

Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global

Maria Paula Meneses

90

Resumo

Muito do que sabemos sobre o Sul global, espaço de violentos encontros coloniais, reflete ainda representações de matriz eurocêntrica. A persistência destas representações resulta particularmente visível na contínua afirmação de uma hierarquia de saberes, apoiada em instituições, vocabulário, saberes, imagens, doutrinas. Esse posicionamento teórico e metodológico, marcadamente monocultural, é a afirmação de uma única ontologia, de uma epistemologia, de uma ética, de um pensamento único, cujos processos de universalização importa estudar. É possível uma reflexão mais ampla, com base em outros posicionamentos epistêmicos? O Sul global, na sua imensa diversidade, assume-se hoje como um vasto campo de inovação econômica, social, cultural e política, um espaço de diálogo entre os saberes locais e os saberes de natureza universal, como este artigo discute.

Palavras-chave: conhecimento; Sul global; sustentabilidade; África; epistemologia; Moçambique.

Abstract

Knowledge dialogues, debates of powers: methodological possibilities to enhance dialogues in the global South

Much of what is known about the global South, a space of violent colonial encounters, still reflects on the Eurocentric-based representations. The persistence of these representations remains particularly visible in the ongoing affirmation of a hierarchy of knowledge, supported by institutions, vocabulary, knowledge, images, and doctrines. This theoretical and methodological positioning, markedly monocultural, represents the assertion of a single ontology, epistemology, ethic and thought, whose processes of universalization matter studying. Is it possible to have a broader reflection through other epistemic positions? The global South, in its diversity, is assumed today as a vast field of economic, social, cultural and political space for dialogue between local knowledge and knowledge of universal nature, as this article discusses.

Keywords: knowledge; global South; sustainability; Africa; epistemology; Mozambique.

Introdução: por que a necessidade de um diálogo de saberes?

A entrada no século 21 assinala, de forma permanente, a necessidade de uma mudança nos projetos epistêmicos, seja qual for a sua origem. Este desafio, numa altura em que as relações Norte-Sul e Sul-Sul ocupam cada vez mais visibilidade, tem vindo a gerar um renovar de interrogações sobre a produção e apropriação do conhecimento científico, e das relações desse conhecimento com outras práticas de saber. Subjacente a esse desafio, está o reconhecimento do esgotamento do modelo intelectual e político que se procurou impor como global nos últimos séculos.¹ Essa exaustão manifesta-se numa incapacidade de enfrentar desafios contemporâneos, em que a centralidade dos desafios ecológicos, da justiça social, ambiental, intergeracional, cultural e histórica é inquestionável (Santos, Meneses, Nunes, 2005).

A ideia sobre a ciência e a tecnologia como dádivas com que os poderes imperiais ocidentais haviam presenteado as suas colônias é parte fundamental do discurso sobre a missão civilizadora. Esse discurso está na base da justificação da relação colonial-capitalista, que procurou sempre legitimar-se pela versão colonial da gramática da modernidade.

Num texto já clássico, em que dissecou a situação colonial, Aimé Césaire (1978, p. 58) questiona:

¹ Esta questão está na origem de um projeto de pesquisa coordenado por Boaventura de Sousa Santos, "Alice – espelhos estranhos, lições imprevisas: definindo para a Europa um novo modo de partilhar as experiências do mundo", financiado pelo Conselho Europeu para a Investigação. Este artigo reflete uma linha de pesquisa desse projeto.

A sua doutrina? Tem o mérito de ser simples.

Que o Ocidente inventou a ciência. Que só o Ocidente sabe pensar; que nos limites do mundo ocidental começa o tenebroso reino do pensamento primitivo, o qual, dominado pela noção de participação, incapaz de lógica, é o tipo acabado de falso pensamento.

A criação da alteridade como espaço primitivo, com saberes inferiores, foi o contraponto da exigência colonial de transportar a civilização e a sabedoria para povos vivendo nas trevas da ignorância.² Essa doutrina está na base da relação de poder-saber do moderno pensamento científico, relação que opera pela permanente imposição de uma pensamento abissal que divide o mundo em duas partes (Santos, 2007, p. 46-47): o mundo moderno ocidental, de um lado, e os “outros” espaços, coloniais, da tradição, dos primitivos, do “outro” lado. As realidades que ocorriam no espaço colonial não comportavam as normas, os conhecimentos, as técnicas aceitas no velho mundo civilizado.³ Com um golpe mágico de poder, conhecimentos e experiências existentes do outro lado da linha transformaram-se em saberes locais, tradicionais, circunscritos.

A persistência numa leitura hegemônica, monocultural da diversidade do mundo revela que, para além das dimensões econômicas e políticas, o colonialismo teve uma forte dimensão epistemológica, fraturante. O impacto da dimensão fraturante instituído pela diferença colonial permanece nos dias hoje, assinalando a persistência de relações e interpretações coloniais que limitam as leituras sobre o “Sul global”, quer a nível epistêmico (os “outros” não sabem pensar), quer a nível ontológico (os “outros” não contam). E a perda de uma autorreferência legítima não foi apenas uma perda gnosiológica; foi também, e, sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores exclusivos de seres inferiores, sem interesse para a ciência a não ser na qualidade de matéria-prima, dados ou informações.

Mas o mundo abarca uma enorme diversidade de processos que conferem inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais. Essa pluralidade epistemológica, esse reconhecimento de conhecimentos plurais em presença, é designada por Boaventura de Sousa Santos (1995, 2006) como “epistemologias do Sul”. O Sul global⁴ está permeado de desafios epistêmicos que procuram dar conta e reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo (Santos, Meneses, 2009).

Muito do que sabemos sobre o Sul global reflete ainda interpretações cujas raízes são marcadamente eurocêntricas. A persistência dessa abordagem resulta particularmente visível na contínua afirmação de uma hierarquia de saberes,

² A dimensão conceitual da descoberta colonial parte da ideia da inferioridade do outro, inferioridade que é legitimada e aprofundada através de toda uma panóplia de artefatos.

³ A localização do que é descoberto como estando do outro lado da linha, longe, num espaço “desconhecido” é a chave para justificar as relações entre o descobridor e o descoberto após a descoberta.

⁴ Visto dessa perspectiva, o Sul epistêmico coincide parcialmente com o Sul geográfico. O Sul global refere-se às regiões do mundo que foram submetidas ao colonialismo europeu e que não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). A sobreposição não é total porque, por um lado, no interior do Norte geográfico vastos grupos sociais estiveram e estão sujeitos à dominação capitalista e colonial, e, por outro lado, porque no interior do Sul geográfico houve sempre as “pequenas Europas”, pequenas elites locais que se beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que, depois das independências, a exerceram e continuam a exercê-la, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados.

produzindo sociedades assumidas como mais desenvolvidas que outras, reproduzindo-se essa segregação hierárquica em múltiplos lugares: nas instituições, no vocabulário, nos saberes, nas imagens, nas doutrinas, etc. Esse posicionamento teórico e metodológico é a afirmação de uma única ontologia, de uma epistemologia, de uma ética, de um pensamento único, e sua imposição como universal. Há décadas que a centralidade do Norte global, expressão monocultural de ser e estar no mundo, tem vindo a ser posta em causa. É que toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe a presença de várias epistemologias (Santos, Meneses, 2009).⁵

Contrastando com o esgotamento intelectual e político do Norte global, o Sul global, na sua imensa diversidade, assume-se hoje como um vasto campo de inovação econômica, social, cultural e política. Valorizar e amplificar os saberes que resistiram com êxito à intervenção capitalista-colonial é o objetivo das epistemologias do Sul, investigando as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. Este artigo assenta no pressuposto de que existem processos de articulação e/ou integração de formas de produzir saber, reflexo de diferentes experiências, interpretações e valores.

Num primeiro momento, este artigo propõe-se a analisar criticamente os conflitos de saber e de poder que enfermam ainda hoje muitos dos debates sobre a produção de saber. Parte em seguida para uma exploração situada, com origem em Moçambique, no impacto da relação colonial sobre os saberes “locais”, articulando em seguida uma análise crítica da ideia de sustentabilidade. Num quarto momento, com base no relato de algumas experiências sociais contextuais associadas a renovações curriculares, este texto procura dar conta de casos inovadores na construção de diálogos entre saberes. Como base metodológica, esta análise parte da ideia da presença de multiplicidades epistemológicas e da possibilidade de relações não aniquiladoras, em que se privilegia o diálogo entre saberes, situação que Boaventura de Sousa Santos (2003, 2006) tem vindo a teorizar como ecologias de saberes.⁶ Desde esta perspectiva, a ciência constitui-se como uma forma de conhecimento importante – entre várias –, mas não única, ou seja, a ecologia dos saberes. Como posição epistêmica e negando hierarquias abstratas, a ecologia de saberes (Santos, 2003, p. 747) parte do pressuposto de que é possível descolonizar a ciência moderna, dando origem a um novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outros saberes. Esse desafio, relacional, comporta garantir “igualdade de oportunidades” aos diferentes conhecimentos em disputas epistemológicas cada vez mais amplas com o objetivo de maximizar o contributo de cada um deles na construção de uma sociedade mais democrática, justa e participativa, onde se almeja ultrapassar a separação artificial entre o natural e o social (Santos, Meneses, Nunes,

⁵ Assumo a epistemologia como a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por meio do conhecimento válido (conhecimento mediante análise e síntese de fenômenos) que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível.

⁶ A ideia da ecologia denota multiplicidades e relações não destrutivas. Boaventura de Sousa Santos identifica cinco ecologias: a ecologia dos saberes, que procura identificar outros saberes e critérios de rigor; a ecologia das temporalidades, que inclui várias temporalidades; a ecologia dos reconhecimentos, que busca identificar diferenças entre iguais, sem pôr em causa a sua legitimidade; a ecologia das transescalas, que almeja desglobalizar o local e globalizar a diversidade; a ecologia das produtividades, que procura recuperar e valorizar sistemas alternativos de produção, formas e experiências de economias populares, a economia solidária, etc.

2005, p. 60).⁷ As abordagens contextuais concorrem para ampliar o saber sobre o mundo vindo das comunidades e para as comunidades, ultrapassando a objetivação e subalternização do/a outro/a. Essas experiências, que se distanciam da construção objetivada do saber (a colonialidade do saber), acentuam a importância da produção de saberes de forma dialógica e autorreflexiva.

A configuração da colonialidade do saber: uma reflexão a partir de Moçambique

O moderno colonialismo é um sistema de exploração de populações e recursos, cujo traço característico assenta em relações de dominação fundadas na ideia da inferioridade racial ou étnico-cultural do colonizado. Como projeto político, o colonialismo moderno perseguiu um objetivo: a negação do direito à história pelos povos dominados, mediante a violenta usurpação do seu direito à autodeterminação. Quer em situações de colonização direta, quer nas de neocolonialismo, o fio condutor dessa realidade violenta passa pela permanente negação da humanidade do Sul global. A fratura instituída pela diferença colonial é reflexo da construção epistêmica hegemônica, que desqualifica e exclui outros saberes porque constituídos fora do cânone da racionalidade científica da modernidade (Santos, Meneses, Nunes, 2005). Ao longo das etapas de desenvolvimento do pensamento moderno, consolidou-se a ruptura ontológica entre corpo e mente, entre a razão e o mundo. Como resultado dessas mutações, criou-se um conhecimento objetivo e universal, supostamente descorporizado e descontextualizado (Apffel-Marglin, 1996, p. 3).

Uma das principais transformações impostas por esse projeto universalista ocorreu no espaço colonial, por meio da invenção do arcaico, do bárbaro, forma elegante encontrada pelas metrópoles coloniais para justificar a imposição da necessidade de progresso, enquanto se mapeava e localizava o estádio supremo, universal, do desenvolvimento – a civilização ocidental. O eixo temporal foi projetado sobre o eixo do espaço, e a história tornou-se global. O tempo emergiu então sob a forma da geografia do poder social, num mapa do qual se podia observar uma alegoria global da diferença social, agora “naturalizada” (Goody, 2006).

Esse imaginário do “outro” sobrepõe-se ao real. No caso de Moçambique, a exemplo do restante do continente africano, a imagem deste país está nas antípodas do desenvolvimento, dos projetos políticos progressistas. África permanece a metáfora do atraso, do território cuja população necessita continuamente do auxílio, em prol do progresso, da moderna ciência e tecnologia. Já a sua complexidade política, os seus alcances filosóficos, literários e científicos foram absorvidos pelos ventos da modernidade ocidental, processados como parte do Ocidente, absorvidos pelo sorvedouro iluminista (Mudimbe, 1988; Sala-Molins, 2006).

⁷ Convém sublinhar que não se propõe atribuir igual validade a todos os conhecimentos. O objetivo central é permitir uma discussão pragmática entre critérios alternativos de validade que não desqualifique à partida tudo o que não cabe no cânone epistemológico da ciência moderna.

A colonialidade do saber, brilhantemente articulada por Anibal Quijano (2000), revela-nos ainda que, além do legado de desigualdade e das injustiças sociais profundas, o capitalismo colonial permanece insidiosamente presente na herança epistêmica eurocêntrica, que limita extraordinariamente a compreensão do mundo com base nas diferentes epistemas que o compõem.

Analisar o impacto da colonialidade nas longas durações da história exige alargar o campo analítico. No caso moçambicano, a tensão entre o projeto nacional – de base territorial moderna, mapeado, legislado e historicizado pela mão colonial – e as sucessivas (re)construções das várias identidades presentes no território geocultural identificável como o Moçambique dos nossos dias traduziu-se numa coabitação que nunca foi pacífica (ainda que assim interpretada pelo poder) e tão pouco dialogante. Essa realidade tem-se manifestado em sucessivas reconfigurações das identidades (ideológicas, étnicas, raciais, religiosas) em tensão, que foram gerando outros pressupostos e outros conceitos definidores de outros lugares geoculturais também nomeados como Moçambique, reflexo de outros arquivos culturais, linguísticos e religiosos.

No país, a implantação do modelo colonial educativo teve um profundo impacto sobre outros saberes: estes foram aceleradamente depreciados para a categoria de saberes locais e contextuais, alusão a um passado obscuro que a civilização buscava extirpar (Mazula, 1995; Meneses, 2010). Como consequência, a diversidade epistemológica, cultural e política foi rapidamente submetida à voracidade da implantação da ciência moderna – forma de saber a quem seria outorgada a supremacia e unicidade. Esse transplante imperial traduziu-se, no espaço colonial que era Moçambique, na criação mimética de “pequenas Europas” (Said, 1980, p. 78), microenclaves protegidos onde operavam apenas as instituições e formas de vida europeias, reservadas em exclusivo à população colonizadora.

A expressão mais visível de uma narrativa de oposição à versão criada pelos colonizadores foi a grande narrativa da luta nacionalista anticolonial, centrada na denúncia do colonialismo e dos seus vícios (discriminação, subalternização, ocultação de saberes, etc.) e na elaboração de um projeto nacional de futuro. A construção da história oficial assentou numa politização exacerbada do processo de construção da memória política nacional, baseando-se em uma análise política em cujo cerne se instalou, numa experiência parcial, a memória da luta de libertação nacional e a experiência das zonas libertadas (Meneses, 2011).

Uma parte importante da luta nacionalista incidiu sobre a descolonização do conhecimento. Numa discussão permanente sobre o caráter e a função da ciência, e da sua relação com outros saberes, a centralidade hierárquica do saber moderno, da matriz eurocêntrica, foi sendo questionada e problematizada (Meneses, 2003). Fruto dessas discussões, foram sendo mapeadas as várias facetas da ciência moderna, denunciando-se o seu apoio à rapina capitalista em contextos coloniais. Em Moçambique, tal como noutros contextos de luta no Sul global contra a colonialidade do saber, políticos, académicos e ativistas participavam da denúncia não apenas do poder ideológico da ciência, mas também expondo as formas como o conhecimento científico se constituía num apoio da expansão colonial (Adas, 1989, p. 199-210).

As considerações de Aimé Césaire (1978, p. 19-21) sobre a história da violência e da incompreensão produzidas pelo capitalismo permanecem atuais no contexto do debate sobre a relação entre conhecimento e poder:

Falam-me de progresso, de “realizações”, de doenças curadas, de níveis de vida elevados acima de si próprios.

Eu, eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas.

Lançam-me à cara factos, estatísticas, quilometragens de estradas, de canais, de caminhos de ferro.

Mas eu falo de [...] milhões de homens arrancados aos seus deuses, à sua terra, aos seus hábitos, à sua vida, à dança, à sabedoria.

Falo de milhões de homens a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo.

Lançam-me em cheio aos olhos toneladas de algodão ou de cacau exportado, hectares de oliveiras ou de vinhas plantadas.

Mas eu falo de economias naturais, de economias harmoniosas e viáveis, de economias adaptadas à condição do homem indígena desorganizadas, de culturas de subsistência destruídas, de subalimentação instalada, de desenvolvimento agrícola orientado unicamente para benefício das metrópoles, de rapinas de produtos, de rapinas de matérias-primas. [...]

Falam-me de civilização, eu falo de proletarização e de mistificação.

Os debates sobre o sentido da ciência metamorfosearam-se em discussões sobre as políticas do conhecimento, não se restringindo ao uso do conhecimento para o desenvolvimento e emancipação dos povos colonizados. No seu conjunto, procuravam criar espaço para que diferentes experiências, cosmovisões e formas de conhecimento pudessem dialogar sem marginalização ou subalternidade por parte de uma ciência oficial, pilar do Estado colonial (Mondlane, 1969). Mas esses debates desapareceriam nos primeiros anos da independência.⁸ Sob a divisa “vencer o subdesenvolvimento” (Meneses, 2003), o enfoque centrou-se na transferência e aplicação dos resultados científicos e tecnológicos alcançados por outros povos. Num contexto em que a reflexão deixou de ter espaço e relevância, a ciência moderna, protegida por um esquema estatocêntrico e positivista, voltou a ser a medida do progresso. Numa situação que encontra paralelo noutros contextos, a palavra de ordem era a transferência tecnológica, fundamentada em três ideias base: a invenção, a inovação e a difusão. A invenção era o terreno de experimentação do especialista, do cientista; a inovação era o universo da técnica, adaptada localmente; e a difusão surgia como a encarnação da democracia: difundiam-se os conhecimentos que tinham permitido a outros povos alcançar um progresso considerável (Visvanathan, 2003). Essa breve apreciação das primeiras décadas de produção científica em Moçambique mostra uma transição de uma etapa centrada no questionar permanente do papel social da ciência e da técnica para a sua popularização, para uma etapa em que a ciência funciona como objeto de consumo, como mercadoria.

⁸ Moçambique tornou-se independente em 1975.

Em suma, a ciência-como-mercadoria, cujas raízes se desenvolveram, em grande medida, de projetos e políticas coloniais,⁹ permanece o vetor central de subordinação do Sul global ao Norte global, traduzindo-se num vasto conjunto de dicotomias: desenvolvido/subdesenvolvido; tradicional/moderno; conhecimento/ignorância; local/global; ensinar/aprender; pensar/atuar; recomendar/seguir; desenhar/implementar, entre outros (Santos, Meneses, Nunes, 2005).¹⁰ O aparente êxito da ciência encontra explicação no fato de ser um conhecimento que se traduziu facilmente em desenvolvimento tecnológico, aliado perfeito do desenvolvimento capitalista e dos projetos de transformação social que este tem promovido. Nos espaços alvo de projetos coloniais, a gramática do desenvolvimento moderno obedece ao modelo de transferência de tecnologia, no qual a invenção e inovação se traduzem nos impulsionadores do progresso. Porém, esse desenvolvimento tem gerado imensos problemas. O Sul global, confrontado crescentemente com os violentos efeitos dos discursos de desenvolvimento, tem obrigado o Norte a questionar os impactos dos projetos científico-técnicos, nos quais a violência colonial, a destruição ambiental, o genocídio de populações inteiras, o epistemicídio,¹¹ os reassentamentos e a exploração desenfreada da natureza marcam a agenda.

O Estado moçambicano, que se apoia nas suas políticas econômicas, na ciência-como-mercadoria, tem se confrontado quer com a ineficiência da experiência tecnológica importada quer ainda com o malogro sucessivo de vários projetos de desenvolvimento.¹² Esses conflitos entre a “ciência universal” e as formas locais de saberes, especialmente nos campos onde a destruição, a exploração e a violência têm sido mais profundas, têm chamado a atenção para a necessidade de se “abrirem” os conceitos e se questionar a sustentabilidade desse projeto político.

De fato, a ciência moderna não se pode contrapor aos saberes que proclamou locais. O “local” e o “global”, como categorias conceituais, como se tem vindo a discutir, são construídos social e culturalmente, através de interações dinâmicas. A bifurcação entre o local e o global não estabeleceu, nas práticas experimentadas no quotidiano, universos sociais independentes e paralelos. Como a situação moçambicana desvenda, as apropriações, ligações, contaminações, contradições aconteceram e continuam a ter lugar em permanência. Essa compreensão da diversidade cultural desafia as noções essencialistas que têm sido utilizadas como lugares de demarcação e inclusão política (Geertz, 1978). Nas práticas observadas, os sentidos e símbolos culturais são produzidos por meio de complexos processos de tradução, negociação e enunciação, assim como por contestação e conflito.

A tecnociência, nas suas múltiplas facetas, apesar de apregoada como sendo um dos passos de reforço dos processos de globalização, constitui, pelo contrário,

⁹ Essa situação levou Londa Schiebinger (2005, p. 152) a caracterizá-la, provocatoriamente, como “ciência em contexto colonial”.

¹⁰ Numa perspectiva pós-colonial, importa evitar a rejeição da incomensurabilidade como forma de compreender as diferenças epistêmicas, recorrendo a essas dicotomias como propostas analíticas em lugar de categorias consolidadas.

¹¹ O epistemicídio é caracterizado por Boaventura de Sousa Santos como a destruição dos conhecimentos do Sul global perpetrada por um conhecimento alienígena, alertando para a proximidade entre atos de genocídio e de epistemicídio (Santos, 1998, p. 103).

¹² Em inúmeros campos, da agricultura à medicina, da mineração à arquitetura e planejamento físico, entre outros.

uma amostra de como formas de (re)produção de conhecimento-como-poder são correlativas da desregulação dos mercados, da expansão da delapidação de recursos ambientais e humanos, das formas neoliberais de ajuda ao desenvolvimento e das crises econômicas, sociais e ambientais (Martínez Alier, 2002). Já os conhecimentos “locais” acumulados ao longo de gerações constituem um reservatório de sistemas de adaptação de enorme importância para a sustentabilidade a longo prazo, emergindo cada um desses “lugares” como o produto do trabalho social (Meneses, 2003). Nesse contexto, é visível que a tradição de identificar a sociedade e o ambiente como mutuamente exclusivos é uma das dicotomias fundamentais que importa questionar. Problematizar criticamente a sustentabilidade no contexto da educação científica e tecnológica passa por trazer ao debate os estudos de ciência e sobre a globalização, numa perspectiva assente no questionar da latência da colonialidade do saber. Uma análise crítica às condições que geram a colonialidade do saber permite, em paralelo, recuperar a simultaneidade dos diferentes lugares na configuração do mundo, ao mesmo tempo que abre espaço para diálogos interculturais amplos entre múltiplas epistemas, sinalizando situações que importa explorar e potencializar.

Sustentabilidade: desafios à construção de diálogos entre saberes

98 A integração subordinada dos territórios coloniais no mercado mundial capitalista marca a rota de integração desses espaços no mundo moderno. No contexto de Moçambique, esse percurso desenvolveu-se com particular agressividade ao longo dos últimos dois séculos. A partir do pensamento econômico e político hegemônicos, a natureza, a essência do espaço colonial, transformou-se num objeto apetecível pelos recursos de que dispõe, necessários para a satisfação das necessidades de funcionamento da economia capitalista, a nível local, regional ou global. Com a independência do país, a primarização econômica manteve-se, tendo a voracidade na exploração dos recursos adquirido um forte impulso nos últimos anos, com o aumento do metabolismo social¹³ por parte das economias industrializadas e pela corrida desenfreada à acumulação e ao controle de matérias-primas.

O contraste entre um discurso hegemônico liberal e práticas econômicas cada vez mais heterodoxas, associadas a lutas contra o neoliberalismo, anuncia um questionamento crescente às perspectivas econômicas hegemônicas como consequência da colonialidade do poder. Ao questionar o lugar de poder dos projetos neoliberais, apela-se explicitamente a uma reflexão substantiva das histórias subalternas geradas pela imposição da economia moderna, assumindo, numa perspectiva de justiça cognitiva, o reforço de outras experiências e reflexões, subalternizadas e marginalizadas porque consideradas impuras ou atrasadas.

O conhecimento, longe de ser uma entidade ou um sistema abstrato, é uma forma de estar no mundo, ligando saberes, experiências e formas de vida. A ideia

¹³ Vítor Toledo (2008, p. 3) introduz a ideia de metabolismo para explicar o funcionamento do conjunto de processos por meio dos quais os seres humanos “se apropriam, circulam, transformam, consomem e excretam materiais e/ou energias provenientes do mundo natural”.

de uma economia alternativa, no plural, é uma tentativa de abrir a ciência moderna para além dos seus limites, com o objetivo de (re)construir a cartografia dos saberes. Nesse contexto, problematizar as polissemias do conceito de sustentabilidade é essencial. De fato, embora frequentemente se tenda a reduzir essa proposta à área do desenvolvimento econômico, a crítica à teleologia, à economia liberal (e às ideias éticas e políticas que a consubstanciam) evidencia o projeto darwiniano que lhe está subjacente, o qual procura ocultar um dos traços manifestos da modernidade ocidental hegemônica, o seu gênio histórico: a transformação da diversidade em sinônimo de atraso e inferioridade.

Esse turbilhão de incertezas e conflitos, que marca a experiência quotidiana de milhões de pessoas, encontra eco no plano epistemológico. Se, para muitos, sobre o planeta Terra pesa o risco de uma destruição irreversível, que importa travar, para outros, os avanços tecnocientíficos são fundamentais para produzir alternativas viáveis que garantam a manutenção do equilíbrio ecológico, necessário à sobrevivência da Terra (Silva, Mendes, 2005). É nesse contexto que surge o conceito de desenvolvimento sustentável.¹⁴ A emergência do conceito de sustentabilidade, crítico das situações de destruição ambiental e humana geradas por projetos de desenvolvimento, é produto de um contexto de profundas transformações históricas, indicadoras da existência de um processo de transição paradigmática na esfera das relações de poder-saber (Santos, Meneses, Nunes, 2005). O relatório encomendado pela Organização das Nações Unidas (ONU), alarmada com o ritmo acelerado de degradação do ambiente, intitulado *O nosso futuro comum*, define o desenvolvimento sustentável como “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades” (WCED, 1987). Embora, num primeiro momento, esse documento pareça transmitir um compromisso em romper com o sistema político que se sustenta através da exploração econômica desenfreada de recursos, a essência epistêmica do modelo não é desafiada. Com efeito, o que está em causa não é uma transformação radical do sentido econômico, mas meramente a criação de condições sociais e ambientais sustentáveis que garantam “uma nova era de crescimento econômico, um crescimento vigoroso”.

Ao questionar o sentido da sustentabilidade, e seguindo a proposta de Joan Martínez Alier, importa diferenciar entre o sentido fraco da sustentabilidade e o seu sentido forte. Para esse autor, enquanto a sustentabilidade débil defende que o chamado “capital natural” pode ser substituído pelo desenvolvimento tecnológico, o conceito de sustentabilidade forte implica, pelo contrário, um reconhecimento mais amplo, em que o patrimônio natural não é passível de substituição pela tecnologia e pelas ações humanas, o que torna impossível a sua tradução a um simples valor monetário (Martínez Alier, 2002, p. 29). Enquanto conceito forte, a sustentabilidade reflete uma complexidade interdependente e multidisciplinar

¹⁴ O conceito de desenvolvimento sustentável implanta-se no cenário internacional com o relatório *O nosso futuro comum*, da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (World Commission on Environment and Development – WCED, 1987), tornando-se um conceito central em eventos como na Rio 92, ou na Agenda 21, como uma agenda de desenvolvimento sustentável, consensualizada por representantes da maioria das nações com assento na ONU (Prizzia, 2007).

(Silva, 2005, p. 38). Fundamentando-se em várias propostas¹⁵ que têm por enfoque a relação entre a diversidade cultural e a sustentabilidade, foi possível identificar algumas teses sobre a sustentabilidade, como base para um novo paradigma de produção de conhecimento:

- 1) que promova a justiça social, ampliando a possibilidade de inclusão da maioria da humanidade, omitida dos modelos atuais de produção e reprodução da vida;
- 2) que seja ambientalmente ecológica, assumindo a interdependência entre todos os seres vivos e não vivos, e no assegurar da manutenção da harmonia e do equilíbrio na Terra;
- 3) que promova uma interpretação mais ampla, para além da racionalidade moderna, que permita a crescente visibilização de alternativas ao desenvolvimento, com base em saberes segregados e secundarizados;
- 4) que seja economicamente viável, incluindo o alargar do econômico a outras esferas mais solidárias e cooperativas, a outras formas de produção, que não tenham como finalidade a acumulação e reprodução de capital;
- 5) que esses projetos sejam politicamente éticos, ampliando a qualidade e a diversidade de possibilidades democráticas de participação nas decisões sobre opções de políticas econômicas, sociais, etc.;
- 6) que a justiça cognitiva esteja no centro da sustentabilidade, permitindo que a diversidade de culturas e saberes encontre reflexo no elaborar dessas políticas, pois a descolonização da ciência assenta no reconhecimento de que não há justiça social global sem justiça cognitiva global, integrando saberes produzidos por distintos grupos e comunidades.

100

Numa perspectiva ecológica, sistêmica, a sustentabilidade traduz-se na inter-relação desses princípios, como alavanca para potenciar experiências e modelos de sociedade de fato alternativos, “inspirados noutras lógicas e racionalidades e em outras premissas de mundo, existência e relações” (Machado, Mello, Branquinho, 2012, p. 294).

Sensível a essas emergências, reflexo da necessidade de uma teoria alternativa de alternativas, Boaventura de Sousa Santos (2006) tem vindo a desenvolver toda uma reflexão sociológica, articulando dois eixos: a sociologia das ausências, que procura expandir o domínio das experiências sociais que, embora disponíveis, são produzidas como não existência, de tal forma que o seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais; e a sociologia das emergências, que almeja ampliar o domínio das experiências sociais possíveis, criando as condições necessárias para valorizar a experiência e evitar o desperdício. Tomando como base de reflexão essas propostas, torna-se possível aumentar o potencial da sustentabilidade, ampliando a sua compreensão paradigmática e epistemológica para além de uma racionalidade dominante. Na seção que se segue procurarei

¹⁵ Especialmente Apffel-Marglin e Marglin (1996); Tuhiwai Smith (2012); Martínez Alier (2002); Santos (2005); Silva e Mendes (2005); Gudynas (2012); Delgado Ramos (2013).

detalhar, com base em uma experiência em curso em Moçambique, como temas considerados atrasados e irrealizáveis à luz da epistemologia moderna possuem a força para a constituição como um conhecimento potente para uma vida decente.

A participação do local em currículos nacionais: da monocultura do saber científico à ecologia dos saberes

As mudanças introduzidas pela modernidade ocidental buscaram situar o sujeito africano num espaço anterior (e frequentemente exterior) ao desenvolvimento universal. Como consequência, no continente, quer a nível local, quer a nível nacional, a complexidade das construções identitárias foi simplificada ao extremo em função de uma leitura simplista e dicotômica. Nesta senda, o local é ainda lido como a memória de uma tradição ancestral, marca indelével do caráter a-histórico dessas sociedades, onde o rural adquire os traços de uma anterioridade quase pré-colonial. Esse sentido de tradição, construída enquanto categoria conceitual como momento anterior (e inferior) à modernidade ocidental, autojustifica a inevitabilidade da sua substituição pela razão moderna, pretensamente universal. A tradição, na medida em que atribui um lugar de especificidade à realidade africana, transforma-se no artifício ideológico que tem justificado não só a invenção do mundo nativo local, como também a naturalização da não contemporaneidade da África com o tempo do Ocidente moderno. A tradição tornou-se o *topos* de uma cultura considerada fora da história, símbolo do atraso do continente.

Se se entender o cultural como um sistema de significados que precisam ser identificados, mapeados e interpretados, num diálogo permanente (Geertz, 1978, p. 15), qualquer sistema de produção de conhecimento é, necessariamente, um projeto social. Nesse contexto, os saberes são produzidos em reflexão com as experiências das lutas, nos diversos espaços que constituem o mundo atual.

Os conflitos culturais encontram expressão de várias formas: pela semântica das diferenças, nas distintas percepções sobre uma mesma realidade, nas práticas e representações simbólicas particulares. A tensão no campo do poder entre a pretensão de impor uma lógica considerada universal e as continuidades das identidades e autonomias locais é exemplo desses conflitos. O processo de escolarização, qualquer que seja, em presença de vários sujeitos culturais, não pode continuar a funcionar de modo monocultural. A presença desses outros sujeitos, com experiência, saberes e modos legítimos de pensar, requer uma abordagem ampla do processo de ensino, que torne possível revelar, reconhecer e incorporar a variedade de sujeitos sociais, políticos, culturais do Moçambique atual, incluindo os debates e as decisões sobre o ensino técnico-científico. As demandas pelo direito à diversidade num sistema nacional de ensino têm constituído um dos campos mais intensos de luta, uma reivindicação do direito à autodefinição, elemento fundamental da luta contra a tríplice componente da colonialidade: saber, poder e ser (Maldonado-Torres, 2007, p. 242-243). Para descolonizar o saber, como Linda Tuhiwai Smith sublinha, importa que estejamos conscientes dos "papéis que o saber, a produção

de saber, as hierarquias de saber e as instituições de saber jogam na descolonização e na transformação social” (Smith, 2012, p. xii).

Como a experiência moçambicana vai revelando (Meneses, 2010, p. 89), a descolonização, parte do processo de autodeterminação, é muito mais do que a transição para a independência ou a transferência dos instrumentos de governação aos povos colonizados. No campo epistêmico, a descolonização requer uma análise contextual das lutas e o repensar dos conceitos fundamentais que uniam espaços e tempos ligados pela violência do encontro colonial. Nessa perspectiva, questionar a relação poder-saber assume uma condição permanente, quer nas ex-colônias, quer nas ex-metrópoles, num complexo jogo de espelhos. As múltiplas heranças, que atravessam ainda muitos dos materiais de ensino, revelam que o processo de descolonização não terminou. Reconhecer esse problema aponta para a urgência de um empenho crítico com as consequências políticas da expansão de um saber marcadamente eurocêntrico – a ciência moderna – pelo mundo colonizado, contestando a naturalização e a despolitização do saber.

Esse tema adquire um significado especial quando se analisam as relações entre a educação e o desenvolvimento nacional em Moçambique. Em termos de políticas nacionais, a educação é vista como agência de transmissão cultural e de mudança, refletindo igualmente as dinâmicas dos processos de construção nacional e os desafios que se lhe colocam em permanência (Castiano, 2005). Muitos dos modernos países africanos – e Moçambique não é exceção –, confrontam-se com uma extrema diversidade cultural e linguística, realidade que suscita várias questões à elaboração de currículos escolares nacionais (Woolman, 2001, p. 27-28). No contexto moçambicano, uma das exigências crescentes com que a educação se confronta tem a ver com o papel que esta pode desempenhar na mediação das relações entre as culturas que conformam o país e a construção do sentido nacional. Durante a época colonial, a diversidade era sinônimo de anterioridade, excluída dos modernos processos educativos. Os currículos educativos procuravam reafirmar a descontinuidade cultural entre o rural – imagem do atraso – e as modernas cidades, como Ali Mazrui (1978, p. 16) ilustra de forma exemplar:

A educação ocidental nas condições africanas era um processo de desruralização psicológica. O africano educado tornava-se [...] desajustado em relação à sua própria aldeia [...] quando terminava os seus estudos. [...] Os seus pais não imaginavam que ele quisesse continuar a viver com eles, pastoreando o gado ou cultivando a terra.

Na atualidade, a aposta assenta no reforço de interações entre várias culturas e distintas epistemas, processo que tem ganho contornos sociais, culturais e políticos próprios, ao se oficializar. Essa abordagem encontra paralelos com a proposta de sustentabilidade forte avançada por Joan Martínez Alier (2002), na medida em que aposta na complexidade e interligação entre saberes. Nesse contexto, importa questionar o quão local são, de fato, os saberes definidos como locais.

A prática analítica dominante distingue a lógica binária como a principal forma de refletir, reflexo da lógica cartesiana que permeia o raciocínio acadêmico. Refutando essa opção, é crescente o número de investigadores que têm vindo a afirmar o saber

como uma construção híbrida, exigindo uma abordagem diferente dos saberes, numa perspectiva situacional. Nessa abordagem, todos os conhecimentos são socialmente construídos – isto é, eles são o resultado de práticas socialmente organizadas envolvendo a mobilização de recursos materiais e intelectuais de diferentes tipos, vinculadas a contextos e situações específicos. Para José Castiano (1995), e falando com base no estudo da componente local dos *currícula* em Moçambique, o desafio passa por identificar os espaços sociais (e os atores que os compõem) institucionalizados onde saberes, práticas e valores de natureza local coabitam, coexistem e se confrontam com os de natureza universal. Consequentemente, o enfoque da análise deve estar centrado nos processos que legitimam a hierarquização do saber e do poder.

Importa, pois, analisar em que medida uma aliança entre um currículo local e o *corpus* educativo nacional, firmado em alicerces teóricos e empíricos, pode representar uma forma de diálogo intercultural, uma das condições para a efetivação da ecologia de saberes (Santos, 2006).

Vários dos autores que trabalham sobre currículos na atualidade destacam a necessidade de desenvolver estratégias que potenciem, nas práticas de ensino, as experiências e os saberes que os seus alunos possuem, vetores importantes na constituição das suas identidades e para compreender o mundo em que vivem. No contexto brasileiro, Regina Leite Garcia e Antônio Moreira (2003, p. 7) sublinham: “a discussão sobre o que precisamos ensinar a quem na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas. É uma discussão que precisa sempre se renovar”. Para que esse desejo se torne prática, tais autores defendem uma maior flexibilidade no que se refere às formas de organização escolar, permitindo que se atenda às peculiaridades regionais e locais e aos diferentes públicos e necessidades do processo de aprendizagem (p. 21).

No caso de Moçambique, o desafio de atender às especificidades locais tem vindo a ser implementado mediante currículos locais, uma inovação introduzida no país no início do século 20 (Moçambique. Inde, 2003). Essa inovação provocativa almeja ampliar a descolonização quer das metodologias de ensino quer dos saberes que as escolas (re)constróem e transmitem.

Na origem desse projeto de alargamento curricular (mediante ativação de mecanismos de resgate de ausências) está o reconhecimento, pelas instâncias oficiais da educação de Moçambique, de que o currículo nacional “silencia” muitos aspetos culturais característicos das várias regiões do país, das suas experiências quotidianas. Tomando por base uma pesquisa desencadeada em vários locais do país, foi possível mapear a dimensão dessas ausências e, assim, dar início a um processo de resgate de saberes específicos de certas regiões. Esses saberes, até então não trabalhados na escola, não eram apropriados pelos estudantes (e, por meio deles, pela comunidade) como parte de sua história, de suas experiências escolares e extraescolares.

Esses foram os desafios que se colocaram aos currículos escolares em Moçambique, procurando combinar, de forma transescalar, o local e o nacional/global, potenciando-os enquanto instrumentos de transformação social. O currículo local é concebido como “um complemento do currículo oficial, nacional, definido

centralmente, que incorpora matéria diversa da vida ou de interesse da comunidade local, nas diferentes disciplinas do plano de estudos. Corresponde a 20% do tempo letivo total” (Moçambique. Inde, 2003, p. 82). O repto lançado representa um trabalho epistemológico de resgate, que não só aponta a violência dos silenciamentos e ocultamentos gerados pelo saber hegemônico como potencia o ampliar de diálogos interculturais.

Vários são os exemplos do enriquecimento mediante a autodefinição, consequência da implementação dos currículos locais, a expressão prática de um longo processo de luta pela autodeterminação cultural e epistemológica. Num primeiro momento, destacaria o fato de este aprendizado local ser feito nos idiomas nacionais/locais.¹⁶ Como José Castiano (2005) sublinha, a possibilidade de aprender em idiomas locais é o mais importante passo dado na educação para desmarginalizar e desmistificar os saberes locais.

Num segundo momento, convém sublinhar que essa renovação curricular, com o ampliar de saberes locais, tem por objetivo dotar os alunos de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhe permitam uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e econômico na sua comunidade e no espaço mais amplo do país (Alfaica, 2011, p. 12). Aqui,

o local não é um espaço que pode ser determinado apenas geograficamente. Compreende o espaço onde se situa a escola, e que pode ser alargado à Zona de Influência Pedagógica (ZIP), ao distrito e até mesmo à província, comportando consigo vivências e anseios da comunidade em que está inserida, cabendo à mesma comunidade definir o que gostaria que os seus filhos aprendessem. A seleção dos conteúdos pode, pois, incluir matéria não meramente local do ponto de vista geográfico cuja aprendizagem se afigura relevante no contexto da comunidade. (Alfaica, 2011, p. 12).

A intenção com o currículo local, como assinala José Castiano (2005), é de abrir mais espaço para os saberes locais entrarem na escola básica. Assim, cada escola desenvolve os conteúdos do seu programa de ensino, tendo em conta as especificidades locais.¹⁷

Convém sublinhar que o currículo local não é uma disciplina à parte, mas um conjunto de conteúdos definidos como sendo relevantes para a aprendizagem aplicável nas diferentes disciplinas do currículo nacional. A articulação dos conteúdos locais com os dos programas do currículo nacional assenta-se na distribuição dos conteúdos pelas diferentes disciplinas do ensino básico: português, ciências sociais, educação moral e cívica, matemática, ciências naturais, educação musical, educação física, educação visual e ofícios.¹⁸

Central ao desenrolar do currículo local, a comunidade integra todos os que intervêm na educação de uma criança: professores, alunos, líderes e autoridades locais, pais e encarregados de educação, representantes de diferentes instituições

¹⁶ Moçambique, país da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), define o português como língua oficial, que funciona em paralelo com mais de 30 línguas nacionais, ao que se acrescentaram muitos outros dialetos regionais.

¹⁷ A validação dessa componente curricular local está a cargo de conselhos criados para o efeito a nível distrital, com competências específicas atribuídas pelo Ministro de Educação e Cultura de Moçambique.

¹⁸ Essa estrutura assemelha-se ao currículo da educação básica no Brasil, exceto pelo componente Educação Moral e Cívica, abolido no início da década de 1990 por ser identificado a ideais de educação da época da ditadura militar.

formais (saúde, cultura, agricultura, ambiente, polícia, etc.), empresas e fábricas, confissões religiosas, lideranças comunitárias, etc.

A seleção de temáticas a integrarem o currículo local é feita com o envolvimento efetivo das comunidades, por meio de grupos focais, entrevistas, conversas, etc. A sistematização dos saberes recolhidos consiste no agrupamento por grandes temas, de utilidade para a comunidade: agropecuária, ambiente, educação em valores (ética), saúde e nutrição, história, cultura e economia local e ofícios (Alfaica, 2011, p. 14). Como resultado, esse processo de construção curricular, que se estende da construção da recolha de saberes ao seu ensino nas escolas, tem conhecido uma abrangência mais ampla, porque os conteúdos ensinados dialogam com as vivências nas comunidades. A comunidade, no seu conjunto, não apenas se beneficia dos ensinamentos como participa na produção, recolha, sistematização e organização dos saberes locais.

Eis um exemplo de uma grelha¹⁹ de conteúdos de um currículo local organizada tematicamente pelos professores e alunos, com apoio da comunidade.

**Quadro 1 – Escola Primária Completa de Napala – Distrito de Monapo
Província de Nampula**

| Tema | Conteúdos |
|----------------|---|
| Cultura | Principais danças: makiyekiye, erapala, nivevela, avante, nsope, worokho Principais instrumentos musicais: nlapa, miheya, rinri, nikoni, tontto Jogos: mpale, nthuva, ixeko, neca |
| História local | Origem da escola: fundada em 1953 pelos missionários da Carapira. O primeiro professor foi Gracinho Lima Ripelela. Educação de valores: saudação, priorizar pessoas mais velhas/idosas, respeitar os mais velhos. Principais autoridades locais: humo, régulo, pyiamwene, secretário, chefe da zona. |
| Ambiente | Principais rios na zona: Mpuehi, Mukutteia, Mpauane, Sapateroni, Nnthulumweni, Mukhajuni. Plantas fornecedoras de cola: murale, munica, rava, rocosi, phaji, erakaraka Doenças comuns nas crianças: malária, bilharziose, conjuntivite. Alimentos típicos: karakata, celeste, mathapa, oyele, enata. |
| Ofícios | Ofícios desenvolvidos na zona: tecelagem de cestos, vassouras, esteiras e peneiras; olaria para a produção de painéis de barro e almofarizes; construção de pilões em madeira. Tipo de construções: esarapi, nkottha. Instrumentos usados na construção: malaxi, miri, hururyo, itupo, maphoje. |

Fonte: Alfaica (2011, p. 14-15).

Essa africanização do currículo contrapõe-se ao projeto de colonização pela inferiorização dos saberes africanos, ao valorizar, como espaço-tempo de autoafirmação, as cosmovisões e tradições culturais locais, mediante uma relação argumentativa entre os saberes em presença (Castiano, 2005). Pela formalização da participação dos saberes locais no currículo nacional, somos lembrados que há vários saberes em rede, produzindo outras formas de presença cosmopolita (Ho, 2006),

¹⁹ No Brasil, diz-se "grade".

combinando o local e o global de forma engenhosa, sugerindo outras formas de ser e estar no mundo.

Nesse contexto, o descentrar da produção de conhecimento e o diálogo entre várias interpretações, incluindo processos de confronto, cooperação e diálogo, sugerem um mundo simultaneamente local e global. No local se desvela o mundo como este é e acontece na articulação entre teoria, prática política e uma análise crítica, reunindo fragmentos da história num processo dialógico de tradução entre culturas.

Essa experiência de reforma curricular aponta a possibilidade de ampliar os sentidos de uma gramática que reafirma a pertença – individual e coletiva – a espaços mais amplos, ao Sul global.

Conclusão

A entrada no século 21 requer uma cartografia mais complexa e cuidada da diversidade, que torne visíveis alternativas epistêmicas emergentes. O pós-colonial simboliza, nesse contexto, a possibilidade do encontro de várias perspectivas e concepções sobre o conhecimento e o poder, um idioma que procura refletir sobre os processos de “descolonização”, quer nos espaços da metrópole, quer nos espaços colonizados. Essa problematização passa, necessariamente, por uma revisão crítica de conceitos hegemonicamente definidos pela racionalidade moderna, como sejam “história”, “cultura” ou “conhecimento”, mediante uma perspectiva e condição de subalternidade. Revisitar esses conceitos integra várias exigências: a “histórica”, ou seja, a necessidade de repensar todos os passados e perspectivas futuras à luz de outras perspectivas, que não as do Norte global; a “ontológica”, que passa pela renegociação das definições do ser e dos seus sentidos; e, finalmente, a “epistêmica”, que contesta a compreensão exclusiva e imperial do conhecimento, desafiando o privilégio epistêmico do Norte global.

Em lugar de generalizações e simplificações que pretendem “encaixar” a África no esquema desenvolvido para explicar linearmente o progresso civilizacional do Norte global, o desafio que se nos coloca é duplo: explicar a persistência da relação colonial na construção da história mundial, ao mesmo tempo que se propõem alternativas à leitura dessa história, no sentido de construir histórias contextuais que – articuladas em rede – permitam obter uma perspectiva cosmopolita sobre o mundo. A descolonização, nesse contexto, assume-se como um ato de controle da consciência, um ato de libertação da opressão do conhecimento enquanto monocultura. As experiências dos currículos locais, ensaiadas no campo da educação, desafiam radicalmente os processos contínuos de produção de não-existência, como Boaventura de Sousa Santos bem diz. O exemplo de trabalho de tradução intercultural entre saberes, no espaço da escola, assinala possibilidades ilimitadas de trabalho, salvaguardadas por novas lógicas, para a geração de inteligibilidade entre diversas experiências de sustentabilidade, fortalecendo-as naquilo que possuem de alternativo em relação ao insustentável modelo neoliberal moderno.

Referências bibliográficas

- ADAS, Michael. *Machines as the measure of men: science, technology, and ideologies of Western Dominance*. Ithaca, NY: Cornell University, 1989.
- ALFAICA, Elsa (Org.). *Manual de apoio ao professor: sugestões para abordagem do currículo local – uma alternativa para a redução da vulnerabilidade*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (Inde), 2011.
- APFFEL-MARGLIN, Frédérique. Introduction: rationality and the world. In: APFFEL-MARGLIN, F.; MARGLIN, S. A. (Org.). *Decolonizing knowledge: from development to dialogue*. Oxford: Clarendon, 1996. p. 1-40.
- CASTIANO, José P. O currículo local como espaço de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de Bárúè, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio – Moçambique. *Revista e-Curriculum*, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76610103>>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa, 1978.
- DELGADO RAMOS, Gian Carlo (Org.). *Ecología política del extractivismo en América Latina: casos de resistencia y justicia socio-ambiental*. Buenos Aires: CLACSO, 2013.
- GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, António Flávio. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 7-40.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, [1973] 1978.
- GOODY, Jack. *The theft of History*. Cambridge: Cambridge University, 2006.
- GUDYNAS, Eduardo. Estado compensador y nuevos extractivismos: la ambivalencia del progressismo sudamericano. *Nueva Sociedad*, Buenos Aires, n. 237, p. 128-146, enero/feb. 2012.
- HO, Engseng. *The graves of Tarim: genealogy and mobility across the Indian Ocean*. Berkeley: University of California, 2006.
- MACHADO, Carlos José Saldanha; CORRÊA DE MELLO, Maristela Barenco; BRANQUINHO, Fátima. Uma aproximação teórica entre os postulados do ideal de sustentabilidade e a Sociologia das Ausências de Boaventura Sousa Santos. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, Taubaté, v. 8, n. 1, p. 288-310, 2012.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2, p. 240-270, march/may 2007.
- MARTÍNEZ ALIER, Joan. *The Environmentalism of the poor: a study of ecological conflicts and valuation*. Cheltenham: Edward Eldgar, 2002.

MAZRUI, Ali A. *Political values and the educated class in Africa*. Berkeley, CA: University of California, 1978.

MAZULA, Brazão. *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985 – em busca de fundamentos filosófico-antropológicos*. Porto: Afrontamento, 1995.

MENESES, Maria Paula. Agentes do Conhecimento? A consultoria e a produção do conhecimento em Moçambique. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: "Um discurso sobre as Ciências" revisitado*. Porto: Afrontamento, 2003. p. 683-715.

MENESES, Maria Paula. Os espaços criados pelas palavras – racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, N. (Org.). *Formação de professores e questão racial*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 55-75.

MENESES, Maria Paula. O "indígena" africano e o colono "europeu": a construção da diferença por processos legais. *E-cadernos CES*, n. 7, p. 68-93, 2010.

MENESES, Maria Paula. Images outside the mirror? Mozambique and Portugal in world history. *Urban Architecture*, v. 9, n. 1, p. 121-137, 2011.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (Inde). *Plano curricular do ensino básico: objetivos, políticas, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: Inde-Mined, 2003.

MONDLANE, Eduardo. *Struggle for Mozambique*. London: Harmondsworth, 1969.

MUDIMBE, Valentin. *The invention of Africa: Gnosis, Philosophy and the order of Knowledge*. Bloomington: Indiana University, 1988.

PRIZZIA, Ross. Sustainable development in an international perspective. In: THAI, K. V.; RAHM, D.; COGGBURN, J. D. (Org.). *Handbook of globalization and the environment*. Boca Raton, FL: CRC, 2007. p. 19-42.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000.

SAID, E. *The question of Palestine*. New York: Vintage Books, 1980.

SALA-MOLINS, Louis. *Dark side of the light: slavery and the French Enlightenment*. Minneapolis: University of Minnesota, [1992] 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Toward a new common sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. The fall of the Angelus Novus: beyond the modern game of roots and options. *Current Sociology*, v. 46, n. 2, p. 81-118, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Conhecimento prudente*

para uma vida decente: "Um discurso sobre as Ciências" revisitado. Porto: Afrontamento, 2003. p. 735-775.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Beyond abyssal thinking: from global lines to ecologies of knowledges. *Review*, v. 30, n. 1, p. 45-89, 2007. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Beyond_Abyssal_Thinking_Review_2007.PDF>.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 9-19.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistémica do mundo. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 25-68.

SCHIEBINGER, Londa. Forum introduction: the European colonial science complex. *Isis*, Chicago, v. 96, n. 1, p. 52-55, 2005.

SILVA, Christian Luís da. Desenvolvimento sustentável: um conceito multidisciplinar. In: SILVA, C. L. da; MENDES, J. T. G. (Org.). *Reflexões sobre o desenvolvimento sustentável: agentes e interações sob a ótica multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 11-40.

SILVA, Christian Luís da; MENDES, Judas Tadeu G. (Org.). *Reflexões sobre o desenvolvimento sustentável: agentes e interações sob a ótica multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOLEDO, Víctor. Metabolismos rurales: hacia una teoría económica-ecológica de la apropiación de la naturaleza. *Revista Iberoamericana de Economía Ecológica*, v. 7, p. 1-26, 2008. Disponível em: <http://www.redibec.org/IVO/rev7_01.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2013.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London: Zed Books, [1999] 2012.

VISVANATHAN, Shiv. Convite para uma guerra da Ciência. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: "Um discurso sobre as Ciências" revisitado*. Porto: Afrontamento, 2003. p. 717-734.

WOOLMAN, David C. Educational reconstruction and post-colonial curriculum development: a comparative study of four African countries. *International Education Journal*, v. 2, n. 5, p. 27-46, 2001.

WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (WCED). *Our common future: report of the...* New York: ONU, 1987. Disponível em <<http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

Maria Paula Meneses, doutora em Antropologia pela Universidade de Rutgers, New Jersey, EUA, é atualmente pesquisadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, em Coimbra, Portugal.

menesep@ces.uc.pt

Recebido em 10 de fevereiro de 2014

Aprovado em 31 de março de 2014