

DIÁLOGO DE SABERES E PEDAGOGIAS DECOLONIAIS

ENTREVISTA COM MARIA PAULA MENESES

Nossa entrevistada nesse dossiê, Maria Paula Meneses, nasceu em Maputo (Moçambique). Atualmente é investigadora e coordenadora do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, integrando o núcleo de estudos sobre Democracia, Cidadania e Direito (DECIDE). É doutora em Antropologia pela Universidade de Rutgers (EUA) e mestre em História pela Universidade de São Petersburgo (Rússia). Em 2019 foi investigadora visitante junto da Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de Paris. Dentre os temas de investigação sobre os quais se debruça, destacam-se os debates pós-coloniais em contexto africano, o pluralismo jurídico – com ênfase para as relações entre o Estado e as “autoridades tradicionais” no contexto africano – e o papel da história oficial, da(s) memória(s) e de “outras” narrativas de pertença nos processos identitários contemporâneos. Seus trabalhos foram publicados em diversos países, incluindo Moçambique, Espanha, Portugal, Brasil, Senegal, Estados Unidos, Inglaterra, Argentina, Alemanha, Holanda e Colômbia. Em co-autoria com Boaventura Sousa Santos, Meneses organizou a obra *Epistemologias do Sul*. Nossa entrevista foi realizada no dia 29 de março de 2021, de forma remota. Devido à riqueza da fala, decidimos publicá-la na íntegra. Agradecemos ao precioso tempo da profa. Maria Paula Meneses e desejamos uma excelente leitura. Entrevista realizada por Alessandro Tomaz Barbosa (UFT) e Suzani Cassiani (UFSC).

* * *

Alessandro Tomaz Barbosa: Professora Maria Paula, é uma honra tê-la conosco. Diante de um mundo marcado pela homogeneização e universalização de modelos de currículos e conhecimentos produzidos em países do norte global, eu gostaria que comentasse algumas possibilidades metodológicas que apontem para o diálogo de saberes e a construção de pedagogias decoloniais.

Maria Paula Meneses: Essa questão, muito interessante, corresponde a um grande desafio analítico. Talvez a primeira questão que eu colocasse é a necessidade de compreendermos o que foi o exercício da violência colonial. E a violência colonial moderna, ou seja, o que é que foi este exercício brutal de exportação do modelo de funcionamento do estado europeu, aquilo que o Edward Said chama de as pequenas europas. Exemplos dessas pequenas europas estão hoje em Timor-Leste, Moçambique, Portugal e o Brasil, onde temos tribunais que funcionam de maneira similar, escolas que funcionam mais

ou menos da mesma maneira. Isto tudo são heranças de uma determinada forma de pensar e conceber o mundo que é exportada para outros locais, sobretudo para que os colonos que vão para esses locais, possam continuar a viver aí tal como se vivia nas então metrópoles.

E é nesse sentido que há uma série de nós, que temos inclusivamente vindo a discutir que as pessoas deixaram, mesmo quando se faz turismo, de viajar no sentido amplo. As pessoas deslocam-se num mesmo espaço, o espaço de conforto, o espaço de proximidade. Antes as pessoas viajavam e descobriam o outro. Inclusivamente, quando nós olhamos para grande parte dos intelectuais que fizeram parte da geração iluminista, quando eles vão à procura do Oriente, por exemplo, eles vão à procura do outro, com quem eles querem dialogar. As suas representações parte deste desejo de viajar, são, também, sobre os que os diferencia, mas eles reconhecem que há um outro com quem vão falar. O que acontece é que nos últimos 100, 150 anos não reconhecemos mais que este outro existe e é portador de saberes válidos. Num segundo momento, se alguma coisa está lá, vamos dizer que somos nós que descobrimos. Aí está a 'síndrome da descoberta', como se as pessoas que estivessem desse outro lado, não estivessem a funcionar com esses temas, experienciando como resolver esses problemas há muitos mais anos e que não precisavam ser descobertas. É são esses saberes silenciados, esses saberes que marcam as lutas do Sul global, um Sul que reclama o reconhecimento de outros sujeitos, dotados de saberes, que reclamam outro projeto político.

Eu creio que, nas nossas práticas educativas, do nível micro ao nível macro, temos feito pouco trabalho em prol da descolonização das mentes e das instituições. Estamos permeados destas intervenções colonizadoras, que continuam a ser, de fato, instrumentos da nossa vivência, das práticas do dia a dia. Portanto, desde logo, esta ideia de que há um sistema único de escolas e, portanto, a criança pode transitar do Brasil para Moçambique ou para Timor, porque o sistema educativo é igual. Isto é uma violência. Como é que o sistema educativo é igual? Se as realidades, se os contextos são tão diferentes.

Eu lembro-me, no período colonial em Moçambique, como era absurda a questão do sistema único. Nós tínhamos as férias de verão no inverno, que era para ser de acordo com o tempo português, o tempo da metrópole. E tínhamos férias em junho, julho e agosto, em plena época fria. É a época do ano que faz 20 graus, e não dava para ir à praia. E isto é exemplo mínimo desta violência que hoje continua, porque não conseguimos muitas vezes dar-nos conta de que quando nós queremos fazer as nossas crianças transitarem, viajarem, não é para ir à procura do mesmo. Elas deviam ir para aprender o que é que o outro lado tem, o que torna específica a identidade do Timor Leste e a identidade de Moçambique, e não ir à procura do mesmo.

Agora ao nível da escola, das línguas. Quais as línguas que as nossas crianças aprendem? Aprendem inglês, aprendem francês, português, espanhol, mas eu já vejo muitos pais a levantar as sobrancelhas quando a escola propõe mandarim. E são muito menos recetivos às propostas de ensino das línguas locais, que são, nos nossos casos, no contexto africano e asiático, línguas nacionais. E nos currículos que submetemos para candidatura a empregos, se eu disser que falo uma língua indígena, provavelmente esse elemento não é visto como uma mais-valia. É que qualquer língua é uma forma de conhecimento, de

exportação de diálogo. Eu não sei... a professora Suzani tem muito mais experiência que eu neste campo, deve ter esta experiência grande, desta violência. Quando trabalhamos em Timor, ou noutros contextos, é uma questão central da cidadania: como é que eu entro num tribunal, em que a língua oficial do tribunal é o português, mas onde quer o juiz, quer era o procurador, quer ainda as duas partes, não falam português? Isso tudo é kafkaniano, não faz sentido. Faz sentido se aceitarmos que se trata de um projeto de justiça moderna, imposta como a forma mais avançada de resolver conflitos. Será? Creio que não.

E este é o tal problema da ideia de modernidade. A modernidade tem dois ou três artifícios que estão mais ou menos bem identificados, mas que convém recordar. Primeiro lugar, a Europa, que é um lugar de circulação de saber, sobretudo a Europa do sul, não a Europa do norte. Dussel fala nisso, quando fala na primeira modernidade. É uma Europa de circulação de conhecimento. E quando falamos do Leo Africanus¹, do Ibn Khaldoun², de São Thomas de Aquino, eles circulavam em vários lugares no Mediterrâneo e aprendiam em vários lugares e ensinavam em vários lugares. Não era uma Europa como nós hoje a conceituamos, nem sequer existia esta noção de Europa, era um espaço de conhecimento.

O que é interessante é que no século XVI, XVII, com a ruptura com a igreja etc., começamos a ver uma região da Europa – a Europa do norte-, que era uma região que não tinha sido palco de grande parte destes debates, a procurar construir-se como um espaço com um saber distinto, sem reconhecer muitas vezes que este conhecimento circulava, tinha várias origens. Assistimos a uma apropriação de conhecimentos. É importante introduzir esta noção de apropriação, porque é um problema... Se reconhecemos que circulamos com conhecimentos, há que reconhecer que há um conhecimento-mundo. O problema é quando o conhecimento é apropriado por um determinado setor do mundo, por uma parte do mundo, pelo Atlântico Norte, como tem acontecido nos últimos séculos. E este passa a dizer: este conhecimento é meu. E aí, começa a violência da apropriação e da transformação do conhecimento em mercadoria. E isto acontece com a Revolução Iluminista, quer dizer, este conhecimento é nosso, do mundo, incluindo conhecimento que não é europeu. Por exemplo, as constantes de Fermi³ têm raízes que não eram europeias, o mundo estava lá, mas durante muito tempo a grande dificuldade era saber como é que o Fermi tinha chegado aquele modelo. Andaram quase 100 anos à procura de como é que aquilo tinha sido feito.

E de fato, o conhecimento não tem fronteiras, é como o Sars-CoV-2, o vírus que está na origem da Covid. O conhecimento não tem passaporte. Eu não posso dizer que o conhecimento é daqui ou dali. Boaventura de Sousa Santos tem tratado este tema em detalhe, a partir das Epistemologias do Sul. Nós construímos conhecimento refletindo uns com os outros. No entanto, de fato, a

¹ Nascido no século XV é também conhecido como Giovan Lioni, um diplomata Berber Andaluz, autor de *Dela descrittione dell’Africa et dele cose notablo che ivi sono*.

² Nascido no século XIV era um árabe socilólogo, filósofo e historiador que é descrito com o fundador das disciplinas modernas como: historiografia, sociologia, economia e demografia.

³ Enrico Fermi propôs em 1933 o constante de Fermi (também chamada de Teoria de Desintegração Beta de Fermi).

ciência moderna, a sua racionalidade, é uma das formas fundamentais de relação colonial-capitalista, porque é uma tentativa de apropriação do conhecimento. E não deixamos às nossas crianças a liberdade para pensarem, sobretudo na escola primária. Nós não ensinamos as nossas crianças a pensar, a desenvolver um percurso criativo. É ao contrário, não queremos que pensem por si mesmos.

Porque isto é um dos problemas nacionais, a ‘nacionalização’ do conhecimento. Nenhum de nós diz às crianças que os números que usamos são números árabes. E não dizemos que o zero não é um produto europeu, que há três grandes civilizações no mundo: a Inca, a da Mesopotâmia e depois o caso dos Moghul, na Índia, que têm o zero na sua essência, tanto o zero como o nada, tanto o zero como acrescente de valor. Se formos por aí, nacionalizando o conhecimento, podemos dizer com ar muito descontraído aos colegas europeus com ironia: vocês fiquem com os numerais romanos, europeus, que são muito úteis para as trocas comerciais no sistema capitalista, ou mesmo para as linguagens dos computadores. A linguagem dos computadores, que é 010101, não pode ser realizada com os números romanos que supostamente são os números oriundos da Europa.

Assim, como nós explicamos que a forma de organização política que hoje chamamos o Estado, não é uma invenção europeia. Quando estamos a dar à história às crianças, dizemos que no Antigo Egito, o Estado Egípcio era a instituição que regulava as cheias do Nilo, e os processos de irrigação. Como se tudo acontecesse sem haver instituições de poder para regular o funcionamento social. É óbvio que houve várias instituições de poder no passado, que houve vários tipos de estado.

A grande questão, é que quando a colonização moderna acontece, a Europa é declarada como um espaço civilizado, e por outro lado, as Américas são declaradas em estado de barbárie, sem capacidade para se autogovernar. Grosso modo é assim que se conceptualiza a necessidade de apoio europeu. Isto ainda acontece hoje na cooperação internacional, com o apoio do Norte. E não se tenta dialogar com o lugar; chega-se e diz-se: isto vai funcionar assim.

O que nós temos hoje é uma transição deste iluminismo que se apropriou de uma série de conhecimentos. Ou seja, muito do conhecimento difundido como iluminista não é europeu. É aí que está a minha diferença com certo essencialismo, que alguns colegas do grupo decolonial dizem: porque o conhecimento científico é europeu. Eu defendo que devemos analisar criticamente a narrativa europeia sobre aquele conhecimento. E aquele conhecimento é conhecimento-mundo.

Temos de assumir que a geometria é produzida e começa a ser reflexionada a partir do antigo Egito. Não é um produto europeu do século XIV ou XV. Poderíamos continuar, eu gosto muito de matemática, de física, etc. É muito interessante agarrarmos nestes assuntos para vermos como é que acontece a apropriação deste conhecimento, do conhecimento-mundo pelo conhecimento europeu. Ou seja, como é que um conhecimento fruto de experiências em vários contextos vai ser sistematizado através de opções metodológicas e teorizado em função de uma certa visão do mundo, e é apresentado como ciência. Em suma, a ciência é uma forma de racionalizar analiticamente que eu muito prezo. Mas não é a única. E a ciência é a forma de interpretar o mundo válida para o norte

global, que vai dizer: é o conhecimento mais avançado. Mas é um conhecimento declarado como mais avançado pelo Norte, não foi por mais ninguém no mundo! E aqui é que está a grande complexidade. Porque isto acontece nos últimos 150 a 300 anos, dependendo do contexto. Esta declaração de que nós somos os mais avançados, este é o melhor conhecimento. E a partir daí começa tudo a ser julgado em função da ciência. Mas a ciência, que é um conhecimento válido, não é a única forma de experimentar e interpretar o mundo.

Por exemplo, agora estamos a discutir o confinamento, o uso de máscaras etc., mas estes saberes são anteriores à emergência da ciência, são desenvolvidos por conhecimentos anteriores. A ciência é um projeto de interpretação do mundo e validação de interpretações, sobretudo a partir do século XVII e XVIII. As máscaras e o uso do confinamento, e da quarentena, é de 1.300 e tal. E grande parte deste conhecimento acontece sobretudo naquilo que a antiga Iugoslávia, na Sérvia. Mas nós nem sequer nos damos ao trabalho de procurar saber, dentro da própria ciência, as origens destes outros conhecimentos agora validados pela ciência. É uma apropriação, pela ciência, de outras formas de conhecimento. Por exemplo, a ciência diz que faz experimentação, o conhecimento é baseado em experimentação. Agora vocês vêm convencer a mim que um camponês não faz experimentação com sementes? Ou que um médico, um Xamã também não faz experimentação com os seus medicamentos para ver as quantidades? Claro que faz. Portanto, a experiência não é algo que é único da ciência.

No entanto, nós ensinamos que na base do conhecimento científico está a experimentação. É este nível de crítica quer interna da ciência sobre as suas origens, quer da ciência com os outros conhecimentos, que eu creio que a nossa escola vai ter de fazer, se nós queremos de fato ter uma escola que responda ao contexto onde ela está inserida.

Estamos a falar, por exemplo, do problema de revoluções. Como é que eu vou explicar a uma criança em Cuba, que a Revolução Cubana não teve um impacto global? Teve um impacto tão grande que os Estados Unidos continuaram boicotando Cuba, isto é, a maior dimensão do impacto global da Revolução Cubana, é haver um boicote. Mas é por estar em um outro projeto político que dá muita comichão aos Estados Unidos. Obviamente os políticos norte-americanos não querem que aquilo vingue, e fazem tudo para que as propostas cubanas não vinguem. Claro que há muitos problemas com o processo político cubano, sem dúvida. Mas com um vizinho tão complicado como é os Estados Unidos, o projeto democrático com eleições nunca poderia funcionar.

De fato, as eleições funcionam, quando existem condições para que elas aconteçam, sem interferências externas. E o que nós vemos hoje, muitas vezes, que é o nível da própria educação política, é a exportação de um determinado modelo de democracia. O multipartidarismo é nos apresentado como o modelo mais avançado de funcionamento democrático. Quer dizer, se eu hipotecar o meu voto durante 5 anos a um certo governante, é a melhor forma de participação política? Provavelmente não. É claro que nós temos aqui um problema grande, que é o problema da escala. O Brasil tem uma experiência excelente que é o orçamento participativo, mas funciona à escala da cidade, não pode funcionar à escala nacional. Hoje a Covid vem mostrar mais uma vez a importância e o problema dos grandes projetos políticos, como é o caso do Brasil, de uma Índia, de uma China, não parecem fazer sentido. Quer dizer, são

retalhos coloniais que nós vamos ter que pensar como gerir, porque de fato os grandes problemas que temos são sobretudo em contextos urbanos que são altamente difíceis de controlar quando há uma pandemia.

Se nós tivéssemos estudado bem a história, teríamos visto que sempre que há pandemias, as pessoas fogem das cidades. Foi assim que Boccaccio, escreveu o Decamerão, e o Ibn Kkaldoun cujos pais morreram de peste, e que também teve que fugir, como refere no seu Muqaddimah.⁴ E, portanto, a história de vez em quando dá uns sustões sobre o que está certo e o que está errado, e nós deixamos de prestar atenção.

E eu creio que este é um dos impactos da queda do Muro de Berlim. Temos implicitamente aceite que a história acabou e, conseqüentemente, deixámos de olhar para o sul em busca de reflexões sobre como construir alternativas. Assim, a queda do Muro de Berlim não é um problema da Europa, é um problema do mundo, e nós assumimos que a história acabou. Um conclusão de uma certa forma perversa, pois parece que não precisamos aprender mais, porque está tudo feito. E não está. É neste contexto que eu vejo o grande problema da colonização, a um nível tão profundo, que nós temos de voltar a este conceito. Não é possível analisar o mundo de hoje, sem um conhecimento profundo do impacto da herança colonial.

Temos que ter a coragem de perguntar: quando é que os Estados Unidos se descolonizou? O que é que há a descolonizado nos Estados Unidos? Quando começamos a colocar perguntas aparentemente simples, como fazem as crianças, as respostas que começamos a ter mostram-nos o mundo com outros contornos. De fato, os Estados Unidos continuam a ser aquele país, na essência, que é a continuação do projeto colonial. O Estado Mínimo é a proposta de explorar economicamente ao máximo um território. É um estado que não quer ter responsabilidade em relação a ninguém, porque a população que está lá, está lá para garantir a exploração econômica daquele território e nada mais. Na sua larga maioria são sub-humanos, como destaca Fanon, que não ‘merecem’ atenção por parte do Estado. É este modelo que queremos, um modelo que explora ao limite as pessoas e a natureza? E importa colocar esta pergunta para trás. Por que é que há este modelo de estado, nos Estados Unidos, e por que é que ele foi implementado e continua como referência? Para mim, a partir de uma perspectiva de economia política, assistimos à continuação do modelo das grandes companhias, constituídas para levar a cabo a exploração econômica. Na visão destas companhias, as pessoas que habitam esses territórios, os ‘sub-humanos’, podem ser substituídas. Haverá, supostamente, sempre onde ir buscar mais mão de obra, recorrendo, inclusive, à migração. Se colocarmos a questão ao contrário, por exemplo, a partir do sul global – e há teorização muito boa no Sul – teremos um olhar ao espelho para o norte. A questão colonial não aconteceu apenas à Sul. O Sul foi um laboratório, e as ondas deste processo estão a chegar agora ao norte.

Por exemplo, no caso do Timor-Leste, há uma inovação que para mim é fabulosa, que é o problema da história oral para fazer o presente e o passado do Timor-Leste. Como há muita gente que esteve envolvida nos dois momentos, no momento da resistência à presença colonial de Portugal e na resistência à

⁴ Livro escrito por Ibn Khaldoun em finais do séc. XIV, registando uma interpretação da época da história universal.

Indonésia, “O chega!”, o centro Nacional Chega e outros semelhantes recolheram narrativas históricas, memórias de luta, sistematizam-nas e usam-nas agora nas escolas para que as crianças, de fato, não se esqueçam deste passado presente. De outra forma teremos uma história única. Provavelmente estou a ser radical na minha análise, porque não tenho muita paciência para continuar a assistir a interpretações analiticamente pouco sofisticadas sobre a questão colonial.

A questão colonial é muito perversa, sobretudo quando se trata da apropriação do conhecimento. Você repare, foi o Brasil e Timor que me explicaram a dimensão da violência colonial. Quando estamos na nossa terra, no nosso país, temos dificuldade em analisá-la, porque é sempre o nosso lugar de grande paixão. Para mim não é fácil criticar o meu país, Moçambique. Foi no Brasil onde, pela primeira vez comecei a perceber a dimensão do problema: por que as populações indígenas falam de território e a Constituição brasileira fala de terra? Porque o território é a identidade, são os conhecimentos, são os espíritos, são os antepassados, é tudo. O território é o que nos faz pertencer àquele lugar. E é muito estranho termos uma Constituição a falar de terra e os outros falam território. Identifica-se uma dissonância cognitiva óbvia nesse processo. Em Timor há um processo semelhante, há uma diferença conceptual entre o território e a terra. A terra é propriedade privada, a terra não tem valor intrínseco, o que tem valor é o que vale para o mercado, as árvores ou os recursos do sub-solo. A história não vale nada, os antepassados não valem nada, a nossa identidade não vale nada. Por quê? A ideia capitalista colonial é que se pode ocupar um território, explorá-lo e, depois, passar a outro. O modelo norte-americano é, de fato, na sua essência o modelo colonial que permanece até hoje. Na minha versão, um Estado falhado, é um Estado que não se preocupa com as pessoas, preocupa-se com as finanças, com a economia. E defende acerrimamente a noção de propriedade, porque a terra pode ser privatizada. Mas um território não se pode privatizar. Como é que eu vou privatizar uma coisa a qual eu pertenço? Não faz sentido. São questões profundas, pois os territórios somos nós, não podem ser propriedade de um punhado de pessoas.

Há alguns anos, vocês devem ter sabido do debate, uma das líderes do partido político sul-africano *Democratic Alliance* defendeu publicamente que havia um lado bom no colonialismo, a partir da sua análise do progresso de Singapura, nomeadamente um judiciário independente, infraestruturas de transporte, água encanada, etc. Muitos sul-africanos ficaram profundamente revoltados e perguntaram sobre quantos corpos havia sido feita essa intervenção colonial-capitalista. Ou seja, temos que discutir o que é a violência colonial, essa negação do outro, corpos sem direitos, corpos cujos saberes não são reconhecidos, e por isso não são parte do ‘mundo desenvolvido’. Isto leva-nos à necessidade de um debate mais amplo: o mundo que habitamos não é apenas interpretado pela ciência; o mundo é feito de províncias epistêmicas. E eu creio que o grande impulso a esta reflexão veio, sobretudo, da Ásia, depois do continente africano e, agora temos as reflexões no continente americano. Não sei quando é que ela chegará em pleno à Europa. Quando vamos à China, ao Vietnã, à Malásia, há vários sistemas médicos. E antes de irmos ao médico perguntam-nos a qual sistema se quer ir? Quer ir ao biomédico? Quer ir ao médico Ayurveda? São situações normais de coexistência.

Agora onde os contextos atuais apresentam uma forte presença de descendentes de imigrantes de origem europeia a situação é mais complicada. Em contextos urbanos, sobretudo, continua-se a ter a presença de ‘pequenas Europas’ a funcionar, modelos de exportação europeu. Identificamos o correio, o hospital, a escola. Mas é difícil ver que a algumas quadras dali há um outro espaço numa favela que também educa, mas não é uma escola. Como dizia no início, andamos à procura do mesmo. Deixamos de ser capazes de dialogar com a diferença de forma tendencialmente horizontal. Estamos a ser reeducados para pensar que só há um modelo e andamos sempre em busca desse modelo, dessa referência. O que está fora desse modelo ou é para deixar de lado ou, então, para transformar esses conhecimentos em dados que a ciência irá processar e validar. E deixamos de conseguir olhar para o outro e aprender com o outro, nem que seja, às vezes, em discordância profunda, mas tentar perceber com eles. Para mim é isso que, como humanos, nos caracteriza.

Platão, nos seus diálogos, espelha não apenas debates de conteúdo importante, como forma de produzir conhecimento em diálogo, onde participam várias personagens, discordando frequentemente. Hoje este exercício de libertar a capacidade de cada um e de cada uma está muito cerceado. Creio que os programas escolares monoculturais e uniformizantes, burocratizam a educação. A escola opera sobretudo através de uma prática burocrática e não de uma prática criativa. Se Paulo Freire estivesse hoje vivo, já teria morrido outra vez com o choque.

Suzani Cassiani: Então, posso fazer uma pergunta que me surgiu agora? Bom, nosso grupo está trabalhando muito com essas questões do colonialismo, da colonialidade, dos estudos decoloniais. E nós percebemos que eles são muito potentes para os professores, para a área de educação e para outras áreas também, para nos percebermos hierarquizados e compreendermos esses processos históricos que passamos e que a gente vive ainda em função desse colonialismo, que não acabou ainda. Então, sobre as contradições da Teoria Decolonial, você gostaria de apontar algumas dessas contradições? Porque apesar de ser uma ferramenta, uma teoria muito potente, a gente percebe que, muitas vezes, as pessoas usam como uma moda, sem aprofundamentos. E também as contradições que têm, nos cânones da decolonialidade. E, enfim, pensar esses limites da teoria e as possibilidades também para a gente avançar, tanto na educação, quanto nas pesquisas. Porque a gente percebe também que as pesquisas acabam copiando modelos da Europa, dos Estados Unidos, sem pensar nos problemas locais, nos problemas que são nossos, da América Latina. E aí a gente tem, então, um desvio dos resultados para problemas que não são nossos. Ou seja, a gente conversar um pouco sobre essas contradições e tentar apontar avanços. Nós temos tentado trazer autores africanos, asiáticos, latino-americanos, mas a gente sabe que tem muito mais coisa ainda para fazer e para pensar. Acho que é um pouco isso. Você falou da decolonialidade que foca muito na questão do racismo, não é? E que isso é um problema, é um limite, não é? Porque...

Maria Paula Meneses: Eu não diria que é um limite, é uma teorização que responde alguns dos problemas das Américas. Ou seja, responde a um dos grandes elementos que vai marcar o processo colonial nas Américas, a discriminação etno-racial, sistêmica, do outro. Mas não explica o impacto das relações coloniais, da colonização no resto do mundo. Pensar o Sul, que tem sido objeto de epistemicídios, linguicídios, genocídios, em contextos específicos, requer um cuidado especial. A questão colonial, apesar de ser um projeto que emerge, no colonialismo moderno, sobretudo, com as potências da Europa, tem especificidades próprias, em função dos contextos onde esta relação de violência ontológica, epistêmica e política aconteceu. E estas diferenças vão marcar também as opções pela descolonização. Eu vejo as reflexões sobre a colonialidade como parte de um amplo grupo de reflexões críticas sobre a questão colonial; tentar simplificar ou resumir histórias complexas não ajuda à reflexão sobre o impacto presente da violência colonial.

Para compreender a questão colonial moderna temos que levantar também, a colonização dentro da Europa. E aqui há que compreender que a ideia de Europa é relativamente recente, é um projeto com dois ou três séculos. É, sobretudo, forjada na segunda modernidade. E, portanto, quando o colonialismo é visto a partir do ângulo racial, não estamos talvez a ter em atenção situações coloniais de europeus sobre europeus. O Code Noir de Louis XIV discrimina religiosamente os judeus, que são declarados sub-humanos, tal como os negros. Portanto, ao longo da história, quem é o outro sub-humano vai sendo alterado. Aqui é importante a análise crítica da História, que é a forma de reivindicarmos a nossa presença e contribuição ao conhecimento-mundo. Esta dimensão é fundamental, para ampliar os diálogos a Sul, para perceber o que nós, Continente Africano, produzimos como conhecimento e que nos tem sido roubado, para dizer: o conhecimento-mundo também é nosso! Agora, que haja lá uns tios e umas tias que resolveram que aquilo era deles, é um problema deles. Jack Goody chama a esse processo de destituição epistêmica o Roubo da História. E é preciso analisar como se processou e processa ainda este exercício do roubo da História. Por exemplo, entre a administração Inca, o quipu era um instrumento usado quer para o registro de dados, quer para a comunicação. Em suma, um sistema altamente sofisticado de controle burocrático, fundamental ao funcionamento da administração deste estado. Estamos a falar de um momento em que os incas sabiam melhor o que é que havia naquele território do que os espanhóis que estavam a chegar, com os seus livros e sistemas de contabilidade. Portanto, eu não vou dizer que não era porque eles não tinham a escrita gráfica que nós usamos hoje que eles não tinham uma forma de registrar o conhecimento. Tinham. E, hoje, esse tipo de conhecimento está a ser resgatado. Este exemplo mostra-nos que nós não podemos ter uma escola centrada em uma forma de escrever única, sobretudo, com o alfabeto, que, hoje, se chama o alfabeto dito europeu. Não nos podemos esquecer que o mundo guarda memória de outros saberes, desafiando os esquecimentos, silenciamentos e epistemicídios, como Boaventura de Sousa Santos destaca. Por exemplo, o colonialismo português, chega ao sub-continente africano - e o colonialismo português é, sobretudo, o colonialismo moderno – na segunda metade do século XIX. Quando acontecem as independências africanas, na década de 1960-1970, ainda havia gente viva que se lembrava do tempo anterior

ao colonialismo moderno. E estes relatos, e os conhecimentos guardados resultaram em processos distintos de descolonização.

Mas o que é que Portugal vai dizer? Que vem para o contexto africano, em nome da fé e do Império. Agora, a parte que é interessante é que o Império de Axum, que é hoje parte da Etiópia, no século V tem já o cristianismo como religião de Estado [antes da invasão europeia]. Ou seja, esta história oficial, que se ensina nas escolas, precisa de ser revistas. Ao mesmo tempo, isto mostra-nos que o Cristianismo é, também, uma religião endógena do continente africano. E isto é muito complicado explicar a um europeu que acha que o cristianismo é uma religião sua, e que, de fato, não é.

O Cristianismo Copta é um Cristianismo que está na região da África Oriental e do norte, e que está também em algumas regiões da Ásia. O problema reside na transformação de uma situação, de uma explicação, num projeto universal, com carácter prescritivo. A grande questão colonial aqui é a suspensão dos conhecimentos e das instituições dos outros, as quais são permanentemente apresentadas como sendo apenas de valor local e símbolo do passado, para serem substituídas pelas referências e instituições modernas.

É muito importante falar sobre estes detalhes. Como abrir a escola a esta diversidade de saber. Por que é que eu só posso ser letrada se souber escrever uma língua europeia? Por que é que eu não posso escrever em árabe? Por que é que eu não posso usar o quipu do Império Inca? São exemplos da presença tão violenta de um determinado pensamento único sobre que conhecimento é válido. E quando singularizamos o saber, estamos a apagar a diversidade que nos caracteriza, o que é terrível. Reparem que este processo está a acontecer numa época em que a internet está em todo o lado, quando vários colegas defendem que a internet democratiza o conhecimento. Não democratiza nada, nós continuamos a usar as línguas dominantes, e a apostar na escrita. Só algum conhecimento continua a circular como 'universal'. Eu defendo que é muito importante expormos as nossas crianças a esta diversidade, porque elas, de fato, de uma forma um bocadinho complicada, circulam entre vários universos do conhecimento. Que é o universo da família, o universo dos amigos. E nestes vários universos, elas absorvem muita coisa. E a escola moderna normalmente não cria espaços para que estes saberes plurais circulem e as crianças possam, desde cedo, aprender a circular e a reconhecer a diversidade a partir de critérios tendencialmente equitativos.

Por exemplo, o meu neto, há uns tempos teve de fazer uma apresentação sobre os heróis. Acontece que no lado da família do pai, a avó dele foi guerrilheira. Claro que hoje é avó, mas na juventude, a avó participou da luta pela independência de Moçambique. Porque é um bocadinho difícil para dele escrever sozinho sobre a avó, eu sugeri-lhe que lhe fizesse uma entrevista. Ele fez e foi para a escola todo orgulhoso. Mas para a professora, e de acordo com o manual, *herói em Moçambique só há um, que é o Presidente Samora Machel*. Isto é uma forma violentíssima de cercear a pesquisa e o orgulho que este miúdo tem na história da sua família, na construção do país. E todos nós construímos com qualquer coisa e devemos ampliar esta co-construção de saberes desde a escola.

Nós, em Moçambique, tentamos fazer um processo que apesar de não está a correr muito bem, do ponto de vista teórico é importante: 30% do tempo de

leção tem que ser sobre conteúdos locais. Por exemplo, transplantando a ideia para o Brasil, um professor no nordeste brasileiro tem que ensinar coisas que fazem sentido para o nordeste brasileiro. Não pode estar a falar de uvas e de pêssegos, ou de neve, porque a probabilidade de na zona da Amazônia haver neve, eu acho que é 0,001%. Eu não estou a dizer que as crianças não precisem saber que lá em um outro sítio onde há neve, mas é preciso que a gente conheça o que é que está ali e como é que isto é feito, como é que este conhecimento se passa. E que este conhecimento, diverso, faz o Brasil todo ser o que é.

O Japão tem um processo que ando a seguir, sobre o que guardamos, e como guardamos factos importantes da memória comunitária. Em vários lugares, sempre que há tsunamis, erguem estelas de pedra onde escrevem a data e o impacto da onda no local. A mensagem é: não deve construir daqui para baixo, porque isto é zona potencialmente afetada por tsunamis no futuro. E as escolas visitam estas estelas para conhecer o impacto do que é um tsunami. O tsunami não é uma representação geográfica; o tsunami é algo que eles veem e que ouvem os mais velhos a falar. Isto nós não fazemos, a escola é o professor e é o programa único. A proposta do conteúdo local não é só uma questão de história, é uma questão de tentar entender as plantas, por exemplo. Para que servem? Como é que é feita a sistemática daquelas plantas, sem ser a sistemática de Lineu? O que é que os xamãs e os agricultores conhecem dos usos destas plantas? Como é que se analisam os solos? Como é que os camponeses sabem que aquele solo serve para plantar determinadas plantas e não outras? Para mim, a escola deve criar nestas pessoas mais jovens o prazer de investigar, de querer saber mais e de procurar fazer avançar o conhecimento, sobre si e sobre o país e para o mundo. De outra forma, o se está a fazer é reduzi-los a pequenas máquinas reprodutoras de conhecimento e não produtoras de conhecimento. Há várias possibilidades para descolonizar a nossa escola, temos é de ensinar os professores, como é que isto se faz com pequenos gestos.

Por exemplo, eu lembro uma vez de estar em uma praia do nordeste do Brasil a falar com crianças na praia e perguntar: Então, o teu pai faz o quê? É pescador? E também que escola que tu está? E vi um deles que estava no nono ano, com um problema de física, que ele dizia que tinha grande dificuldade. Estivemos a discutir o que é que era o barco à vela, o que era a energia eólica, energia motora. No final o menino olhava para mim e dizia: *mas isso, afinal, é fácil*. Eu disse: *claro*. O problema é tu pões a cabeça a perceber que aquilo que o teu professor está a dizer tem implicação na vida do teu pai. Quando o teu pai lança a vela, ele transforma a energia eólica em energia motora. Então, o meu pai é físico? Chama do que tu quiseres respondi-lhe. Tu dizias que o teu pai era pescador, agora, se quiseres podes dizer que o teu pai é um físico pescador. Mas é esta segurança deles terem orgulho naquilo que é o seu pequeno contributo a um conhecimento muito maior e não limitá-los nem terem vergonha de quem são. Quer dizer, se uma mãe vende marisco, claro que a senhora tem um saber imenso de ecossistema. É muito interessante perguntar a uma criança: *então, olha lá, vocês vão lá fazer uma visita, se puderem ir com a tua mãe apanhar marisco na praia para percebermos como é que ela conhece o ecossistema. Quais os mariscos nas várias épocas do ano? Onde é que estão? A que horas? Como é que se tira? Etc.* E é isto que eu ando a fazer, a

experienciar o mundo que nos rodeia, com perguntas que fazemos um ao outro, eu e o meu neto. É este o questionamento permanente que eu trago dentro de mim, e que já vem de toda uma família e de toda uma comunidade, de todo um grupo. E não é só em Moçambique. Acontece aqui no Brasil também, isto tudo faz o Brasil a andar, porque esta gente toda tem um conhecimento enorme.

Muitas vezes nós nos apropriamos de uma forma muito violenta destes conhecimentos, transformamo-os em dados e, depois, escrevemos artigos 'limpos' para as revistas da especialidade. Porque as revistas querem um conhecimento muito escalpelizado, muito sistematizado, que seja científico. Mas como fazer com que este conhecimento faça sentido para todos, mesmo para uma criança?

Eu venho de um contexto de cultura oral, que é o contexto em Moçambique, é muito parecido ao contexto de Timor-Leste. E que eu creio que vocês, no Brasil, também têm muito a cultura oral. A cultura oral é circular; um começa a falar, depois, fala o outro, fala o outro, fala o outro, fala o outro. E podemos começar a falar sobre as estrelas e acabamos a falar do cachorro do vizinho que, afinal, estava doente. Porque a conversa flui, não é controlada. Mas na escola, nós ensinamos as crianças a fazer redação. A redação é um microprojeto: tem objetivo, o desenvolvimento e a conclusão. E a redação não dialoga com os colegas da sala, não está aberta ao debate, à conversa, à coprodução do conhecimento. Nós fazemos pequenos indivíduos na escola e eu acho que isso não devia ser assim. E eu creio que o grande problema que nós temos com a burocracia e os sistemas é que passamos a ter indivíduos e eu não gosto de indivíduos, eu gosto de pessoas. Porque a pessoa pensa, reage, tem uma história, que tem um lugar de que vai deixar. E nós precisamos conhecer pessoas e não indivíduos. Indivíduo é um número. Não sei, Profa. Suzani, se eu respondi à sua pergunta.

Suzani Cassiani: Maravilha. Nossa! Muito obrigada. Acho que você tratou de muitas coisas que a gente estava querendo ouvir mesmo, muito legal, Maria Paula. Maravilhoso! É uma riqueza também para pensar a educação em ciências e tantas outras coisas.

Maria Paula Meneses: Tem razão, profa. Suzani, porque às vezes, não prestamos atenção ao que acontece à nossa volta. Uma vez eu estava no norte de Moçambique, numa expedição geológica. Trata-se de uma região muito antiga da terra, parte do Cratão ou escudo africano. Nessa zona, que apresenta várias fraturas, por ser uma região de instabilidade sísmica, por vezes quase se tem um pé no cretáceo e o outro pé está no quaternário. Tem estas diferenças fabulosas. Eu andava lá a trabalhar com colegas da geologia que procuravam identificar onde existiria carvão mineral. Eu, na altura, estava a fazer pesquisa com eles, mais da parte mais social. E não havia meio de conseguirmos identificar os locais, apesar de referências anteriores citarem afloramentos de carvão mineral. Numa conversa com pessoas locais, perguntámos a uma senhora, que estava a preparar o jantar, onde iam buscar carvão. E respondeu-nos que era ali, na comunidade, no sítio onde estávamos. Só depois compreendemos o que ela nos estava a chamar a atenção. Ela respondeu-nos,

na língua da região, que aquele sítio onde estávamos era o *sítio do carvão*. Ou seja, nós estávamos em cima do território do carvão fossilizado. Como na altura ainda não havia GPS, e não tínhamos trabalhado com essas pessoas da comunidade, e tínhamos privilegiado os mapas geológicos, obviamente não estávamos a perceber muito bem onde estávamos. No dia seguinte começaram a cavar trincheiras e aí a cinco metros de profundidade já tínhamos carvão. Mas o problema é que a gente, às vezes, não pergunta às pessoas, acha que eles não sabem. É um ato de arrogância científica. E as pessoas dessa comunidade deram-nos uma lição, quando nos disseram *‘está aqui o carvão’*. Porque era a expressão que eles diziam: *nós somos do território do carvão*. A nossa ignorância da língua, a opção inicial em não fazer pesquisa com a comunidade envolvida, explicaram o nosso problema. Às vezes é uma questão de aprendermos uns dos outros... Falávamos todos do carvão, só que ninguém do grupo falava a língua da região e nós não explicámos de início o que estávamos lá a fazer. Era como fôssemos, apesar de sermos todos teoricamente de Moçambique, uns eram da universidade e os outros eram povo. Não. Aquilo foi uma coprodução, a identificação do carvão fóssil e, naquela altura, foi conjunta. Foi mais deles do que nossa, porque eles já sabiam que havia lá carvão, nós é que descobrimos, naquela altura, que havia lá carvão.

Alessandro Tomaz Barbosa: Eu queria aproveitar mais um pouco do nosso tempo para levantar uma questão. Na América Latina, recentemente políticas educacionais neoliberais, planejadas e executadas por governos de direita e extrema direita, têm avançado e ocasionado uma série de implicações para as cooperações educacionais Sul-Sul. Diante desse contexto, lembrando uma conversa que tivemos no Brasil, há quase quatro anos atrás, a senhora comentou sobre uma visita ao Brasil na gestão do Fernando Henrique Cardoso (FHC), relatando brevemente uma experiência relacionada a um sistema de cooperação que tinha como base, o norte global. Então, como a senhora avalia a construção e a execução de projetos de cooperação internacional nessa conjuntura política? Gostaria que comentasse sobre isso, apontando quais as consequências desse tipo de cooperação.

Maria Paula Meneses: Quer dizer, eu tenho muitos problemas com cooperação. Estive a ler um dos últimos relatórios do PNUD (Nações Unidas para o Desenvolvimento) que é sobre o antropoceno e as novas fronteiras. Pois no relatório nem o Sumac Kawsay, nem o Swadeshi ou o Ubuntu são alternativas para repensar a relação sociedade-natureza, lá citadas. É brevemente apresentado o exemplo de uma relação de proximidade da Nova Zelândia, sem dúvida. A Nova Zelândia, neste momento, já permite que florestas, rios e etc. sejam sujeitos de direito. Mas quando chegamos a uma escala maior e saímos para questões a nível continental, o relatório não trata. Por quê? Porque há uma ideia de que há um conhecimento produzido em uma determinada região e este é o bom conhecimento e vai ser exportado através do mecanismo da cooperação. Que não é, de fato, um grande mecanismo de cooperação. E eu venho ainda da tradição de que há uma cooperação, a solidariedade, eu diria que a solidariedade é aquilo que marca uma relação entre iguais, uma relação

entre pessoas que estão interessadas, de fato, em transformar o mundo. Quando entram políticas de Estado (e como nós estávamos aqui a falar, os nossos Estados são todos herdeiros de uma matriz colonial), o que as políticas de cooperação querem é o próximo igual, de novo. E as especificidades outras desaparecem. E se houvesse, de fato, uma cooperação desinteressada nem sequer era preciso referir a cooperação. Vejam que nestes projetos de cooperação está lá o carimbo de que é o apoio da Itália, é o apoio de Portugal, é o apoio do Brasil. Moçambique, o meu país, tornou-se independente em 1975. Porque a independência foi fruto de uma luta armada, os portugueses que estavam em Moçambique, ao contrário, por exemplo, do que aconteceu no Brasil, saíram de Moçambique a curto prazo. Ao todos, saem 200 mil portugueses, em três anos, que correspondia, sobretudo, à estrutura burocrática do Estado. Quase não ficaram médicos, quase não ficam professores, etc. Eu própria fui dar aulas, eu andava na nona classe, ia dar aulas à sexta classe. Porque era preciso, durante dois ou três anos, ajudar a governar o país. E há um projeto muito interessante, muito solidário, de apoio a Moçambique, por parte de exilados políticos latino-americanos. Solidariamente, vários brasileiros, chilenos, argentinos vieram trabalhar para Moçambique. E ensinavam-nos, em primeiro lugar, que a luta continuava no mundo para mudar o mundo, que havia grandes opções ainda no mundo. Mas que, ao mesmo tempo, estavam, de fato, sinceramente envolvidos na busca de um outro projeto político, estavam lá a trabalhar conosco, a ganhar salários iguais aos nossos, sem grandes proteções, não tinham proteção dos respectivos governos. Eu lembro de uma colega chilena, que teve um grande problema. Para ela, e os pais, renovarem o passaporte tinham de ir à África do Sul. E creio que o pai era do Partido Comunista Chileno. Obviamente se ele fosse à África do Sul, do *apartheid*, ia ser preso. E assim a solução foi dar-lhe a ela, e à família, durante algum tempo, cidadania moçambicana. Foi a forma que se arranjou para aquela família, e presumo que muitas outras, continuarem a ter documentos. Mas à medida que as transições começaram a acontecer no Brasil e etc., foram regressando aos seus países. Creio que nós, Moçambique, nunca prestamos o respeito que se lhes deve a estes colegas que solidariamente se envolveram na reconstrução do projeto educativo em Moçambique e em Angola, sobretudo, porque eles vieram trabalhar conosco. Não vieram só eles, vieram também colegas da Suécia, e de Itália, e etc. Mas quando começou a cooperação, nós inclusivamente na altura tínhamos um comentário jocoso, que chamávamos a região onde ficavam os cooperantes de Cooperantustão, porque era uma zona separada, uma onde habitavam os que vinham através da cooperação. E, portanto, eram cooperantes da República Democrática Alemã, da União Soviética, da Suécia e etc., mas eles viviam ali naquela zona e nós vivíamos nas outras zonas da cidade. Havia uma série de demarcações que se sentiam, uma espécie de micro *apartheid*. Agora, com estes colegas que solidariamente trabalharam conosco foi um processo diferente. Eu quando estive no Brasil, por acaso, soube de um antigo professor meu de Química, que foi um professor do ensino secundário, e, depois, muito mais tarde, eu soube que ele era casado com uma das filhas do [Luis Carlos] Prestes. Mas só muito mais tarde é que eu soube, porque ele estava mais ou menos clandestino em Moçambique. Foi um professor importante para nós, mas ele era um professor igual a outro qualquer que estava lá. Havia um grupo

cultural brasileiro superinteressante. O Professor Massena, o meu professor de Química, não falava só de Química, mas também do problema da América Latina. Eram aulas de educação política, no bom sentido. Estas ações, para mim, sinalizavam a demarcação, entre quem vinha com a agenda para ajudar a fazer um país, e quem vinha como podia ter ido para qualquer outro lugar. E eu acho que é isso que marca uma cooperação com êxito, é quando se deixa uma marca, como é que eu sou capaz, ainda hoje, de me lembrar desses professores. E foram vários os professores que nos marcaram: professores do Vietnã, da Guiné-Conacri, da Tanzânia, do Chile, de Portugal, que estavam ali a trabalhar. No início da década de 1980, nós éramos 300 no país inteiro, numa só escola a terminar o ensino secundário. Trabalhávamos todos juntos e tínhamos o apoio desses professores todos. Foi um momento superinteressante, eu não posso queixar, porque tivemos uma grande capacidade de compreender outras coisas. Este processo marcou-me muito como prática pedagógica. Ainda hoje, eu sou capaz de numa aula, se há um assunto importante, começar a aula a discutir esse assunto, para depois, chegar ao tema da aula. Porque, eu não posso começar uma aula dissociando a minha pessoa e o meu interesse em transformar o mundo a falar só de Física ou Química. Não! É preciso explicar por que é que Física, Química, Matemática movem o mundo, mas movem, sobretudo, a nossa cabeça e a nossa forma de querer modificar o mundo. Portanto, quando nós tiramos as pessoas da narrativa fica com a cooperação e a cooperação são políticas de Estado, não têm rosto. Infelizmente o que predomina agora são política do Estado, e não o interesse pelas pessoas. E eu creio que se nós queremos fazer um sul, é um sul com pessoas e para pessoas e não Estados sobre Estados. E que isso é uma dimensão muito marcada por determinadas referências que não são próximas, muitas vezes. Não sei, a Suzani teve em Timor e a dificuldade que é, quer dizer, há um projeto de apoio ao Timor que é desenhado no Brasil, para ser aplicado em Timor. Não se faz com os timorenses, não se ouvem os timorenses. Aprender vai além da disciplina. Na primeira vez que eu fui à Argentina, alguém me disse: *ah, porque tu ainda não sabes, da repressão, do Presidente Vilela...* e eu respondi: *Vilela al paredon*, porque eu aprendi com os nossos colegas argentinos sobre a ditadura. Tivemos colegas de turma que eram refugiados isso levou-nos, em jovens, a desenvolver uma capacidade de entender que as pessoas que estão na sala de aula têm uma história, têm um conhecimento e uma experiência que nós temos de aprender também. E eu creio que vocês têm uma iniciativa, no Brasil, muito bonita, que são as rodas de conhecimento. Mas que nós só exploramos no fim, quando já somos adultos. Na escola não colocamos as crianças a falar umas com as outras assim: *porquê é que tu pensas assim sobre este assunto? Ou que brincadeiras, por exemplo, com o teu grupo, na tua comunidade, a tua avó fazia ou o teu avô fazia*. E a gente, desta forma, consegue por as crianças a discutir coisas diferentes sem ser os jogos de computador, que nos bloqueiam a capacidade de pensar com os outros. Voltando à cooperação, eu vejo, muitas vezes, a cooperação um bocadinho como jogos de computador, quer dizer, tá ali o modelo e a gente só pode jogar com aquilo. E quando queremos quebrar esta lógica, é difícil. Por exemplo, isto que nós estamos aqui a falar, a experiência de Timor Leste, sobre a abertura da memória para fazer a história presente de Timor, é uma lição seja para Moçambique, seja para o Brasil. Nós, no Brasil, não falamos

do que é que foi a Ditadura. Há crianças de 15, 16 anos, não tem a mínima ideia do que é que foi a Ditadura. E é, pois, para essas pessoas é fácil dizer agarrar a narrativa dominante que antigamente estava tudo bom. A questão é esta, que a gente deve pôr a história a ser contada por quem a viveu num passado ainda presente. E estas narrativas todas é aquilo que nos faz todos e todas pertencer a um projeto maior. Porque, neste caso, como eu estou a dizer, estes colegas da América Latina, vários do continente africano, asiático e europeu, foram aqueles que nos fizeram pessoas, talvez, com esta cabeça um bocado desarrumada que é a minha, mas que é uma desarrumação boa.

Suzani Cassiani: O trabalho do Alessandro foi muito interessante, porque ele foi como cooperante do Timor e ficou vários meses, trabalhando as questões do currículo. Além da denúncia observada nos livros didáticos e documentos curriculares transnacionais, ele também trouxe anúncios, como diria o Paulo Freire, pensando em uma antropofagia curricular decolonial, trabalhando com (e não para) os professores timorenses o círculo de cultura e leitura, com as análises dos livros realizadas pelos próprios professores, bem interessante. Acho que é assim um pouco trabalhar nesse sentido aí que você está falando, acho que a gente, às vezes, consegue.

Maria Paula Meneses: É muito importante. Eu acho que se consegue, o problema é a gente não reportar isso aos superiores. Foi das poucas coisas que eu aprendi que a gente pode fazer experiências, mas até elas se consolidarem, não podemos fazer muito ruído à volta. E eu gosto de ir fazendo as coisas devagarinho para consolidar os projetos e transformá-los em plataformas de ação, que continuam para lá de nós.

Eu continuo com muita fé no Brasil, porque as mudanças que acontecem no Brasil são tão profundas, que não se pode voltar atrás. Creio que estamos num interregno, mas não é possível voltar atrás, não é. Hoje vemos que as pessoas pensam a sério o que se passa no Brasil. E isso é a maior riqueza de um país, é ter pessoas que pensam. Portanto, não é possível voltar atrás. Vocês têm muita força dentro de vocês. O problema, agora, é pôr tudo a pensar junto. Por vezes há acidentes de percurso na escolha dos líderes, como o momento que o Brasil conhece, imagem que encontramos repetidamente na História. Mas o que eu gostava de dizer era que o problema não é ele, o problema é quem o pôs lá e esses nunca vão ser atacados. Um presidente nunca chega ao poder sozinho, há sempre uma ancoragem política e essa ancoragem, quando vê a coisa mal aparada, começa a sair. Importa perguntar como é que o judiciário brasileiro, que era um judiciário que vinha do tempo da Ditadura, continuou a funcionar? Como é que há um exército que vem da Ditadura e continua a funcionar? Como é que há uma polícia que vem da Ditadura e continua a funcionar? Ou seja, a Ditadura continuou, apenas ficou mais silenciada. Para mim, a grande lição é a vossa vontade de continuar a lutar e a pensar nas consequências e implicações de cedências anteriores em relação a setores conservadores. Por exemplo, o judiciário, que espelha ainda, em larga medida, a velha escola, é a faculdade de Direito que é faculdade de “direita”. É ali que são formadas as pessoas que vão defender a estrutura, de um Estado que nunca se descolonizou.

Suzani Cassiani: A gente queria continuar. Que beleza de discussão!

Maria Paula Meneses: Há esperança, vocês criaram pessoas, vocês ensinaram tanta gente a pensar, não é possível calar essas pessoas. Pode demorar alguns anos, mas não é possível que a situação não se altere. A educação, como dizia o falecido presidente Samora Machel, é uma arma, é uma arma muito poderosa. Não é possível lutar contra cabeças que pensam. É por isso que a educação é tão problemática. Nesse sentido, temos que ter cautela, e compreender bem qual é o projeto que está a aparecer sobre a denominação decolonial, descolonizadora do sul, etc. Porque muito deste sul é muito reacionário, não mudou.

Suzani Cassiani: Você vê pequenas europas?

Maria Paula Meneses: Estou a falar por causa do Boko Haram no contexto africano.⁵ O Boko Haram tem um discurso a favor da descolonização. Mas a descolonização é voltar ao século IX do Islã, e, portanto, só com as escolas e a educação de matriz islâmica. Há movimentos progressistas islâmicos importantes, que têm vindo a promover escolas transformadoras, que transformam as pessoas, que garantem a reconexão permanente com o território, com os saberes, com as experiências. Mas não o Boko Haram e vários outros movimentos. Temos que ser muito cuidadosa na leitura destes processos de luta e decodificar as suas intenções, os seus objetivos. Outro exemplo, aqui mais próximo, é o de Cuba, que tem uma experiência fabulosa e talvez menos conhecida. Em 1977 ou 78, Cuba resolve apostar na construção de escolas secundárias, na ilha da juventude, as ESBECS, para formar jovens a nível do ensino secundário, de países africanos sobretudo. Havia quatro escolas de Angola, duas de Moçambique, uma da África do Sul, uma da Etiópia, uma do Burkina, etc. Os estudantes que passaram por estas escolas contam a sua experiência como um momento de transformação. Como tenho interesse no tema, tenho lido sobre este processo. Para vários jornais norte-americanos, que publicaram matérias sobre esta presença africana em Cuba, o que é dito com muito cuidado é o seguinte: *é que é um problema com esses estudantes que estudam em Cuba; eles são ensinados não a construir uma estrada, mas a construir uma estrada que serve ao país.* Ou seja, eles estão a aprender a pensar pelas próprias cabeças e isto não interessa a quem quer ter mentes controladas. Porque há uma grande diferença entre nós pensarmos a partir daquilo que a gente conhece no mundo, mas para mudar o nosso lugar e aquilo que a gente acha que é o nosso lugar é os Estados Unidos, e, portanto, criamos um pequeno Estados Unidos, ou uma pequena Europa em Moçambique, em Timor ou no Brasil. E criamos jovens com a mente colonizada. Aqui o desafio é grande, pois é preciso descolonizar a mente e ter esta abertura.

⁵ Movimento sunita fundamentalista, que tem como uma das bandeiras de luta a educação ocidental, não-islâmica, que classifica como um pecado.

Alessandro Tomaz Barbosa: Eu gostaria que a senhora comentasse um pouco que ensinamentos esse contexto pandêmico traz para o pensamento decolonial, a educação anticolonialista e a educação desde o sul global, neste momento de pandemia?

Maria Paula Meneses: Eu acho que a pandemia nos está a mostrar muitas coisas. Para começar, que os passaportes não funcionam, porque o vírus passeia sem passaporte. O que não é uma novidade, quer dizer, quando se estuda a chamada Peste Negra, percebe-se que há dois grandes fenômenos que justificam a difusão da Covid: a rede dos contatos comerciais e os cordões militares. Hoje, se olharmos para a dispersão da Covid, vemos um padrão semelhante, através das ligações comerciais. O problema é que muitas vezes não se consegue resgatar o que é que deveríamos saber sobre o assunto. E, sobretudo, porque continuamos muito reféns de um saber do norte, que, inclusivamente, está nas Nações Unidas, na OMS, e que tem influenciado a forma de lutar com a pandemia. Periodicamente são tomadas decisões globais, mas esta opção por um modelo único não vai funcionar. A própria OMS tem bebido de experiências em contextos africanos, por exemplo. Um dos grandes resultados da tentativa de controlar as pandemias do Ébola tem sido usado para conter a pandemia atual. Tal como no caso do Dengue, um dos vectores mais importantes têm sido as campanhas de sensibilização junto da população. É preciso explicar o que é a Dengue, é preciso explicar o que é o Ebola, e como se pode lutar contra a Dengue ou contra o Ébola. No caso do Brasil, eu creio que o que não funcionou foi o governo, que manteve uma política negacionista durante muito tempo, face ao avance da pandemia. Algo semelhante ao que aconteceu com o presidente da Tanzânia, John Magufuli, que também afirmava que não há Covid e que não interessava ao país investir no rastreio das pessoas infetadas. Até à morte de Magufuli, em março deste ano, não havia praticamente casos de Covid na Tanzânia. Na maior parte dos países do mundo, começou desde muito cedo uma explicação do que é que era a Covid, e, portanto, a Covid entrou na casa das pessoas pelos meios de comunicação.

Uma experiência pedagógica interessante que aconteceu em Moçambique e que vem do apoio à pandemia que marcou a minha geração – o AIDS. De repente, um dia dizem-nos que não pode usar seringas de qualquer maneira, que é preciso cuidado com o dentista, cuidado com as tatuagens, cuidado com as relações sexuais. Foi um choque, num momento em que os jovens da minha geração viviam um momento de euforia. Cada geração tem tido a sua pandemia, só que nos esquecemos de passar as experiências. Talvez, a gente precisasse daquelas estelas do Japão para, de vez em quando, ir lembrando que todos temos tido a nossa pandemia. Eu tive vários amigos que morreram com AIDS, foi um drama que me tocou muito, com vários amigos que faleceram. E até que se desenvolvesse o remédio demorou, agora, foi mais rápido. O que é que eu achei de interessante? Uma mudança que aconteceu no mundo, a enorme onda de colaboração de cientistas, globalmente, na construção do genoma do SarsCov2, portanto os CDC's, grandes CDC's - Centers For Disease Control - brasileiros, argentinos, cubanos, etc., participaram desse mapeamento genético. Os CDC's em África, na África do Sul, no Gabão, no Gana, etc., também

fizeram... no Quênia, e contribuíram para os mapeamentos. Ou seja, o conhecimento que está na origem do desenvolvimento das vacinas é um conhecimento-mundo, não é um conhecimento europeu. E é isso que não se está a relevar nesta altura. Este mapeamento foi feito também a partir do Sul por homens e mulheres. O problema do silenciamento e da ocultação das contribuições ao conhecimento-mundo acontece também dentro da própria ciência e nós ocultamos o Sul. Agora não já estamos a falar de outros conhecimentos, estamos a falar desta pandemia em que há aqui uma estrutura coletiva para tentar controlar e ultrapassar este processo de contágio macro. Mas, no média, continua-se a falar pouco das experiências exitosas do Sul, se conhecem as medidas e como, por exemplo, entre os países do sul que têm pouca água, que alternativas estão a ser desenvolvidas para se assegurar a limpeza das mãos. Este modelo de lavar as mãos muitas vezes é o modelo de classe média europeia, que tem água, que pode estar em confinamento, que pode estar a dar aulas à distância. O meu neto esteve um ano a ter aulas à distância, num contexto em que ele é um privilegiado, porque ele tem um computador. Mas não estávamos preparados. Eu sei que no final se ganha, não perde, porque se ganha conhecimento, se ganha experiência. Mas é preciso pensarmos o que está a acontecer nas escolas, como lidar com as crianças. E, sobretudo, por exemplo, ouvir as crianças. Eu falava muito com o meu neto, que andava angustiadíssimo, sobre todo este problema, do que é que era o Covid. Ele ficou absolutamente em êxtase quando soube que ia voltar à escola. E apesar de voltar de máscara e etc., mas que ia voltar a ter amigos para jogar futebol. Mas ele é parte de uma geração de crianças marcadas pela Covid. As crianças estão profundamente perturbadas e nós, professores, temos que lhes ouvir. E eu creio que, antes de qualquer matemática ou português, nós vamos ter de ouvir, como é que eles estão a viver este problema e o que é que eles não entenderam, onde é que nós falhamos como adultos, se calhar não percebemos o problema na totalidade. A Covid vai marcar a vida deles... Eles são crianças com cinco, seis, sete anos... Como é que a Covid mudou toda a estrutura de brincadeira, de pensar, de ir à escola. E nós vamos ter de lhes ouvir e de fazer processos diferentes para os reintegrar.

De fato, o mundo falhou e falhou, sobretudo, às crianças. Eu acho que se veem problema é com as nossas crianças. Daquilo que eu percebo com vários pais, andamos todos muito preocupados, sobretudo, o que é os miúdos estão a pensar do que é isto? E acho que é por aí que a gente vai ter que começar a repensar a escola, em que eles possam falar devagarinho, ir abrindo os traumas que eles experimentaram, porque eles viram mortos ao lado, viram o problema todo. O que é que é isto? Nós prometemos em teoria um mundo seguro e o mundo que nós estamos a dar não é um mundo seguro. Isso, talvez, seja outra necessidade que nós temos e, talvez, eu tenha um bocado em mim, porque nós passamos por guerras, guerras civis, etc. A morte é qualquer coisa que está conosco, não é algo que a gente não fala, a morte acontece e nós não podemos prever o que vem aí.

E acho que esta ideia de que a gente quer poupar as crianças à morte, a morte tem que ser... como é que é dizer? Domesticada na escola, como... acontece. As pessoas não só porque são mais velhas, porque tem doenças, tem problemas, acontece. E temos de estar com as pessoas enquanto as temos

conosco, ao máximo. É o que eu digo ao meu neto, ao invés de estar agarrado a porcaria do computador, usa a tua mãe e o teu pai, porque tu não sabes quanto tempo vais ter a mãe e o pai contigo. Usa a mãe, usa o pai, eles não gastam, não precisam pilhas.

Mas eu acho que é muito por aí, estes aprendizados, sobretudo, o valor da humanidade. Normalmente as pandemias fazem isto, fazem-nos ter muito medo mas também nos leva a não perder a noção da humanidade. Vocês já viram a quantidade de experiência que a gente desperdiça com as pandemias todas que acontecem? E a Suzani também quando esteve em Timor também deve ter apanhado com Cólera lá, com Dengue e etc. Quer dizer, há cuidados, as pessoas sabem como lidar com epidemias, mas é preciso não desperdiçar esta experiência. É passar da teoria à prática, que eu só existo porque há pessoas, porque vocês estão aqui, se vocês não tivessem me desafiado para esta conversa, nada tinha acontecido, isto aconteceu por causa de vocês, não é por causa de mim. Eu sou apenas uma roda da engrenagem, a máquina são vocês. É a esta interrelação que no meu lado do mundo chamamos ubuntu. Temos que ver a força que vem destas interações, é isto que nos faz humanos. Eu sei que não era a resposta que estavam à espera, mas eu acho que é muito importante pensar na humanidade.

Suzani Cassiani e Alessandro Tomaz Barbosa: Gostaríamos de agradecer à professora. Eu não sei se ela quer dizer mais alguma coisa. Mas eu acho que tem tanta coisa que ela falou muito além do que a gente tinha pensado. E, então, é uma honra para nós fazermos parte desse momento. Gratidão por ter cedido com tanta generosidade esse tempo para nós. E tem tantas reflexões incríveis e poderosas nessa entrevista, que com certeza vai ser lida por muita gente. Agradecemos imensamente poder te ouvir.

Recebido em: 10/06/2021

Aprovado em: 22/06/2021