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.² Em Moçambique, uma das inovações do Plano Curricular do Ensino Básico (MOÇAMBIQUE, 2003) foi a introdução do Currículo Local (CL), que destinou 20% de tempo letivo para o ensino dos saberes locais com o intuito de contribuir com a incorporação da diversidade moçambicana nos currículos escolares. Este arcabouço legal brasileiro e moçambicano está tensionando os currículos eurocêntricos e oferecendo possibilidades para construção de práticas curriculares interculturais³.

A História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares brasileiros

“Professora, por que temos uma única disciplina de História da África? Por que ela foi inserida somente agora no currículo? Não precisamos conhecer mais sobre o continente africano?”

Estas indagações realizadas por uma estudante negra de licenciatura na área das Ciências Humanas, que ingressou em uma universidade federal brasileira por meio do sistema de cotas étnico-raciais, são significativas do momento pelo qual passam as instituições de ensino superior, particularmente a partir de 2003.

Um primeiro aspecto dessa conjuntura refere-se ao processo tenso nestes espaços a partir da crescente implementação das ações afirmativas, na modalidade cotas étnico-raciais desde 2003, que se tornou obrigatória nas instituições federais de ensino superior a partir da

¹A pesquisa teve o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

²A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, anteriormente modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

³Conforme Santos e Meneses (2009, p. 9) “a interculturalidade pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para o enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural”.

Lei nº 12.711/2012.⁴ (BRASIL, 2012). O ingresso da população negra nas universidades suscita novas questões às relações étnico-raciais na sociedade brasileira, na qual a desigualdade entre negros(as) e brancos(as) é um elemento estrutural e estruturante da realidade social. Os dados da Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016) demonstram as disparidades do segmento negro em relação ao segmento branco e comprovam a necessidade de políticas de ações afirmativas no ensino superior: a taxa de frequência líquida⁵ no ensino superior da população de 18 a 24 anos de idade em 2015 na população branca e negra era de, respectivamente, 26,5% e 12,8%⁶.

Políticas públicas nas quais o Estado passa a atuar para concretizar a igualdade material ou substantiva questionam a lógica da igualdade abstrata ao tratarem de direitos coletivos de sujeitos que historicamente foram excluídos. Munanga (2014, p. 36) considera que, “No plano jurídico, o reconhecimento das identidades particulares no contexto nacional se configura como uma questão de justiça social e de direitos coletivos [...]”. Na mesma perspectiva, Santos (2013, p. 64) destaca que:

Os direitos coletivos existem para minorar ou eliminar a insegurança e a injustiça de coletivos de indivíduos que são discriminados e vítimas sistemáticas de opressão por serem o que são [...] No continente latino-americano, o reconhecimento dos direitos coletivos dos povos indígenas e afrodescendentes tem tido especial visibilidade política e torna-se particularmente polêmico sempre que se traduz em ações afirmativas, em revisões profundas da história nacional, dos sistemas de educação e de saúde, em autonomias administrativas, em direitos coletivos à terra e ao território [...].

A implementação das ações afirmativas é o resultado das lutas históricas do movimento negro para que a população negra acesse o ensino superior. Todavia, não é o

⁴ A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 determina que:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

[...]

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁵ A taxa de frequência escolar líquida é a “Proporção de pessoas que frequenta escola no nível de ensino adequado à sua faixa etária, conforme organização do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária, excluindo as que já completaram esse nível” (IBGE, 2016, p. 131).

⁶ Sobre como as desigualdades étnico-raciais no Brasil se perpetuam ao longo do tempo, consultar a obra de Paixão (2013).

suficiente conquistar o direito ao acesso aos sistemas educacionais, apesar disto ser fundamental. É essencial também repensar os seus currículos para que a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a diversidade étnico-racial do Brasil sejam contempladas. Nesta perspectiva, as questões apresentada pela estudante referida é também reveladora das indagações ao currículo hegemônico. De acordo com Gomes (2012, p. 99):

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. [...] Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores, exigem propostas emancipatórias [...].

Esses sujeitos trazem questionamentos contundentes aos currículos das instituições de ensino superior, que são marcadamente eurocêntricos e historicamente têm silenciado e/ou distorcido a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. De acordo com Dussel (2002), o eurocentrismo consiste em estabelecer como universalidade abstrata humana, em geral, ocasiões da particularidade europeia. A divisão da História em Idade Antiga (como o antecedente), Idade Média (época preparatória) e Idade Moderna (Europa) é uma ordenação ideológica e deformada da História. Numa perspectiva eurocêntrica e helenocêntrica, a História se inicia a partir da Grécia clássica (DUSSEL, 2002). Mas, de acordo com o Dussel (2002, p.26) o conhecido como Grécia Clássica era no IV Milênio A.C. “[...] um mundo bárbaro, periférico, colonial e meramente ocidental com respeito ao oriente Mediterrâneo, que, do Nilo até o Tigre, constituía o “sistema” civilizatório nuclear dessa região de união entre a África e Ásia.” Castiano (2013, p. 46) destaca que “[...] no campo das ciências, a modernidade cria o epistemicídio de outras regiões do um mundo diferentes da Europa”.

O eurocentrismo dos currículos das instituições de ensino superior também está presente nos estabelecimentos de educação básica e é particularmente veiculado pelos livros didáticos, que se constituem em um dos principais definidores das práticas curriculares nas escolas; é um dos materiais mais utilizados e, geralmente, o único disponível para os(as) docentes. Segundo Sacristán (2013), estes materiais se tornaram praticamente os agentes exclusivos do desenvolvimento do currículo, mesmo que isso aconteça mais em alguns níveis de escolarização do que em outros. Sacristán (1998b, p. 156) ressalta que

[...] A medida que os materiais são depositários da capacidade de estruturar o conteúdo e os processos educativos, devemos estar conscientes das dificuldades que encontrará qualquer projeto de melhora do ensino que não passe pela alteração desses mecanismos ou pela melhora da qualidade de tais materiais.

As críticas aos livros didáticos a respeito da omissão e/ou distorção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são realizadas desde os anos 1950: ao seu conteúdo

preconceituoso e racista; ao negro representado como minoria na sociedade brasileira; à recorrente representação da população negra como escravizada, no passado e a partir de uma concepção de que a sua participação no Brasil se resume a pequenas contribuições. Desta forma, são necessárias mudanças nos livros didáticos para possibilitar uma educação que contemple a diversidade étnico-racial brasileira.

Entretanto, os dados de pesquisas recentes demonstram mais permanências do que mudanças nos livros didáticos. Müller (2015) realizou levantamento e mapeamento da produção acadêmica entre 2003 e 2013 sobre a Imagem do Negro no Livro Didático objetivando apreender a quantidade, a qualidade e as críticas dos(as) pesquisadores(as) acerca dos livros didáticos distribuídos pelo governo aos(às) estudantes das escolas públicas do Brasil. Dessa forma, poderia verificar se essa imagem alterou-se. Segundo Müller (2015), os(as) investigadores apontaram que a população negra ainda é representada em situações de subserviência; relacionada apenas à escravidão; são poucas as referências a essa parcela populacional em contexto de destaque e a situações do cotidiano positivas.

Silva, Teixeira e Pacífico (2013) realizaram síntese das pesquisas mais recentes que tiveram como objeto livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os resultados de distintas investigações acerca dos livros didáticos de língua portuguesa revelaram a hierarquização racial e a desvalorização da população negra. Silva, Teixeira e Pacífico (2013, p. 139) também examinaram os resultados de desenhos e entrevistas sobre a rememoração das imagens do(a) negro(a) em livros didáticos por estudantes negros(as) da 5ª a 7ª série. Foi unânime a percepção dos(as) estudantes de que esses livros apresentam imagens estereotipadas e estigmatizantes em relação à população negra, o que pode ser evidenciado por um dos relatos:

Eu já vi um negro amarrado, apanhando, escravizado. Eu fico triste de ver essas imagens de negro escravo, gostaria de ver os negros passeando, brincando, trabalhando em serviços decentes. (DC, 15 anos, 7ª série)

A constante associação da população negra ao período da escravidão e a uma pretensa inferioridade induz à naturalização da subalternidade desta parcela populacional. A recorrente hierarquização racial e a depreciação da população negra nos livros didáticos também estão presentes nas relações interpessoais do cotidiano escolar. Por meio de normas, valores e comportamentos preconceituosos e discriminatórios em relação aos(às) negros(as), há constantemente uma tentativa de retirada de sua humanidade, interferindo negativamente em seu desenvolvimento intelectual durante suas trajetórias educacionais. Arroyo (2013, p. 141) evidencia a nefasta relação política de inferiorização racial que marca a nossa história, que a

área do conhecimento e a escola reproduzem: “[...] as tentativas de manter os coletivos étnico-raciais como invisíveis, à margem [...]”.

Porém, Arroyo (2013) afirma que essa História não é única. Diante deste ocultamento, há resistências para se tornarem visíveis e para o reconhecimento dos sujeitos. Nesse contexto, Silva (2015, p. 180-181) reflete sobre como a construção da subjetividade das crianças negras ocorre entre a assimilação e a negritude:

Meninas negras, meninos negros constroem suas subjetividades, enquanto pessoas negras, de origem africana, em diferentes meios e circunstâncias, entre tensões geradas por rejeição à cor da sua pele, ideias preconcebidas a respeito de possíveis comportamentos inadequados ou agressivos que venham a ter, expectativas de que não detenham informações julgadas importantes, tenham dificuldades para aprender na escola, seus pais sejam muito pobres e pouco estudados, que necessariamente saibam dançar e tocar instrumentos muito bem, que talvez sejam vagabundos ou até mesmo vivam à margem da lei. Têm, pois, que provar cotidianamente que são pessoas em que se pode confiar, que são capazes de realizar estudos com sucesso, que são capazes de conduzir com propriedade suas vidas.

As instituições educacionais são locais de tensões, contradições e conflitos e os currículos escolares são espaços de disputas em torno do que é considerado legítimo a ser ensinado. Sacristán (2013, p.28) considera que “As polêmicas em torno dos conteúdos dos processos de ensinar constituem, sem dúvida, o debate por excelência na educação. [...]”. Na sociedade brasileira, as críticas aos currículos eurocêntricos foram impulsionadas após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (BRASIL, 2003). Com suas respectivas formas de regulamentação (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 Lei favorece o reconhecimento e a valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Após mais de treze anos de sua promulgação, há pressões para que ocorra o seu enraizamento nos currículos escolares e que a diversidade étnico-racial do país seja incorporada progressivamente à agenda do Estado, comprometendo as suas estruturas.

Moçambique: Currículo Local e diversidade

A perspectiva eurocêntrica que restringe o conhecimento sobre outros povos para além dos europeus e que dificulta a inserção da diversidade nas práticas curriculares não é exclusividade brasileira. Durante a colonização portuguesa, o sistema de educação de

Moçambique relacionava-se aos programas, aos conteúdos e aos objetivos portugueses e possuía dois tipos de ensino: a) o ensino oficial destinado à formação dos(as) filhos(as) dos(as) colonizadores(as) e assimilados(as),⁷ que intencionava inculcar nos(as) estudantes o conceito de Portugal como pátria-mãe e nação intercontinental por meio de conteúdos como leitura, escrita, cálculo, domínio da História e Geografia de Portugal e b) o ensino indígena destinado à formação dos(as) moçambicanos(as).⁸ Nesse período de dominação política, econômica, social e cultural, a educação escolar nas colônias era um processo de “transmissão” e “assimilação” das tradições do(a) colonizador(a), como se elas fossem únicas e universais (BASÍLIO, 2006; 2010).

A luta de libertação nacional ocorreu entre 1964 e 1974 e pode ser percebida como o começo da formação da unidade do povo moçambicano como nação. A educação moçambicana surge neste processo, visando consolidar a unidade nacional e atender às necessidades de formação e ensino que a guerra de libertação exigia. Após a independência em 1975, tentou a reconstrução de um currículo que atendesse os anseios de sua política educacional.

Entre 1975 e 1977 em Moçambique ocorreu a primeira “expansão escolar” que sobrecarregou a rede de ensino: duplicou-se o número de crianças que ingressaram pela primeira vez na escola primária e o número de estudantes do ensino secundário aumentou 64%. Entre 1975-1982 há a grande conquista da massificação do acesso à escola, o que muitos países africanos após a sua Independência não haviam conseguido da mesma forma que o país (CASTIANO; NGOENHA, 2005, grifo dos autores). A Lei nº 4 de 1983 criou o Sistema Nacional de Educação (SNE), que visava possibilitar a formação até o nível superior a todos(as) moçambicanos(as) para permitir o aumento do percentual de formados(as), pois o país tinha herdado do colonialismo uma alta taxa de analfabetismo.

Moçambique vivenciou uma intensa crise entre 1987 e 1992, resultado da guerra e da implementação de medidas de reestruturação econômica. A desvalorização da moeda nacional e o corte do orçamento para a área educacional foram consequências do resultado da adesão do país ao programa do reajuste estrutural econômico apoiado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM) a partir de 1987 (CASTIANO; NGOENHA,

⁷ O estatuto de assimilado era dado aos(as) negros(as) que renunciavam aos costumes, aos hábitos, aos comportamentos da sua cultura e que adotaram os da cultura portuguesa como falar cotidianamente o português, ir à missa todos os domingos, realizar as refeições em família na mesa, servindo-se do prato, do garfo e da faca e utilizar a vestimenta europeia (SENGULANE, 2004).

⁸ Sengulane (2004) destaca que os(as) indígenas eram formados nas missões católicas e os(as) brancos(as) e assimilados(as) nas escolas oficiais.

2005). Após o Acordo Geral da Paz, assinado em Roma em 1992, os esforços se concentraram na consolidação da paz:

Obviamente que a educação num contexto desta natureza tinha que se reencontrar e ocupar o seu espaço dentro das prioridades de reconstrução, entre as quais o regresso das pessoas que tinham emigrado para os países vizinhos, o reassentamento dos deslocados internos, a reestabilização do tecido social (sobretudo famílias e autoridades locais que se tinham deslocado), a acomodação dos desmobilizados assim como a desminagem de zonas afectadas pela guerra de modo a permitir a produção e a circulação de bens e serviços (CASTIANO; NGOENHA, 2005, p. 124).

Em Maio de 1992, o parlamento aprova a Lei nº 6/92 sobre o “Sistema de Educação de Moçambique”. Revogando a Lei de 1983, a Lei nº 6/92 reformula os fundamentos filosóficos e a estrutura do Sistema Nacional de Educação. Apesar destas alterações, Ivala (2002, p. 206) salienta a perspectiva eurocêntrica presente, por exemplo, nos programas de ensino de História, que reflete as políticas que fundamentam a elaboração do currículo e as dificuldades do rompimento com uma perspectiva que percebe a Europa como o centro do mundo. Ao invés de a História de Moçambique ser o eixo organizador das temáticas, a História Universal – na verdade a História da Europa – é percebida como “[...] a coluna vertebral”, e a História Pátria como elemento referencial adventício”. Segundo Ivala (2002, p.16):

As lacunas que os programas apresentam, em relação a História Pátria, caracterizam-se não apenas pelo silêncio sobre as histórias regionais, mas também pela supervalorização da visão e interpretação europeias da História da Humanidade. Assim, o que se propõe ensinar como História Pátria é sistematizada nos manuais segundo a perspectiva europeia: reinos e impérios antigos.

O Plano Curricular do Ensino Básico (MOÇAMBIQUE, 2003) reformula o introduzido em 1983 e revisto em 1992. O Plano traz as seguintes inovações: o Currículo Local; os ciclos de aprendizagem; o ensino básico integrado; a distribuição dos professores; a progressão por ciclos de aprendizagem e a introdução de línguas moçambicanas, do inglês, de ofícios e de educação moral e cívica e a educação musical. Dias (2008) considera que um dos aspectos mais importantes do Plano diz respeito à questão da diversidade cultural. Uma das inovações do PCEB (2003), como mencionamos anteriormente, foi a introdução de 20% do tempo letivo para inserção do Currículo Local. Nesta pesquisa de pós-doutorado demos destaque a reflexão sobre como o CL pode contribuir para a inserção da diversidade moçambicana nos currículos escolares. Nhalevilo (2013, p. 31) pontua que “Tomando o contexto histórico de Moçambique, uma ex-colónia, sou de opinião que o Currículo Local

devia aparecer com uma grande agenda de emancipação, de descolonização, de verdadeira liberdade”. De acordo com o PCEB (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 7-8),

A visão da relevância do currículo fundamenta-se na percepção de que a educação tem de ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, para que se torne num factor, por excelência, de coesão social e não de exclusão. Efectivamente, muitas vezes, acusa-se os sistemas educativos formais de impor aos educandos os mesmos modelos culturais e intelectuais, sem prestar atenção suficiente à diversidade dos talentos, da imaginação, atitudes, predilecções, fobias, dimensão espiritual e habilidade manual (MOÇAMBIQUE, 2003, p.7-8).

Os desafios da inserção da diversidade nos currículos escolares do Brasil e de Moçambique

O Brasil e Moçambique possuem currículos escolares que historicamente se fundamentaram em uma perspectiva eurocêntrica. Entretanto, desde 2003, estes países passam por alterações curriculares com intencionalidades de inserção da diversidade. Todavia, apesar destas políticas públicas educacionais com estes objetivos, há desafios para a efetivação de práticas curriculares interculturais.

No Brasil, a implementação da Lei nº 10.639/2003 está tensionando os currículos para que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana seja realizado em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), tendo como princípios: a) a consciência política e histórica da diversidade; b) o fortalecimento das identidades e de direitos e c) ações educativas de combate ao racismo e as discriminações.

Estes princípios e seus desdobramentos exigem a mudança de mentalidades, de formas de pensar e agir dos sujeitos, bem como das instituições educacionais. O princípio da consciência política e histórica da diversidade deve orientar, dentre outras questões, para “A compreensão que a sociedade é formada por diferentes grupos étnico-raciais igualmente valiosos, que possuem História e Culturas próprias e que conjuntamente constroem no Brasil sua História” (BRASIL, 2004, p. 18).

Este princípio apresenta desafios e traz indagações a uma escola homogeneizadora e estruturada a partir da perspectiva do universalismo abstrato. Indagar esta homogeneidade, estabelecida a partir do referencial eurocêntrico nos currículos escolares, para transformá-la, significa suscitar conflitos que, geralmente, são percebidos como negativos e não como uma característica inerente à sociedade:

Está muito fixada a ideia de que os conteúdos escolares devem adotar os consensos, deixar de lado os conflitos, isolar-se das polêmicas nas quais seria difícil ficar neutro; como se o intento fosse colocar o estudante em uma redoma de cristal, como se, fora da instituição, ele estivesse a salvo de influências contraditórias. [...] (SACRISTÁN, 2013, p. 29).

Não se trata de substituir um etnocentrismo de matriz europeia por um de matriz africana, mas de repensar a lógica curricular que simplesmente desconsidera e desqualifica a diversidade étnico-racial brasileira. A inserção dessa temática nos currículos escolares terá mais possibilidades de concretização se for tensionada a maneira como as instituições escolares e seus currículos organizaram-se historicamente. Significa problematizar o porquê dos saberes e dos conhecimentos dos(as) africanos(as) e das diásporas africanas não serem vistos como formas legítimas de estar no mundo, de produzir conhecimento e porque não são considerados como importantes para serem transmitidas a todos(as) os(as) educandos(as). Daí a importância de entender o currículo como processo de seleção, inserida nas relações de poder, dominação e exclusão:

[...] Nesse sentido, ensinar a história do negro e dos povos indígenas na escola brasileira é romper com a visão eurocêntrica que exclui outras raízes culturais formadoras do Brasil como povo e nação. A diversidade é nossa riqueza coletiva. Ela tem uma história que devemos inventariar e conhecer para enfim ensiná-la às gerações presentes e futuras (MUNANGA, 2014, p. 44).

A perpetuação do discurso da igualdade abstrata gera o tratamento desigual entre negros(as) e brancos(as) nas instituições educacionais. Em outras palavras, *“uns são mais iguais do que os outros”*. Arroyo (2013) interroga quais são os resultados do não reconhecimento da diversidade dos sujeitos para os currículos e considera que uma das lamentáveis consequências é a negação da centralidade dos seres humanos como sujeitos da História. A efetiva inclusão da diversidade étnico-racial nos currículos escolares é um direito.

Habitualmente o que é percebido como valioso a ser ensinado, inclusive sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, passa pelo crivo do eurocentrismo. É fundamental ampliar a perspectiva dos currículos que têm se restringido a pautar toda a História Mundial a partir da perspectiva e dos marcos do continente europeu. Ainda é muito comum nos processos de formação inicial e continuada dos(as) educadores(as) a concepção de que os currículos escolares expressam simplesmente o conhecimento acumulado pela humanidade. Ora, se os currículos são fundamentalmente eurocêntricos, estamos considerando que somente os conhecimentos europeus são considerados produção humana?

Quais as intencionalidades de um processo de escolarização que se pauta em uma única perspectiva? Segundo Silva (2007, p. 498),

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. [...] Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido [...].

Nesse contexto de lutas e disputas políticas que questionam as desigualdades étnico-raciais e realizam proposições para alterá-las, as universidades brasileiras estão sendo cobradas a dar respostas que possam efetivamente subsidiar mudanças emancipatórias e o diálogo com o Continente Africano pode contribuir com este processo. Nesta pesquisa, durante o estágio pós-doutoral em Maputo, fizemos esta pergunta direta a todas as pessoas entrevistadas: - *o que poderia/deveria ser ensinado, na educação básica no Brasil, sobre a História e Cultura de Moçambique e da África?* Diferentes aspectos foram citados:

- Demonstrar a resistência e as lutas dos diferentes países africanos contra a dominação colonial e contra a exploração (temática bastante ensinada nas escolas moçambicanas);
- Destacar a diversidade existente nos diferentes países e no Continente Africano;
- Refletir sobre a diversidade sem hierarquizá-la, objetivando superar visões de superioridade e inferioridade acerca dos diferentes países do mundo;
- Abordar novas teorias, metodologias e didáticas a partir do conhecimento construído no Continente Africano;
- Problematicar as dificuldades, as contradições, o desenvolvimento social, econômico, político e cultural e as potencialidades da África atual;
- Abordar a relação da África com a diáspora e, particularmente, com o Brasil; e
- Construir práticas curriculares que não se centrem na História da Europa.

Apesar da variedade de respostas dos(as) entrevistados(as), é importante destacar que os dois primeiros aspectos foram de todos os mais mencionados e enfatizados. Todas estas questões são importantes para serem levadas em consideração no ensino aos(às) estudantes brasileiros(as); elas certamente permitirão que se alterem visões ainda arraigadas de que aqueles países teriam sido passivos diante da exploração a que foram submetidos; ajudarão a combater as visões preconceituosas sobre a África; permitirão aos(as) estudantes brasileiros

perceberem que o continente africano não é homogêneo, tampouco o interior dos países que o compõem.

Os processos de formação de educadores(as) poderão, igualmente, encontrar subsídios substantivos e estimulantes a partir do intercâmbio de conhecimentos e de experiências entre os(as) pesquisadores(as) brasileiros e os(as) do Continente Africano. Com a articulação de diferentes áreas de conhecimento será possível ampliar, consolidar e socializar as pesquisas e os materiais didáticos sobre a História e Cultura Africana, que podem oferecer importantes fundamentos para a realização de uma educação verdadeiramente intercultural. De acordo com Santos (2010, p.152),

As perspectivas interculturais têm vindo a permitir o reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais, alternativos à ciência moderna ou que com esta se articulam em novas configurações de conhecimentos. Analisando de forma crítica a ciência como garante 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 [...].

Entendemos que neste campo de disputas epistemológicas devemos formar educadores(as) que possam realizar o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nessa perspectiva intercultural emancipatória. Para isto, os(as) formandos(as) das instituições de ensino superior brasileiras devem, dentre outras tarefas:

- Compreender a instituição escolar como historicamente situada, relacionada ao contexto social, político, económico e cultural da sociedade em que está inserida;
- Perceber e compreender as razões históricas, políticas e culturais da seletividade dos currículos e da perspectiva eurocêntrica que os vem embasando;
- Entender as lutas e as resistências empreendidas nos diferentes países africanos contra a dominação colonial e a exploração, inclusive contra as formas de neocolonialismo contemporâneo;
- Conhecer a diversidade do Continente Africano e dos seus países em particular, sua história e seus desafios atuais;
- Conhecer as diferentes formas de luta e de resistência negras no Brasil contra a desigualdade étnico-racial;
- Reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial, de gênero, geracional e de orientação sexual na sociedade brasileira;

- Compreender e reconhecer o processo histórico de construção do conhecimento de diferentes grupos sociais;
- Desenvolver habilidades para a elaboração de projetos de pesquisa coletivos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas diversas áreas do conhecimento e conhecer aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, étnicos e raciais concernentes à História dos diversos povos mundiais.

E Moçambique? Com o Plano Curricular do Ensino Básico avançou substancialmente em torno da eleição de conteúdos dos saberes locais para o currículo, sobretudo porque destinou 20% do tempo letivo de conteúdos que deveriam provir do Currículo Local. O CL visa desenvolver nos(as) estudantes saberes locais, dotando-os(as) de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que possibilite a participação no desenvolvimento social, cultural e econômico da comunidade em que vive (MOÇAMBIQUE, 2011). Conforme o PCEB (MOÇAMBIQUE, 2003), os conteúdos locais precisam ser estabelecidos de acordo com os anseios, o que implica no diálogo constante entre as instituições educativas e as localidades. No entanto, há muitos desafios para a inserção dos saberes locais no currículo moçambicano. Segundo a entrevistada Hildizina Dias,⁹

[...] Existe muita dificuldade de entender o que é o Currículo Local. Os professores ainda não entenderam o que é o Currículo Local. Os professores não foram formados para serem investigadores. [...] nas zonas urbanas o que é esta comunidade? Como é que os professores chegam à comunidade? Por que é diferente da zona rural. Na zona rural o professor está inserido naquela comunidade onde esta escola faz parte. Ao passo que na Cidade de Maputo, nas grandes cidades não é assim. Ele não pertence àquela comunidade. Nas grandes cidades, como Maputo, por exemplo, o professor não se sente identificado com a comunidade.

As dificuldades de inserção do Currículo Local nas práticas curriculares das instituições do ensino básico também foram destacadas pelo Primeiro Professor entrevistado na Escola A.¹⁰ O docente relata que as escolas têm a obrigação de cumprir na íntegra o

⁹ Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores(as) universitários(as) moçambicanos, que foram selecionados pelo critério de suas contribuições para a análise do objetivo desta investigação.

¹⁰ Realizamos o acompanhamento de docentes da disciplina de Ciências Sociais em duas escolas do ensino básico e da disciplina de História em uma escola do ensino secundário da Cidade de Maputo. O currículo do Ensino Básico tem 7 classes organizadas em 2 graus. O 1º grau, está dividido em 2 ciclos, sendo o 1º correspondente à 1ª e 2ª classes e o 2º, a 3ª, 4ª e 5ª classes. O 2º grau compreende a 6ª e 7ª classes, correspondentes ao 3º ciclo. O ingresso para o Ensino Básico é feito aos 6 anos de idade (MOÇAMBIQUE, 2003). Neste ensino a disciplina de Ciências Sociais integra as áreas de História e Geografia. Duas turmas foram acompanhadas em uma escola (Escola A) localizada na periferia da Cidade de Maputo e uma turma em uma instituição educacional (Escola B) situada em um bairro da classe média alta na região central da cidade. O

currículo oficial, que muitas vezes está fora do contexto da instituição educacional e sugere que os(as) educadores(as) participem da elaboração do currículo para adequá-lo às localidades.

Constatamos na pesquisa os desafios para a inserção da diversidade moçambicana em seus currículos. 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. Isto pode ser evidenciado pela fala do Segundo Professor entrevistado na Escola A:

A própria constituição da República defende a fortificação da unidade nacional. [...] Tem que ser a diversidade no sentido positivo, por que temos que respeitar as diferentes culturas. Nós em Moçambique temos muitas culturas. A própria dança, até por que nos organizamos todos os anos os festivais nacionais de canto e de dança, para que cada província, cada região apresente a sua dança, mas com o objetivo de consolidar a unidade nacional.

Para superar os desafios apontados é necessário repensar a formação inicial e continuada dos(as) educadores(as), conforme destacado pelo entrevistado José Castiano: “*Há desafios na formação de professores, mas também na elaboração dos materiais didáticos para possibilitar este processo*”. Este aspecto também é ressaltado pela entrevistada Hildizina Dias ao apontar que as escolas e as instituições que realizam a formação dos(as) professores(as) não estão dando a atenção adequada aos aspectos relacionados à diversidade cultural. Dias (2008, p. 330) também destaca que “É necessário que os cursos de formação de professor incluam também as disciplinas que foram introduzidas com a transformação curricular, como, por exemplo, o currículo local [...]”. Esta preocupação também é apontada por Mangrasse (2014, p. 79)

Na reforma educacional em curso, constitui pura ilusão acreditar-se que bastam um simples reforma de currículos, de programas, de horários e de manuais e uma mera reabilitação dos trabalhos práticos para a superação do fosso existente. Deve-se privilegiar a capacitação de docentes e de alunos para conduzirem e tomarem conta das reformas institucionalizadas [...]

Ensino Secundário está organizado em 5 classes: o 1º ciclo compreende a 8ª, 9ª e 10ª classes e o 2º ciclo abrange a 11ª e 12ª (MOÇAMBIQUE, 2007). A instituição escolar de Ensino Secundário (Escola C) pesquisada está localizada em bairro da classe média alta. Nessas escolas realizamos entrevistas com docentes, com a direção da escola e direção pedagógica: três docentes e o diretor da escola na Escola A, o diretor pedagógico e uma docente na Escola B e a diretora pedagógica e dois docentes na Escola C. Também entregamos questionários para os(as) estudantes destas instituições escolares responderem. Foram devolvidos 202 questionários: 149 da Escola A, 31 da Escola B e 22 da Escola C.

É necessário que não se pare por aqui e que se avance para a sistematização desses saberes locais para que venham a sobrepor-se aos resquícios que ainda subsistem do eixo da narrativa eurocêntrica no currículo. Este trabalho se faz ainda de forma tímida, circunscrevendo-se ao nível das escolas, onde as preocupações dos(as) professores(as) estão concentradas para as suas tarefas obrigatórias, não havendo espaço para uma ação de sistematização de saberes locais. Há também o real problema das dificuldades de ferramentas necessárias que permitam aos(as) docentes realizarem o trabalho de forma satisfatória, fazendo-se, assim, necessárias ações de formação. A responsabilidade destas ações poderia e deveria estar coordenada pelos Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e Ministério da Cultura e Turismo.

Há saberes recolhidos unilateralmente pelo Ministério da Cultura e Turismo em diversas formas: cantos, canções e danças populares, mitos, lendas, arquiteturas, vivências e hábitos e costumes, arquivados no Arquivo do Patrimônio Cultural (ARPAC), instituição adstrita ao Ministério da Cultura e Turismo e que zela pela recolha e arquivo do património cultural moçambicano. Este material clama pela ação dos(as) intelectuais da área para seu processamento e significação de modo a integrá-lo no currículo. Uma vez mais se faz necessária uma ação articulada entre os dois ministérios.

Considerações finais

A confecção e o estímulo de leis pelo Estado brasileiro, a partir de 2003, com o objeto de incluir a população negra brasileira a direitos antes alijados, marcam uma mudança de rota histórica e imprescindível para a adoção de políticas antirracistas, sobretudo na área educacional, e para superar as desigualdades étnico-raciais, um dos aspectos mais representativos no tocante ao combate das assimetrias existentes no Brasil. Tais resultados foram consequência da luta empreendida pelo movimento negro ao longo da História brasileira. Isso não quer dizer que a mera alteração do arcabouço legal implique na modificação das práticas, mas a própria lei é decorrência das contradições da realidade e também será com conflitos, lutas e tensões que ela poderá transformar as ações educativas. Não obstante os desafios, a legislação apresenta a possibilidade de induzir a discussão sobre as práticas vigentes. Como aponta Sacristán (1998b, p. 20): “A relação de determinação sociedade-cultura-curriculo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes [...]”.

Essa mesma discussão é válida para Moçambique: o Plano Curricular do Ensino Básico prevê, desde 2003, a inclusão do Currículo Local. No entanto, há ainda dificuldades de se fazer cumprir o preceito legal, como no caso brasileiro. Estes desafios para romper com a perspectiva eurocêntrica nos currículos do ensino básico e no ensino secundário do país podem ser evidenciados por meio da análise das respostas de questionários respondidos por estudantes. Para tanto, uma das maneiras de aferir como esta concepção está presente nas práticas curriculares de Moçambique foi compreender o que os(as) estudantes aprenderam na disciplina de Ciências Sociais em duas escolas do ensino básico e na disciplina de História em uma escola do ensino secundário da Cidade de Maputo. Foi perguntado aos(as) estudantes se os conhecimentos mais ensinados diziam respeito à África, América, Ásia, Europa ou Oceania e que eles(as) sabiam sobre estes assuntos.

Ao todo foram devolvidos 202 questionários. Nas quatro salas pesquisadas houve o destaque para a aprendizagem do próprio continente africano ao lado do continente europeu. Dentre os assuntos mencionados houve o destaque para a colonização da África pelos europeus e a escravidão dos africanos. Também foram recorrentes as menções às lutas pela independência de Moçambique e dos outros países do continente. As referências aos outros continentes foram menores. Em relação à América, quando elas ocorreram, diziam respeito à sua História a partir da chegada dos povos europeus neste continente como, por exemplo, às alusões ao comércio triangular e à escravidão nestes locais.

Estes dados podem revelar o desconhecimento dos(as) estudantes de um país africano sobre a História e sobre toda a diversidade da diáspora africana na América e não só, assim como também de toda uma diversidade histórica ligada aos países que foram sujeitos à dominação colonial, conforme muito bem fez notar Feyerabend (1977, p. 453-454) quando explicou que durante as invasões empreendidas pelos ocidentais, os povos não só foram suprimidos fisicamente, assim como perderam a sua independência intelectual. Com efeito, mesmo avaliando à luz do que atualmente se aprende, é notável a dificuldade em desprender-se do eixo da narrativa histórica eurocêntrica. Isto faz com que, então, não seja de estranhar que a própria História do Continente Africano seja percebida a partir dos marcos, datas, periodizações e cronologias europeus, invertendo-se o princípio didático do processo de ensino-aprendizagem de partir de abordagens de realidades próximas para as distantes. Sobre isto, advertiu Freire (1972, p. 123) não ser possível esperar resultados positivos de um programa educativo, que se constitua numa espécie de “invasão cultural” [...].Escreveu ainda:

Creio que o fundamental é deixar claro ou ir deixando claro aos educandos esta coisa óbvia: o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental. Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio (FREIRE, 2001, p. 87-88).

A Lei nº 10.639/2003, todas as suas derivações legais de implementação e as políticas públicas educacionais voltadas à população negra que foram desenvolvidas pelo governo federal brasileiro a partir de 2003 tiveram o mérito de situar no cerne da discussão curricular a imediata inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Porém, a mudança das mentalidades ocorre em tempos mais alongados do que a obrigatoriedade legal. Muitos aspectos demandam alterações: as formação inicial e continuada de professores(as) devem abordar efetivamente a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; os livros didáticos precisam abarcar de forma consistente essas histórias negadas até então em suas páginas; a necessidade da crítica ao racismo, ao preconceito racial e às discriminações no cotidiano escolar. Não se modifica mentalidades do dia para noite, mas também não há motivos para tanta lentidão no que tange à implementação dos preceitos legais que afirmam a importância de se estudar a temática. O tempo passa e, para não deixar essas memórias novamente para trás, urge a aplicabilidade de políticas educacionais mais incisivas e céleres, articuladas com outras políticas públicas que contemplem a diversidade.

O conhecimento adquirido pela humanidade não pode ser sinônimo de eurocentrismo, como se, naturalmente, fosse à indicação do que é importante para ser ensinado e não o resultado de uma construção histórica. Em decorrência, para garantir a inclusão da diversidade étnico-racial nas políticas públicas educacionais existe a necessidade do rompimento 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 do Brasil com o continente africano em toda a sua diversidade, suas lutas, suas contradições, seus desafios e suas potencialidades atuais, pois ainda é muito grande o desconhecimento acerca da África.

Do mesmo modo, existe o desconhecimento do Continente Africano em relação à diáspora africana, o que pôde ser evidenciado por intermédio da análise dos questionários respondido pelos(as) estudantes participantes da pesquisa de pós-doutorado que discutimos neste artigo. Esse quadro de desconhecimento da África pelos brasileiros(as) e da diáspora africana pelos(as) moçambicanos(as) é consequência de todo processo de dominação cultural que têm o eurocentrismo como única forma de se apreender o mundo. É imprescindível a transformação dessa representação, como salienta Castiano (2013, p.55), ao destacar a

importância da tomada de consciência de uma posição epistêmica, “[...] assumir crítica e conscientemente o facto de que nenhum ser humano, seja ele do ocidente ou do oriente, sul ou norte, pode pretender assumir-se como sujeito possuidor de um saber absoluto”.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

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

_____. **O Estado e a escola na construção da identidade política moçambicana**. Doutorado (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **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.

_____. **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”.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

_____. **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.

_____. **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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 10/05/2015.

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

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

CASTIANO, José; NGOENHA. Severino. A longa marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique. In: CASTIANO, José, NGOENHA. Severino; BERTHOUD, Gérald. **A longa marcha dum “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, 2008.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação:** na idade da globalização e da exclusão. 2.ed. Vozes: Petrópolis, 2002.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Porto: Afrontamento, 1972.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, jan./abr., p. 98-109, 2012,. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. 2016. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>>. Acesso em: 15 de fev. 2017.

IVALA, Adelino Zacarias. **O ensino de História e as relações entre os poderes autóctone e moderno em Moçambique, 1975-2000.** Doutorado (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2002.

MANGRASSE, Lucas. O saber local e a atividade docente. In: NHALEVILO, Emília Afonso, TSAMBE, Malaquias Zildo; CASTIANO, José P. **Os saberes locais e a educação.** Maputo: Texto Editores, 2014, p. 69-81.

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: 20 jan. 2016.

_____. INDE. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG).** Maputo, 2007.

_____. INDE, UNDP, UNESCO. **Manual de apoio ao professor:** sugestões de abordagem do currículo local: uma alternativa para a redução da vulnerabilidade (2011). Maputo, 2011.

MÜLLER. Tânia Mara Pedroso. A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: Estado do Conhecimento (2003-2013). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO

NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37. Grupo de Trabalho nº 21 “Educação e Relações Étnico-Raciais”, 2015. **Anais**. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3684.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política**. v.4, n.1, Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural, jul., p. 34-45, 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/Admin/Downloads/26989-106142-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/26989-106142-1-PB%20(3).pdf)>. Acesso em: 07 mar. 2016.

NHALEVILO, Emília Zulmira Afonso. Currículo Local: uma possibilidade de emancipação. **Revista e-Curriculum**. São Paulo: PUC-SP, v.11, 2013, n. 11. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6459/11168>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

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

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: EdiçõesAlmedina SA, 2009, p. 119-131.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998a, p. 119-148.

_____. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

_____. O que significa o currículo? In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. SACRISTÁN, J. Gimeno. 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.

_____. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 41-133.

SANTOS; Boaventura; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: EdiçõesAlmedina SA, 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. 2004. Doutorado (Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2004.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programa de distribuição de livros didáticos. **Educação e**

Pesquisa, v.39, n.1, p. 127-143, jan.-mar., 2013. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a09.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, 2007, p. 489-506.

_____. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015,. Disponível em:
<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1137/408>>. Acesso em: 20 de mar. 2016.

Kátia Regis

Doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Pós-Doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP em parceria com o Departamento de História da Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique; Docente e Coordenadora da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Hipólito Sengulane

Doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Docente do Departamento de História da Universidade Pedagógica de Moçambique.