

## REFLETINDO A HISTÓRIA DE INTEGRAÇÃO DO CONHECIMENTO LOCAL NA ESCOLA:

procurando caminhos de legitimação<sup>1</sup>

Reflecting the history of integration of local knowledge in school:  
seeking legitimating paths

Reflexión de la historia de integración del conocimiento local en la  
escuela: buscando caminos de legitimación

---

### Emilia Afonso Nhalevilo

Doutora em Educação de Ciências (Curtin University of Technology, Australia)  
Centro de Estudos Moçambicanos e Etnociências- Universidade Pedagógica (UP) de Maputo,  
Moçambique  
[emiliafonso@gmail.com](mailto:emiliafonso@gmail.com)

---

#### Resumo

Muito já foi dito e escrito sobre os Sistemas de Conhecimento Indígenas (IKS) ou, como também é chamado, Conhecimento Ecológico Tradicional (TEK) ou ainda Conhecimento Local. Meu artigo não pretende discutir como deve ser denominado, embora essa também seja uma questão importante, pois a forma como o nomeamos molda as possibilidades que abrimos para esse tipo de conhecimento. O artigo examina historicamente a inclusão do conhecimento indígena nos currículos escolares, tomando como referência a prática em Moçambique. A partir da análise histórica o artigo propõe um quadro-referência para avaliar e refletir as práticas tendentes a incluir o IKS no sistema de educação formal. Argumento que precisamos encontrar teorias legitimadas para integrar a IKS, a fim de contrabalançar a prática de ensinar IKS em salas de aula de ciências separadas de seu próprio contexto sociocultural.

**Palavras-chave:** Conhecimento Local. Currículos escolares. Moçambique.

#### Abstract

This paper aims to analyze the challenges and possibilities of the Interdisciplinary Degree in African and Afro-Brazilian Studies of UFMA (2015) for the teaching of African and Afro-Brazilians Stories and Cultures. It studies the intentionalities and/or curricular propositions that underlie the pedagogical proposals. The following sources of information are used: documents of the degree; Brazilian Legislation that affirm the need to contemplate the African and the Afro-Brazilian Histories and Cultures. The Degree is an example of affirmative action that contributes to the democratization of knowledge in the initial formation of teachers. It seeks to expand the analytical/propositional collection of this very important issue, of those stories and cultures that need to be valued as scientific knowledge of humanity.

**Keywords:** Local Knowledge. School curricula. Mozambique.

---

<sup>1</sup> Artigo adaptado e traduzido de Nhalevilo, E. A. (2013). International Journal of Science and Mathematics Education. DOI: 10.1007/s10763-012-9382-8

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar los desafíos y las posibilidades de la Licenciatura Interdisciplinaria en Estudios Africanos y Afro-Brasileños de la UFMA (2015) para la enseñanza de las Historias y Culturas Africanas y Afro-Brasileñas. Estudia las intencionalidades y/o proposiciones curriculares que basan la propuesta pedagógica. Se utilizan las siguientes fuentes de información: documentos de la Licenciatura y documentos legales brasileños que afirman la necesidad de contemplar las Historias y Culturas Africanas y la Afro-Brasileñas. La Licenciatura se configura como un ejemplo de acción afirmativa que colabora para la democratización del saber en la formación inicial de profesores. Se busca ampliar el acervo analítico/propositivo de esta cuestión tan importante, de esas historias y culturas que necesitan ser valoradas como conocimiento científico de la humanidad.

**Palabras clave:** Conocimiento local. Currículos escolares. Mozambique.

---

### Introdução

Sou professora na Universidade Pedagógica de Moçambique e investigadora do Centro de Estudos e Etnociências Moçambicanas (CEMEC). Nos meus primeiros anos como formadora de professores de ciências (início dos anos 90), ensinando Didática de Química na Universidade, eu interrogava a minha própria prática em termos de ensino num contexto moçambicano. Como escrevi, referindo-me ao ensino de Didática de Química:

Esta arte de ensinar química [foi] estudada e explorada de um ponto de vista muito diferente de uma sociedade Moçambicana, e foi importada pronta para Moçambique. A química em si é um subproduto de uma cultura estrangeira para Moçambique. Neste cenário, como e onde [posso] localizar meus alunos, a Química, a arte de ensinar Química e eu própria? O ensino de Didática da Química constitui um dilema para mim (AFONSO, 2007, p. 9).

Nesses dias eu estava preocupada também com as atitudes dos meus alunos em relação ao processo de aprendizagem. Em Afonso (2007, p. 8), reclamei: eles estão muito acomodados numa visão limitada do aprendizado. Às vezes, penso que eles podem se sentir marginalizados na prática curricular e, portanto, adotam uma postura muito formal, reprimindo sua própria personalidade e desempenhando um papel moldado pelo currículo predominantemente objetivista da instituição. Essas reflexões foram ainda mais galvanizadas por uma questão levantada por uma aluna da 10ª classe quando eu estava administrando um questionário como parte da minha dissertação de pesquisa no início dos anos 90. Respondendo a uma pergunta aberta sobre o que ela gostaria de saber sobre química, ela escreveu que gostaria de saber mais sobre Moçambique e a Química. Ela escreveu: *Qual é química Moçambicana?* Essa questão

constituiu para mim uma questão de interrogação e, posteriormente, um foco-chave do meu questionamento sobre a minha prática profissional, conforme narrado em Afonso & Taylor (2009). Em 2000, beneficieei de uma bolsa de estudos e fui para o exterior para fazer mestrado e, em seguida, doutorado. As minhas reflexões em termos de ensino da Química no contexto de Moçambique expandiram-se com a literatura que estava a ler e as conversas com colegas de diversas partes do mundo. Cheguei a ver a questão não apenas como ensinar a Química em nosso contexto, mas também como ensinar o nosso conhecimento indígena em nosso currículo escolar, o conhecimento que ainda não era oficial em nossas escolas, mas que eu sabia que os alunos e eu acreditávamos e vivíamos com esse conhecimento. Expandi meus pontos de vista para interrogar não apenas o modo como ensinamos (por exemplo, procurando contextualização), mas também o que ensinamos o que me levou a interrogar a exclusão do IKS no currículo escolar. Aqui neste artigo conhecimento local é o termo usado em Moçambique, em muita literatura internacional designada por Sistema de Conhecimento Indígena (Indigenous Knowledge System-IKS). Por uma questão de uniformização tratarei aqui pela sigla IKS. Também é relevante referir que o termo indígena tem diferentes conotações em diferentes partes do mundo. Aqui uso o termo *indígenas* para referir aos nativos de um país, sejam eles no Brasil, no Canadá ou em Moçambique ou outro país qualquer.

Em Moçambique, chegamos agora a uma fase de incluir conhecimento indígena de certa forma no que chamamos de Currículo Local. De certa forma porque o Currículo Local não é particularmente para inclusão de IKS, mas, para todo conhecimento que seja relevante localmente. Podendo ou não ser IKS. Em *Currículo local: Uma oportunidade de emancipação* (AFONSO, 2013) discuto com mais detalhes o Currículo Local. Com o Currículo local minhas reflexões continuam particularmente como pesquisadora do CEMEC, sobre as formas pelas quais temos praticado e, acima de tudo, refletindo sobre os interesses que estão sendo servidos nesse currículo. Nessa jornada, lendo, ouvindo e discutindo, percebi que precisamos de um tipo de padrão para analisar as diversas políticas e práticas em relação à IKS. Senti que falta um instrumento para medir nossas conquistas e falhas nessa jornada. Assim ao ler sobre práticas e filosofias que exploram o contexto africano, construí o quadro composto por cinco etapas. Ultimamente, tenho usado essa estrutura para refletir sobre a jornada pela qual a IKS está passando. Isso me ajuda a apreciar cada passo que estamos dando nesse esforço e a ver não

como falhas algumas das práticas, mas como estando em um certo estágio da integração. Eu chamo a construção deste quadro de referência de *base-grounded*. Surgiu e se desenvolveu a partir de minhas leituras em geral sobre contexto africano, educação e questões curriculares, ouvindo outros refletindo e não ignorando a partir de minha própria prática profissional e minha experiência vivida em um país ex-colonial.

### **Os estágios de integração do IKS**

É minha opinião que a história da integração dos Sistemas de Conhecimento Indígenas (IKS) nos currículos escolares africanos pode ser vista em cinco estágios: colonização, descolonização, neocolonização, renascimento e teorização. É nesse quadro que irei refletir sobre as mudanças curriculares e sobre os programas de pesquisa sobre a contextualização cultural da educação científica e/ou sobre a inclusão de IKS nos currículos escolares. Ao fazê-lo, reconheço que os cinco estágios são uma construção subjetiva e que as delimitações entre eles às vezes não são claras ou fixas. Também não quero dizer, referindo-me a esses estágios, que todos os países em África passaram por esses estágios. África é um continente com diferentes países e realidades, por isso não é de se esperar que todos os países tenham seguido o mesmo caminho em relação ao desenvolvimento do currículo escolar. Os estágios que identifico neste artigo são, antes, uma estrutura construída para nos ajudar a pensar criticamente sobre a história da inclusão de IKS nos currículos escolares, não simplesmente como memória, mas como uma maneira de visualizar o futuro ou, talvez, como um caminho. pela liberdade (NGOENHA, 1993) e pela emancipação. Passo a descrever os estágios nos parágrafos seguintes.

Primeiro, colonização. Esta etapa não se refere necessariamente ao tempo de ocupação colonial na África, mas sim ao estágio em que o conhecimento indígena não era reconhecido como conhecimento valorizado. Em muitos países da África Austral, como Moçambique, a obtenção de independência política não criou imediatamente um lugar de currículo aberto e oficial para o conhecimento indígena. Para muitos países africanos, o conhecimento indígena permaneceu não oficial e foi considerado supersticioso, sem legitimidade para inclusão no currículo escolar. Em Moçambique, um currículo que exigiu a inclusão do conhecimento local

foi lançado em 2004, 29 anos depois de conquistar a independência de Portugal. Esse atraso em reconhecer o conhecimento indígena nos currículos escolares não foi por acaso. Como afirmado em Conh (1996, p. Ix), o “colonialismo era em si um projeto cultural de controle” de certa forma o conhecimento era o que era o colonialismo. Como um projeto cultural de controle colonialismo distorceu o que deve ser considerado conhecimento e deformou culturalmente a visão tanto do colonizador quanto a do colonizado. Mondlane afirmou que os objetivos da educação durante a colonização em Moçambique eram duplas: produzir relativamente poucos moçambicanos que agiriam como intermediários entre o poder colonial e a população, e inculcar uma atitude de servidão no moçambicano educado (1975, p. 69). A atitude de servilismo tornou-se parte da cultura. Residia nos modos de viver, moldando assim a compreensão das pessoas sobre a realidade, valores e epistemologias. Daí a necessidade de uma revolução cultural para além da revolução política. Freire (1970) argumentou sobre a necessidade de ação cultural dialógica a partir da qual uma revolução cultural pode se originar. O que era necessário era um esforço sério e profundo de conscientização - por meio do qual as pessoas, por meio de uma verdadeira práxis, deixam para trás o status de objetos para assumir o status de sujeitos históricos (Freire, 1970, p. 160). No entanto, o desenvolvimento da conscientização que levaria à verdadeira práxis era comprometido pela hegemonia cultural colonial. Como Taylor e Cobern afirmaram, uma das características de uma cultura é sua invisibilidade para seus participantes (1998), e muitos países africanos fizeram reformas baseadas em um legado colonial, foram formatados do sistema antigo ou uma substituição de um tipo de sistema ocidental de educação por outro (Jegede, 1998). De fato, esses países africanos foram críticos para o sistema colonial, mas sua mudança foi para a reforma do currículo, não para a transformação do currículo. O Sullivan (2002) argumenta que a crítica social pode assumir uma das duas formas. A reforma crítica ocorre quando uma cultura é considerada formalmente apropriada, mas as práticas atuais não parecem abordar o propósito original ou as qualidades originais. A crítica transformadora, em contraste, é radical; assume que a cultura não é formalmente apropriada. A crítica transformadora envolve questionar a adequação formativa da cultura dominante (O SULLIVAN, 2002); A crítica transformadora questiona os interesses políticos, sociais, culturais e econômicos que estão sendo servidos pelo currículo, a natureza da disciplina, a linguagem da instrução, os objetivos da educação e assim

por diante. Para que a transformação ocorra conscientização é necessário, e é essencial que os educadores estejam criticamente conscientes da tendência à hegemonia cultural (TAYLOR & COBERN, 1998).

O segundo estágio, a descolonização. Eu vejo o estágio de descolonização como o período em que a consciência sobre o valor do conhecimento indígena começou a ocorrer em debates sobre currículo e políticas na educação. Este foi um período agitado e um dos desafios era definir um critério ou padrão para julgar quais práticas e conhecimentos poderiam ser promovidos no currículo escolar. Havia o reconhecido perigo de cair no relativismo cultural (Kawada, 2001), assumindo que cada prática ou conhecimento é bom dependendo da ponto de vista cultural. O processo de descolonização, no entanto, foi comprometido por causa da supremacia prevaente do paradigma da ciência ocidental. Como Asabere-Ameyaw et al. (2012) disseram recentemente, um número de diferentes sugestões pedagógicas foram identificadas, mas o tema geral continua a ser o ensino e reforço dos métodos científicos ocidentais como o único método de produção conhecimento (p. 15). Keane (2008) também argumentou que as etapas para incluir IKS consistem geralmente em selecionar pedaços de conhecimento indígena que se encaixam, descontextualizando-os de sua base. Na fase de descolonização, o IKS, embora reconhecido como valioso, foi visto através dos quadros e lentes da ciência ocidental. O exemplo da Tanzânia na sua tentativa de promover um currículo indígena, a Educação para a Autossuficiência (Education for Self Reliance), é um ilustração deste estágio de desenvolvimento. Segundo Semali (1999), o programa não teve sucesso devido à incapacidade de resolver contradições entre epistemologias locais e Epistemologias ocidentais e falta de metodologias africanas. Normalmente, nesta fase de descolonização o discurso do paradigma da ciência ocidental foi usado para retratar IKS e, conseqüentemente, o caminho para estabelecer a legitimidade curricular da IKS acabou por ser um canal para a assimilação da IKS no paradigma ocidental. Isso levou ao terceiro estágio, que eu chamo de estágio neocolonização para IKS.

Terceiro, neocolonização. Nesta fase, embora IKS tenha sido incluído no currículo, foi descontextualizado, expropriado e objetivado. Fronteiras entre a descolonização e a neocolonização estão difusas. E é uma ironia que foi com a justificativa para contextualizar a educação científica que a IKS foi descontextualizado e explorado. De fato, como diz Smith,

uma maori da Nova Zelândia, é importante criticar nosso discurso porque podemos reforçar e manter um estilo de discurso que nunca é inocente, com base nos textos anteriores escritos sobre povos indígenas [e conhecimento indígena], continuamos a legitimar visões sobre nós mesmos [e nosso conhecimento] que são hostis a nós (Smith, 1999). O termo neocolonização não significa o mesmo que a recolonização; Utilizando a neocolonização, quero enfatizar que ela incorpora novas formas de colonização. Como uma nova forma de colonização, o neocolonialismo não envolve controle político direto. É um processo que mina os valores culturais de uma sociedade (RYAN, 2008, p. 673). Em alguns programas neo-coloniais que consideraram a questão da IKS, a tendência passou ser não ensinar IKS, mas a: (i) ensinar ciência ocidental a estudantes indígenas: neste caso, os programas procurariam entender o contexto e talvez até a cosmovisão dos estudantes indígenas para usá-lo (ou manipulá-lo) para fazer os alunos entenderem o conteúdo baseado na ciência ocidental; (ii) usar o IKS como um recurso para esclarecer a ciência ocidental: nesse caso, o conhecimento baseado em tradições indígenas foi extraído e explicado usando-se estruturas do Ocidente; ou ainda (iii) nomear o assunto IKS, mas ensiná-lo dentro da estrutura da ciência ocidental. O primeiro caso, que pode ser chamado de assimilação (por exemplo, Banks, 2001) ou inculturação na ciência ocidental, tem sido contestado porque pode alienar os estudantes de sua cultura de vida indígena (AIKENHEAD & JEGEDE, 1999, p. 274) tornando-os acríticos de políticas e práticas que possam dificultar o próprio desenvolvimento local. A segunda perspectiva, que pode ser chamada de integração de conteúdo (BANKS, 1993), é típica no estágio neo-colonial como uma prática que inclui o conhecimento indígena, mas não considera o paradigma IKS em termos de sua ontologia, epistemologia e axiologia. O objetivo é de realização acadêmica na ciência ocidental, isto é, sua agenda ainda é baseada na estrutura da ciência ocidental. Como afirma Ryan (2008), para evitar o neocolonialismo, precisamos reconhecer a natureza do quadro ontológico em que operamos.

A terceira perspectiva é obviamente enganosa. Estou usando o termo ciência ocidental em todo o artigo como abreviação de World Modern Science. Como Taylor (2006, p. 202), estou usando esse termo para diferenciá-lo das práticas científicas incorporadas nas visões de mundo não ocidentais. Uma infinidade de estudos e debates vem acontecendo sobre a forma como IKS deve ser nomeado. Embora, como afirmei em minha introdução, meu trabalho não



pretende discutir como deve ser denominado. Referir-me-ei brevemente a esse debate, pois ele tem ligações com meus estágios construídos de inclusão de IKS, especialmente o estágio de neo-colonização. Um número de educadores interessados na questão da ciência e IKS sugeriram que IKS deveria ser chamado de ciência. Snively e Corsiglia (2001), por exemplo, argumentaram que o termo ciência origina-se do latim *scientia*, que significa conhecimento, e assim todos os tipos de conhecimento podem ser assim denominados. Como argumentei em outro lugar (AFONSO, 2007), esta afirmação é enganosa porque assume que o significado na linguagem é estático, enquanto tem sido bem argumentado que o significado é contextual em termos de tempo, espaço e até mesmo em termos dos sujeitos que interpretam. Como Palmer coloca, saber algo é ter uma relação viva com o conteúdo (1983, p. Xv). A opção de chamar isso de ciência é, portanto, um catalisador para assimilar o CI na ciência ocidental, isto é, conduzi-la para práticas neocolonizantes. O estágio de neo-colonização é um terreno complicado para os que desenvolvem currículo porque o legado colonial é encoberto. Muitos teóricos com boas intenções argumentam pela inclusão de IKS nas escolas, mas caem sob o neocolonialismo porque suas estruturas e filosofias mantêm a ciência ocidental. Baryboy e Castagno (2008), por exemplo, têm argumentado, em relação a um Currículo Culturalmente Responsável, a necessidade de uma abordagem dialética (inclusiva) e não dualista (exclusiva) quando se trata de ciência e IKS. Embora eu concorde com os argumentos deles, vejo, no entanto, como limitantes o fato que eles não questionam as estruturas sob as quais eles estão considerando a inclusão da Ciência Nativa. Assim, chamando-a de ciência, estaríamos reforçando o lugar reverenciado que a ciência ocidental ocupa (El-Hani & Bandeira, 2008).

Os exemplos de Baryboy e Castagno de vários artefatos produzidos pelos nativos americanos, que eles julgam como ciência, ignoram o discurso desses nativos em relação aos objetos. Como argumentei em outro lugar (Afonso, 2007), IKS não é apenas sobre os artefatos ou fenômenos que ocorrem na terra ou além. É mais sobre o discurso que temos em relação a essas ocorrências. Ao reivindicar o reconhecimento de IKS, não argumento assim que fenômenos novos ou desconhecidos serão descobertos por IKS, mas sim que o contexto que moldará o discurso deve ser baseado em um paradigma IKS. Enquanto para o estágio de descolonização o desafio é como evitar o relativismo cultural, para a fase neocolonial o desafio é sempre como evitar a dependência epistemológica, considerando a IKS como dependente das



lentes da ciência ocidental. Como Dei (2006) argumentou, o processo de inclusão de IKS no currículo escolar requer a auto-relocação do instrutor em relação ao material do curso, a estrutura física e os aprendizes (p. 310), exigindo assim uma realocação de pedagogias, filosofias e agendas.

Em quarto lugar, renascimento. Esta é a fase em que pesquisadores e outros educadores interrogam as lentes através das quais a IKS é comunicada. Por exemplo, o papel periférico deste conhecimento nos currículos escolares é questionado: Por que a IKS é concebida como tendo o papel de esclarecer o conteúdo principal da ciência ocidental? O estágio de renascimento questiona os interesses sendo servidos por conteúdos e pedagogias específicos. Esta etapa não apenas defende a inclusão da IKS, mas também questiona as maneiras pelas quais ela foi incluída ou integrada. Eu vejo este estágio como estando em consonância com as idéias das triplas crises na pesquisa em ciências sociais, como apontado por Denzin e Lincoln (2002, 2005): representação, legitimação e práxis.

A crise da representação faz questionamentos sobre como os pesquisados (realidade social e o outro) foram representados e como os dados foram gerados. Ela engloba uma dimensão ética ao se preocupar com o modo como as pessoas (ou conhecimento) estão representados, e também um aspecto estético, prestando atenção ao escrita do relatório de pesquisa. Transferindo para o contexto de IKS, podemos perguntar: Como esse conhecimento indígena foi representado? Em muitos casos, esse conhecimento tem sido representado como supersticioso e ilógico, devido em grande parte ao fato de que aqueles que o representavam estavam usando estruturas não derivadas da ontologia e axiologia do CI; foi durante séculos entendido a partir de uma perspectiva teórica colonial. Em um livro sobre a produção tradicional de cerveja e vinho em Moçambique, Medeiros (1988, p.88) cita um relatório do governo afirmando que esperar que eles [os nativos] adquiram um sabor delicado para apreciar nossos vinhos, como bucellas, collares cartaxo, etc. como fazemos, é uma pura ilusão daqueles que nunca viveram com negros. Esta passagem ilustra não apenas que o conhecimento local na produção de cerveja e vinho foi desconsiderado e considerado inferior em comparação com os vinhos europeus, mas também indica a maneira pela qual os nativos foram representados. É interessante notar que o governo colonial tinha um forte interesse nos nativos que compravam o vinho por razões econômicas (lucro) e políticas (para tornar os nativos dependentes do álcool

e, portanto, incapazes de se organizar para lutar conscientemente contra os colonialistas portugueses). A crise de legitimação, questiona sobre a legitimidade do pesquisador na condução da pesquisa: quais são seus interesses? Qual é a sua agenda? Mais uma vez, traçando um paralelo com IKS, podemos perguntar: Como o pesquisador foi legitimado? Compreende o contexto e a interação simbólica envolvida entre as pessoas e esse conhecimento? Questões de representação e legitimação são de grande importância porque, se subestimadas, podem levar a que o IKS seja tratado com uma lente cultural essencialista, resultando em romantismo ou exotismo. Os estudiosos aborígenes australianos, Fatnowna e Pickett (2002) argumentam sobre a (mal) apropriação do conhecimento indígena por pesquisadores acadêmicos: as maneiras pelas quais o conhecimento foi obtido nem sempre mostram respeito aos protocolos aborígenes, nem o fato e as formas em que foi tornada pública e publicada. Isso ilustra bem as crises de representação e legitimação. A crise da *práxis* preocupa-se com a mudança social que a pesquisa pode trazer. Fatnowna e Pickett (2002), por exemplo, argumentam que, embora os aborígenes na Austrália sejam uma das populações mais pesquisadas, não houve mudanças significativas em suas vidas. A pesquisa foi conduzida principalmente para atender às exigências acadêmicas daqueles que conduziam a pesquisa, mas não era de interesse direto para a vida dos aborígenes. Essas preocupações sobre representação, legitimação e *práxis* questionam caminhos, agendas e paradigmas utilizados em pesquisas que são motivo de preocupação no estágio de renascimento. O estágio de renascimento é também um estágio turbulento e enfrenta o desafio de evitar a romantização e a essencialização da IKS.

Quinto, teorizando. O quinto estágio da integração com IKS é a teorização. A consciência da importância da teoria domina esse estágio. Durante o estágio de renascimento, os pesquisadores são confrontados com a falta de estruturas teóricas para apoiar formas alternativas de incluir o IKS nas escolas. Observo que, embora os primeiros quatro estágios possam ter algum espaço para a teoria, o quinto estágio é enquadrado principalmente por visões críticas na formulação de teorias. Neste estágio, as teorias não objetivam conformar ou formatar IKS de maneira ocidental, mas estão preocupadas em justificar a reivindicação de coexistência de diferentes discursos nos currículos escolares. A teoria nesta fase procura abordar questões ontológicas, axiológicas e epistemológicas para incluir a CI no currículo escolar. Como ensinamos esse conhecimento? é uma questão crucial. O estágio teórico representa um desafio

particular e muito importante para a África. Como Houtondji (2002) afirmou, na África a construção de teoria esteve sempre ausente. Fomos sempre palco apenas de coleta de dados e eventualmente de aplicação dos resultados de pesquisa. A análise e interpretação dos dados era sempre realizada na metrópole colonial. Como ele argumenta, os dados tiveram que ser exportados para a metrópole onde existiam os sofisticados laboratórios e outros aparelhos. A inexistência de laboratórios e outras instituições de pesquisa na África certamente não era apenas uma mera decisão econômica da metrópole colonial. Era essencialmente política criar e nutrir uma total dependência da construção de teorias.

Embora eu não tenha uma receita para esta fase de teorização, considero que uma questão importante é enfatizar a agenda e os interesses na busca de qualquer teoria. Esta etapa deve ser governada por um interesse (ou agenda) emancipatório. Habermas (1978) teorizou sobre os interesses que regem as ações humanas e identificou três tipos de interesse: o técnico, o prático e o emancipatório. A discussão sobre esses interesses é, em minha opinião, estimulante, especialmente no contexto das reflexões curriculares, no entanto, eu iria além do escopo deste artigo se eu fosse entrar nessa discussão. Segundo Habermas, a emancipação é um estado de autonomia, mas não de liberalismo. Assim, ele identifica a emancipação com responsabilidade e, portanto, vejo o interesse emancipatório como um conceito-chave para esse estágio. Emancipação deve levar à prática.

Os cinco estágios que descrevi colonização, descolonização, neocolonização, renascimento e teorização não estão isolados ou em contradição com a literatura africana em campos como a sociologia e a filosofia. Alguns paralelos podem ser traçados com perspectivas adotadas em estudos sobre a história da África na afirmação e reafirmação de seu povo, seu conhecimento e suas realidades, como exemplificarei no próximo parágrafo.

Ngoenha (1993) explorou as fases da historicidade e da etnia da África. Ele recontou o início da filosofia africana como etnologia e afirmou a necessidade de interrogar a legitimidade dessa etnologia, passando da etnologia para a filosofia, para a etnofilosofia e, finalmente, para a filosofia crítica. Buscando referências a uma filosofia africana, Castiano (2010) identificou a objetivação, subjetivação e intersubjetivação do conhecimento nos países africanos. Ele explica que a objetivação significou que os africanos foram tratados como objetos em pesquisas sobre si mesmos e seus conhecimentos. Assim como Ngoenha (1993), reconheci em Castiano (2010)

a tendência desses estudos filosóficos e sociais de passar por etapas discretas, de colonizada, a descolonizada, a neocolonizada, a teorização. A mudança de um estágio para outro é catalisada pelas críticas. Tanto Castiano (2010) quanto Ngoenha (1993) falam sobre a crítica, e sobre a crítica a crítica (que eu chamo de re-nascimento) neste movimento que fundamentalmente busca liberdade e justiça.

É com esse pensamento de liberdade e justiça em relação aos africanos e seus IKS que escrevi este artigo.

### **Concluindo**

Neste artigo, olhando para a paisagem da história da inclusão do IKS nos currículos, propus um quadro que possa servir de reflexão sobre as nossas práticas de inclusão do IKS. O quadro é constituído por cinco estágios nomeadamente colonização, descolonização, neocolonização, renascimento e teorização. Eu tomo este quadro como um instrumento para avaliarmos as nossas práticas e tendências de inclusão do IKS. É também uma forma de fazer projeções para a inclusão de IKS no currículos escolares. Porque como referi há falta de teoria ou princípios didáticos se preferimos chamá-los assim para o IKS. Precisamos escapar do estágio neo-colonial e é por isso que defendo o desenvolvimento de nossos próprios referenciais teóricos culturalmente enraizados. A teorização é um meio para alcançar uma verdadeira transformação do currículo escolar, uma tática que oferecerá ao mundo lentes alternativas e janelas para olhar para o IKS. Somente oferecendo diferentes lentes e janelas poderemos fazer o mundo ciente de que a janela ocidental usada para olhar para a IKS é apenas uma janela

### **Referências Bibliográficas**

AFONSO, E. Z. **Developing a culturally inclusive philosophy of science teacher education in Mozambique**. Doctoral dissertation. Curtin University of Technology, Australia, 2007.

AFONSO, E. Z. Critical autoethnographic inquiry for culture-sensitive professional development. **Journal of Reflective Practice**. 10 (2), 273-283. 2009.

AIKENHEAD, G. S., & JEGEDE, O. J. Cross-cultural science education: A cognitive explanation of cultural phenomena. **Journal of Research in Science Teaching**, 36(3), 269-287. 1999.

ASABERE-AMEYAW, A. Dei, G. S. & RAHEEM, K. The question of Indigenous science and science education. In ASABERE-AMEYAW, A. Dei, G. S. & RAHEEM, K. (Eds). **Contemporary issues on African Sciences and science education**. (pp 15- 28). Rotterdam: Sensepublishers, 2012.

BANKS, J. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. **Review of research in Education**. Vol.19, (3-49). 1993.

BRAYBOY, B. & CASTAGNO, A. (n.d.) **How might native science inform informal science learning ?** retrieved on 1<sup>st</sup> Spetmeber, 2012.

BANKS, J. A. **Cultural diversity and education** (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon, 2001

CASTIANO, J. **Referenciais da filosofia Africana**. Maputo: Ndjira, 2010.

CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**. San Francisco: Jossey Bass, 2000.

COHN, B. **Colonialism and its form of knowledge**. West Sussex: Princentom University Press, 1996.

DEI, G. S. Introduction: Mapping the terrain -towards a new politics of resistance. In G. S. DEI & A. KEMPF (Eds.), **Anticolonialism and education: The politics of resistance** (pp. 1-23). Totterdam, The Netherlands: Sense publishers, 2006.

DENZIN, N., & LINCOLN, Y. (Eds.). **Handbook of qualitative research** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

DENZIN, N., & LINCOLN, Y. (Eds.). **The Sage handbook of qualitative research** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

EL-HANI, C. N. & BANDEIRA, F. P. Valuing indigenous knowledge: to cal it science will not help. **Cultural Studies of Science Education**. DOI 10.1007/s11422-008-9129-6, 2008.  
FATNOWA, S., & PICKETT, H. Indigenous contemporary knowledge through research. In C. O. HOPPERS (Ed.), **Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems** (pp. 209-236). Claremount, South Africa, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed** (M. B. Ramos, Trans. 30th aniversario ed.). London: Continuum, 1970.

HABERMAS, J. **Knowledge and human interest** (2nd ed.). London: Heinemann, 1978.

HOUNTONDI, P. **Knowledge appropriation in post-colonial context.** [S/D], 2002.

JEGEDE, O. The knowledge base for learning in science and technology education. In P. NAIDOO & M. SAVAGE (Eds.), **African science and technology education into the new millennium: Practice, policy and priorities** (1st ed., Vol. 1, pp. 151-176). Cape Town: AFCLIST, 1998.

KANE, M. A. P. N. O papel da onomastica no processo de construcao da nacao: o caso mocambicano. **Noticias**, p. 5, 2005.

KAWADA, J. **Beyond cultural relativism and globalism.** Paper presented at the UN University International Conference on the Dialogue of Civilizations, Kyoto, 2001.

KEANE, M. Science education and worldview. **Cultural Study of Science Education**, 3, 587-621, 2008.

MEDEIROS, E. **Bebidas Moçambicanas de fabrico caseiro.** Maputo, 1988.

MONDLANE, E. **Lutar por Mocambique.** Maputo: Terceiro Mundo, 1975.

NGOENHA, S. **Das independências as liberdades.** Maputo: Edicoes Paulistas, 1993.

NGOENHA, S. **Os tempos da filosofia.** Maputo: Imprensa Universitaria, 2004.

NHALEVILO AFONSO, E. **Referencias da filosofia Africana-** em busca da intersubjectividade. Sintese, FCS da UP, Maputo, 2011a.

NHALEVILO, E. A. Curriculo local: Uma oportunidade de emancipação. **Revista e-curriculum.** Vol 11 (1), 2013; Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6459/11168>

O'SULLIVAN, E. The project and vision of transformative education. In E. O'Sullivan, A. Morrell & M. A. O'CONNOR (Eds.), **Expanding the boundaries of transformative learning** (pp. 1-12). New York: Palgrave, 2002.

PALMER, P. J. To know as we are known. San Francisco: Harper San Francisco, 1983.

RAMOROGO, G., & Ryan, A. Indigenous knowledge in the science curriculum: avoiding neo-colonialism. **Cultural Studies of Science Education.** 2008. DOI 10.1007/s11422-007-9087-4.

SEMALI, L. Community as classroom: Dilemmas of valuing African indigenous literacy in education. In L. KING (Ed.), **Learning, knowledge and cultural context** (pp. 305-319). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1999.

SMITH, L. T. **Decolonizing methodologies: Research and Indigenous people.** New York: Zed Books, 1999.

SNIVELY, G., & CORSIGLIA, J. Discovering indigenous science: Implications for Science education. **Science Education**, 85(1), 6-34, 2001.

TAYLOR, P. C. Towards Culturally Inclusive Science Teacher Education. **Cultural Studies of Science Education**, 1(1), 201-208, 2006.

TAYLOR, P. C. Multi-paradigmatic research design spaces for cultural studies researchers embodying postcolonial theorizing. **Cultural Studies in Science Education**, 3(4), 881-890, 2008.

TAYLOR, P. C., & COBERN, W. W. Towards a critical science education. In W. W. COBERN (Ed.), **Socio-cultural perspectives on science education** (pp. 204-207). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1998.