



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

ELIANA ROSA DE OLIVEIRA SANTOS

**ESTUDOS AFRICANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO
DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM IMPERATRIZ DO MARANHÃO**

IMPERATRIZ
2025

ELIANA ROSA DE OLIVEIRA SANTOS

**ESTUDOS AFRICANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO
DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM IMPERATRIZ DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho

IMPERATRIZ
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Rosa de Oliveira Santos, Eliana.
ESTUDOS AFRICANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DO ENSINO
MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM IMPERATRIZ DO MARANHÃO /
Eliana Rosa de Oliveira Santos. - 2025.
140 f.

Orientador(a): Herli de Sousa Carvalho.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade
Federal do Maranhão, Imperatriz, 2025.

1. Estudos Africanos. 2. Guiné-bissau. 3. Formação
Docente. 4. Filosofia Africana. 5. Pensamento
Decolonial. I. de Sousa Carvalho, Herli. II. Título.

ELIANA ROSA DE OLIVEIRA SANTOS

**ESTUDOS AFRICANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO
DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM IMPERATRIZ DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Herli de Sousa Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^o. Dr. Roberto da Costa Joaquim Chaua (Membro Titular Externo)
Universidade Rovuma, Nampula, Moçambique

Prof^a Dra. Betânia Oliveira Barroso (Membro Titular Interno)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^o. Dr. Ricardo Cesar Costa (Membro Suplente Externo)
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Prof^o. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio (Membro Suplente Interno)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Era uma África diferente da que tinha imaginado, mas todos nós sabemos como África sabe se transformar naquela que cada um tem dentro de si.

(Pepetela, 2009)

AGRADECIMENTOS

Agradecer nunca foi uma tarefa fácil para mim, digo, agradecer diariamente, ser grata às pessoas verdadeiramente, além das palavras, de forma que sintam a minha gratidão. Quando conheci o *mindfulness* (traduzindo para o português, “atenção plena”), uma prática que compreende diversos exercícios de meditação com o objetivo de promover o indivíduo à atenção plena, entendi a potência da gratidão, e como preciso praticá-la em meu dia a dia. A gratidão é um desses exercícios que aprendo no *mindfulness*, e alguns cientistas dizem que ser grato, inclusive pelas pequenas coisas da vida, pode causar grandes mudanças – inclusive cerebrais.

Diante disso, agradeço àquele que insistiu em namorar comigo e me convidou a passar a Lua de Mel, em terras africanas, em Guiné Conacry/África (risos). E, às vezes, me acompanha nas minhas loucuras e está sempre disposto a andar comigo na contramão do neoliberalismo, meu esposo Geóesley José Negreiros Mendes.

Sou profundamente agradecida a minha filha, Luana Rosa Santos Mendes, que me ensina diariamente a ser uma mãe desnecessária. Com suas perguntas e curiosidade ativa, sempre me observando, ora querendo minha atenção, ora querendo apenas ser amada/cuidada, minha cria, meu eterno amor.

À minha mãe, Dolores Rosa de Oliveira Santos, a quem herdei a ancestralidade indígena e o espírito andarilho, com ela aprendi sobre o cuidado com outro e com a natureza. Às minhas irmãs, Lucimária Moreira dos Santos, Elizabeth Rosa de Oliveira Santos, Elisandra Rosa de Oliveira Santos, Elizete de Oliveira Santos, Eliete Oliveira Santos e Emanoela Oliveira Santos, com elas vivi o sagrado feminino, a coletividade, a conversa, os conflitos e as risadas que só as mulheres entendem (risos). Aos meus irmãos: Rubenildo Moreira dos Santos, Edson Oliveira Santos, Emerson Oliveira Santos e Edilson de Oliveira Santos, sou grata pela companhia, conversas e pela infância que não volta mais.

Ao professor e amigo, Ricardo César Costa, com quem caminho desde 2010, que vem lendo o que escrevo, uma pessoa humana, de uma educação e respeito surpreendente! Minha gratidão é enorme pela disponibilidade em ler e intervir na minha escrita.

À professora, Betania Oliveira Barroso, que tem avaliado esse trabalho e com muita amorosidade aprecia o que escrevo, que se apresenta feminista e com o esperar de Paulo

Freire. Ao professor Raimundo Nonato de Pádua Câncio por ter aceitado avaliar esse trabalho e com muita seriedade tem me feito compreender o caminho da pedagogia decolonial. Ainda sou imensamente agradecida pela orientação da professora, Herli de Sousa Carvalho, com essa temática, nessa Universidade, o universo não poderia me apresentar pessoa mais cheia de luz! Com ela vivo, mesmo na correnteza agitada da escrita, uma serenidade, ao receber seus *Gifs* no *Whatsapp* de luz, o que eu mais gosto é “Pega aí as boas vibrações” (risos). Obrigada “Budahali”, sua energia é reconhecida por onde passas.

Ao professor, Roberto da Costa Joaquim Chaua, a quem conheci em 2013, por intermédio do Geóesley. De lá para cá consideramos o como a extensão de nossa família em Nampula/Moçambique. E, com quem tenho aprendido sobre a Ética em Pesquisa do Estudos Africanos.

As professoras Sandra Maria Carvalho Sousa, Vitória Lima dos Santos, Maria Concebida Lima Cavalcante (Bida), Sueli Cruz Teixeira e Iseuda Lopes Nunes pela valiosa contribuição e partilhas de saberes africanos, no Círculo de Cultura Freireano, durante os meses de agosto a setembro de 2023. O trio gestor do IEMA, Sônia Maria Lira de Queiroz, Joseane de Almeida Carvalho Pontes e Antônio Matos Soares Alencar. À turma de mestrado IV do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) pelos momentos de partilhas, leituras e discussões que muito contribuiu no meu processo formativo.

Por fim, à Deus, Deuses/Deusas a quem acredito ter criado todas as coisas, com quem aprendo a contar os dias de maneira sábia, enquanto estou nesta Terra. Ao meus ancestrais que estão sempre em minha memória, meu pai, Manoel Moreira do Santos e meus tios, Assidino Sampaio, Otacílio de Oliveira e Raimundo Sampaio, minha gratidão eterna (in memória).

RESUMO

Nome da Autora: Eliana Rosa de Oliveira Santos

Título do Trabalho: Os Estudos Africanos na Formação de Professoras do Ensino Médio de uma Escola em Imperatriz do Maranhão

Linha de Pesquisa: Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares.

Este trabalho apresenta os Estudos Africanos na Formação de Professoras do Ensino Médio de uma Escola em Imperatriz do Maranhão, movida pela curiosidade epistemológica de saber qual o lugar de África na Formação Docente do Ensino Médio de Imperatriz, identifiquei como uma problemática a valorização de conhecimentos advindo da Europa e EUA, em detrimento de conhecimentos de África, em consequência a isto, analisamos que a formação social brasileira, construída sob a episteme do conhecimento europeu, favoreceu o apagamento histórico e cultura de África e dos povos originários. Contudo, elencamos as seguintes perguntas, qual o lugar dos Estudos Africanos na Formação Docente? E como os Estudos Africanos contribuí na formação para as relações étnico-raciais na escola? Assim, elaboramos três Objetivos, (i) compreender de que maneira o eurocentrismo, contribuiu na ausência dos EA e influenciou na (de)formação das relações raciais brasileiras; (ii) averiguar os impactos das ausências dos EA na formação de professores do Ensino Médio de Imperatriz do Maranhão; (iii) analisar quais os caminhos que os EA revelam para a formação docente plural e antirracista

Na fundamentação teórica, buscamos compreender os processos formativos sobre a construção identitária social de um Brasil que ainda vive a colonialidade do poder e a classificação social (Quijano, 2010), (Memmi, 2007; Césaire, 1978). Deslocando-se da epistemologia dominante (Norte Global), nos apropriamos de alternativas epistemológicas como a Epistemologia do Sul (Meneses; Santos, 2010) e do Pensamento Decolonial (Mignolo, 2005; Quijano, 2005; Walsh, 2008). Sendo fundamental inserir nesse diálogo as categorias, Estudos Africanos (Hountondji, 2010), descolonização das mentes no pensamento de Paulo Freire e Amílcar Cabral analisado por Gadotti (2012), Colonialidade do poder (estrutura de poder – conhecimento e subjetividade) (Quijano, 2010), o Mito da Democracia Racial em Nogueira (1998), e a necropolítica (Mbembe, 2018). Na Metodologia utilizamos a Pesquisa Autobiográfica em Educação (Passeggi, 2016), o Círculo de Cultura (Freire, 1987) e a Análise de Discurso (Orlandi, 1999). E por fim Por fim, os resultados alcançados, conhecimento do Círculo de Cultura Freireano e da Pesquisa Autobiográfica para identificar o(s) lugar(es) de uma África ditada pela visão eurocêntrica no Currículo brasileiro; inclusão dos Estudos Africanos na Formação Docente, por meio das narrativas autobiográficas das docentes; apropriação dos Estudos Africanos para o cumprimento das Leis, 10.639/03 e 11.645/08 e a construção do Produto Educacional dos Estudos Africanos na Formação Docente. Ainda, fortalecer a práxis antirracista contra os processos de invisibilização africana nos espaços formativos.

Palavras-Chave: Estudos Africanos, Guiné-Bissau, Formação Docente, Pensamento Decolonial

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa africano desenhado artesanalmente por um homem senegalês em um pedaço de couro de bode	14
Figura 2	A vida uterina	28
Figura 3	Rio São Francisco	30
Figura 4	Rio Tietê	34
Figura 5	Vista do Corcovado e do Pão de Açúcar, Rio de Janeiro	36
Figura 6	Rio Geba, Bafatá, Guiné-Bissau	40
Figura 7	Registro de um senhor guineense sendo carregado pelos braços	42
Figura 8	Símbolo do Sankofa	45
Figura 9	Ponte sobre o Rio Tocantins na fronteira entre Maranhão e Tocantins	47
Figura 10	Nascente de Água	50
Figura 11	Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) Pleno de Imperatriz	74
Figura 12	Nimba uma Divindade Africana	81
Figura 13	Fotonarrativa de Eliana Santos	82
Figura 14	Imagem de um Safari Africano	85
Figura 15	Mapa Africano	86
Figura 16	Adinkra Sabedoria Africana	90
Figura 17	Análise de Similitude dos Estudos Africanos na Formação Docente	98
Figura 18	Mapa de Guiné-Bissau	138
Figura 19	Bandeira de Guiné-Bissau	139
Figura 20	Chegada ao Arquipélago dos Bijagós em Guiné-Bissau	140
Figura 21	Formação de Educadores na Ilha dos Bijagós	140
Figura 22	Caminhada com as crianças Bijagós	140
Figura 23	Formação de Educadores em Bissau	140
Figura 24	Formação de Educadores em Bafatá	140
Figura 25	Visitas nas tabankas (aldeias, povoado)	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Cronograma do Círculo de Cultura – Estudos Africanos na Formação Docente	79
Tabela 2	Objetos disparadores do Círculo de Cultura	80
Tabela 3	Anotações do Diário de Campo de Pesquisa	83
Tabela 4	Estrutura do Círculo de Cultura de Paulo Freire	84
Tabela 5	Síntese do último Círculo de Cultura	93
Tabela 6	Análise de Dados do 1º Círculo de Cultura	102
Tabela 7	Primeira Análise de Dados das Narrativas Autobiográficas do 2º Círculo de Cultura	103
Tabela 8	Segunda Análise de Dados das Narrativas Autobiográficas do 2º Círculo de Cultura	103
Tabela 9	Primeira Análise de Dados das Narrativas Autobiográficas do 3º Círculo de Cultura	104
Tabela 10	Segunda Análise de Dados das Narrativas Autobiográficas do 3º Círculo de Cultura	105
Tabela 11	Primeira Análise de Dados das Narrativas Autobiográficas do 4º Círculo de Cultura	105
Tabela 12	Segunda Análise de Dados das Narrativas Autobiográficas do 4º Círculo de Cultura	106

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AD	Análise de Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CC	Círculo de Cultura
CCN-NC	Centro de Cultura Negra – Negro Cosme
CEIRI	Coordenação de Educação para Igualdade Racial em Imperatriz
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente
CNE	CNE – Conselho Nacional de Educação
CNUCED	Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento
CUFA	CUFA – Central Única das Favelas
EA	Estudos Africanos
EUA	Estados Unidos da América
FABAT/RJ	Faculdade Batista do Rio de Janeiro
GEPECD	Grupo de Pesquisa Educação, Culturas e Decolonialidade
GIFS	<i>Graphics Interchange Format, que significa</i> "Formato de Intercâmbio de Gráficos
IEMA	Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IPF	Instituto Paulo Freire
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PEPE	Programa de Educação Pré-Escolar
PPGEPE	Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais
PAIGC	Partido para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde
RMSM	Região Metropolitana do Sudoeste Maranhense
STBSB	Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil
UA	UA – União Africana
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UREI	Unidade Regional de Educação de Imperatriz

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: AUTOBIOGRAFIA, O LUGAR DOS ESTUDOS AFRICANOS NA MINHA FORMAÇÃO DOCENTE.....	24
1.1. Autobiografia de Nimba/Eliana....	25
1.2. No silêncio e na solidude das águas do líquido amniótico.....	28
1.3. A menina curiosa na beira do “ Velho Chico”.....	30
1.4. A adolescente curiosa na beira do RioTietê.....	34
1.5. A jovem curiosa chega ao Rio de Janeiro.....	36
1.6. A jovem curiosa atravessa o Oceano Atlântico em direção a Guiné-Bissau, na África Ocidental.....	40
1.7. A mulher desembarca no Rio Tocantins.....	47
CAPÍTULO 2 : BORBULHANDO MEMÓRIAS E FAZENDO HISTÓRIAS.....	50
2.1. Os Estudos Africanos no Brasil.....	52
2.2. Os Estudos Africanos no Currículo Brasileiro.....	54
2.3. Estudos Africanos, como equando falar de África?.....	55
2.4. Os Estudos Africanos na Formação Docente.....	58
2.5. Categorias que dialogamos nos Estudos Africanos.....	61
CAPÍTULO 3: O LUGAR DOS ESTUDOS AFRICANOS NA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO.....	69
3.1. OCirculodeCulturacomoMetodologiadePesquisa.....	70
3.2. Local da Pesquisa como espaço de saberes, formação (auto)crítica e coletiva.....	74
3.3. As Sujeitas da Pesquisa, as pesquisandas.....	75
3.4. No movimento das águas - O Círculo de Cultura, do planejamento à navegação	76
CAPÍTULO 4 : CAMINHOS DOS ESTUDOS AFRICANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	95
4.1. Análise de Discurso das Narrativas Autobiográficas sobre os Estudos Africanos.....	96
4.2.Caminhos dos Estudos Africanos na Formação Docente para as Relações Étnico-Raciais.....	113
CONSIDERAÇÕES.....	122
REFERENCIAS.....	127
ANEXO A.....	138
ANEXO B.....	140

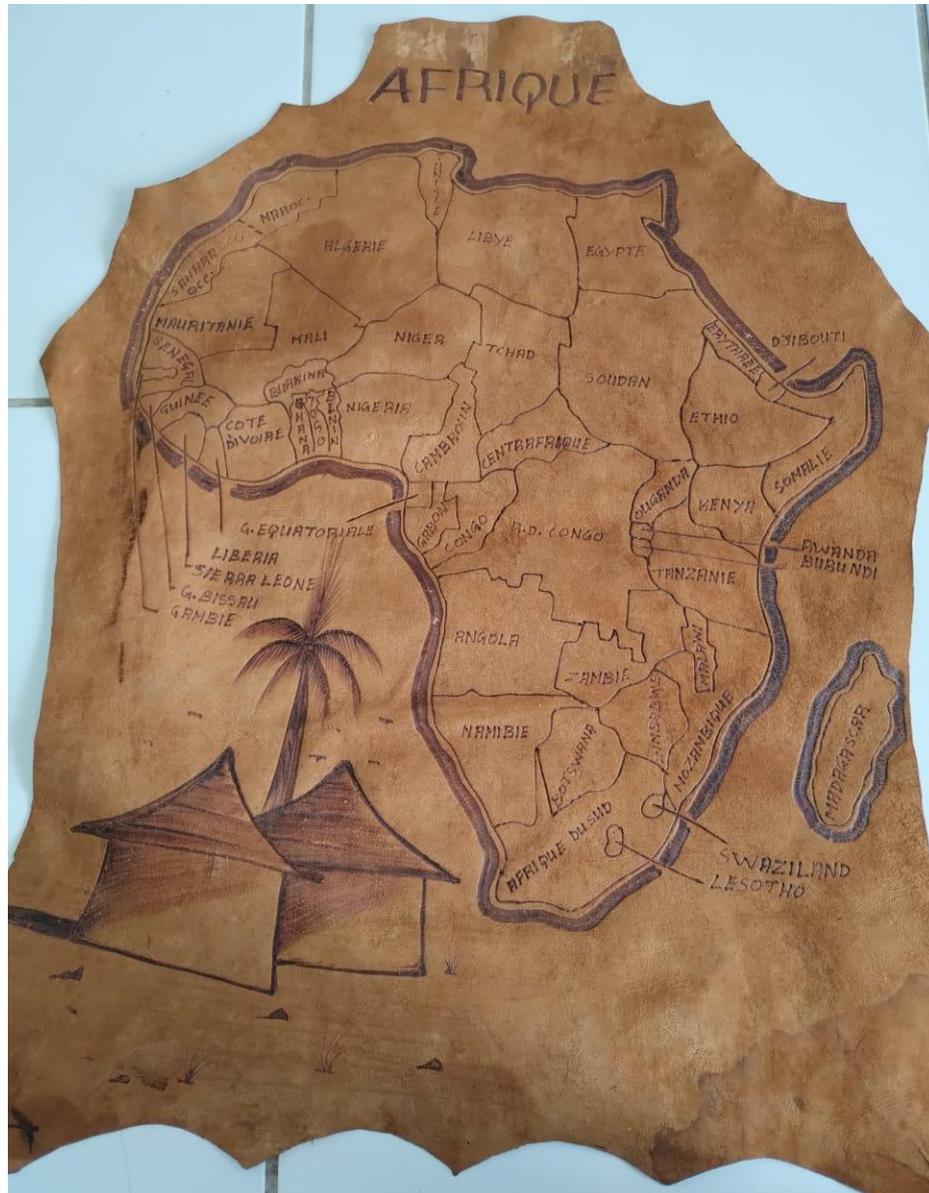


Figura 1 - Mapa africano desenhado artesanalmente por um homem senegalês em um pedaço de couro de bode
Fonte - Acervo pessoal

INTRODUÇÃO

Outra exigência imperativa é de que a história (e a cultura) da África devem pelo menos ser vistas de dentro, não sendo medidas por régua de valores estranhos. Mas essas conexões têm que ser analisadas nos termos de trocas mútuas, e influências multilaterais em que algo seja ouvido da contribuição africana para o desenvolvimento da espécie humana.

(J. Ki-Zerbo, 2010)

Iniciamos essa navegação como quem se encontra à beira de um rio para uma boa prosa. Queremos conversar sobre África! Você deseja entrar nessa conversa? Começamos com a foto do mapa africano produzido artesanalmente por um homem senegalês em um pedaço de couro de bode. Quando manuseado, admirado e questionado, as pessoas expõem suas compreensões por meio de perguntas, expressões e silenciamentos. Não foi diferente com essa pesquisadora ao se deparar com o mapa africano em terras africanas. Por isso, exibimos essa dissertação com a foto do mapa, lançando o convite a um olhar para o Continente africano, não com olhares medidos por régua de valores estranhos. Mas, sim, com valores advindos de dentro de África. Com o objetivo de desfrutarmos de novas conexões, citadas na epígrafe de Ki-Zerbo (2010) por meio de socializações mútuas, ouvindo atentamente sobre a contribuição que traz ao desenvolvimento de nossa humanidade individual, coletiva e planetária.

A nossa escrita pretende, em alguns momentos, expressar-se em forma de metáfora¹. Não na visão tradicional, como somente uma figura de linguagem, mas como uma forma de expressão de nossas experiências e concepções do mundo. Uma linguagem na intenção de manifestar-se mais por ações do que por palavras, dialogando com as subjetividades e percepções do mundo. Aqui nos apropriamos do rio como metáfora de entrelugares para partilhar de experiências de vida que versará sobre o texto como pretexto de lugar, chegada, encontro, desencontros, disputas e movimentos atravessando os rios de nossas vidas.

Essa pesquisa de mestrado começa a ter existência no silêncio. Enquanto me silenciava dos sons externos, minha mente penetrava no barulho das palavras que ecoavam na profundidade do meu córtex cerebral. Tudo isso, após alguns encontros e desencontros de ideias que surgiram

¹ A teoria da metáfora conceitual, mostra que as metáforas fazem parte do comportamento humano cotidiano, que são geradas a partir da experiência do homem com seu corpo e o ambiente físico e, principalmente, com a cultura em que vive, ou seja, elas são parte integrante da linguagem como um todo, seja cotidiano, literário ou científico. (Carvalho, 2011, p.220)

das relações étnico-raciais com docentes e discentes por onde tenho navegado, desde o Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro, chegando ao Ensino Médio, na cidade de Imperatriz do Maranhão.

Nas minhas relações no cotidiano escolar, percebia, em alguns momentos, o convite para falar sobre os Estudos Africanos nas conversas do dia a dia. Escrevo um episódio para exemplificar essa minha percepção do que aconteceu numa escola de Ensino Médio de tempo integral na cidade de Imperatriz do Maranhão com uma professora (branca e cabelo crespo) que trabalha na disciplina de Biologia. Estávamos, ela e eu, no intervalo, logo após o almoço, conversando sobre vários assuntos, até ser questionada com a seguinte pergunta: “Eliana, você que já foi a África e trabalha com essas questões de negritude, me responde: eu sendo branca e com o cabelo crespo, sou o que? Branca, negra ou morena? Tenho muita dificuldade em me auto declarar. Você é a primeira pessoa que falo sobre isso”.

Esse relato ilustrava-me a urgência de aprofundarmos os Estudos Africanos na Formação Docente. Neste momento, pergunto: Como os Estudos Africanos contribuem na formação identitária dos(as) professores (as)? Qual o lugar de África na Formação de Docentes do Ensino Médio?

De que modo, as respostas contribuem para o delineamento da pesquisa, em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto a problemática quanto os objetivos na investigação do objeto de estudo, os Estudos Africanos? Nesse sentido, chamamos de Estudos Africanos o campo acadêmico interdisciplinar que se dedica ao estudo sobre a África. Tendo como prioridade, de acordo com Hountondji (2010, p. 129),

Desenvolver, antes de mais, uma tradição de conhecimento em todas as disciplinas e com base em África, uma tradição em que as questões a estudar sejam desencadeadas pelas próprias sociedades africanas e a agenda da investigação por elas direta ou indiretamente determinada. Então, será de esperar que os acadêmicos não-africanos contribuam para a resolução dessas questões e para a implementação dessa agenda de investigação a partir da sua própria perspectiva e contexto histórico.

Assim, mergulhamos nessa temática a partir de minha primeira experiência em solo africano no ano de 2010 em Guiné-Bissau e Gâmbia, quando fui ministrar uma formação pedagógica a um grupo de educadores(as) do Programa de Educação Pré-Escolar (PEPE), ligado à uma instituição filantrópica, missionária e brasileira. E continuo nesse mergulho, pelos rios que tenho passado.

Deste modo, justificamos a escolha dessa pesquisa com os eventos citados acima. Também asseguramos o cumprimento da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que altera a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e a Lei nº 11.645 (Brasil, 2008) para incluir no currículo a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena as leis objetivam a educação para as relações étnico-raciais. Desta forma, mesmo com o avanço das políticas públicas diante das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, percebemos ainda a dificuldade de acesso aos direitos das pessoas negros(as) e indígenas de se reconhecerem na cultura nacional e manifestarem seus pensamentos com autonomia numa sociedade preconceituosa, na qual a África ainda é difundida a tantos anos em livros, na História oficial e nas divisões administrativas das universidades que têm pouca representação africana.

E nesse mergulho acadêmico ampliamos a problematização a partir da compreensão obtida no Estado da Arte² de que existe uma “ausência” dos Estudos Africanos na sociedade brasileira. Numa sociedade marcada pelo silenciamento dos Estudos africanos, na colonialidade do Currículo, ao reproduzir a lógica do colonizador, mantém o desequilíbrio epistemológico na Educação que sempre valoriza os estudos da Europa em detrimento dos Estudos Africanos.

Está problemática³ de valorização europeia já apresentada entre muitos africanistas⁴, desde a formação social brasileira até os dias atuais, transforma-se numa verdadeira afronta à diversidade epistemológica e alimenta o desconhecimento desse exuberante Continente, suas belezas naturais e histórias milenares, é também uma visão de África contada por africanos, africanas e afrodescendentes.

De acordo com Hountodji (2010), entendemos os estudos africanos como um campo de estudo constituído por diversas subáreas do conhecimento que se dedicam, através de uma metodologia própria, ao estudo do continente Africano. Deste modo, fazer pesquisa sobre os Estudos Africanos é desconstruir a África do imaginário europeu; é buscar realidades

² Uma pesquisa realizada nos bancos de dados, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Banco de Teses da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) ABPEN (Santos, 2024)

³ É uma problemática brasileira se dá numa visão estereotipada e preconceituosa de África, mantida pela visão eurocêntrica que foi construída em nossa sociedade

⁴ Africanistas africanos e afrodiáspóricos são pessoas que estudam a África, tanto de dentro do Continente, como a partir da diáspora africana, como Alberto da Costa e Silva, Abdias Nascimento, Cheikh Anta Diop e outros.

encobertas, enfrentar signos de negatividade, compreender a África como um exercício crítico, reconhecendo a presença africana por séculos na realidade brasileira. É refletir sobre como essa presença africana aos longos dos séculos, torna o Brasil numa nação que é o segundo país negro mais populoso do mundo (Waldmann; Serrano, 2010). Uma nação marcada pela luta do Movimento Negro que surgiu no Brasil durante o período da escravidão, para defender-se das violências e injustiças praticadas pelo colonizador, e ao longo dos anos se fortaleceu sendo responsável por diversas conquistas políticas na sociedade atual.

E fazemos parte desse movimento, quando não esquecemos a origem da construção social brasileira, uma gênese gerada pelas teorias raciais nos finais do século XIX e início do século XX para justificar a miscigenação, como um símbolo da identidade nacional cruzada pela cultura de três raças – negros, indígenas e europeus – que viviam “harmoniosamente”. Forjou uma identidade cultural brasileira que reverbera. “Acreditava-se que a miscigenação alcançaria seu máximo na aposta do branqueamento futuro da toda nação” (Schwarcz, 2012, p.26). Uma identidade nacional coletiva que reverbera nas identidades individuais brasileiras gerando uma angústia e dúvida de uma autodeclaração, diante desse mito da democracia racial tão presente em nossos dias.

Diante dessa construção social e experiência pessoal⁵, a pesquisadora propõe um diálogo com as professoras do Ensino Médio de Imperatriz, questionando, sobre o lugar dos Estudos Africanos na formação docente. Baseado na Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), em que legalmente, necessitamos trabalhar a História da África nas escolas, dialogando com a história da humanidade e perpassando a nossa formação humana, principalmente, pela forte herança cultural presente na população diaspórica pelo Mundo.

Assim, é necessário fazer a leitura e a releitura de quais são os instrumentos formadores que constroem essas relações. Esses instrumentos são manipulados por uma visão eurocêntrica, reproduzindo a ideologia de que o povo negro é subalterno (Spivak, 2010). Essas ideias, quando não desconstruídas através de um processo de reeducação crítica, favorecem a manutenção, o aumento do racismo e a invisibilidade do continente africano. Assim, aprendemos com Paulo Freire e Amílcar Cabral (apud Gadotti, 2012) que a transformação social acontece com

⁵ A submersão vivida pela pesquisadora da dissertação, nos anos 2010 à 2015, período em que aconteceram vários eventos, dentre eles: (i) viagem a Guiné Bissau, Guiné Conacri, Gâmbia e Senegal (África Ocidental); (ii) curso de extensão em 2011 e curso de especialização em 2012 sobre História da África e Culturas Africanas pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), momentos em que se deu um processo de redescoberta da identidade negra embranquecida (Santos, 2014).

mudanças de mentes, consciência de pessoas. E as pessoas somente se modificam através de uma “consciência interna”, com a percepção e a reflexão dos processos que foram internalizados historicamente em suas vidas, que determinam e se impõem sobre a subjetividade humana.

Diante do que foi exposto na justificativa, esse tema é relevante para a formação acadêmica e profissional da pesquisadora, e também na formação das professoras do Ensino Médio de Imperatriz, na medida que impacta as subjetividades dos sujeitos envolvidos na pesquisa, e afeta igualmente o cotidiano escolar a que pertencem, influenciando a sociedade imperatrizense. Destarte, o tema dessa pesquisa tornou-se um projeto de vida, no que se refere compreender a formação humana num processo histórico africano. E, aqui, reafirmamos o problema de pesquisa, ao depararmos com a categoria do “mito da democracia racial”⁶ na sociedade brasileira que se baseia na ideia da dupla mestiçagem biológica e cultural das três raças originárias, exaltando a convivência “harmoniosa” entre indivíduos de todas as camadas sociais. Uma ideia tão presente em nossa formação social e na construção do sistema educativo, promovido pelos estudos eugenistas eurocêntricos.

Essa ideia da democracia racial teve sua origem em Gilberto Freyre, nos anos 1930⁷, assim, como o início da sua desconstrução a partir das pesquisas do Projeto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), nos anos 1950, inicialmente, pelo professor e sociólogo Florestan Fernandes (2008). Ele abordou a questão da existência ou não de “democracia racial” no Brasil em seu último livro “A Integração do Negro na Sociedade de Classes”. E demais professores, dentre eles, o Oracy Nogueira (1998) em “Preconceito de Marcas”. E, ao exaltar a harmonia entre as três raças⁸, o mito da democracia racial⁹ - o mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial brasileiro – forjou-se uma falsa diferença

⁶ “Apesar de ter na democracia racial um dos mitos centrais da nação, na qual a miscigenação cultural e racial é celebrada como um dos pilares da nossa identidade nacional, persistem no Brasil os ideais do embranquecimento, tais como a crença de que se deve “melhorar a raça” através do casamento com pessoas de pele mais clara a fim de gerar filhos com a raça mais limpa, ou, em outras palavras, que tenha cabelo menos duro, pele menos escura e traços mais “finos” (Munanga, 1999, p. 118).

⁷ Gilberto Freyre, nos anos 30, especialmente com o livro *Casa-Grande & Senzala* foi confrontado pelo paradigma sociológico da estrutura social que emerge da obra de Florestan Fernandes (2008) e de Oracy Nogueira (1998).

⁸ A história do Brasil consistia na história de três raças formadoras convivendo em ordem e respeitando as hierarquias e desigualdades biológicas (Schwarcz, 1993).

⁹ O mito da democracia racial refere-se a um estado de “plena igualdade” entre os cidadãos sem distinção de raça, sexo ou etnia. A origem do conceito está ligada a uma narrativa que ganhou força na década de 1930, de que o Brasil encontrava uma solução para o racismo na miscigenação (Munanga, 1999, p. 148).

racial contribuindo para uma alienação social e, conseqüentemente, a omissão de possíveis conflitos étnico-racial. Conforme cita Gomes (2005, p.57):

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial.

Esse pensamento sobre a construção social brasileira a partir dessa “democracia social” nos despertou a investigar a presença e ausência dos Estudos Africanos na Formação Docente na intenção de refletirmos qual o lugar dos Estudos Africanos nessa formação e suas implicações na Formação étnico-racial docente. Falamos que o conhecimento eurocêntrico político-ideológico hegemônico sobre a África favoreceu a ausência dos Estudos Africanos na nossa sociedade e influenciou diretamente na (de)formação das relações raciais. Fomentar essa discussão a partir da identidade brasileira construída pelo conhecimento hegemônico europeu sobre a África, e situá-lo na formação das professoras, por meio da leitura dos referenciais teóricos, numa pesquisa de intervenção dialógica no Círculo de Cultura intercruzando com as histórias biográficas das pesquisandas, é um desdobramento que pode revelar a ideia estereotipada e preconceituosa do continente africano e sua influência direta na relações étnico-raciais das docentes.

Até aqui o texto desdobra se na necessidade de assentar a discussão no preconceito epistemológico sobre África, na Colonialidade do Poder – estrutura de poder – conhecimento e subjetividades (Quijano, 2010). Mas, além disso, chamamos à atenção para a narrativa da história da professora de Biologia, de pele branca e cabelo crespo, com dificuldade de se autodeclarar. Essa narrativa nos faz pensar num Brasil e talvez numa África que está no Brasil, ou melhor, em brasileiras(os), que mesmo depois de tantos anos de colonização, ainda sofrem a angústia identitária de como se autodeclararem e de reconhecerem suas origens africanas e/ou afrodiáspóricas.

No entanto, o objeto de pesquisa Estudos Africanos (EA) nasce não somente para dialogar com esta problemática situada acima, mas, nos direcionou a investigar os caminhos que os Estudos Africanos revelam para uma Formação Docente plural e antirracista. Quanto os objetivos queremos compreender de que maneira o eurocentrismo contribuiu para ausência dos

Estudos Africanos na (de)formação das relações raciais brasileiras. Em sequência, pretendemos averiguar os impactos dos Estudos Africanos na Formação de professoras do Ensino Médio de Imperatriz do Maranhão. E, por fim, analisar quais os caminhos que os EA revelam para a Formação Docente em educação para as relações étnico-raciais.

Para desenvolvermos a fundamentação teórica utilizamos as referências na compreensão de alguns conceitos em torno do objeto de estudo como, África, mito da democracia racial, embranquecimento, colonialidade/decolonialidade e razões revolucionárias. Estes, apresentados pelas(os) autoras(es), Paulin J. Hountondji (2010), Amina Mama (2010), Joseph Ki-Zerbo (2010), Kabengele Munanga(1999), Lília Schwarcz (1993), Nilma Lino Gomes (2009), Achille Mbembe (2018), Anibal Quijano (2010), Catherine Walsh (2008); Paulo Freire (1987); (2011) e Amílcar Cabral em Gadotti (2012).

Esses conceitos são imprescindíveis para a discussão do objeto investigado. Trazer essa literatura sobre os Estudos Africanos vai sedimentar o diálogo entre as docentes e possibilitar no avanço, no autoconhecimento e na investigação da Observação Participante¹⁰ tendo como princípio um certo grau de interação da situação estudada em que a pesquisadora afeta e é afetada. Assim, utilizamos as narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa nas quais as professoras narram histórias, apropriam-se dos seus processos internalizados e desconstroem crenças e preconceitos de uma África inventada¹¹ pelo eurocentrismo (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016)

A corrente de pensamento que dá base aos caminhos metodológicos dessa pesquisa é a fenomenologia Husserliana, que diz que a “intencionalidade da psique sempre está dirigida para algo, é o estudo das essências: a essência da percepção e da consciência” (Trivinos, 2012 p. 41). Ela faz parte de uma abordagem qualitativa de concepção participativa, com procedimentos metodológicos que envolve elementos: narrativo, reflexivo, participativo, dialógico e problematizador, ressaltando sua dimensão ética e política.

Foram coletadas cinco narrativas autobiográficas do processo formativo das participantes, que serviram como fonte de Análise de Discurso. Essas narrativas, inicialmente, foram colhidas nas rodas de conversas no Círculo de Cultura de Paulo Freire, realizado em

¹⁰ A observação participante, também conhecida como pesquisa participante, é uma técnica de pesquisa em que o pesquisador interage com os sujeitos da pesquisa, participando das suas atividades e rotinas, ao mesmo tempo em que os observa (Marques, 2016)

¹¹ a "África inventada" refere-se à construção da ideia de África por discursos externos, especialmente os discursos ocidentais, que moldaram a percepção do continente e dos seus povos (Mudimbe,2019).

cinco encontros entre os meses de agosto e outubro de 2023. Os três primeiros encontros foram *on-line* e os outros presenciais. Um no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) e o outro na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A formação do grupo ocorreu com cinco professoras que participaram da investigação temática (levantamento do universo vocabular), tematização, problematização e avaliação, para determinarem como experimentaram os EA na formação docente. A partir dessas autobiografias, e em Análise de Discurso, investigamos quais caminhos que os EA revelam para a formação docente, plural e antirracista.

Essa pesquisa tem relevância pessoal e social porque pretende narrar histórias de professoras revelando seus saberes sobre os EA e fortalecendo as relações étnico-raciais na escola e sociedade. Numa formação que se opõem ao individualismo, sem esquecer da individualidade do sujeito, cujo objetivo é relacionar aspectos formativos, culturais, políticos e sociais das histórias das próprias sujeitas envolvidas com um olhar cuidadoso da observadora sobre a relação dos objetivos da pesquisa com o objeto de estudo que foi investigado.

Sendo assim, esta dissertação se desenvolve, além da introdução e considerações, em quatro capítulos. O primeiro, Autobiográfico: o lugar dos Estudos Africanos na minha Formação Docente. O segundo é o teórico com o título “borbulhando memórias e fazendo histórias, adentramos” discutimos as principais categorias desse texto na ideia de que borbulhar memórias é (re)lembrar, é ouvir, é narrar, é não esquecer as histórias dos nossos antepassados, os africanos. No terceiro capítulo, intitulado “o lugar dos Estudos Africanos na Formação das professoras do Ensino Médio”, navegamos pelas metodologias utilizadas na pesquisa, Círculo de Cultura e a Pesquisa Autobiográfica. O quarto capítulo, “caminhos dos Estudos Africanos na Formação Docente para as Relações Étnico-Raciais” apresenta uma Análise de Discurso sobre os dados produzidos no Círculo de Cultura, identificando os lugares de África e os caminhos dos Estudos Africanos na Formação Docente.

Consequente, apontamos em linhas gerais o Produto Educacional que surge deste trabalho de pesquisa como uma proposta de intervenção pedagógica. Este Produto se materializa em um Caderno Pedagógico com orientações para serem aplicadas por docentes nos espaços das salas de aulas e formações pedagógicas, cujo objetivo é gerar impactos e mudanças significativas a partir de um referencial teórico metodológico do Círculo de Cultura e da Pesquisa Autobiográfica na área dos Estudos Africanos.

Logo, este Produto Educacional se propõe, além de dialogar, apresentar caminhos de como melhorar a relação dos EA na Formação Docente. Ser um material formativo de artefato virtual, disponibilizado na Plataforma do eduCAPES¹²

Por fim, os resultados alcançados se delineiam da seguinte forma: conhecimento das ferramentas metodológicas, Círculo de Cultura Freireano e Pesquisa Autobiográfica para identificar o(s) lugar(es) de uma África ditada pela visão eurocêntrica no Currículo brasileiro; a inserção dos Estudos Africanos na Formação Docente, incluindo narrativas autobiográficas de docentes brasileiros e africanos a respeito da epistemologia africana; a apropriação dos Estudos Africanos como estratégia de luta epistemológica e valorização do continente africano na construção de humanidades; ofertar às escolas de uma estrutura teórica/prática do Círculo de Cultura e Pesquisa Autobiográfica sobre os Estudos Africanos por meio do Produto Educacional e, assim, ampliar o acervo acadêmico dos Estudos Africanos na formação docente brasileira.

¹² eduCapes é um portal de Objetos Educacionais para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós graduação que busquem aprimorar seus conhecimentos. Conjuntamente, no Repositório da Universidade Federal do Maranhão, cujo objetivo, é disponibilizar toda a produção científica da Instituição, os trabalhos científicos produzidos em todos os cursos da Universidade, sejam de graduação ou pós-graduação de forma gratuita.

CAPÍTULO 1: AUTOBIOGRAFIA, OS ESTUDOS AFRICANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Eliana¹³/Nimba¹⁴

Conheço rios¹⁵:

“Conheço rios antigos como o mundo e mais antigos que o fluxo do sangue humano nas veias humanas”

Vou crescendo profundamente como os rios.

Banhei-me no Rio São Francisco (BA) quando o amanhecer ainda era infantil.

Construí minha juventude perto do Tietê (SP), e isso me impulsionou a sonhar a lutar por uma vida justa e igualitária.

Olhei para o Rio de Janeiro (RJ) e ergui bandeiras contra a injustiça humana.

Ouvi o canto da liberdade no Geba (Guiné-Bissau) quando no silêncio profundo gritei: negra, negra, NEGRA SOU.

Desci para o Tocantins (TO/MA) e vi a paz interior negra querer dialogar com outras(os) sobre a África que eu vi e vivi.

Conheço rios:

Rios antigos e presentes.

¹³ Nome que recebi de meu pai ao nascer, em homenagem à cantora negra e atriz carioca, Eliana Pittman. Hoje 09 de abril de 2024, ela encontra-se com 78 anos de vida.

¹⁴ Nome recebido em 2010, em Bissau, capital de Guiné-Bissau, pela etnia Balanta. Significa “ver pra nós”, “veja com os seus próprios olhos”, não somente com os olhos, e sim com todos os seus sentidos. E nos conte o que você vê de maneira que vejamos com a mesma intensidade que você viu.

¹⁵ Adaptação do poema: *The Negro Speaks of Rivers* (Langston, 2002)

1.1 – Autobiografia de Nimba/Eliana

Em Educação, a pesquisa (auto)biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos (Passeggi, 2016)

Tenho a satisfação de iniciar este capítulo narrando a minha história de vida, fazendo um recorte daquilo que julgo ser necessário para dialogar com o meu objeto de estudo. E me aproprio do pensamento registrado na epígrafe da professora Passeggi (2016), no sentido de que a autobiografia amplia e produz conhecimentos sobre mim, uma pessoa em formação se formando nos territórios, nas relações e nos tempos que tenho vivido.

Aprendi com o Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, que refletir sobre o trabalho/prática pode melhorar a minha intervenção pedagógica. De modo que no coletivo consigo vislumbrar a minha emancipação em torno de um pensamento crítico, entendendo a minha real condição social e luta por melhores condições de vida. E, desvendo os meus olhos quando me encontro com o pensamento freiriano e tenho a oportunidade de buscar na ação a reflexão sobre o mundo em que estou inserida. Um mundo, ao meu ver, composto por dois, o interno e o externo, e um influencia o outro. Nessa busca, em meu mundo interno, olho profundamente para dentro de mim, em silêncio! Psiu! Esse olhar, ainda que em poucos minutos, percebo a necessidade de entender sobre como acontece o meu processo educativo e como na relação com as (os) educandas (os) eu aprendo e eu ensino.

Nessa compreensão nasce o interesse de inserir esse capítulo autobiográfico, após a leitura da tese de doutorado da professora e pesquisadora Herli de Sousa Carvalho (2016), orientadora deste trabalho. Pretendo, aqui, desenvolver uma escrita marcada pela minha experiência e existência nessa vida. Então, deixa eu me apresentar! Me identifico como uma mulher, negra, mãe, esposa, teísta, militante dos direitos das mulheres/negras/deficientes, educadora social e professora de Educação Especial. Nessa concepção sociológica trânsito pelas identidades que são formadas na interação entre eu real e o outro (mundos culturais) e aqui estou sendo influenciada pela noção de identidade discutida pelo teórico cultural britânico-jamaicano Stuart Hall (1999).

A identidade nessa visão preenche o espaço entre o interior e o exterior – entre o mundo pessoal e o mundo público. Nesse processo, observo que não tenho uma identidade fixa,

essencial ou permanente. Minha(s) identidade(s) tornam-se uma “celebração móvel” construída e transformada nas maneiras pelas quais sou representada nos sistemas culturais que vivo, assim, assumo identidades diferentes em diferentes momentos (Hall, 1999).

Descrevo a minha história de vida em forma de uma metáfora, comparando a minha trajetória com os rios por onde fui passando. E como numa navegação pelas correntezas desses rios pretendo trazer as experiências vividas em solo brasileiro, Bom Jesus da Lapa (BA), Indaiatuba (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Imperatriz (MA), e em lugares africanos, Guiné Bissau, Gâmbia, Senegal e Guiné Conacri, numa relação com as pessoas, com os territórios e com os tempos, vou produzindo conhecimentos e me tornando uma pessoa em formação, para biografar resistir e pertencer.

É uma escrita que sangra, e quando sangra, priorizo a interrupção do sangramento, pauso a escrita, olho para dentro, compreendo os sentimentos do momento, em seguida deixa-os irem e finalmente me acolho com abraços, sorrisos, palavras de aceitação e afirmação de mim mesma. Autobiografar é recontar, ressignificar a minha própria vida, é politizar-me, é um ato de justiça.

É uma escrita que passa pelo meu corpo uma mulher negra, que viveu a subalternização¹⁶, em que interage e intersecciona-se a outras identidades¹⁷, se comunica com outros corpos e narra/constrói no coletivo a vida do povo negro. É uma autobiografia decolonial na condição de libertação das subalternas, reconheço a minha autenticidade cultural, política, econômica e ideológica. E procuro ter uma escrita ligada à coletividade negra, numa autoria negra com experiências que transformam em textos, minhas próprias histórias.

O objetivo deste capítulo é narrar minhas histórias, a partir da pesquisa autobiográfica, que oportuniza a transformação docente, ao resgatar as histórias vividas ao longo da minha vida. Sigo nessas linhas, sob essa ciência, marcada pela minha trajetória e meus conhecimentos como pesquisadora, no entendimento gerado pela tese de que “Todo conhecimento é autoconhecimento” de Boaventura Sousa Santos (2008). Assim como pelos autores, Abrahão (2004) e Nóvoa (1992) compreendemos a autobiografia como o sujeito se desvelando para si, e se revelando para os outros, numa história carregada de sentidos e significados de um povo.

¹⁶ Im(possibilidade) de fala (Spivak, 2010)

¹⁷ Existe uma interseção entre diferentes identidades sociais e biológicas e essas identidades sociais e biológicas interagem nas relações de poder e revelam a interseção de múltiplas formas de discriminação (Akotirene, 2019).

Logo, neste movimento autobiográfico, nesse fluxo epistemológico construo pesquisa num movimento circular inundada de experiências vividas por mim. O capítulo foi estruturado em tópicos metafóricos, comparando o fluxo da minha vida com o fluxo dos rios por onde passei, focalizando o meu processo epistemológico, histórico e social. Começo com o tópico, “No silêncio e na solitude das águas do líquido amniótico” aqui mostramos o silêncio como um caminho para o autoconhecimento, pensando na vida uterina, em contrapondo com a outra face do silêncio, aquela que esconde conflitos e enclausura narrativas de oprimidas (os) e opressoras (es).

“A menina curiosa na beira do “Velho Chico” conta a minha infância, uma menina curiosa, querendo descobrir as histórias de seus antepassados, sua inquietante procura com perguntas dirigidas ao seus pais e tios. Na sequência temos o tópico, “A menina curiosa à beira do teimoso rio, o rio Tietê” em que abordamos, a partir da metáfora do rio Tietê que persiste teimosamente em resistir na grande selva de pedra (São Paulo), a minha persistência como imigrante em condição de igualdade de direitos e sem xenofobia. O tópico “A menina curiosa que chega ao Rio de Janeiro” e que compreende o poder do simbolismo midiático, que camufla os conflitos sociais, as tensões nas relações de poder entre classes, religiões, gêneros e raça a partir dos movimentos sociais, e da educação brasileira na luta pelos direitos humanos.

No tópico “A menina curiosa atravessa o mar atlântico” é possível perceber até que ponto estou disposta a fazer um mergulho profundo sobre as inquietudes de minha vida. Através de viagens ao continente africano em que muitas inquietações foram compreendidas e outras foram levantadas e convivo com elas até o presente momento. O item “A menina curiosa desembarca no rio Tocantins é hora de atracar, fazer uma parada dessa grande navegação para compreender e sistematizar todo esse conhecimento científico autobiográfico por meio desta pesquisa de mestrado. Assim, as considerações finais acontecem a partir dessa compreensão autobiográfico na minha transformação de vida holística, social, profissional, emocional e espiritual.

1.2. No silêncio e na solidão das águas do líquido amniótico



Figura 2 – A vida uterina
 Fonte: google imagens

Meu primeiro atravessamento, as águas do líquido amniótico! Água? Sim. Além dos diversos componentes vitais, como nutrientes, hormônios e ocitocinas, o líquido, 99% é água¹⁸. Naquelas águas, ainda bebê, flutuava... eu flutuava ora no “silêncio” ora no “barulho”, escutava a rítmica da existência de um outro ser, minha mãe. No meu mundo, suspensa apenas pelo cordão umbilical, durante nove meses, só existia eu, ninguém mais.

E numa manhã de domingo ensolarado, dia perfeito, no mês da primavera, na celebração da independência brasileira, ao som da banda marcial, na maternidade do Sistema Único de Saúde (SUS), na terra de todos os santos, eu atravessei o líquido, pelas águas uterinas, fui expulsa, e aceitei, deixei meu mundo solitário, passando pelo canal vaginal, me exprimi toda, ao encontro de um novo mundo. Um mundo que não era meu, e pela primeira vez, sinto o meu pulmão inflar, minhas narinas respirarem e os meus olhos chorarem, nesse mundo, senti um turbilhão de emoções, que outrora não sentia...

Ao passar dos anos, me vi criança, tive uma infância simples, “tranquila” porque era assim que esperavam de mim. Vivi numa família entre segredos... Lembro-me bem vagamente, da existência de uma família extraconjugal, mantinham segredo, psiu! Não se fala sobre isso, afinal somos uma família “perfeita”, no entanto, como os segredos não se falam verbalmente más, aparecem nos comportamentos familiares, estão presentes, assombrando o presente,

¹⁸ Disponível no site da Fetalmed

denunciando as (os) opressoras (es) e revelando as (os) oprimidas (os) de um passado bem distante, mas, tão presente.

E os segredos apareciam nas conversas informais, entre irmãos. Convivi com a presença de todos os irmãos, até um certo tempo, até quando a “inocência” nos permitiam, os dentro do casamento e os de fora, os filhos “abastados” de dona Helena, mulher negra, que trabalhava na casa da luz vermelha, cujo proprietário, era o meu pai, mais conhecido como seu Neco. Um homem negro, gostava de usar chapéu e enfeitar a sua barra forte, sua bicicleta vermelha e que chamava muita atenção no bairro onde morávamos. Ele tinha estatura mediana, era um comerciante com dois estabelecimentos, uma venda no mercado municipal da cidade de Bom Jesus da Lapa, lugar banhado pelo rio São Francisco. Este estabelecimento funcionava durante o dia; e o outro funcionava somente à noite, lá na rua proibida. “Pessoas direitas não podiam morar lá”, a tal rua das casas da luz vermelha.

Ao escrever esse fato, recordo muito bem daquela rua. Ela cortava o caminho até o mercado municipal. Certa vez, segurando a mão de minha mãe - de pele branca e traços finos, cabelos pretos lisos e longos (considerada a mais bonita do bairro, assim ouço falar) - paramos em frente a tal rua, a proibida, e não prosseguimos. Demos meia volta. Escolhemos outro caminho, mais longe. Caminhamos mais tempo para chegar até o mercado municipal, e levamos a contrafilé do almoço daquele dia, em silêncio! Porque não se podia falar. Por isso sentia curiosidade e perguntava o quanto podia. Mas percebia que as minhas perguntas sempre incomodavam! Que menina curiosa!

A história que ouço e o que as palavras dão conta de revelar, era que meu pai tinha um prostíbulo. Dona Helena trabalhava como funcionária ali. Logo engravidou e nasceu o Rubem, o primogênito do seu Neco. Infelizmente, foi assassinado na porta de um bar por um policial enciumado ao ver a sua esposa olhando para o jovem rapaz. Seu Neco, ao receber a notícia do nascimento do Rubem, retira dona Helena do prostíbulo, aluga uma casa para ela e seu primogênito, dando-lhe casa e comida. No entanto, um acordo lhe tinha feito: “Quando encontrar uma moça virgem pra casar, casar-me-ei com ela, fica ciente disso”, diz seu Neco. E, passado alguns anos, encontra-se com Dolores, minha mãe, e se casaram.

Enfim, essas duas faces do silêncio contribuem com o meu autoconhecimento, um silêncio que me sustento todos os dias, ao acordar e ao dormir, meditando dez minutos, em silêncio e na minha solidude. E, a outra face do silêncio que sustento a minha curiosidade sobre o que se escondia e o por que se escondia. Então, torno-me uma mulher curiosa, e procuro

compreender o que me foi ocultado, escondido e invisibilizado, principalmente, na minha história de vida.

1.3. A menina curiosa na beira do “Velho Chico”



Figura 3- Rio São Francisco, Bahia
Fonte: google imagens

É preciso escrever? Sim, colocar no papel esses dizeres necessários, e às vezes dolorosos. Quisera eu apenas falar na roda de conversa... Liberar as palavras, “ouvir” os silêncios, cruzar os olhares, tocar as epidermes e sentir os perfumes, enquanto navegamos, nas prosas, no percurso dos rios de nossas vidas! A escrita limita, apesar de ser “necessária”, ela aprisiona os outros saberes que emergem da oralidade.

Os rios...

Os rios são grandes reservatórios de água que contribuem para a sobrevivência da vida na Terra. "A vida é como um rio"¹⁹, essa é a metáfora que mais se aproxima do significado da vida nessa autobiografia.

Ao redor dos rios iniciam-se as cidades, grandes e pequenas, desenvolvem várias atividades: lazer, consumo, transporte, abastecimento industrial, geração de energia, religiosidade entre outras coisas.

Entre essas e outras coisas, lavar roupa, era uma dessas atividades que minha mãe fazia nos anos 80, no rio São Francisco, carinhosamente conhecido, como o Velho Chico. Bem ali a

¹⁹ Ditado popular, passado pelos mais velhos – cultura oral.

1.500 km/h de Imperatriz, em Bom Jesus da Lapa²⁰, na Bahia, lugar em que nasci biologicamente.

Enquanto minha mãe lavava as roupas, nós brincávamos, (eu e meus irmãos), nas águas do Velho Chico. Entre uns mergulhos e outros, impulsionada pela curiosidade, me aproximava da bacia de roupa suja e perguntava: Mãe, onde a senhora nasceu? Vai brincar menina! Dizia ela, esquivando-se da pergunta.

Em outro dia bem cedo, ainda na cama, no meu quarto em que dividia o pequeno espaço com outras beliches e nelas dormiam minhas/meus sete irmãs/ãos, escutamos a história que a minha mãe contava que era uma adolescente que se casou aos 16 anos de idade com meu pai, negro de 36 anos - nascido na cidade de Santana do Brejo, no sertão baiano - e como foi conturbado o casamento e atravessado pela questão racial. Após ouvir essa história, ainda deitados na cama, nos levantamos em direção ao rio São Francisco, o velho Chico, para pescar. Com um balde numa mão e a linha de pesca na outra, seguimos andando com minha mãe e meus irmãos em direção às águas do Velho Chico.

E, na longa espera de pesca, os pensamentos navegavam, até serem interrompidos pela curiosa pergunta: Mãe, como foi a sua infância? Foi boa, ela disse. Olhei e vi o peixe se levantar, pendurado no anzol. Olha esse é grande, vamos arrumar as coisas pra irmos pra casa, ouvimos minha mãe dizer. Então, seguimos viagem de volta pra casa.

Existe uma ‘menina curiosa’, em meu ser, não a deixo morrer, em alguns momentos é ela quem impulsiona a adentrar nas rodas de conversas da vida, com perguntas, indagações, sobre tudo, principalmente em conhecer a árvore genealógica a que pertencço, uma descoberta fascinante! Desde criança, direcionava as perguntas a pai, mãe, tios, tias e primas na intenção de saber os segredos, desvelar o oculto, os silêncios, os olhares e os não ditos.

Por conseguinte, em Indaiatuba, (São Paulo), fiz uma entrevista a minha tia Odete, uma mulher branca de traços indígenas, única tia materna, irmã da minha mãe, quem também estava presente. Essa entrevista está registrada na minha Especialização Lato Sensu em Ensino de

²⁰ Cidade do Vale São Franciscano da Bahia situada a 796 km da capital estadual, conhecida como a "Capital Baiana da Fé", por promover a 3ª maior festa religiosa católica do Brasil. Disponível <<http://www.bomjesusdalapa.ba.gov.br>>

Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras do Programa de Pós-Graduação do IFRJ (Santos, 2014).

E, segundo minha tia Odete, o seu pai, Eliseu Bispo de Oliveira, nasceu em Poçoões²¹, e casou-se com Anita Rosa dos Santos, que nasceu em Boa Nova²². Segunda ela, ambos eram brancos. Eles tiveram 12 filhos e apenas 3 sobreviveram, Odete, Dolores e Otacílio. Meu avô Eliseu trabalhava na agricultura. Plantava mandioca, café, cacau, e criava gado, serviços prestados aos fazendeiros Altino Guedes e Antônio Alves em troca de moradia e alimentação. Analfabeto, Eliseu sabia apenas escrever o nome e identificar os números. Anita, diferentemente de Eliseu, era alfabetizada e tinha a Bíblia como uma de suas leituras favoritas e sem oportunidade emprego trabalhava como lavadeira.

Quando Dolores tinha sete anos de idade, Anita recebeu uma ordem de seus guias espirituais²³ para sair daquele lugar e convencendo o seu marido, saiu com toda família em direção a Bom Jesus da Lapa, bahia.

Após nove anos morando na Lapa, Dolores começou a trabalhar no bar de Manoel Moreira dos Santos. Eles começaram a namorar, porém a relação não foi aceita pela sua mãe, que a “aprisionou” durante quinze dias em casa, proibindo-a de sair para qualquer lugar. O argumento principal para tal proibição era porque o Manoel era negro e não queria “manchar a família”.

“Manchar a família”, esse termo lembra o que Pinho (2004, p. 118) diz sobre os reflexos da democracia racial na formação identitária nacional,

Apesar de ter na democracia racial um dos mitos centrais da nação, na qual a miscigenação cultural e racial é celebrada como um dos pilares da nossa identidade nacional, persistem no Brasil os ideais do embranquecimento, tais como a crença de que se deve “melhorar a raça” através do casamento com pessoas de pele mais clara a fim de gerar filhos com a raça mais limpa, ou, em outras palavras, que tenha cabelo menos duro, pele menos escura e traços mais finos.

²¹ Em 2022, a população era de 48.293 habitantes e a densidade demográfica era de 51,49 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE).

²² Em 2022, a população era de 13.690 habitantes e a densidade demográfica era de 16,13 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE)

²³ Anita era médium da mesa branca. Mesa Branca é a prática da mediunidade espiritualista com base nos ensinamentos de Jesus e desenvolvida a partir das orientações de um ou mais guias espirituais (espíritos ou entidades que cuidam dos trabalhos da casa). Apesar de estar presente em alguns cultos religiosos sob o nome de “Umbanda de Mesa” e “Sessão Astral”, a Mesa Branca é praticada de forma independente e normalmente não está ligada diretamente a qualquer religião (Santos, 2014).

Deste modo, retomamos ao casamento dos meus pais, nestes quinze dias, Dolores recusou-se a se alimentar, o que debilitou a sua saúde. Essa atitude sensibilizou a minha avó Anita que, mesmo contrariada, concordou com o casamento, lamentando que sua filha estivesse “enegrecendo” a linhagem das futuras gerações.

Dolores casou-se no dia 28 de julho de 1972 e teve nove filhos. Destes, apenas dois nasceram com a cor da pele branca. Porém, todos foram “criados para serem brancos”. Segundo o discurso que vinculava na época, na mídia e nos livros didáticos, na construção identitária brasileira de branqueamento²⁴, afetou as infâncias, influenciou a educação familiar do meu pai, Manoel, e dizia que todos deveriam “embranquecer a família”. A sua maior preocupação, ao ser apresentado aos namorados(as) de seus filhos(as), era saber se eram brancos(as). Nessa época, para sociedade brasileira, quanto mais branco melhor, quanto mais claro mais superior, difundia se, viam o branco não só uma cor, mas também uma qualidade social. (Schwarcz, 2012).

Assim, nesse cenário, se constrói a minha identidade negra embranquecida, a filha do casal, Manoel e Dolores, desenvolveu uma imagem deformada em relação a ser “mulher negra”. Desde criança precisava aprender a lidar com determinadas “negociações de comportamento”, ou seja, o que realmente sentia e o que deveria expressar. Por meio da linguagem, meu pai, sendo negro, apresentava uma distorção da sua “negritude”: ele entendia que ser negro era “feio, inaceitável, inferior, indesejado”. Ainda que os filhos não fossem brancos, deveriam agir como se fossem. Imitando os brancos, seria visto como eles, sendo aceitos nos diversos espaços da sociedade. Isto implicou, no meu caso, na negação, por longo tempo, de atributos intrínsecos do ser mulher/negra.

Logo, a menina curiosa à beira do “Velho Chico”, vai deixando a infância, assim como às águas vão deixando a nascente, e navegam novos caminhos ao encontro de novas águas, novos rios e novas experiências, ao encontro da adolescência.

²⁴ Uma construção identitária brasileira de branqueamento narrada pela história na construção de um país de futuro branco ou branqueado (Schwarcz, 2012).

1.4. A adolescente curiosa à beira do teimoso rio, o Tietê



Figura 4 - Rio Tietê, São Paulo
Fonte: Super Interessante, 2016

Tietê em tupi-guarani significa caudaloso, profundo, que corre para baixo. Um rio teimoso²⁵ está é a descrição do escritor, membro da Academia Araçatubense de Letras, Hélio Consolaro. Nos apropriamos dessa metáfora para descrever a nossa trajetória de teimosia de autocuidado, autoconhecimento, resistência e luta pelos direitos das pessoas que estão a “margem” e são oprimidas quase sempre, tenciono esses conflitos nas minhas interações interpessoais e institucionais, nas relações de poder, e, para falar da minha imigração nordestina para o sudeste.

O escritor, Hélio Consolaro, nos informa que a nascente do rio Tietê fica em Salesópolis, (SP), há 22 km do mar, composta por três olhos d’água, mirrada, mais parece um córrego. O teimoso rio se recusa a desembocar no mar. Quando todos os rios do Brasil fazem este caminho, a teimosia do Tietê o leva ao caminho mais difícil. Viaja 1.136 km para jogar suas águas no rio Paraná, na foz, em Itapura-SP. Neste percurso, o teimoso beneficia mais gente. Como a cidade de São Paulo não é litorânea, as águas do tietê são mais do que bem-vinda aos paulistanos e as várias cidades paulistas, como Indaiatuba, em que migrou toda a minha família materna. Ali, localiza-se as bacias de dois afluentes do Rio Tietê: o Rio Jundiá e o Rio Capivari.

Além de recusar o caminho do mar e escolher o seu próprio caminho, o teimoso rio, insiste em viver na selva de pedras entre asfaltos, emparedado rodeado de avenidas, rodovias e viadutos de concretos. Em Sousa (2016), estudos comprovam que o grande símbolo da

²⁵ Disponível em SESC/SP

deterioração fluvial do Tietê, nas últimas décadas, garantiu a sobrevivência e o lazer de muita gente até pouco tempo atrás, são os resíduos e lixos expostos dentro e nas margens do rio e mesmo assim, resiste, é persistente e se recusa a morrer, e, chegamos a essa conclusão diante das histórias do Parque Ecológico do Tietê²⁶.

Depois de navegarmos pela bacia rio Tietê, chegamos aos seus afluentes, o rio Jundiá e o rio Capivari na cidade de Indaiatuba, lugar em que foram iniciadas, experienciadas as tensões migratórias, de gênero, racial, e xenofóbicas que vivi na minha adolescência. Assim, no auge da adolescência, surge o segundo atravessamento, e novas águas preciso transportar. Saio de um lugar familiar, calmo, aconchegante, lugar de pertencimento, e adentro num espaço grande, desconhecido. Um lugar que não era meu, mas, agora é, não posso voltar, e sigo em frente. Não sabia que ser adolescente, baiana, nordestina, incomodava tanto as pessoas deste velho mundo. Aprendi que o Brasil é dividido, sim, entre sul/sudeste/centro oeste e norte/nordeste. Aprendi no meu próprio corpo feminino/negro/nordestino o que é machismo/racismo/xenofobia.

Foi assim, nessa explosão hormonal, que me deparei com essas questões tão avassaladoras! Começo a me unir com a comunidade nordestina “os refugiados” em terras “sulistas”. E não eram poucos, (risos), a maioria baiana. Mergulhada neste tsunami, enfrentando as águas de um conflito existencial profundo, encontrei na igreja Batista um abrigo, e começo a respirar melhor, a me acostumar com o movimento dessa nova correnteza desse “rio teimoso”. Passado o tempo de adaptação, vejo no Manaem²⁷, Obras sociais e Educacionais, uma organização não governamental, mantida pela igreja batista, uma oportunidade de praticar as boas obras missionária e a justiça social, reparação histórica e caridade religiosa. Fui trabalhar como educadora social ensinando crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, moradoras de um bairro periférico da cidade com atividades socioeducativas e religiosas no contra turno escolar.

Em vista disso, aprendi com o rio teimoso, a ser teimosa, a resistir e lutar contra a xenofobia; A tencionar os conflitos nas minhas interações interpessoais e institucionais

²⁶ O parque foi criado pelo Decreto Estadual 7.868 de 30 de abril de 1976, inaugurado em 14 de março de 1982, e o projeto arquitetônico paisagístico foi feito pelo renomado arquiteto Ruy Ohtake. Disponível em <<https://www.parqueecologicodotiete.com.br/>

²⁷ Uma Organização não Governamental sem Fins Lucrativos Disponível <https://manaem.org.br/>

(familiares, eclesiástica e escolares) e a enxergar as relações de poder, também na minha imigração nordestina para São Paulo.

1.5. A jovem curiosa chega ao Rio de Janeiro

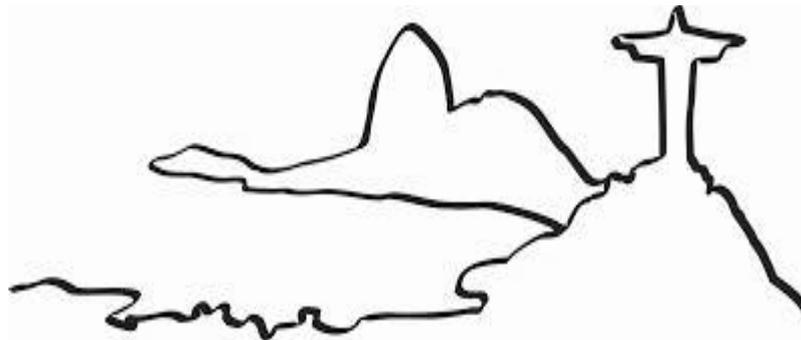


Figura 5 – Vista do corcovado e do Pão de Açúcar, Rio de Janeiro
Fonte: google imagens

Navegando pelos afluentes do teimoso rio, chegamos ao “rio simbólico” da telinha do plim, plim! O Rio de Janeiro, sim, uma cidade exuberante refletida na telinha da televisão das novelas das nove, Copacabana, Leblon; o carnaval da Sapucaí, estádio do Maracanã e a sétima maravilha do mundo, era assim, que ficava encantada quando criança, com tanta magia diante da televisão. E brincando de ser atriz, com meus irmãos, falei: “Beth (minha quarta irmã), de pele branca, quando eu crescer vou morar aí, no Rio de Janeiro”, e, ela, sorrindo, disse: “só se for em sonhos”.

O simbolismo na grande mídia, particularmente da televisão, constrói significados que contribuem para a formação de lugares (cidades e regiões brasileiras) privilegiando-os e os desprivilegiados, esse é um dos objetivos televisivos. O professor do departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF), Jorge Luiz Barbosa (2010) nos convida ao diálogo contra hegemônico dos discursos aparentemente banais, mas que confessam a prática simbólica e não realista na apropriação do uso da cidade do Rio de Janeiro, uma imagem-força presente nas representações midiáticas da “cidade maravilhosa”, esconde outras realidades latentes nos becos das favelas, dos vagões da supervias em viagens tão distante do centro em direção à zona oeste, no metrô Copacabana até Pavuna, último bairro da zona norte. De modo

que, nesses espaços, nesses trânsitos diariamente existem histórias de pessoas reais que precisam ser contadas, assim como a minha.

“Cidade maravilhosa cheia de encantos mil, coração do meu Brasil”. Refrão de uma de uma famosa marchinha de Carnaval que, ao exaltar a cidade bonita por natureza, criou uma imagem-força presente nas representações da cidade. E pergunto: Maravilhosa, para quem? O que há de maravilhoso?

De forma que até no nome da cidade existe um simbolismo, não existe nenhum rio chamado de Janeiro, o “sobrenome” Rio de Janeiro, segundo a matéria da revista Super Interessante²⁸: e nos faz refletir, “Qual é a origem do nome do Rio de Janeiro? Há um rio cujo nome é Janeiro?” Conta-nos a seguinte história: quando os portugueses aportaram na Baía de Guanabara, no primeiro dia de 1502, acharam se tratar de um grande rio. Por causa da data e do equívoco hidrográfico, teriam nomeado todo o entorno de Rio de Janeiro – mas há controvérsias, já que navegadores experientes dificilmente confundiriam uma baía com um rio.

Após essa reflexão, na calmaria das águas do Tietê, desfrutando de uma bonança, as águas se revoltam, me dão pavor! Mas um momento de conflito, meu corpo que era baiano, minha fala já não era mais, não falava “porta” e sim “porrrta”. E agora? Preciso entender melhor esses conflitos, precisava estudar. E, por meio de um processo de seleção vocacional, na Igreja Batista, ganhei uma bolsa de estudo no Rio de Janeiro para estudar a princípio, Teologia e depois Pedagogia, na Faculdade Batista do Rio de Janeiro (FABAT). Foi assim, que morei boa parte da minha juventude no internato do Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil (STBSB), localizado no bairro Tijuca, na cidade maravilhosa.

E no STBSB, vivi vários conflitos religiosos, geralmente, nas aulas do professor, doutor, teólogo, Osvaldo Luiz Ribeiro, com sua postura crítica sobre os conteúdos da religião bíblica/cristã. Era sempre afetada por seus questionamentos, e lembro do meu primeiro contato com o professor na aula de Hebraico I, fomos recebidos com a seguinte frase, proferida por ele: “Sejam bem-vindos, a aula de teologia bíblica, aqui não é o espaço de doutrinação da escola bíblica dominical (EBD), aqui nós vamos questionar/duvidar. Vocês estão preparados(as), para descobrir o quanto a bíblia é carregada de mitos?”

Essa frase soa aos meus ouvidos até hoje. Será que estou preparada? Venho me preparando a cada dia, sou fruto de uma religiosidade em que a bíblia é inquestionável. No

²⁸ <https://super.abril.com.br/coluna/oraculo/qual-e-a-origem-do-nome-do-rio-de-janeiro/>

entanto, graças aos deslocamentos nas aulas do professor Osvaldo, mudei a minha visão sobre a minha religiosidade e tenho mudado a cada novo encontro, inclusive em África.

Baseado nas aulas de teologia, ministradas pelo professor Osvaldo Ribeiro, entendo que a religiosidade deriva da nossa capacidade de pensamento simbólico, a experiência religiosa é um atributo fisiológico, biológico da espécie humana da estrutura do cérebro más, o conteúdo da religião não. O conteúdo das religiões é criado pela cultura.

Assim, entendemos, pela história da religião, como a religião foi usada para inventar explicações que nos dessem tranquilidade e sensações de controle sobre a realidade. A invenção não estar no ato de crer, o crer é inerente ao ser humano, a invenção está nos conteúdos religiosos, nos quais são sagrados/profanos, nos quais são adequados para os tipos de sociedades que queremos construir/ter.

E hoje consigo dialogar sobre religião, sendo menos intolerante, entendo o perigo de usarmos a religião como um sistema hierarquizado, dogmatizado e politizado, favorecendo a manutenção da sociedade de classes. Por isso, luto nos espaços religiosos, a favor de um clamor a lucidez, a crítica aos conteúdos religiosos que mais afastam-nos de deus(as) e das pessoas, do que nos aproximam, que sejamos lúcidos!

E, nesse período, vivendo no “Rio de Janeiro”, mergulhada nesses simbolismos, navegando feliz nesses discursos hegemônicos amplamente divulgado nos aparelhos midiáticos, a princípio foi tranquilo e prazeroso! Com o passar do tempo, fui percebendo que a cidade maravilhosa com suas maravilhas não chegava a todos, conheci o outro lado da cidade maravilhosa! Subi o morro, andei pelos becos, fugi de balas, acordei assustada, prendendo a respiração, para que as pessoas que estavam em cima da laje da casa onde dormia, não batessem na porta em busca de abrigo. Não me tornei nem traficante, muito menos policial, era educadora social de projetos socioeducativos nas Comunidades Morro dos Macacos, Borel, da Maré, Manguinhos e Mandela. Com este trabalho me envolvi na Central Única das Favelas (CUFA), uma organização não governamental brasileira e trabalhava numa organização internacional²⁹ o PEPE network.

Consequentemente, com foco em projetos sociais me tornei uma militante dos direitos da criança, adolescentes e mulheres, com isso fui me aproximando das questões sobre

²⁹ PEPE Network, uma organização internacional que trabalha com o PEPE – programa socioeducativo missionário promovido em parceria com igrejas evangélicas e comunidades no Brasil e em diversos países da América Latina, África e Sudeste da Ásia. Disponível em < <https://pepeglobal.org/> >

identidades racial/étnica, gênero e de classe e sua representatividade nos espaços sociais. E agora? Quem sou? Qual minha história de vida? Novamente as águas se agitam dentro de mim.

E, para encontrar pares que dialogassem sobre essas questões, buscava nos movimentos sociais, a CUFA³⁰, o coletivo de mães cientistas, doulas e o movimento negro feminista, sobre o autocuidado e resistência, contribuições para a minha formação, identitária, acadêmica, pessoal e materna.

Foi no coletivo de mães cientistas e de doulas de Campo Grande, zona oeste do Rio, que aprendi a cerca da maternidade e maternagem³¹, que passei a ter o domínio da minha própria vida feminina, digo que foi ali naquele coletivo de mães que emponderei-me e vivi a segunda experiência mais fascinante de minha vida: a de “Parir Luana³²”, de cócoras, embaixo d’água ao som de Bethânia (“Debaixo d’água tudo era mais bonito, Mais azul mais colorido, Só faltava respirar, Mas tinha que respirar”), momento em que mais senti meu lado animal. Ao lembrar, os meus olhos são tomados de lágrimas. O relato do meu parto está registrado no coletivo. Trago esse recorte materno, na intenção de visibilizar as diversas mães cientistas, assim como eu, que luta nesses espaços hegemônicos/machista da academia universitária brasileira. Essa é uma discussão urgente.

Portanto, foi nesse “rio simbólico” que aprendi as verdades, a realidade da cidade do Rio de Janeiro, e que muito se assemelha a tantas outras cidades brasileiras trazidas pelos movimentos sociais. Esses conflitos sociais, essas tensões nas relações de poder entre classes, gêneros e raça. O lugar importante dos movimentos sociais na educação brasileira, na construção de sujeitos, na luta por direitos e construção de leis e imprescindível. Viva os movimentos sociais! Viva!

³⁰ Central Única das Favelas. Disponível em: < <https://www.cufa.org.br/> >

³¹ Enquanto a maternidade é tradicionalmente permeada pela relação consanguínea entre mãe e filho, a maternagem é estabelecida no vínculo afetivo do cuidado e acolhimento ao filho por uma mãe

³² Minha cria, minha filha de 5 anos, meu pedaço carioca, nascida no mês do samba para alegre nossas vidas.

1.6. A jovem curiosa atravessa o Oceano Atlântico em direção a Guiné-Bissau, na África Ocidental



Figura 6 - Rio Geba, em Bafatá, Guiné Bissau
Fonte: google imagens

Diante dessas realidades brasileiras apreendidas no “rio simbólico”, no “rio teimoso” e no “Velho Chico”, sinto a necessidade de um mergulho mais profundo, uma navegação mais distante, rumo ao passado ancestral, lá do outro lado do oceano num encontro além do mar³³. É hora de passar pela pororoca, nome que damos ao encontro de um rio com o mar, nesse encontro sempre há muito movimento, às vezes violento (na passagem da lua cheia e nova) troca de energias pela força das águas doce e salgada, isso que diziam os mais velhos.

Logo, foi preciso desembocar no mar e fazer a travessia atlântica, impulsionada pela curiosidade, em saber mais sobre África - não essa África contada pelos europeus nos livros no conteúdo programático ou na historicidade brasileira - apresentada pela visão das africanas e africanos. A África de dentro, contada pelos africanos.

Então, uma pergunta inquietante, desde do início, ecoava em minha mente: O que ficou ausente nos discursos eurocêntricos e hegemônicos sobre a mãe África? Essa curiosa pergunta, que sempre me perseguiu, e às vezes me traz medo, (de onde ela pode me levar) medo do desconhecido, do diferente, de um encontro de “eus”, embora, esse encontro, que nos desloca do lugar do não saber para o sabido, e às vezes dói, e pode gerar novos medos, (da desconstrução de paradigmas), medo sobre o que fazer com esses novos saberes. Foi necessário intervir,

³³ Para além do que está posto sobre África, meu espírito curioso e aventureiro deseja ir.

tensionar o discurso hegemônico nos diversos espaços sociais e nos aparelhamentos institucionais de poder em que eu frequentava.

Ainda influenciada pelos medos, decidi compreender melhor os meus conflitos identitários, encontrar-me com os silêncios/segredos e conhecer a mãe África, o lugar dos meus antepassados paternos. E em 2010, numa madrugada, fui inundada de uma alegria imensa, meu corpo todo tremia incontrolavelmente ao sobrevoar a capital e maior cidade de Guiné-Bissau, localizada no estuário³⁴ do rio Geba, na costa do mar Atlântico, a minha Bissau.

Naquela madrugada, ainda dentro da aeronave, avistei as luzes da pista de pouso, e quando o avião, parou e abriu a porta, um turbilhão de emoções senti. Aos poucos, fui percebendo as nuances daquele lugar que ao mesmo tempo que parecia estranho, me soava tão familiar! Encontrei-me com Adriana, amiga, missionária, educadora social e colega de trabalho dos programas sociais, adentramos na caminhonete, e ao me afastar do aeroporto, fui percebendo que as luzes, movida pelos geradores, iam se dissipando, dando lugar a escuridão.

Pelo vidro do carro, ainda na escuridão, vejo o reflexo da lua nas águas clara do rio Geba que me fez exultar de felicidade! Finalmente estava ali, no lugar onde um dia viveu meus ancestrais. E volto, não como uma estranha, mas como alguém que retorna ao seu próprio lar. Pausa para a lágrima que escorre pelo meu rosto, impossível descrever tamanha emoção! Neste lugar, nessas águas em movimento energético, vivi as maiores experiências de minha vida.

E compartilho aqui, algumas das experiências que influenciou/influencia a minha formação identitária de ser mulher negra. Descrevo, nas próximas linhas, um pequeno recorte de como aprendi em África, ou melhor, como a África me ensinou e vem me ensinando a existir de maneira holística nesse plano terrestre. Enquanto a colonialidade destrói e aprisiona o corpo/mente/alma/espírito, os valores civilizatórios constroem e libertam.

Em Guiné-Bissau, (re)conheci valores civilizatórios africanos que, de acordo com o professor e pesquisador Eduardo David de Oliveira (2003, p.17), são elementos estruturantes das sociedades africanas que antes da invasão europeia tinham condições de vivenciar suas culturas de maneira autônoma, apesar das muitas influências estrangeiras e das fricções internas.

Deste modo, e somente mergulhada em uma comunidade africana pude vislumbrar nos comportamentos, nas falas, na escrita, nas relações (humanas, com o divino e com a natureza),

³⁴ Braço de mar que se forma pela desembocadura de um rio.

na vida cotidiana, no silêncio que tudo está interligado, tudo se complementa. As partes estão interligadas em um todo, o indivíduo está no coletivo. Essa integração, no sentido de incluir as diferenças, na visão africana, supõe o fortalecimento do todo do coletivo que contempla as diferenças.

De acordo com Joseph Ki-Zerbo (2010), Carlos Serrano e Maurício Waldman (2010), entre os elementos civilizatórios africanos estão: solidariedade social, oralidade, ancestralidade, família extensa, sacralização do poder, sociedades comunitárias, forças vitais e os códigos culturais e linguísticos, que não se apagam e ainda estão presentes entre vários povos africanos em África e fora do Continente. Mas adiante falaremos com mais detalhes sobre eles. Agora, chamo sua atenção para essa foto:



Figura – 7 – Registro de um senhor guineense sendo carregado pelos braços
Fonte: Acervo pessoal

Essa foi a primeira foto que tirei, em 2010, um dia após a minha chegada em Bafatá, a segunda maior cidade de Guiné-Bissau. Fomos chamadas, Adriana e eu, para fazer os cuidados de saúde desse senhor que há dias estava passando mal. E lá fomos até a *tabanka* (nome que se dá a uma aldeia em Guiné-Bissau) onde ele morava. Antes de chegarmos em sua casa, eles (o senhor que estava doente, sendo carregado pelos dois filhos e sua esposa) vieram ao nosso encontro, como registrado nessa foto. Fizemos os primeiros atendimentos e depois resolvemos levá-lo para a uma clínica particular a que tínhamos acesso. Realizamos alguns exames e

liberamos o paciente até o resultado do exame ficar pronto. No dia da entrega do resultado dos exames, fomos surpreendidos, com a notícia do falecimento do paciente, a família já estava preparando o velório e esperava a nossa presença.

Um velório! Sim foi meu primeiro contato cultural, com a etnia Pepel³⁵ em Bafatá. Uma grande festa, de alguns dias, de preparativos, com danças, choros, gritos, instrumentos e silêncios. A família convidou várias pessoas para o velório. Matou galinhas e porcos para saciar a fome das pessoas que foram ao velório.

Segundo costume local, quem vai a um velório não deve chegar de mãos vazias. Por isto, levamos presentes para o falecido. Este ato de dar presentes também acontece em relação ao um recém-nascido. Neste velório, os amigos levaram panos para enrolar o senhor falecido. Depois entendi que quanto mais panos o morto receber, maior a importância daquela pessoa na comunidade.

Sobre os panos guineenses, temos a pesquisa de doutorado da professora guineense Odete Semedo (2010, p. 102), que na língua *pepel*, pano é denominado *kunun'ôt djina*. O pano escuro ou tingido de preto, usado em cerimônias sagradas como o casamento, a iniciação e os funerais. Porém, em caso de morte, as mulheres casadas, tendo cumprido o ritual sagrado do casamento tradicional, é que poderá ser posto o *kunun'ôt djina*, ou seja, o pano preto, pano de honra. Existe uma cantiga *Nha panu pretu* [O meu pano preto], registrada em (Semedo, 2010, p.387):

5. *Nha panu pretu* [O meu pano preto]

Ami nha panu pretu
n ka na bai durmi
sin n ka odjal

Eu o meu pano preto
não irei dormir
sem que o veja
(sem que o encontre)

Ami nha panu pretu
di kubri
n ka pudi bai durmi
sin n ka odjal

Eu o meu pano preto
o de cobrir
não posso ir dormir
sem que o veja

Ami nha panu pretu
N ka na bai durmi
Sin bo

Eu o meu pano preto
não vou dormir
sem ti

Kil nha panu pretu
ku pirdi(n)
n ka na bai durmi
sin n ka odjal

Aquele meu pano preto
que perdi (que se perdeu)
não irei dormir
sem o ver (sem que o veja).

³⁵ Povo localizado no Norte da Guiné-Bissau.

Ainda, segundo Semedo (2010), ao invocar as razões da ausência do amado (simbolizado no pano preto), a cantadeira teima em dizer que não irá dormir sem ele. Trata-se de uma cantiga de lamento. E, após as várias cerimônias fúnebres, durando de oito a quinze dias, o corpo foi carregado, exposto, contemplado, presenteado, visto e velado. Depois enterrado no quintal da própria casa onde ele morava. “Os prantos e lamentos foram entoados pelas *Djamudur* – Carpideira/carpidor, pessoa que cantou a origem de uma linhagem e/ou clã que exalta os feitos do defunto”. Durante as cerimônias fúnebres, as *Djamudur*, cantavam exaltando os feitos do falecido que normalmente se sentavam e levantavam rodeando a casa onde o defunto está sendo velado. (Semedo, 2010, p, 110.)

Naquela ocasião, fomos condicionadas a não perceber separação entre quem está morto e quem está vivo. Ambos convivem no mesmo espaço, o morto convive com os vivos. A morte é a entrada para se tornar um antepassado, um ancestral que continuará protegendo e guiando a linhagem familiar, só que agora em outro plano, o espiritual.

Muitas coisas neste contato me chamaram atenção. Entre elas, o forte envolvimento coletivo de todos sobre um momento supostamente muito difícil de ser encarado, como a morte; o valor da vida e a acolhida da morte; morte e vida faces de uma mesma moeda; o não medo da morte. Compreendi neste episódio que a celebração da morte está condicionada com a gestão da vida, como um ciclo vital do ser humano, sendo de responsabilidade coletiva tanto a celebração quanto a participação de todos, em igualdade.

Segundo Semedo (2010 p. 111), as cabaças, os panos e as cantigas são três elementos que interagem na cosmogonia guineense, da seguinte forma: “o natural, que nasce da terra (a cabaça), o manufaturado, produto de uma obra (o pano) e a criação artística que abrange a vivência, o sentimento e o comportamento individual e grupal (a cantiga)”.

Com essas descobertas, comecei a descolonizar minha mente, ali, em solo guineense, influenciada pela visão afro-centrada³⁶, a qual me proporcionou a fazer uma retomada, por meio da filosofia Sankofa³⁷ a olhar para a história dos meus ancestrais³⁸ e ir lá pegar força, saberes,

³⁶ A teoria da afrocentricidade, elaborada por Molefi Kete Asante (2016, p.10), “situa os povos e as culturas africanas no centro de suas próprias produções materiais e simbólicas em detrimento do paradigma eurocêntrico que, historicamente, tem realizado esforços para dizimar e subalternizar as produções culturais africanas”

³⁷ Sankofa, estilizado em um pássaro que voa com o corpo para frente e a cabeça para trás, carregando no bico um ovo, o ideograma de origem do povo akan do Gana – país do noroeste africano – é parte de um conjunto de mais de oitenta símbolos gráficos chamado Adinkra, e representa “a sabedoria de aprender com o passado para construir o presente e o futuro” (Nascimento, 2009, p. 32)

³⁸ Existe diferença entre antepassados e ancestrais. Antepassados são todos aqueles que vieram antes de mim. Ancestralidade, os ancestrais são aqueles que merecem o não-esquecimento (Semedo, 2010)

experiências, compreender, ressignificar e seguir em frente. Pensar-praticar o Ensino de História e Cultura Afro, exige de nós uma teoria-metodologia Sankofa: o posicionamento ético, político, epistemológico e pedagógico de “voltar ao passado e apanhar aquilo que ficou para trás”. Representada na imagem, veja (Nascimento, 2009, p. 32).



Figura 8 – Símbolo do Sankofa no bastão do linguista
Fonte: Nascimento e Gá (2022)

A imagem estilizada em um pássaro que voa com o corpo para frente e a cabeça para trás, carregando no bico um ovo, o ideograma de origem do povo akan do Gana – país do noroeste africano – faz parte de um conjunto de mais de oitenta símbolos gráficos chamado *Adinkra*, e representa “a sabedoria de aprender com o passado para construir o presente e o futuro” (ibid.idem). Em outras palavras, o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade da nossa comunidade só podem ser construídos pela volta às nossas raízes. Como todos os outros ideogramas *Adinkra*, “o Sankofa também é uma arte do não esquecimento” (Mendes, 2020, p. 74).

Com isto, entendo que o conhecimento e autoconhecimento tem a sua base na valorização da historicidade e na possibilidade de refletir sobre o que acontece para se projetar, se possível, no presente. De forma mais profunda, a capacidade de pensar sobre mim e sobre o mundo a minha volta, deslocando-me dos padrões colonizados.

Fui a África em 2010 como coordenadora do PEPE, para realizar capacitação para educadores(as) sociais do PEPE em Bissau, Bafatá, Gabu e Banjul a capital de Gâmbia. Nesse tempo, fui trabalhar na Escola Batista de Bafatá como professora dos anos iniciais e

na clínica de saúde como técnica de enfermagem, interagindo também com as duas enfermeiras, nas visitas rotineiras em aldeias – as tabancas³⁹, para o atendimento domiciliar.

Ao retornar ao Brasil, virada pelos avessos, diante dos novos tsunamis, e as águas se agitando demasiadamente, fui em busca de um abrigo. E por meio do meu noivo, na época, Geoésley Mendes, homem branco, nordestino e mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), me apresentou o Edital do Curso de Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras, ofertada pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) no município de São Gonçalo. Este foi meu “abrigo”, apesar das águas não sossegarem. Todavia, eu tinha um abrigo, um “barco” equipado com teorias e reflexões para velejar, junta com outras/os colegas e professores, sobre essas águas turbulentas. Nas duras correntezas das categorias sobre raça/etnia/gênero fui navegando, até quando essas teorias começaram a fazer sentido na minha formação, e assim, fui descobrindo, no silêncio do meu ser, e na relação com os(as) outros(as) a descolonizar a minha mente.

Em 2013, retornei à África, agora casada, na companhia do meu esposo, Geoésley Mendes. Na ocasião, fomos à Guiné Conacri, um país vizinho de Guiné Bissau, no contexto da pesquisa de campo de Geoésley junto a 12 estudantes de uma escola pública no interior do país (Mendes, 2020).

Desses atravessamentos que ainda estou processando, levo tempo para desconstruir paradigmas e reorganizar conceitos significativos. Mas continuo em diálogo – desde 2021 - com grupo de pesquisa Educação, Culturas e Decolonialidade – GEPECD/IFRJ, coordenado pelo professor Dr. Ricardo da Costa (meu orientador de TCC na Especialização acima mencionada), como também com colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educacionais, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Ainda, sob os efeitos do fluxo intenso do encontro do rio com o mar, do encontro com o meu “eu” e o “eu” do outro que é diferente e sujeito de direitos. Caro leitor, você já experimentou sentir esse fluxo? Na verdade, todos nós deparamos nesse estado de fluidez das identidades, pelo menos em alguma situação na vida, nos encontros de “eus” diferentes. Um fluir que é um estado de entrega, quando as resistências se dissolvem e somos levados por uma

³⁹ Um território contínuo dominado por mangais e floresta tropical, estende-se do Senegal à Guiné-Bissau. Nele habitam povos de diferentes etnias que encontraram formas de relacionar com estas terras e de se adaptar a sua forma de vida. <https://www.nomad.pt/viagens/tabancas-de-africa-ocidental/marta-duran>.

onda de energia que nos descoloca para outras ondas, outras correntezas, num estado de entrega aos novos saberes.

1.7. A mulher curiosa desembarca no rio Tocantins



Figura 9 – Ponte sobre o Rio Tocantins na fronteira entre Maranhão e Tocantins
Fonte: google imagens

Toda navegação tem o tempo de parada. Estou neste momento. Apesar do espírito nômade, reconheço o tempo da parada, o decantar das águas. A decantação é um método físico usado para separar misturas heterogêneas, e a utilizo como uma metáfora para descrever que estou a separar os saberes eurocêntricos, afrocêntricos e afrodiaspórico adquiridos nessa minha longa navegação.

Estava nos nossos planos familiares, no meus e do meu esposo, um dia vir morar perto do Rio Tocantins. Inicialmente em Bela Vista no estado do Tocantins, atualmente estamos em Imperatriz no estado do Maranhão, cidades fronteiras entre o norte e nordeste do Brasil.

Embora conhecesse o rio Tocantins apenas pelos livros, nas lendas que ouvia sobre o rio, uma delas é a Lenda do Índio Pirarucu⁴⁰, registrada na “Cartilha Peixes da Bacia do Rio Tocantins” da Eletrobrás. Ao encontrá-lo, pessoalmente, percebi o quanto ele é imponente! Ele nasce no Cerrado e vai banhar a Amazônia, é o segundo maior rio que se encontra totalmente em território brasileiro –sendo o primeiro, o rio São Francisco. O curso de suas águas corre pelos estados de Goiás, Tocantins, Maranhão e Pará, além do Distrito Federal, explica o pesquisador, Dhemerson Conciani⁴¹ no site do IPAM (Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia).

⁴⁰ Disponível: < <http://famacom.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Cartilha-Peixes.pdf>>

⁴¹ Disponível em < <https://ipam.org.br/o-curso-de-um-rio-o-cerrado-que-banha-a-amazonia-rio-tocantins/>>

Chegamos num momento difícil nessa Região Metropolitana do Sudoeste Maranhense (RMSM), criada pela Lei Complementar Estadual nº 89 de 2005 e reformulada pela lei complementar estadual nº 204 de 2017, tendo, Imperatriz como cidade polo. Chegamos, oficialmente, em 2021, no auge da pandemia do coronavírus, momento em que o Brasil e o mundo viveram um isolamento restrito devido ao Covid-19, de acordo com o site do Ministério da Saúde,

A Covid19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.

E nesse isolamento, viemos (eu – Eliana, Geoésley – esposo e Luana – filha de 4 anos) do Rio de Janeiro para morarmos em Imperatriz, por conta de trabalho e melhor qualidade de vida principalmente para Luana. No entanto, quando chegamos, encontramos muitas dificuldades de adaptação, eu principalmente, passei por uns meses de ansiedade e fui melhorando a medida em que me aproximava dos movimentos sociais, existentes na cidade.

Iniciei, ainda de forma online, como militante do Centro de Cultura Negra – Negro Cosme e atualmente sou secretária da diretoria desse movimento. Em seguida, também, comecei a atuar nas atividades do Fórum de Mulheres de Imperatriz, e hoje, além desses movimentos, sou Conselheira de Direito do Conselho Municipal da Criança e Adolescente de Imperatriz.

Logo, os Movimentos Sociais, tem um papel importante na minha trajetória de vida e na minha formação docente, desde a minha adolescência em São Paulo, Rio de Janeiro, Guiné-Bissau até aqui em Imperatriz no Maranhão. São nos Movimentos Sociais que encontro forças, lucidez, para permanecer na luta diária por um país democrático e livre da violência e da opressão, não somente para mim, mas para os meus pares, para a minha classe, os proletariados.

Finalizo por aqui essa resumida navegação, observando a curiosidade enquanto uma categoria fundante desse meu processo de aquisição de conhecimento, em que aprendo com Paulo Freire, a conceber a curiosidade como um fator imprescindível no processo dialógico do conhecimento, seja a curiosidade ingênua, a do senso comum, e/ou curiosidade epistemológica, a da científica. E nessa dialética da curiosidade, ou seja, nesse movimento curioso, inacabado, que me conduzi/conduzo, como criança, como adolescente, como jovem, como mulher, como

professora curiosa, em busca de compreensão, reflexão e diálogos, constante, da realidade em que estou inserida, nos diversos espaços sociais em que trânsito.

O movimento da curiosidade – de espontânea para se tornar metódica– exige uma prática educativa consistente na qual deve predominar a criticidade, como afirma Freire que deve existir a possibilidade por parte dos sujeitos de uma posição reflexivo crítica no qual a curiosidade espontânea se tornar epistemológica (Freire, 1996).

É nesse movimento curioso, formativo e histórico, que me encontro com o meu objeto de estudo – Estudos Africanos – e compreendo o lugar de África na minha formação e quais as epistemologias necessárias na descolonização da mente/coração. E direciono-me a um olhar crítico e ético para o Continente Africano, no sentido de posicionar-me contra a violência e contra a arbitrariedade por via do discurso, por via da epistemologia e outros discursos citado por (Castiano, 2010).

CAPÍTULO 2 – BORBULHANDO MEMÓRIAS E FAZENDO HISTÓRIAS



Foto: 10 (Nascente de água⁴²)
Fonte: google imagens

Quando o rio esquece onde nasce, ele seca e morre (Provérbio Africano)

Tentamos compreender aqui no início desse capítulo teórico a importância da memória nos EA. Ao olharmos a foto da nascente acima, aspiramos que, assim como a nascente borbulha constantemente as águas dos lençóis freáticos, que nós borbulhemos as memórias dos nossos antepassados africanos, de tal maneira, que não se esgote e que sejamos como uma nascente, borbulhando memórias – (re)lembrando as histórias dos nossos antepassados e passando de geração a geração. Porque quando a pessoa esquece onde nasce – sua história, sua cultura e sua espiritualidade - ela seca e morre. Como numa amnésia cultural, descrita pelo Albert Memmi

⁴² De acordo com os estudos da Hidrogeologia, que é a ciência que cuida das leis de ocorrência e movimentação das águas subterrâneas, nascentes são manifestações superficiais de lençóis subterrâneos, que dão origem a cursos d'água. Toda nascente representa um ponto por onde parte da água do lençol alcança a superfície do solo. Disponível em: <<https://www.campanhacerrado.org.br/>>

(2007, p. 143), no qual “o colonizado parece condenado a perder progressivamente a memória e dispõe cada vez menos do seu passado”. Essa é a mais grave carência sofrida ao ser humano – a de ser colocado fora da história, cidade, família e de suas origens, ou seja, a desumanização humana. Não queremos isso.

Embora, a história nos mostre que “o nascimento da Egiptologia marcado pela necessidade de destruir a memória de um Egito Negro a qualquer custo e em todas as mentes”, como também aconteceu com a colonização europeia, aqui nas Américas, onde tudo o que poderia perpetuar a memória dos africanos (histórias, culturas e religiosidades) tentaram apagar, e destruir por gerações (Diop, p. 45, 2015).

Diante disto, conclamamos, a importância da memória como fonte essencial da história antiga, ainda que negada pelos europeus, tem o seu valor nos EA. Ora a história é a memória de um povo. Essa memória que narram, em suas vidas, a trama de tantos acontecimentos marcantes na história porque não podemos “viver sem memória ou com a memória do outro” (Ki-Zerbo, p. XXI, 2010).

Enquanto⁴³ estou escrevendo esse capítulo, Luana⁴⁴, se encontra brincando no tapete com suas bonecas no chão do quarto ao lado da cadeira em que estou sentada discorrendo essa dissertação, e, cansada de sua solidude, começa a clamar por atenção materna.

Ao pensar que ainda estou no início do capítulo teórico, resolvi chamá-la, coloquei-a no colo, dei-lhe um afago, e mostrei a imagem da nascente e o provérbio africano, citado acima. Ao perguntá-la sobre a imagem e a compreensão do provérbio, ela responde: “mãe eu entendi que se esquecermos nossas histórias, vamos secar e morrer assim como o rio”.

Que alegria! Perceber a compreensão de Luana. Agradei-a pela brilhante observação e ela saiu feliz da vida, se dirigiu ao outro quarto para socializar com seu pai⁴⁵ o provérbio que tinha aprendido e como o tinha interpretado. E assim, vou borbulhando memórias e fazendo histórias com Luana, minha filha.

Enfim, borbulhar memórias é (re)lembrar, é ouvir, é narrar, é não esquecer as histórias dos nossos antepassados africanos, assim como o rio não se esquece de sua nascente. É falar do EA no Brasil, das memórias dos africanos, não somente no período da escravidão, mas, em

⁴³ Escrevo esse relato materno, na tentativa de visibilizar os conflitos existentes entre a maternidade no espaço acadêmico. Compreendemos que enquanto sou pesquisadora, também sou mãe, esposa, professora. E preciso conviver com elas da melhor maneira possível, nesse caso, para mim e Luana.

⁴⁴ Luana Rosa Santos Mendes minha única filha de 6 anos em 2023.

⁴⁵ Pai de Luana, professor, doutor, Geóesley Negreiros Mendes.

outros períodos históricos quando os africanos construíram seus conhecimentos em vários campos epistemológicos, como podemos constatar, na coleção, produzida pelo Comitê Científico Internacional da UNESCO sobre a História Geral da África em 2010.

Desse modo, estruturamos o capítulo teórico em cinco tópicos, sendo o primeiro trazendo um breve histórico de como os EA se institucionalizou-se no Brasil. Queremos pensar os EA, estando no Brasil, será isso possível? No segundo tópico, tentamos dialogar sobre os EA nos currículos educacionais brasileiros; já no terceiro tópico, iniciamos um diálogo em relação a metodologia própria dos EA, como e quando falar de África; seguindo para o quarto tópico, apresentamos a relevância dos EA na formação docente brasileira e finalizamos com os conceitos e categorias que dialogamos nos EA.

2.1 Os estudos africanos no Brasil, a institucionalização.

Nesse tópico incluímos um resumo da institucionalização dos EA no Brasil a partir de uma pesquisa realizada pelo Estado da Arte (Santos, 2024), compreende-se que os estudos africanos se institucionalizaram no Brasil, na década de 1960 a partir de alguns fatores - o interesse do Governo Jânio Quadros pelas conquistas de independências dos países africanos, a fundação dos centros de estudos africanos e a publicação de livros⁴⁶ publicados pelo Rodrigues, Portella e Menezes. E no ano de 1960 foi nomeado pela (UNESCO) o ano da África, data marcada pela independência de 17 países africanos. Foi um momento favorável para as pesquisas dos EA conforme, a professora, Schlickmann (2015, p. 36).

Na sequência, temos o artigo do professor titular de Antropologia e pesquisador do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da UFBA, Sansone (2020) que faz uma crítica às políticas públicas sobre o fomento dos estudos africanos no Brasil, ao ser interrompida no período da ditadura militar - 1964 - e a partir 2003 foi renovada pelo governo de Luís Inácio da Silva e, posteriormente, no de Dilma Rousseff.

⁴⁶ Os livros recolocaram o Continente Africano em evidência no ambiente acadêmico brasileiro: O Brasil e o mundo Ásio-Africano, de Adolpho Justo Bezerra de Menezes (1956); África: colonos e cúmplices, de Eduardo Portella (1961); e Brasil e África: outro horizonte – volumes 01 e 02, de José Honório Rodrigues (1964, 1ª edição 1961). (Schlickmann, 2015, p. 35)

Sansone (2020, p.85), segue apresentando uma lista⁴⁷ de autores que marcaram teoricamente os Estudos Africanos, e destaca a luta do Movimento Negro no cenário político, desde a ala da Igreja Católica à grupos marxistas radicais; a religião afro-brasileira, os partidos de esquerda em que a partir dos anos 80 insistiram na inclusão da história africana na educação brasileira.

Quanto aos Centros de Estudos, (Sansone, 2020, p.86) encontrou o registro dos primeiros centros - os Centros Africanos e Orientais (CEAO) na UFBA fundado em 1959 em 1973 surgiu o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA) na Universidade Cândido Mendes. E em 1965 o Centro de Estudos de Cultura Africana (CECA) na USP, que 1969 passou a chamar Centro de Estudos Africanos (CEA). E entre os anos de 2002 e 2016 mudanças importantes aconteceram para o campo dos Estudos Africanos. Em 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9394 (Brasil,1996) em que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino de todo o país a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis de ensino.

Essas mudanças positivas contribuíram para a formação de novos centros de Estudos Africanos⁴⁸ e alguns núcleos. A criação⁴⁹ do Programa de Graduação em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em São Luís, o Museu Afrodigital⁵⁰ e ainda a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)⁵¹ fundada em 2011.

E, no campo de pesquisa científica, considera-se positivo para o avanço dos EA a existência das revistas acadêmicas - “Revista Afro-Ásia⁵²” na Bahia, “Revista África⁵³” em

⁴⁷ A lista de textos sobre os Estudos Africanos no Brasil redigidos na sua maioria, por africanistas como Zamparoni (1995), Nunes Pereira (2008), Slenes (2010), Wilson Trajano Filho (2012), Diego Marques e Marta Jardim (2012), e Lorenjo Macagno (2014) e mais crítico como Michel Cahen (2013).

⁴⁸ CEO (Centro de Estudos Afro-Orientais) na Bahia, CEAA (Centro de Estudos Africanos e Asiáticos), Centros de Estudos Africanos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e CEBAFRICA na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) entre outros núcleos e institutos de estudos africanos.

⁴⁹ (Neris; Regis; Muniz; Sales, 2021)

⁵⁰ O Museu Afrodigital é centrado na repatriação digital, doação digital, etnografia digital e historiografia, com estações em algumas universidades brasileiras, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Disponível em: < <https://www.museuafro.ufma.br/>

⁵¹ A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação da República Federativa do Brasil, com sede na cidade de Redenção, estado do Ceará. Foi criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada em 25 de maio de 2011. Disponível: < <https://unilab.edu.br/> >

⁵² Revista Afro-Ásia. Disponível em: < www.afroasia.ufba.br >

⁵³ Revista África, disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa>

São Paulo e “Revista AbeAfrica⁵⁴” publicada pela Associação Brasileira de Estudos Africanos a partir de 2018. Ainda, a publicação da coleção “História Geral da África” de oito volumes, que contam desde a pré-história do continente africano até a história recente pela UNESCO e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), encontra disponível em versão digital no site do Ipeafro⁵⁵.

2.2 Os Estudos Africanos no Currículo Brasileiro

Para refletirmos os EA nos currículos educacionais brasileiros, recorreremos a leitura das principais legislações brasileiras, citadas no decorrer do texto, que descrevem as políticas públicas sociais para garantir o acesso e a permanência de estudantes, alvos das políticas afirmativas e os programas sociais com marcadores de raças, classe e gênero, as escolas e universidades.

Porém, mesmo com a implementação de Programas Sociais de transferências de rendas, Leis, Diretrizes, e Políticas Públicas voltadas para a ampliação do acesso da população negra, mesmo assim os serviços básicos necessários (moradia, saúde, educação, trabalho, renda etc), não foram capazes de reverter a desigualdade, sendo este, um dos grandes desafios nas salas de aula. Desta maneira, falar de África na escola é antes de tudo desmistificar alguns conceitos enraizados no inconsciente cultural coletivo e combater essa desigualdade. Para isso, temos a Lei 10639/2003, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 03/2004 e a Resolução 01/2004 tão importantes na discussão dos Estudos Africanos, são instrumentos legais que orientam as instituições educacionais quanto a suas atribuições diante desse grande desafio brasileiro.

Observamos, no Estado da Arte (Santos, 2024) que ainda não se universalizou nos Sistemas de Ensino a adoção das Leis nº. 10639 (Brasil, 2003), Lei nº. 11645 (Brasil, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. E, existe entre os pesquisadores um entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações legais, formando docentes para reconhecer a escola como um lugar de promoção e valorização das Histórias Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas por meio de um currículo plural. Sempre buscando uma ética epistemológica de pensar a história da escravidão no Brasil,

⁵⁴ Revista AbeAfrica, disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/abeafrica/index>

⁵⁵ Ipeafro. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/>

de maneira a não se confundir com a História da África, ainda que essa orientação não esteja tão clara nos documentos normativos, entretanto o está nas pesquisas dos (as) africanistas.

Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não apresentam uma perspectiva centrada na própria História da África e valorizam mais a “África” do período da colonização do que realmente a(s) “África(s)” dos africanos, ou seja, a África Antiga e Contemporânea. Assim, para romper esse silenciamento e a descolonizar os currículos, buscamos também o conhecimento da pedagoga brasileira, primeira mulher negra a comandar uma universidade pública federal⁵⁶, Nilma Lino Gomes (2012) que apresenta a necessidade de Formação Docente. Numa formação reparativa dos EA, diante do desequilíbrio do ensino entre os estudos da história europeia e africana. E refletindo nesse desequilíbrio formativo, questionamos: Qual a compreensão docente da história de África?

Será que perpassa, do lugar do não dito, dos silenciamentos? Em consonância com essa complexidade do silêncio nos EA, observa-se em Nilma Lino (2012), que não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. A Lei nº 10.639/03 (Brasil) é o início para rompermos com os silêncios na Formação Docente.

2.3 Os Estudos Africanos, como e quando falar sobre África?

Comungamos com os pensamentos do filósofo beninense, Paulin Jidenu Hountondji (p. 132, 2010) e da escritora feminista, nigeriana, Amina Mama (2010) que os EA “não apenas uma disciplina, mas, todo um leque de disciplina”, cujo objeto de estudo é África. É um campo de estudo interdisciplinar, que contempla diversas disciplinas como, história africana, filosofia africana, antropologia africana, linguística africana, política africana, disciplinas que inter-relacionadas entre si.

Contudo, surge a pergunta: para quando a África? Uma questão escrita a partir de entrevistas realizadas entre 2000 e 2002 pelo historiador René Holenstein ao intelectual africano, ativista e político, Joseph Ki-Zerbo (2006). Essa indagação, conquanto, por muito tempo foi evitada no passado colonial e o homem de ação burkinê, que viveu 84 anos nesse

⁵⁶ Disponível em <<https://revistacult.uol.com.br/home/primeira-e-ultima/>>

plano terrestre, não pode e nem quis ocultá-la. E, revela os desafios do século atual diante da (re)apresentação da África na globalização mergulhada no caos, envolvida em conflitos étnicos, políticos e econômicos, imagens normalizadas pela grande mídia capitalista. O intelectual burkinê (Ki-Zerbo, p.44, 2006) combate esta normalização, em primeiro lugar, dizendo que o “Estado Africano mal consegue se estruturar como nação, e já recebem a pressão de instituições multinacionais”, como o Banco Mundial, exigindo uma estrutura estatal cada vez menor, em detrimento de uma influência de empresas multinacionais cada vez maior no Continente.

E insistimos, para quando a África? Do ponto de vista histórico, o autor avalia, mediante a globalização que o lugar da África nunca mudou desde o século XVI, começando pela invasão vinda do exterior ao continente que resultou no tráfico humano que custou a vida de milhões de africanos, arrancados de suas famílias e terras, para além do rio Congo⁵⁷ que resultou na mais desumana travessia presenciada pelo Oceano.

E o que temos historicamente registrado na história humana, porém, os primeiros trabalhos sobre a história da África são tão antigos quanto o início da história escrita (Ki-zerbo, 2010). Os EA, nos desafiam a refletir acerca dos diferentes olhares lançados ao Continente. Em qual África? Ou quais Áfricas? Que significações temos?

Logo, podemos pensar a partir de dois momentos relevantes, registrados no texto do historiador e professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Junior (2013, p. 338):

O primeiro é o contexto racionalista situado no interstício dos séculos XVIII e XIX, quando os paradigmas das ciências se estabeleceram e, conseqüentemente, acabaram por exercer profunda influência em suas significações posteriores; o segundo advém do período pós-guerra, concomitante à emancipação da maioria dos países africanos, pois foi a partir de então que se pôde criar novos significados para o conceito em questão, por meio de novas referências que buscavam atender às demandas surgidas a partir daquele contexto.

Nosso foco, aqui, é compreender a forma pela qual os cientistas direcionaram e direcionam os olhares para o continente africano. As categorias da África periférica e profunda, uma discussão do professor Gilson Brandão de Oliveira Junior (2013, p. 354):

As categorias África periférica e África profunda, são conceitos oriundos das discussões acerca de uma nova concepção de história para a África iniciada por pesquisadores como Cheik Anta Diop, Joseph Ki’Zerbo, entre outros, durante a década de 1970, conhecidos como a “geração nacionalista” no sentido de descolonizar a história africana”, que resultou na coleção da História Geral da África.

⁵⁷ O Congo é o maior rio da África Central ocidental, impõe-se como o segundo rio mais longo da África, (Silva, 2011, p.12)

A África profunda é um olhar que parte dos filhos da terra com interesses próprios e distintos dos seus ex-colonizados, envolvidos na tarefa de olhar para as especificidades dos africanos. Já África periférica serviria de base para escrever a história da África de outro foco que não o africano. (Junior, 2013). Em meio a esses olhares, ainda contamos com questionamento do (Hountondji 2010, p. 133): “Quão africanos são os chamados estudos africanos?”

Neste questionamento Hountondji, se sensibilizou a ler livros sobre filosofia africana e percebeu que normalmente os autores partiam do princípio de que os africanos não tinham consciência da sua própria filosofia e que apenas os analistas ocidentais podiam traçar esse quadro sistemático. Por isso, ele vai afirmar que é necessário um discurso histórico proveniente de África ou produzido por africanos. (Hountondji, 2010)

Diante dessa afirmação, suscitaram novos questionamentos, um deles já feito pelo professor Junior (2013): Seria possível pesquisar a África sem lá pisar? O outro, por mim: É possível falar dos EA estando no Brasil?

Encontramos algumas ponderações nos textos africana Mama (2010), uma escritora nigeriana e feminista: Será que acorrentamos nossas pesquisas a um trabalho acadêmico convencional preso a delimitações disciplinares? Ou estamos (res)escrevendo-as como sendo uma produção crítica ancorada numa ética de liberdade? Será que respondemos perante essa ou aquela instituição, regime, classe ou sexo, ou perante a imaginação, as aspirações e os interesses de gente comum, moradoras do continente africano?

A escritora nigeriana nos orienta a desenvolver produções acadêmicas dos EA sob uma ética de identificação com os movimentos de libertação e de defesa da democracia africana. Ainda, estimula estudiosos(as) africanistas a tecerem fortes críticas à globalização e a África, mesmo, que está temática seja ignorada nas principais obras editadas sobre o assunto ou fiquem fora das grandes discussões da agenda global. O fato é que no contexto atual tem como particularidade a marginalização da África, dentro dessa ordem Global capitalista, assim, “a África é o Continente em que a globalização gera o mais profundo mal-estar e descontentamento. É a região a viver muitos dos efeitos negativos do capitalismo e do militarismo” (Mama, 2010, p. 604).

A ética de liberdade descrita pela feminista nigeriana (Mama, 2010) inclui o compromisso de solidariedade para com os intelectuais radicais africanos ao Pensamento

Global. E questiona por que razão é que, em alguns grandes textos sobre a globalização, não é dada uma atenção séria a este Continente ancestral, constituído por cinquenta e cinco nações.

Ademais, destaca-se a desigualdade na produção académica como resultado de diferenças institucionais e financeiras em que perpetua a opressão e exploração por parte de uma ordem colonial que excluiu o potencial de milhões de africanos, ao longo da história, na rota de construção do conhecimento africano. Ilustrando essas desigualdades globais, apontamos que a maior parte do que é recebido na academia acerca de África é produzido no Ocidente. Tem mais, os EA sediados nos Estados Unidos das Américas (EUA) dominam a produção do conhecimento sobre África (Mama, 2010, p. 606). Cabe aqui, alguns questionamentos – por que razão os norte-americanos seguidos dos Europeus, são os autores da maior parte dos livros e artigos de revistas publicados sobre a África? Quais são os olhares que emitem sobre a África? São guiados por quais concepções epistemológicas? Como a África e o Brasil responde a essas questões?

Em suma, a nossa escolha em direção a África, é buscar um diálogo sob a ética da liberdade das epistemologias em busca de (re)escrever histórias de África(s) “descolonizada(s)”; na solidariedade das produções intelectuais de cientistas africanas e africanos sobre a África e a Ordem Global, cujo objetivo é disseminar novas produções e outras narrativas epistemológicas de África.

Finalizamos esse tópico com o pensamento do cubano, escritor e cientista social, Carlos Wedderburn Moore (2005, p. 141) que os EA se desenvolverem a partir de uma “abordagem transversal, transdisciplinar e de longa duração”. E devem ser estudadas a partir de suas próprias estruturas, analisando-as em função das inter-relações dentro do continente, mas também em relação ao mundo.

2.4 Os Estudos Africanos na Formação Docente Brasileira

Consideramos necessário esse tópico após os apontamentos da pedagoga brasileira Nilma Lino Gomes, (2012) acerca do desequilíbrio de ensino entre a história europeia e africana. A pedagoga, explora o conceito da pedagogia das emergências, que trata da relação entre o protagonismo do Movimento Negro com uma educação emancipatória, democrática e antirracista. Sobre a tensa dinâmica social e racial da academia ocidental, colonial, em inserir

negros e negras como objeto de estudo e nunca como sujeitos que possuem e produzem conhecimento na formação docente da Educação Básica a Superior.

A tarefa é urgente – repensar a escola/universidade, descolonizar os currículos o conhecimento e as mentes. Estas inquietações ligadas às lutas do movimento negro, Pan-africanismo, da Negritude e do Teatro Experimental do Negro brasileiro são imprescindíveis para a construção da política e da teoria educacional, democrática e antirracista, é o que encontramos nos textos da ex-ministra das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos no governo Dilma Rousseff (Gomes, 2012).

O professor Kabengele Munanga (2016) também subscreve essas inquietações citadas acima, registradas em seu texto que integra o conjunto de trabalhos em homenagem ao intelectual negro Guerreiro Ramos, sociólogo e político brasileiro⁵⁸. Munanga (2016, p.108), analisa esses três temas interligados, Pan-Africanismo, Negritude e o Teatro Experimental do Negro brasileiro. Que surgem como resposta ao regime colonial e que deveria ser combatido em conjunto e não isoladamente. O Pan-Africanismo, numa posição política, nasceu, fora da África, nos Estados Unidos e nas Antilhas Britânicas, em 1900; a Negritude, uma posição intelectual, nasceu entre os estudantes negros da diáspora em Paris, no Quartier Latin por volta de 1935; e o Teatro Experimental do Negro Brasileiro, no Brasil, em 1944. Esses movimentos nascem para combater o mito da civilização ocidental como modelo absoluto de educação, tal como era ensinado nas colônias.

Em sua pesquisa, Munanga (2016, p.110), identifica que apesar desses movimentos terem nascido em épocas e em espaços geográficos diferentes, convergem no discurso e nas atitudes, intelectuais e políticas sempre em defesa da libertação do continente africano. Pelo reconhecimento de sua história, de sua cultura, de sua identidade, de sua plena humanidade e suas contribuições na história da humanidade. Sendo assim, para descolonizarmos os currículos, as epistemologias, as escolas, é necessário e incluímos os EA na formação docente.

Logo, estudar a história da África não é somente cumprir a lei, vai além disso. É romper com comportamentos gerados pela opressão colonial. Em que colocou o colonialismo como a mais poderosa arma física, emocional e espiritual, num verdadeiro ataque ao ser humano em que aconteceu em toda história humana. Conforme o escritor tunisiano Albert Memmi em seu

⁵⁸ Um intelectual de grande relevo da ciência social no Brasil, e suas ideias influenciaram pesquisadores de todo o mundo na sociologia e na política. Ele participou da construção do Teatro Experimental do Negro em companhia de Abdias de Nascimento.

importante documento escrito 1957, “o retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador”, uma obra clássica escrita sobre o colonialismo, no contexto da luta de independência dos países africanos Memmi (2007).

O escritor tunisiano reflete sobre as identidades, relações estabelecidas entre colonizador e colonizados e o lugar desempenhado por cada um deles no drama colonial. Memmi (2007, p. 11) dissecas as mentes do opressor e do oprimido e revela verdades sobre a situação colonial, e suas consequências são vistas até os dias de hoje – os dilaceramentos da alma, as relações de poder entre o oprimido e o opressor, as interiorizações dos conflitos sociais e o drama do que ele chama de homem-produto uma vítima da colonização.

Nesse descompasso do sujeito consigo mesmo, em que o homem-produto para se ver completamente curado do colonizador, precisa cessar completamente sua alienação no período da revolta. Em sua plena revolta, o colonizado continua a pensar, a sentir e a viver contra, em relação ao colonizador e à colonização (Memmi, 2007, p. 180).

Nesta reflexão da subjetividade do colonizado em descolonizar as mentes, buscamos incluir, neste diálogo, o raciocínio do Educador brasileiro e patrono da Educação, Paulo Freire e o guineense, político, agrônomo e militante, Amílcar Cabral, através de um encontro da pedagogia freiriana com a práxis política de Amílcar Cabral, apresentada pelo escritor e educador brasileiro Moacir Gadotti (2012) em seu livro “Paulo Freire e Amílcar Cabral, a descolonização das mentes”.

Esse “encontro do Paulo Freire com Amílcar Cabral nunca aconteceu pessoalmente, a não ser pela visita à Guiné-Bissau e estudo de todos os materiais obtidos por Freire frente a obra de Amílcar Cabral”. Dessa forma acontece o encontro de Freire com o pensamento de Amílcar Cabral, um pensamento tão presente na obra freireana; Guimarães (2011, p.140)

Em suma, discutir a África na formação docente é sem dúvida, inserir a temática da descolonização das mentes que segundo Paulo Freire aparece como “conscientização” e, nos textos do grande líder e mártir da independência de Cabo Verde e Guiné-Bissau, Amílcar Cabral, aparece como “Africanização dos Espíritos”. Gadotti, (2012, p.54). Ambos perceberam que não existe libertação sem a “descolonização das mentes”. Assim, os cientistas em diálogo com o Sul-Sul esforçam-se diligentemente para estudarem, pesquisarem e disseminarem o tema da Descolonização das Mentes, ou seja, da “reafricanização”, da “americalatinização”, da “indianização” das mentes e das consciências.

2.5 - Categorias que dialogamos nos Estudos Africanos.

Para continuarmos velejando nesse diálogo mergulhamos nas águas profundas do Pensamento Decolonial (Mignolo, 2005; Quijano, 2005; Walsh, 2008) e das abordagens teórico-metodológicas da Epistemologia do Sul (Santos, 2010; Gomes, 2012; Hountondji, 2010; Munanga, 2016; Mama, 2010). Ainda, o mito da democracia racial analisado pelo antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga (1999), o branqueamento exposto pela historiadora e antropóloga brasileira Lilia Moritz Schwarcz (2012), e a necropolítica, estudada pelo camaronês, filósofo, teórico político, Joseph-Achille Mbembe (2018).

Deste modo, vimos no “El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global⁵⁹” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007), o Pensamento Decolonial como um movimento epistemológico apresentado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas⁶⁰. Foi um movimento fundamental para a renovação crítica das ciências sociais na América Latina no século XXI e a diferenciação do argumento pós-colonial no Continente, foi o que encontramos nos textos da intelectual, Ballestrin, (2013).

O pós-colonial, também chamado de pós-colonialismo, apresenta dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. O segundo, refere-se a um conjunto de contribuições teóricas oriundas dos estudos literários e culturais, que ganharam evidência nos Estados Unidos e na Inglaterra, a partir dos anos de 1980, é o que escreve a professora e doutorada em Ciência Política, Luciana Maria Ballestrin, (2013, p. 90)

O pensamento decolonial é a liberdade de pensarmos outros modos de vida – outras economias, teorias, políticas, culturas, por exemplo. Os principais conceitos trabalhados pela corrente MC são – colonialismo, modernidade, interculturalidade, colonialidade do poder, saber e ser. A intenção é abordar resumidamente esses conceitos. Explicar o decolonial não é uma tarefa simples, pois, trata-se de um campo epistêmico complexo e pouco explorado pelos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as).

⁵⁹ Este volume reúne uma série de obras nascidas e desenvolvidas no grupo de pesquisa do “Projeto de modernidade/colonialidade latino/latino-americana. (Gómez; Grosfoguel, 2007)

⁶⁰ Os teóricos do coletivo da Modernidade/Colonialidade são, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Santiago CastroGómez, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo. (Gómez; Grosfoguel, 2007)

Na fala dos autores decoloniais, Quijano e Mignolo, (2005) foi possível observar a distinção entre colonialismo e colonialidade. O colonialismo finaliza-se com as independências dos países colonizados, enquanto que a Colonialidade é a lógica do sistema-mundo, uma forma de pensamento herdado do colonialismo que penetrou nas estruturas, nas instituições e nas mentalidades, e nas epistemologias das sociedades atuais. Sendo a Modernidade e a colonialidade faces de uma mesma moeda.

Após a invenção do termo colonialidade, o filósofo argentino, Enrique Dussel e o sociólogo peruano Aníbal Quijano explicam a modernidade perante uma concepção de poder intrinsecamente ligada a experiência colonial, para eles, aqueles que adotam o discurso da modernidade tendem adotar uma perspectiva universalista e elimina a importância da localização geopolítica (Maldonado-Torres, 2010, p.411)

Logo, compreende-se que o surgimento da rota comercial do Atlântico, no século XVI, foi fundamental na história do capitalismo e da modernidade, causando um forte impacto na formação do mundo moderno/colonial e nas suas transformações planetárias (Mignolo, 2000, p.35). Ainda sobre modernidade, colonialidade, eurocentrismo e raça, temos a discussão do Aníbal Quijano (2010, p.84), em seu capítulo “Colonialidade do poder e classificação social” desenvolve a modernidade como um universo de relações intersubjetivas de dominação sob a hegemonia eurocentrada, pelo qual foram configurando novas identidades – índios, negros, amarelos, brancos e mestiços, e, as geoculturas do colonialismo como, América, África, Oriente Extremo e Europa Ocidental. Quanto ao eurocentrismo entende-se nessa discussão de Quijano (2010, p.86), que seja uma perspectiva cognitiva do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo/colonial/moderno, em que neutraliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder.

Em sequência a essa conceituação de categorias, entendemos raça⁶¹, como uma criação da Europa ocidental com fins de dominação e expansão econômica do capitalismo. A cor da pele, a forma e a cor do cabelo, dos olhos, a forma e o tamanho do nariz e etc. Foram classificações utilizadas e inventas como resultado de disputas, pelo controle dos meios sociais de poder eurocentrado (Quijano, 2010, p.118). Ao usarmos o termo raça não estamos nos

⁶¹ O uso do termo “raça” para se referir ao segmento negro sempre produziu uma longa discussão no campo das Ciências Sociais de um modo geral e na vida cotidiana do povo brasileiro, em específico. Essa reação tão diversa em relação ao uso do termo “raça” para nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras deve-se, também, ao fato de que a “raça” nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país (Gomes, 2005, p.44)

referindo, ao conceito biológico de raças humanas usados em contextos de dominação colonial que foram alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores. A usamos de outra maneira, uma posição crítica e política, e nos aliamos ao pensamento dos Movimentos Negros e de alguns sociólogos, que entendem e utilizam o termo raça como uma dimensão social e política (Gomes, 2005)

Ainda, sobre os principais conceitos trabalhados pela corrente Modernidade/Colonialidade, temos a interculturalidade⁶² crítica, um projeto político, social, epistêmico e ético que constrói uma epistemologia a partir de diálogos com os sujeitos que sofreram uma história de submissão e subalternização. Logo, a interculturalidade crítica, se posiciona contra o capitalismo global que se sustenta na lógica multicultural no qual incorpora a diferença e ao mesmo tempo esvazia o significado, e o respeito à diversidade cultural. Por quanto, utiliza-se “como estratégia de dominação ao ofuscar a diferença colonial”, com intenção de alcançar o controle dos conflitos étnicos e à conservação da estabilidade social, sem fazer uma análise crítica, ética e política da realidade social de acordo com Catherine Walsh (2008, p.10).

A diferença colonial é um conceito de Walter Dignolo que se refere ao espaço onde as histórias locais se encontram com os projetos globais. A diferença colonial é uma forma de revelar e deslocar a lógica eurocêntrica que representa os outros. É uma forma de reconhecer conhecimentos “outros” diferentes da modernidade europeia, sob um olhar, enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas, Oliveira e Candau (2010, p.23)

Quanto ao Pensamento Decolonial⁶³, esse Giro Decolonial⁶⁴ aconteceu em várias partes do mundo como uma resistência dos povos historicamente silenciados pela modernidade/colonialidade, reivindicando formas outras de pensamento e de modos de vida. Aqui na América Latina, o Pensamento Decolonial emergiu das lutas dos Movimentos Sociais, Indígenas, Negros, Feministas e Campesinos (Mignolo, 2005)

⁶² A interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, sustentando seu reconhecimento e inclusão na sociedade, deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional estrutural aqueles que mantêm a desigualdade. (Catherine Walsh, 2008, p.9)

⁶³ O que estamos tratando como Pensamento Decolonial é um movimento de resistência- teórico, epistêmico, cultural, prático e político -, (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 10)

⁶⁴ Giro decolonial” é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade, Ballestrin (2013, p. 105)

É possível identificar que esse movimento surgiu de uma vertente da crítica pós-colonial⁶⁵ – das teorias surgidas na Ásia e na África – em contexto de lutas de vários países colonizados pela Europa, quando produziam suas reflexões acerca dos efeitos do colonialismo diante dos países colonizados (Ballestrin, 2013).

Em Ballestrin, aparecem duas noções importantes sobre o pós-colonialismo. A primeira é o fato de encontrar pensadores pós-coloniais como corrente ou escola de pensamento, antes mesmo da institucionalização do pós-colonialismo. A segunda diz respeito ao fato que o pós-colonialismo surgiu a partir da identificação de uma relação antagônica, a do colonizada do colonizador. No entanto, essas identidades binárias foram denunciadas nos escritos de Memmi, Said, Spivak e Bhabha, bem como, identificada em Mignolo (2003, p.39) como “diferença colonial⁶⁶”.

Para tratar das Epistemologias do Sul, os autores falam de um diálogo homeomorfo⁶⁷, isto é, um diálogo intercultural quando as culturas dialogam entre si, sem que uma se sobreponha a outra, sem que haja uma predominância superior/inferior, e sim um diálogo intercultural, em quem possam unir características de uma e de outra a ponto de conseguirem intercambiar o conhecimento. Por isso, são epistemologias, no plural e não no singular, porque são muitas epistemologias e se referem aos conhecimentos produzidos em todos os países periféricos, chamado de Sul Global⁶⁸.

Os conhecimentos de todos esses países periféricos foram tratados como não científico, não moderno, logo não válido pelo conhecimento dominante, é o que o sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 31), chama de pensamento Abissal, um pensamento moderno ocidental em que no campo do conhecimento, consiste na ciência moderna do monopólio da distinção entre o verdadeiro e o falso, entre as formas científicas e não científicas de verdade. Precisamos romper com esse pensamento Abissal, pensamento dominante, para valorizar as diversas Epistemologias do Sul – os conhecimentos produzidos em cada uma dessas

⁶⁵ Veja mais em “A gramática do Tempo, para uma nova cultura política” em Santos (2010, p. 13-25)

⁶⁶ Conforme citado acima, a diferença colonial consiste em classificar grupos de pessoas ou populações e identificá-los em suas falhas ou excessos; o que marca a diferença e a inferioridade em relação a quem classifica. O colonial do poder é, acima de tudo, o lugar epistêmico de enunciação em que o poder é descrito e legitimado. Neste caso, o poder colonial. (Mignolo, 2003, p.39)

⁶⁷ Do grego homoiómorphos, «que tem forma semelhante» <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/homeomorfo>

⁶⁸ É uma forma do Boaventura (2010.) se refere aos antigos países chamados de terceiro mundo, os países periféricos, países do Sul Global, América Latina, África e a Ásia.

localidades diferentes, chamados de países periféricos, que tiveram seus conhecimentos, suas tradições orais africanas, indígenas, os valores civilizatórios e as filosofias africanas e indígenas invisibilizados e desqualificados. Precisamos mudar essa realidade.

As Epistemologias do Sul propõem uma expansão da imaginação política para além de trabalho intelectual e política do Norte global⁶⁹. Avaliamos que a política do Norte global seja incapaz de enfrentar os desafios deste século, de maneira, local/holística, sendo assim, nosso planeta clama! Que possamos ouvir esse clamor e ampliar as possibilidades de repensar o mundo a partir de saberes locais. E imbuídos nas práticas do Sul Global possamos desenhar novos caminhos para a humanidade, ancorados numa cidadania planetária⁷⁰.

Por que, não cabe na visão de uma cidadania planetária argumentos favoráveis a uma história única. Com isso, ao analisarmos o branqueamento como um processo de formação da identidade nacional no Brasil que recorreu aos métodos eugenistas, visando o embranquecimento da sociedade, é possível constatar o envolvimento da história única, contada pelo colonizador. “Embora tenha fracassado em seu principal objetivo, essa ideia, teria vingado por meio de mecanismos psicológicos, que permaneceram intactos no inconsciente coletivo brasileiro”, que se busca a qualquer preço a nação brasileira (Costa, 2012, p. 55).

Os outros conceitos significativos dessa pesquisa são, as identidades e subjetividade. A compreensão de identidade como uma “celebração móvel” “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 1999, p. 40). Assumindo a consciência pelas formas que somos representados socialmente em nossas identidades étnico-raciais e como afeta diretamente as subjetividades. Pensar nisto, nos levar a um autoconhecimento sobre quais formas e representações sociais de África estão imbuídas em nossas subjetividades enquanto docentes nessa sociedade eurocêntrica capitalista. Em busca deste autoconhecimento, recorreremos ao trecho do texto de Gonçalves (2011, p. 373):

⁶⁹ Boaventura de Sousa Santos (2010), faz uma análise política do globo entre países do norte e países do sul. O Norte Global refere-se aos países economicamente dominante, os países da Europa e os Estados Unidos das Américas.

⁷⁰ A noção de cidadania planetária sustenta-se nessa visão unificadora do planeta. Trata-se de um anseio ancestral: a criação de uma comunidade de iguais, pacífica, produtiva, sustentável e socialmente justa. Cidadania planetária é uma expressão adotada para designar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos fundados numa nova percepção da Terra. Ampliamos o nosso ponto de vista: de uma visão antropocêntrica para uma consciência planetária e para uma nova referência ética e social, a civilização planetária. (Favarão; Morris; Marine, 2011, p.12)

As histórias de pertencimento e experiências vividas pelo povo negro, a produção da vida submetida aos preconceitos e exclusões, associados às diversidades culturais, engendram processos de produção de subjetividades dos negros e mestiços repletos de ressentimentos e conflitos.

Seguindo a lista de categorias, temos o discurso, – “uma leitura que envolve o sujeito, linguagem e história em seus processos de produção”. É uma relação complexa e que há mediações se sustentam de tal modo que os “sentidos não são os mesmos para sujeitos diferentes” (Orlandi, 2012, p. 151). O discurso que envolve o sujeito em diferentes linguagens e histórias numa forte relação com as formas de representação social e do desenvolvimento da subjetividade, desta maneira, estudar essas relações sociais a partir do discurso é imprescindível na construção de uma práxis reflexiva sobre o esvaziamento histórico social de África na construção do pensamento (auto)crítico.

Para refletirmos a nossa formação docente nessa sociedade e tensionarmos a relação de poder eurocêntrica, consideramos algumas questões: (i) O discurso da ciência eurocêntrica atende a quem e a que? (ii) Como o conhecimento eurocêntrico foi legitimado para alicerçar a relação de poder diante de outros conhecimentos e saberes? (iii) O que faz um pensamento europeu persistir e disseminar o “aparente” não lugar de África, como indício de ausência de conhecimento? Essas questões serviram como impulso inicial, ao nosso interesse pelo objeto de estudo – Estudos Africanos na Formação Docente.

Por fim, não poderíamos deixar de incluir nesse tópico a discussão do pensador, professor, filósofo Camaronês e suas contribuições para os estudos africanos, o Achille Mbembe (2018). Quando em seu ensaio – “Necropolítica Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte”, fala sobre a Necropolítica, e pressupõe que a expressão máxima da soberania⁷¹ reside no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Aqui, a ideia de morte não se limita ao corpo físico, mas a eliminação da condição humana e a vontade de opinar e decidir sobre a própria vida. (Mbembe, 2018, p.41)

Ao falarmos de necropolítica, referimo-nos as formas de dominação e os diferentes modos de exercícios do poder. Sendo necessário perceber a trama teórica pelo qual o Achille Mbembe vai desenvolver esse conceito. Ele dialoga com a ideia de biopolítica⁷² um conceito

⁷¹ Revelando que matar ou deixar viver constituem os limites desta soberania Ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder de acordo com Mbembe (2018, p.10).

⁷² A "biopolítica" é a maneira como se procurou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas postos a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças. Sabe-se o lugar crescente que esses problemas ocuparam desde o século XIX e que desafios políticos e econômicos eles vêm constituindo até hoje. (Foucault, 2008, p.431)

manejado pelo Michel Foucault (2008) e também com outros teóricos, como é caso, dos intelectuais negros de países que foram colonizados pela França e que se envolveram na luta pela libertação dos seus países, o Franz Fanon (1983) e o Aimé Césaire (1978).

Esses dois intelectuais da negritude, vão acrescentar nesse diálogo a experiência colonial. Para eles, a experiência do terror, da total incerteza da morte que se espera a todo o momento, foi inaugurado pela experiência colonial. Nesse sentido, Mbembe (2018, p.27) observa que qualquer relato histórico do surgimento do terror moderno precisa tratar da escravidão, sendo considerada uma das primeiras manifestações da experimentação da biopolítica.

O Biopoder⁷³ entendido por Michel Foucault (1999, p.285) em “fazer viver e deixar morrer” revela o que seria essa biopolítica: Cabendo ao governo a gestão da vida, da seguinte forma – em um posicionamento ativo, quando se desenvolve políticas públicas para potencialização da vida, ou quando existe a escassez dessas políticas, esse posicionamento torna-se passivo, e os governantes, diante de alguns corpos, deixam-os morrerem. Você sabe onde existe a falta dessas políticas públicas? E a qual corpo essas políticas públicas não chegam para potencialização da vida? Porque/para que se faz necessário essa gestão da vida?

E ficamos nestas indagações! Bem, seguindo nessa trama teórica, a análise do Achille Mbembe, (2018, p.71), faz uma crítica ao conceito de biopolítica e finaliza seu ensaio dizendo:

“Diante das formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte (Necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror. Tentei demonstrar que a noção de biopoder é insuficiente para dar conta das formas contemporâneas de submissão da vida ao poder da morte. Além disso, propus a noção de necropolítica e de necropoder para dar conta das várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar “mundos de morte”, formas únicas e novas de existência social nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de “mortos-vivos”

Dá para perceber nessas palavras que a morte de alguns é vista como legítima para a preservação da saúde e da vida de outros. É possível compreender esse conceito tão complexo. Mbembe, diz que Foucault se concentrou mais na gestão da vida, sendo necessário que se concentre mais na gestão da morte. Seguimos questionando – por que alguns corpos são considerados matáveis? Por que quando o corpo negro é morto tem comoção social diferente do corpo branco? Por que alguns corpos são considerados corpos degenerados? E quando são

⁷³ O Biopoder inseri o racismo nos mecanismos de poder e de controle do estado. O racismo que se manifestem os mecanismos de morte daqueles que serão deixados para morrer. (Mbembe, 2018)

eliminados é bom para a toda sociedade? Recordamos daquela famosa frase, dita pelos inconformados com os Direitos Humanos: “bandido bom é bandido morto”.

A discussão do Mbembe (2018), nos mostra a escravidão como o período laboratorial de terror e barbárie, inaugurando os elementos da Biopoder, e chama-nos a atenção para racialização e descolonização dos discursos. Isto é, devemos pensar o conceito de raça em todos os nossos discursos políticos. E ao refletirmos a colonização africana, pensemo-nos como se formou a diáspora africana e que existe um elemento importante para compreender o poder que atua sobre esses corpos. São corpos negros, atravessados pelo racismo. O racismo que regula a morte, se você for negro e africano entrará na fila dos ditos corpos legítimos para morrer.

Após esse mergulho profundo, queremos voltar a superfície e redefinir a rota do próximo capítulo. Por fim, entendemos que essas ideias decoloniais precisam adentrar na formação docente de forma significativa, a fim de não cairmos no negacionismo ou na desqualificação dos Estudos Africanos, lembremo-nos sempre que a América é marcada pela questão racial e que as professoras precisam conhecer, à África, primeiramente, em forma de disputa reivindicando, nessa relação de poder científico, uma África e suas africanidades, por meio de outros saberes, e outros conhecimentos, sob novos saberes, incluindo olhares locais de África.

CAPÍTULO 3 – A AUSÊNCIA/PRESENÇA DOS ESTUDOS AFRICANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo (Freire, 1987, p. 17)

Após um mergulho profundo, realizado no capítulo anterior, os fundamentos históricos e teóricos da pesquisa, retornamos a superfície, ao leito do rio, para dizer que, assim como visualizamos o caminho que a água percorre e onde ela se encontra, com a terra, mar e seres vivos, esperamos neste texto metodológico, tornar visível, a abordagem, a natureza, o método e os instrumentos utilizados neste trajeto. Ousamos “re-viver a vida em profundidade crítica”, todas juntas, em círculos, em colaboração, com o objetivo de re-elaborar o nosso mundo, interno e externo, (Freire, 1987, p. 17).

Assim, numa visão interna de África, nascida de um processo progressista de conhecimento da África-sujeito numa atitude em que deseja conhecer tanto a estrutura interna como a dinâmica dos processos desse Continente, tão bem definida na tradição oral em Hampâté Bâ (2010).

Entendemos como processo progressista o conhecimento que valoriza a aprendizagem ativa e participativa das participantes, incentivando-as, a explorarem, questionarem e construir seus próprios conhecimentos. Numa metodologia que reconhece a relevância de estudar a história da África, não apenas como uma obrigação legal, mas, como um conhecimento necessário para compreensão de si e do mundo, valorizando o contexto histórico e cultural africano, o método de pesquisa, o Círculo de Cultura.

Conhecer a si mesmo, o outro e o mundo sempre foi o anseio motivador de muitos filósofos ao longo da história. Assim, nessa aquisição do conhecimento, como um processo social de cada nação vão se construindo as epistemologias. Aqui no Brasil, contaram-nos sobre a Mesopotâmia, a Grécia, a Roma ou ainda a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais. E, a África, não nos contaram. Não somos brasileiras(os) frutos do encontro/desencontro de povos africanos? A história da África e a história do Brasil estar entrelaçada há séculos. Pesquisar sobre África é reconhecer nosso passado/presente. É ir ao encontro de si, do outro e dos mundos.

Pesquisar sobre a África não é uma tarefa fácil, quando a ideia de África gerida na sociedade é supostamente dúbia e arquitetada, numa África inventada para atender a interesses do Capitalismo e da Modernidade. Essa proposição apresentada pelo moçambicano, escritor e sociólogo Joaquim Nhampoca (2016, p. 420), sobre os três C's de África (crises, catástrofes e conflitos), revela como foi produzida a imagem de África, diante do sistema-mundo globalizado servindo para justificar a obra messiânica e a dominação do Continente.

Contudo, cabe não somente os(as) intelectuais africanos(as) a desconstrução das imagens negativas e estereotipadas de África, como ao Sistema de Educação Brasileiro, em todos os segmentos, incentivar a aprendizagem da História e Cultura Africana, em direção a emancipação epistemológica africana. Assim, será possível iniciar a desmistificação do conhecimento produzido no período colonial Nhampoca (2016, p. 424).

Enfim, entendemos que África sendo vista de dentro tem a ver com a subjetividade/percepções tanto de quem vê, quanto de quem é visto, e, nessa troca mutua, com um olhar atento às percepções, experiências individuais e coletivas, que definimos o caminho, o pressuposto teórico-metodológico que mais se aproxima do objeto de estudo. Desse modo, estruturamos este capítulo, da seguinte forma, no primeiro tópico falamos sobre o Círculo de Cultura como metodologia de pesquisa, em seguida, tratamos, brevemente, do local da pesquisa – um espaço de saberes, formação crítica, autocrítica e coletiva, depois, acerca das sujeitas da pesquisa, utilizamos essa nomenclatura na escrita com a intensão de marcar o gênero feminino das participantes, ainda, sobre a etapa de ensino que perpassa essa pesquisa, o Ensino Médio e por fim, como num movimento das águas – o Círculo de Cultura: do planejamento ao passo a passo da navegação.

3.1 - O Círculo de Cultura como metodologia de pesquisa

Para compreender o Círculo de Cultura como metodologia de pesquisa e intervenção, consultamos, Freire (1987) e o artigo “Círculo Epistemológico Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa”, de José Eustáquio Romão, Ivone Evangelista Cabral, Eduardo Vitor Carrão e Edgar Coelho (2006). Esses autores se valem de conceitos e das experiências realizadas nos círculos epistemológicos no contexto do projeto de pesquisa Globalização e Educação, como instrumento de pesquisa ou de investigação científica.

Ainda, a dissertação de mestrado “Círculo de Cultura Origens Históricas e Perspectivas Epistemológicas” da Andrea Rodrigues Barbosa Marinho (2009). Cujo o objeto principal de investigação foram os Círculos de Cultura iniciados por Paulo Freire, na década de 60, e na África, na década 70, e mostra conceitos, categorias, elementos e desenvolvimentos do Círculo de Cultura como uma perspectiva metodológica. Ademais, pesquisa no Instituto Paulo Freire⁷⁴ (IPF) em registros de audiovisuais, entrevistas, artigos e vídeos. Por fim, vivências nos Movimentos Sociais, como, secretária do Centro de Cultura Negra – Negro Cosme (CCN-NC), militante no Fórum de Mulheres de Imperatriz do Maranhão e Conselheira do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) da mesma cidade.

Diante disto, é premente discorrer os principais elementos e categorias do referencial teórico-metodológico. A escolha do conceito de “planetarização”, contrapondo as concepções, de “globalização alternativa”, “globalização contra-hegemônica”. Enquanto a globalização, é um projeto hegemônico, um produto neoliberal a “planetarização”, é um projeto emancipatório, e busca a universalização da cidadania plena para todos os habitantes da terra (Romão, 2006, p. 176). A contribuição metodológica, centrada no método do Círculo de Cultura de Paulo Freire, inicialmente, como um processo de alfabetização, e após os estudos e as discussões desenvolvidas pelos pesquisadores do projeto Globalização e Educação⁷⁵, tornou-se um instrumento de pesquisa.

Nesse sentido, observa nesse método, o princípio freiriano, de que todos, “pesquisadores e pesquisados, são sujeitos de pesquisa, e que enquanto pesquisam, são pesquisados, enquanto investigados, investigam”. E por esta razão as pesquisandas são sujeitas e lugares de (auto)análise e enunciações de saberes (Romão, 2006, p. 178).

Pensando no ensinamento freiriano que somos inacabados somos levados precisar dos outros. Essas categorias de inacabamento, inconclusão e incompletude, não podem ser

⁷⁴ O Instituto Paulo Freire surgiu a partir de uma ideia do próprio Paulo Freire (1921-1997) no dia 12 de abril de 1991. Ele desejava reunir pessoas e instituições que, movidas pelos mesmos sonhos de uma educação humanizadora e transformadora, pudessem aprofundar suas reflexões, melhorar suas práticas e se fortalecer na luta pela construção de “um outro mundo possível”. Por sua importância nacional e internacional, Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira em 2012. Disponível em < <https://www.paulofreire.org/> >

⁷⁵ Na sua versão original, em inglês, à medida que foi evoluindo, o projeto apresentou-se sob vários títulos, dentre os quais destacamos Educational Reform and Globalization; Globalization, Education, Resistance and Technologies the social responsibility of the Sociology of Education facing the emergens social movernents. Os nomes que o projeto têm demonstram sua dinâmica e sua construção processual e coletiva, como é praxe nas produções do Instituto Paulo Freire (Romão, 2006, p. 174).

semelhantes, são características específicas de todos os seres humanos, conforme descrita por Romão, (2006, p. 178), “todos os seres humanos são incompletos, inconclusos e inacabados. São incompletos porque necessitam dos outros, são inconclusos porque estão em evolução e são inacabados, porque são imperfeitos”.

E nessa tensão entre a insatisfação (incompleto, inconcluso e inacabado) e aspiração de ser (completo, conclusivo e acabado), que manifesta a busca pelo (auto)aperfeiçoamento, (auto)conhecimento. Entretanto esse conhecimento se constrói de maneira incompleta, inacabada e inconclusa.

E a superação deste conhecimento, acontece na medida em que percebemos que a incompletude pode ser completada pelo conhecimento dos outros, a inconclusão pela interação dialético-dialógica com os conhecimentos dos outros, e o inacabamento pelas outras perspectivas. Com esse pensamento, não podemos trabalhar individualmente, porque é no coletivo, é no conhecimento socialmente acumulado que evoluímos e pesquisamos a realidade. Dialeticamente em um ambiente criado pelo(a) sujeito(a) pesquisador(a), os saberes desagregados vão se agregando por intermédio do sujeito transindividual⁷⁶. É quando a “soma dos conhecimentos dos indivíduos que o compõem, se torna um conhecimento produzido por um novo sujeito, constituído no processo coletivo de produção de conhecimento” (Romão, 2006, p. 181). Conseqüentemente, é o diálogo no sentido freireano de interação dialógica das verdades e perspectivas individuais que dão a dimensão transindividual ao sujeito, produzindo o conhecimento coletivamente, sem hierarquias de saberes.

Quanto as etapas do círculo de cultura, é necessário entender que o universo temático (palavras, temas ou contextos geradores), emerge da própria discussão do/no Círculo de Cultura. Conforme definição, em Freire (1987, p. 109), “Uma unidade epocal⁷⁷ em que se caracteriza pelo conjunto de ideias, concepções, esperanças, dúvidas. Valores e desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude”. Outrossim, convém destacar que a unidade temática mais ampla (unidade epocal), bem como as unidades menores (temas geradores) não perdem o caráter dinâmico nas discussões, requerendo do(a) pesquisador(a) um desvelamento dos temas historicamente encobertos. Com isso, os temas geradores do Círculo de Cultura transformam-se em hipóteses geradoras. Ademais, percebemos as três funções do(a)

⁷⁶ “Sujeito transindividual que vai além até mesmo da soma dos sujeitos individuais” (Romão, 2006, p.181)

⁷⁷ “A unidade epocal é entendida como a unidade mais ampla, uma unidade de uma visão de mundo” (Freire, 1987, p. 110).

pesquisador(a) –pesquisador cultural prévio da realidade, animador epistemológico e treinador de mergulho, registrado em Romão (2006, p. 184):

É possível dividir três funções do pesquisador, no círculo epistemológico: (1) a de pesquisador cultural prévio da realidade, para aí localizar a(s) unidade(s) epocal(is) e suas respectivas hipóteses geradoras; (2) a de animador epistemológico, que provoca, estimula, enfim anima a todos os elementos do círculo a exporem o que pensam sobre determinada(s) hipótese(s) geradora(s); e (3) a de treinador de mergulho, que leva o grupo a sair da superfície dos fatos e dos discursos para, por meio de lições de abismo (rigor teórico-epistemológico), penetrar nas profundidades da realidade e encontrar os nexos significativos das estruturas e dos processos.

Logo, quando se reflete sobre a formação intencional do círculo, como técnica de pesquisa, faz bem respeitar as marcas da homogeneidade (comum a todos), e da heterogeneidade (singular), contemplando a pluralidade do grupo e singularidade dos(as) integrantes. Com isso, assegurar o anonimato e sigilo das identidades e informações confidenciais é ético (Romão, 2006). O Círculo de Cultura permite que ambos, pesquisador(a) e pesquisando(a), analisem os temas e subtemas codificados e decodificados, mediante a reflexão do objeto investigado, mobilizado por uma problematização de debates, carregada de conteúdo emocional no universo cultural vocabular.

Dessa forma, codificar e decodificar, exige um esforço comum de consciência da realidade e autoconsciência, quando essa realidade aparece em bloco, como em “situação limite”, ou seja, uma situação impossível de ser superada. Em que a pessoa fica imobilizada diante da possibilidade do conhecimento, pensando que a realidade está posta, dada, imutável. Nesse ponto avançamos no conceito de “tema gerador” de Freire, diante da “estrutura significativa”, “consciência real” e “consciência possível” de cada indivíduo. Esses conceitos são fundamentais na discussão dos temas geradores, não vamos aprofundá-los, apenas citá-los de acordo com Romão (2006, p. 188).

A proposta de formação docente em Paulo Freire o(a) educador(a) se transforma, enquanto cria as condições para a aprendizagem de seus(as) educandos(as). Mediante o processo de codificação e decodificação para a descoberta dos contextos geradores, dos universos das “unidades epocais”, e construção de hipóteses geradoras. Passando de uma estrutura de realidade imutável para uma realidade de transformação política e social.

Com isso, o Círculo de Cultura reúne pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos, capaz de mobilizar os participantes do grupo a pensar sobre sua realidade dentro de uma reflexão-ação. É um método estratégico de pesquisa participante, na vertente da pesquisa

qualitativa de intervenção (Romão, 2006). Isso vai ao encontro com o pensamento investigativo da autora dessa dissertação, em que espera uma construção epistemológica formativa dos(as) docentes, de maneira crítica, autocrítica e coletiva em seus espaços de saberes.

3.2 - O local da pesquisa – espaço de saberes, formação crítica, autocrítica e coletiva



Figura 11: IEMA Pleno de Imperatriz
Fonte: Acervo pessoal

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, o Centro de Ensino Newton Barjonas Lobão, é uma escola pública estadual de Ensino Médio, localizada no bairro Bom Sucesso, periferia de Imperatriz, que funciona no turno diurno, atendendo a 26 bairros da referida cidade maranhense.

Inicialmente criado sob a filosofia dos Centros Integrados de Apoio à Criança⁷⁸ (CIAC's), contando com 42 professores, 03 na Gestão Geral, 05 Professores-coordenadores (apoio pedagógico); 03 auxiliares de biblioteca; 03 atuando na Secretaria e 27 em sala de aula, conta ainda com 542 alunos, no turno diurno, na faixa etária de 14 aos 18 anos. Recebeu o nome de: CAIC Doutor Newton Barjonas Lobão, em homenagem ao ilustre médico e homem público por suas realizações

⁷⁸ O projeto original dos CAIC's nasceu de um programa financiado pelo Governo Federal na década de 1990, buscando melhorar os indicadores sociais do Brasil que demonstravam uma situação indesejável. Nesse contexto, o Presidente da República da época, lançou o projeto de construção dos Centros Integrados de Apoio à Criança – CIAC's, em todo o Brasil, inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEP's, do Rio de Janeiro, existentes desde 1982. Tinha como meta definida a construção de 5 mil CIAC's e atender à cerca de 6 milhões de crianças para o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente como sua característica principal, que previa o atendimento em creches, pré-escola e ensino de 2º grau, oferecendo também cuidados básicos na saúde, convivência comunitária e desportiva, de acordo com o PPP da escola.

A cidade de Imperatriz sob o título – Portal da Amazônia, está localizada às margens do Rio Tocantins e distante 629,5 km da capital, São Luís, é a segunda maior cidade do estado do Maranhão, fundada em 16 de julho de 1852.

O estado do Maranhão, de acordo com o Censo Demográfico 2022, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), mostrou que no estado 269.074 se autoidentificaram quilombolas, isto é, 3,97% da população residente no estado. O percentual nacional é 0,65% da população residente no Brasil. Isso marca a presença africana no estado por meio dos quilombos que eram comunidades onde moravam africanos livres e seus descendentes. Essas comunidades, as pessoas viviam em “liberdade” e resistiam à opressão. Nos quilombos não viviam apenas africanos, mas também indígenas e brancos livres.

Em 2023, o Centro de Ensino Newton Barjonas Lobão (antigo CAIC) tornou-se o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) que refere-se a uma unidade completa do IEMA, que oferece Ensino Médio Técnico de Tempo Integral, juntamente com ensino, pesquisa e extensão em áreas tecnológicas e científicas. São escolas que, além do ensino médio, também oferecem cursos técnicos de nível médio, formando profissionais para o mercado de trabalho.

3.3 - As sujeitas da pesquisa – as pesquisandas.

Utilizamos essa nomenclatura na escrita com a intenção de marcar o gênero feminino das participantes. Essa formação não foi necessariamente intencional e sim processual. São todas professoras do Ensino Médio, com atuação no IEMA e todas aceitaram participar desse estudo. Das cinco docentes integrantes apenas uma concluiu a licenciatura de Letras português Inglês na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), as demais na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), sendo duas em Letras Português, uma em Química e a última em Sociologia. Dessas, uma está em processo de aposentadoria. Sendo que diante da autodeclaração tivemos pardas e negras.

Pensando na etapa Ensino Médio investigada na pesquisa, faz-se necessário mencionar, brevemente, a Reforma do Ensino Médio uma proposta que aconteceu como Medida Provisória (MP) nº 746 (Brasil, 2016), aprovada e transformada na Lei 13.415, de fevereiro de 2017, foi outorgada apressadamente de modo arbitrária e imposta como uma nova proposta para a regulamentação no Ensino Médio de todo país, de acordo com Márcia Ângela da S. Aguiar e o

Luiz Fernandes Dourado (2018). Destarte, encontramos a ampliação desse debate no artigo “O Consenso por Filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil” (Aguilar e Dourado, 2018, p.) uma crítica ao processo acelerado de elaboração e aprovação de uma política pública resultado de uma prática do consenso por filantropia, quando corporações e fundações privadas influenciam a formação de um consenso entre funcionários governamentais sobre quais políticas devem ser adotadas, no caso, a BNCC, tudo isso, graças ao poder econômico e aos cortes sistemáticos de recursos na educação pública.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a proposta da BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), enfatiza que os componentes curriculares sejam desenvolvidos para competências e habilidades. Logo, um currículo que se baseia em competências pré-estabelecidas para o mundo do trabalho, para o bom desenvolvimento nas avaliações externas e nas organizações econômicas internacionais, terá espaço para os Estudos Africanos?

Isso justifica a nossa luta ao cumprimento da Lei 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2003), ainda mais, diante dos dados estatísticos comprovados do Ensino Médio, em que nesta fase da juventude brasileira negra/parda, sofre um dos maiores índices de abandono, evasão e não conclusão dos estudos do Ensino Médio. Além disso, é sabido no chão da escola que os Estudos Africanos ainda aparecem de forma muito coadjuvante dentro dos currículos escolares.

3.4 - No Movimento das águas: do planejamento a navegação do Círculo de Cultura

No vai e vem da pesquisa de campo como no agito das águas, ora como a correnteza de um o rio, ora como as ondas de um mar, ficamos a contemplar os movimentos, íntimos/singulares e profundos das participantes. Ali como à beira d’água, com a mão no queixo, um olhar atento ao horizonte, com a escuta ativa, sentíamos as palavras, a presença das águas aos pés, outras vezes, no corpo todo, e envolvidas naquelas trocas de pensamentos e olhares, vivíamos as etapas do Círculo de Cultura. E assim, dialogávamos sobre a formação, Estudos Africanos e investigávamos qual África que existia em nós e a que queríamos.

Em 2022, ano da minha chegada ao IEMA Pleno, fui convidada pela gestora escolar a participar, junto com mais quatro professoras, de uma reunião, promovida pela Coordenação

de Educação para Igualdade Racial⁷⁹ da Unidade Regional de Educação de Imperatriz (CEIRI/UREI) sobre os Indicadores de Qualidade na Educação das Relações Raciais na Escola, de modo que, trata-se de um instrumento que permite à escola avaliar suas práticas antirracista. Por meio de uma metodologia de autoavaliação, flexível, criativa e adaptativa, composto por sete dimensões: (1) Relacionamentos e atitudes, (2) Currículo e prática pedagógica, (3) Recursos e materiais didáticos, (4) Acompanhamento, permanência e sucesso dos/das estudantes na escola, (5) A atuação das/dos profissionais de educação, (6) Gestão democrática e, (7) Para além da escola (Carreira e Souza, 2013, p. 18).

Após essa reunião, percebendo o interesse pela temática, em diálogo com as(os) professoras(es), implementamos uma investigação do universo vocabular⁸⁰, da qual surgiram as palavras geradoras, a tematização do Círculo de Cultura. Essa investigação sobreveio em relação ao uso corrente das palavras –África, Formação Docente, Ensino Médio, Lei nº. 10.639 e Invisibilização de África – esse vocabulário foi conceituado como a representativa do espaço onde trabalha as sujeitas da pesquisa e das suas experiências no local.

Deste modo, utilizamos o Círculo de Cultura, como um componente metodológico, dessa pesquisa, sob o título “Estudos africanos na formação docente”. Inicialmente, a escolha desse método foi apresentado para a orientadora, professora, doutora, Herli de Sousa Carvalho e a professora, doutora, Betania Oliveira Barroso na intenção de investigação do objeto de estudo e oferecer às participantes do Círculo de Cultura, um espaço de reflexão-ação da realidade e uma formação com certificação emitida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão, com o intuito de tornar a pesquisa mais atrativa, devido à falta de disponibilidade e a sobrecarga de trabalho das professoras participantes.

Depois disso, nos encontramos com a diretora do IEMA com o propósito de obter a carta de aceite e a permissão para o desenvolvimento das atividades referentes ao Projeto de Pesquisa daquela instituição de ensino. Com a permissão concedida, nos dirigimos à reunião pedagógica no primeiro semestre de 2023 e convidamos todos os professores e professoras a participarem

⁷⁹ A criação da Coordenação de Educação da Igualdade Racial de Imperatriz (CEIRI), em 2007, foi fruto da luta do Movimento Negro, criado pelo Centro de Cultura Negra Negro Cosme de Imperatriz (MA) (CCN-NC), Silva (2022 p. 119) O Ciclo de formação promovido pela CEIRI/UREI ficou registrado no jornal O Progresso.net disponível em< <https://oprogressonet.com/noticia/19598/ceiri-e-urei-de-imperatriz-realizam-ciclo-formativo-de-educacao> >

⁸⁰ Na perspectiva dos Círculos de Cultura, é necessário refletir que o universo temático (palavras, temas ou contextos geradores) deve emergir da própria discussão do grupo no Círculo de Cultura.

do Círculo de Cultura. Não foi limitado o número de participantes, regras ou pré-requisito, o convite foi aberto de forma geral.

No entanto, diante dos 42 docentes da escola, de início, oito professoras aceitaram o convite, porém, três desistiram por incompatibilidade de tempo. Ficando cinco professoras, três formadas em Língua Portuguesa, uma em Química, e a outra em Sociologia. Dessas, três se declararam negras.

O método objetiva investigar as experiências das professoras e verificar a presença/ausência dos EA na formação docente, no sentido do aprimorar a prática educativa e assegurar o cumprimento das Leis (10.639/2003 e 11.645/2008), sobretudo no que tange à formação docente do Ensino Médio de Imperatriz do Maranhão.

Na correnteza desse rio dialógico, mantemos viva a relação entre a ação e reflexão, em que a educadora, numa perspectiva emancipatória, estivesse atenta a sua práxis, buscando refletir sobre a palavra e ação, isto é comprometida com o pensamento crítico a partir da consciência crítica e enunciação, saberes propostos por Freire (1987, p. 78), “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, é problematizado pelos sujeitos pronunciantes, e exige um novo pronunciar de si”.

E nesse novo pronunciar, justifica-se esta opção metodológica de investigação baseada no pensamento de Paulo Freire, não sendo por acaso a escolha, mais influenciada pelo pensamento Freire e de Amílcar Cabral. Freire protagonizou uma experiência inédita na educação brasileira (1921-1997) foi um pedagogo, filósofo e escritor que ficou conhecido mundialmente pelas contribuições na área da Educação e por seu método de alfabetização de adultos que foi referência em outros países do mundo. Como também pelas suas vivências e contatos significativos com as lutas por libertação na África (Zâmbia, Tanzânia, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Cabo Verde).

Ainda, no ano de 2023 participei dos encontros remotos do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Culturas e Decolonialidade⁸¹ (GEPECD), do IFRJ/São Gonçalo-RJ. Que teve como tema unificador “o resgate/debate de Paulo Freire como educador decolonial”. Esse grupo de pesquisa, contribuiu na construção, compreensão metodológica sobre o Círculo de Cultura e favoreceu na organização do cronograma abaixo. Veja, o cronograma do Círculo de Cultura “Estudos Africanos na Formação Docente”

⁸¹ Mais informações no link: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/616506>

Datas/Horário	Temas	Local
22/08 (19h – 20h)	Por que estudar África (as)?	Google Meet
29/08 (19h – 20h)	A invenção da África e seus reflexos na Educação Brasileira	Google Meet
05/09 (19h – 20h)	Sankofa um olhar sobre o Continente Africano	Google Meet
12/09 (19h – 20h)	A África ensinando a gente, legados africanos na educação brasileira	IEMA PLENO/Imperatriz
26/09 (19h – 20h)	Fotonarrativas guineense, olhares de uma professora afro-brasileira	UFMA/Centro

Tabela: 1 – Cronograma do Círculo de Cultura – Estudos Africanos na Formação Docente”

Fonte: Elaboração própria

Além dos cinco encontros do Círculo de Cultura, apresentados na tabela acima, foram realizados encontros de forma individual na escola e na casa de duas participantes. E, para os registros de dados, utilizamos o Diário de Campo, as gravações na plataforma do Google Meet, áudios e fotografias enviadas pela rede social Whatsapp e textos autobiográficos das professoras. Utilizamos algumas frases investigativas das pesquisandas e da pesquisadora para revelar, os temas geradores para a compreensão crítica da realidade. Dessas frases, listamos algumas: Porque estudar África? Qual a sua compreensão de África? Invenção de África, existe? EA o que são? África na formação docente, como aconteceu? Com você compreende o lugar de África na sua formação? E, Como você compreende a África contada pelos europeus?

A princípio os cinco encontros seriam de forma presencial, no entanto, o grupo optou pelos primeiros encontros online e os dois últimos presenciais. Também, ficou acordado que os encontros fossem gravados. Todos os cinco encontros foram realizados com mais de 75% de frequência das integrantes. As pesquisandas e pesquisadora participaram dos três momentos sugeridos pela metodologia do Círculo de Cultura, baseado no Caderno 6 - Conselho Escolar como espaço de formação humana (Brasil, 2006, p. 45):

(1) Momento investigativo: é o momento de diagnóstico ou definição do problema e de problematização ou busca e compreensão das origens do problema; (2) Momento de tematização: é o momento de reflexão, estudo e fundamentação teórica, utilizando o conhecimento dos participantes e buscando outros conhecimentos e (3) Momento de proposição: é o momento da programação, elaboração de uma proposta de solução e de acompanhamento da execução dessa proposta.

Embora os três movimentos sejam sequenciais, ocorreram, também, de forma simultaneamente. Antes de iniciarmos a investigação, definimos os procedimentos e os instrumentos utilizados para descobrir e investigar o problema, como, o Diário de Campo – com

anotações do que vimos e observamos sobre o assunto; Problematização – um conjunto de perguntas respondidas oralmente no grupo e/ou escrito no chat do Google Meet ou no Whatsapp (podemos observar no quadro acima); a Fotonarrativa – pesquisa individuais/coletivas do cotidiano das pesquisandas, selecionadas em álbuns fotográficos, mídias digitais e redes sociais. Com o objetivo de narrarem suas histórias envolvendo os Estudos Africanos. E a cada encontro, do Círculo de Cultura, as pesquisandas e a pesquisadora apresentava uma foto ou objeto que envolvessem o universo temático. Utilizamos como objeto⁸² disparador de diálogos, fotografias e/ou objetos, conforme a seguir:

Datas/Horário	Temas	Objeto disparador de diálogos
22/08 (19h – 20h)	Por que estudar África (as)?	Apresentar fotos/objeto que te lembre o Continente Africano
29/08 (19h – 20h)	A invenção da África e seus reflexos na Educação Brasileira	Apresentar fotos/objeto sobre a África mostrada na mídia
05/09 (19h – 20h)	Sankofa um olhar sobre o Continente Africano	Apresentar fotos/objetos de África que influência o mundo econômico, acadêmico, cultural
12/09 (19h – 20h)	A África ensinando a gente, legados africanos na educação brasileira	Apresentar tecido, artes, jogos e brincadeiras africanas
26/09 (19h – 20h)	Fotonarrativas guineense, olhares de uma professora afro-brasileira	Apresentar 5 a 7 fotos, para narrar a sua história de vida, envolvendo a temática dos EA

Tabela: 2 – Objetos disparadores do Círculo de Cultura

Fonte: Elaboração própria

A opção pelo instrumento de dados, fotonarrativa, surge da vivência da pesquisadora em Guiné-Bissau, com as histórias contadas por imagens pelos guineenses da etnia Balanta, quando na ocasião recebeu o seu nome de batismo – Nimba⁸³. Nimba, considerada uma divindade africana da abundância e fertilidade, veja sua imagem a seguir:

⁸² Chamamos de objeto disparador de diálogo, objetos/fotografias como ponto de partida para o debate dialógico do Círculo de Cultura, com possibilidades de movimento e de descobertas intuitivas.

⁸³ Em conversas com guineenses, aprendi que Nimba na Mitologia Africana, é descrita como uma entidade originária dos povos Baga, que vivem na Guiné, na parte mais ocidental do Continente Africano. É considerada uma divindade da abundância e fertilidade. Sendo empregada em cerimônias da dança da colheita do arroz, a fim de procurar a fertilidade dos campos. Utilizando dos elementos e simbologias femininas da natureza, presente tanto nas deusas até a própria mãe terra.



Figura: 12 – Nimba uma divindade africana
Fonte: Google imagens

Quando recebi o nome, Nimba em 2010, embaixo de uma árvore a margem do rio Geba, estava numa roda de conversa com jovens guineenses, dialogando sobre a colonização portuguesa em Guiné-Bissau. E, após um período longo de conversa, Kumba um jovem líder de etnia Balanta, junto com o grupo direcionou perguntas a mim, querendo saber o que me fazia estar naquele lugar, após responder, ele olhou profundamente para mim e disse: “Agora você vai se chamar Nimba”. Você quer? Levantei as mãos, abaixei a cabeça, fechei os olhos e respondi: “sim, eu quero”. Foi uma sensação estranha, parecia que conhecia aquelas pessoas há muitos anos atrás, como se fôssemos da mesma família, entende?

No outro dia, fui perguntar para Kumba, o que significava Nimba? Na etnia Balanta, disse Kumba, Nimba significa vê pra nós, veja com os seus próprios olhos, mas, não somente com os olhos, e sim com todos os sentidos, e nos conte o que você vê, de maneira que vejamos com a mesma intensidade que você vê/viu. Assim, como se tivesse um rio entre nós, e você contasse para nós em detalhes o que estivesse vendo e como poderíamos chegar até lá mediante as suas instruções. Pareceu-me tão profundo e complexo!

Desde então, tenho carregado esse nome, Nimba. Quando cheguei ao Brasil e as pessoas perguntavam para mim, sobre a África que conheci, imediatamente, vinha a palavra, Nimba e o que ela significava. E encontrei na fotografia uma maneira de narrar ao(a) outro(a), aquilo que vi/vejo em África. A fotografia pode expressar sentimentos e capturar emoções e tempo.

Sendo possível contar histórias e iniciar outras. No mosaico de fotografias narramos nossas histórias e criamos uma fotonarrativa, envolvendo a temática dos EA, conforme mostrado na figura abaixo.



Figura: 13 – Fotonarrativa de Eliana Santos
Fonte: Acervo pessoal

Problematizamos as fotonarrativas diante dos estudos da Antropóloga, historiadora, professora, Lilia Moritz Schwarcz (2014, p. 393):

A ideia central deste artigo e, assim, quase ingênua, se não fosse “atrevida” na provocação que ela pretende instigar: vasculhar usos de imagens não como ilustrações, mas como documentos que, assim como os demais, constroem modelos e concepções. Não como *reflexo*, mas como *produção* de representações, costumes, percepções, e não como imagens fixas e presas a determinados temas ou contextos, mas como elementos que circulam, interpelam, negociam.

Construir fotonarrativas como produção de representações, costumes e percepções, requer não somente ver imagens e sim, analisá-las. Não é uma tarefa fácil. Ler imagens de maneira investigativa, não formulando compreensões imediatas. Mas, percebendo nas fotografias, quais os segredos, genealogias e historicidades que são contadas por elas, com calma e cuidado. Mais do que apenas olhar, mas, ler imagens, e localizá-las num contexto político, social, histórico, cultural e religioso.

Por conseguinte, a cada encontro, a pesquisadora e pesquisandas buscaram nos registros fotográficos digitais e/ou impressos, fotografias que contassem suas histórias e fomos construindo uma fotonarrativa sob o universo vocabular do Círculo de Cultura em Estudos Africanos.

Quanto as anotações do Diário de Campo, faremos um resumo, para não se tornar tão exaustivo o texto. O professor Janote Pires Marques (2016), relembra que o diário de campo é o instrumento básico de registro de dados, dessa forma, utilizamos um caderno de 96 folhas no qual registrávamos as experiências e reflexões da pesquisa. Nesse caderno anotamos, na primeira página de cada encontro, o cabeçalho contendo as datas das observações, os horários de início e término, as categorias e os locais, como a sugerido pelo professor Marques (2016, p. 281), (i) fenômenos sociais; (ii) interpretação dos fenômenos observados, dos conceitos e das relações; (iii) conclusões, questionamentos, dúvidas e imprevistos que aparecem, desafios e aprofundamentos. Veja na tabela seguir:

Fenômenos sociais. (Frases das pesquisandas)	Interpretação dos fenômenos observados, dos conceitos e das relações; (Frases das pesquisandas)	Conclusões, questionamentos, dúvidas e imprevistos que aparecem, desafios e aprofundamentos. (Frases das pesquisandas)
Preconceito	“Questões ligadas ao preconceito, próximo a mim, dentro da própria família.”	“Isso me levou a questionar por que que a pele, a cor da pele faz essa guerra toda? Isso me fez ir atrás do continente que tem pessoas de mais pele escura.”
“África como um lugar de referencial negativo”	“A África um continente tão pouco estudado, pouco discutido, que a gente não tem referencial. Ou muito referencial negativo. Se pensarmos em algumas categorias, como feiticeiro, pobre demais, quente demais.”	“Os egípcios não são africanos? A África é um universo diverso. Se pensarmos em Marrocos, África do Sul esses dois e outros países, teremos outros referenciais.”
“Brasil e África são ex-colônias.” Guiné-Bissau e Brasil foram colônias de Portugal	“Quando eu conheço África eu conheço a mim mesma.” “Conhecer a África é uma questão de identidade.” “Eu me encontro também quando estudo alguns países da África.”	“E esse continente que está perto da gente que tem muito a ver com a gente o que eu sei dele?” O Continente africano não é visto por muitos de nós brasileiros, como um Continente de referência. Por que olhamos demasiadamente para a Europa e Estados Unidos das Américas (EUA) e consumimos as músicas, a religião, tudo que é da Europa e dos EUA?
Lei 10.639 de 2003	“Essa temática da África entrou na educação através de lei, só em 2003, e não recebemos formação adequada para trabalhar, especificamente a História da África, quem fez a faculdade antes da Lei, não teve lugar de África na formação acadêmica universitária.”	“Mesmo com a Lei, percebemos dificuldades em encontrar o lugar de África na formação docente. Sendo que a docência e os encontros com o(a) aluno(a) nordestino(a) maranhense seja necessário encontrar o lugar de África na formação docente.”

Tabela: 3 – Anotações do Diário de Campo de pesquisa do Círculo de Cultura

Fonte: Elaboração própria

Após essas informações, seguimos para o primeiro Círculo de Cultura que foi realizado de forma virtual no dia 22 de agosto de 2023, com início às 19h e término às 20h, na plataforma do Google Meet. Ali, narramos nossas histórias e dialogamos sobre os Estudos Africanos na sociedade. Nesse encontro foi apresentado o método de pesquisa – o círculo de cultura de Paulo Freire, (re)afirmando o respeito a pessoa, a conquista da autonomia, e a dialogicidade, numa integração de conhecimento e transformação social. E também os objetivos da pesquisa: (i) compreender de que maneira o eurocentrismo, contribuiu na ausência dos EA e influenciou na (de)formação das relações raciais brasileiras; (ii) averiguar os impactos das ausências dos EA na formação de professores do Ensino Médio de Imperatriz do Maranhão; (iii) analisar quais os caminhos que os EA revelam para a formação docente plural e antirracista. E por fim, os elementos estruturantes do Círculo de Cultura: (i) universo temático – tematização; (ii) problematização: perguntas, por meio de um objeto disparador; e (iii) intervenções, os encaminhamentos do/para o grupo. (Marinho, 2009, p. 46). Observe em linhas gerais os momentos desse primeiro encontro:

Temas Geradores	Problematização⁸⁴	Hipóteses Geradoras
África	Por que vir a esse encontro?	Conhecimento insuficiente de África
Estudos Africanos	Por que estudar a África?	A África é berço da humanidade
Formação docente	Qual a sua compreensão de África?	Uma África contada pelos europeus
Invenção da África	Qual a história mais difundida na história mundial sobre o Continente Africano?	A crença europeia de que a África não tem história
Áfricas	Você conhece alguma história contada pelos povos africanos?	Não. Ocultaram nas escolas as histórias narradas pelos africanos

Tabela: 4 – Estrutura do 1º Círculo de Cultura
Fonte: Elaboração própria

Após as reflexões, finalizamos o encontro, ouvindo as histórias a partir dos objetos disparadores de diálogo, resgates de memórias, encontro de descobertas e mergulhos nas nossas raízes ancestrais. Tínhamos, além de fotografias, mapa de África em couro, faixas de cabelo, lenços, turbantes e vestidos coloridos, que compunham esses objetos disparadores.

E no dia 29 de agosto iniciamos o segundo encontro sob a temática, “ Invenção da África”. As pesquisandas começaram o diálogo a partir dos objetos disparadores – fotografias de leão, elefante, crianças desidratadas, safari africano – imagem apresentada pela Mídia

⁸⁴ Problematização – um conjunto de perguntas que foram respondidas oralmente no grupo e/ou escrito no *chat* do *Google Meet* ou no *Whatsapp*, em cada encontro do Círculo de Cultura com listas de perguntas diferentes a cada encontro.

Capitalista. Essas imagens provocaram um bocado de conversa surgindo reflexões, que foram descritas, em forma de carta-relatório, um tanto informal, como se estivessemos conversando. Tentarei, fixar aspecto que mais nos chamou atenção desse diálogo bastante efervescente. Os comportamentos, os gestos e olhares são irregistráveis.

A intenção dessa descrição é oferecer ao leitor e leitora, a visão dinâmica do diálogo e dos problemas teóricos suscitados nos Círculos. Como um “registro de uma experiência em processo”, Freire (1987, p. 10). Nos apropriamos de um estilo de escrita⁸⁵ de Freire, carta-relatório, que aparece em *Cartas à Guiné-Bissau* (1978), *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993) e *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha práxis* (1994). Numa escrita que mescla discurso, memória e elementos da oralidade.

Na sequência, apresentamos as falas das pesquisandas diante do tema gerador “A invenção da África e seus reflexos na Educação Brasileira” dialogadas no 2º encontro do Círculo de Cultura, um dos momentos que mais elas falaram. Aproveitamos para mostrar os objetos disparadores desse caloroso diálogo. Convém destacar que faremos um comentário geral destas narrativas, ao final desse tópico, tentando conversar com a “Ideologia e Currículo” de Apple (2006). A Análise de discurso (AD), será contemplada no quarto capítulo. Agora, veja a imagem que mais se destacou nos encontros.



Figura: 14 – Imagem de um safari africano
Fonte: google maps

⁸⁵ O costume de escrita de Paulo Freire era escrever carta à mão. Escrever e receber cartas à mão é uma lembrança que também faz parte da minha história de vida, ao sair do Arquipélagos dos Bijagós em Guiné-Bissau, recebi várias cartas, umas em crioulo e outras em português.

Com esta imagem iniciamos o diálogo sobre as narrativas da invenção da África e seus reflexos na Educação Brasileira:

Normalmente a imagem que ganha destaque é o leão. A mídia tem dado muita ênfase no safari africano com elefante e leão. Outro exemplo é o livro de inglês do primeiro ano, o livro abria um texto sobre a África em imagem com vários leões ilustrando o texto. Então parece que a África só tem isso? (Narrativa de história de vida da professora Iseuda, Imperatriz -MA, 29/08/2023). E as imagens daquelas crianças desnutridas... Aquilo ali faz a gente pensar, antes mesmo da reportagem colocar o lugar, lá no nosso subconsciente a gente imagina que aquele lugar só pode ser a África, por que isso né? (Narrativa de história de vida da professora Vitória, Imperatriz -MA, 29/08/2023) Para refletir: fica uma indagação quanto a África, porque nós aqui nesse Continente Americano, achamos que a África é um país só de pobreza. No entanto, ele é rico, tem as suas riquezas, tanto como qualquer outro continente, na cultura, a questão cultural em si, na música, nas danças e nós temos essa mentalidade que a África é pobre, essa mentalidade precisa mudar. (Narrativa de história de vida da professora Sandra, Imperatriz -MA, 29/08/2023)

Nesse momento, a pesquisadora, assume a função de animador epistemológico⁸⁶, que provoca, estimula e intervém nas narrativas, mostrando o Mapa de África, observando os nomes de cada país e questionando sobre quais riquezas existem em África? E que tipo de riquezas são essas? Veja o mapa, em seguida, a narrativa.



Figura: 15 - Mapa Africano
Fonte: Mapas.com/África

⁸⁶ Romão (2006)

Segue a narrativa das professoras sobre as riquezas do continente africano:

As riquezas do continente africano são os diamantes que são explorados. Tem muita riqueza e riqueza material mesmo. A questão é administração não tão boa, porque o estrangeiro vem, tira o que tem de precioso no país, leva e deixa o dono da terra mutilado por conta da exploração. É rica culturalmente e rica materialmente também. (Narrativa de história de vida da professora Iseuda, Imperatriz -MA, 29/08/2023). A imagem que tenho de África é no período de escola, a escravidão. Naquela época em que os africanos foram escravizados aqui no Brasil para trabalhar. Eu lembro também, quando criança na escola, aqueles desenhos de elefante e veja ainda essa imagem, atualmente, no jornal, relacionando a África e aos elefantes. E também vejo muitas campanhas de doações para alimentar as crianças desnutridas na África, é tanto que os brasileiros estavam fazendo campanha para arrecadar dinheiro, para compra comidas para eles (Narrativa de história de vida da professora Concebida, Imperatriz -MA, 29/08/2023). A África tem crescido economicamente um pouquinho, porém esse crescimento não reflete na sociedade, por isso, não sai ainda da minha cabeça que a África continua muito deixando a desejar, o que diz respeito a refletir a partilha com a própria sociedade (Narrativa de história de vida da professora Sueli, Imperatriz -MA, 29/08/2023)

Outra interposição da pesquisadora – diante disso, existe uma Invenção da África? De que maneira? Será quando reproduzimos o discurso imagético de uma África que só tem safari, pobreza, conflito, estamos solidificando a invenção da África?

Não. É do nosso achismo mesmo, dá nossa cabeça, parece que foi colocado na cabeçinha da gente de que a África é assim mesmo, por meio dos filmes, nos jornais, na televisão. Mas temos que saber que ela não se limita somente a isso, não tem como a gente permanecer nessa invenção da África, porque ela é um Continente e grande (Narrativa de história de vida da professora Sueli, Imperatriz -MA, 28/08/2023). A invenção da África é muito forte aqui no Brasil. E quem forjou essa invenção? Foram os Portugueses, a Igreja Católica, que tenta mostrar historicamente um africano, fraco, pacífico e dominado. E até hoje têm pessoas que acham que a África é um país, mostrando assim, o tamanho da redução que fazemos de África (Narrativa de história de vida da professora Iseuda, Imperatriz -MA, 29/08/2023) A África foi inventada porque não foi dado voz para o africano. Ela foi pintada, então eu pinto do jeito que eu quero. Alguém, veio e trouxe essa imagem de África pra nós, ela está internalizada em nós e reproduzimos em nossas práticas (Narrativa de história de vida da professora Concebida, Imperatriz -MA, 29/08/2023)

E assim, encerramos esse momento questionando-nos sobre os discursos da colonialidade que criaram uma África internacionalmente inventada e divulgada como uma terra amaldiçoada. E refletimos um pouco sobre a Ideologia e Currículo de Apple (2006), reconhecendo o currículo como poder, ideologia e cultura, da ideologia/cultura que está presente no currículo, ou seja, qual ideologia está pautada o Currículo Brasileiro? Ou qual ação/ ato o docente expressa o conhecimento e escolher os conteúdos em sala de aula? Com qual Ética?

Sobre Ética e Estudos Africanos, aprendemos com a ativista feminista, Amina Mama (2010), que além de defender que o feminismo africano ela sustenta a ideia de uma Pesquisa Ética na África Pós-Colonial. Se considerarmos a Docência e Pesquisa como áreas profissionais que se complementam, o(a) docente é o(a) profissional que enquanto aprende/ensina também faz descobertas científicas e contribui com uma Sociedade Democrática, numa Ética que envolve a forma como nos relacionamos, percebemos, escutamos e registramos os conhecimentos africanos. Saimos desse evento pensando de que maneira podemos desconstruir esse rótulo de África em nossas práticas pedagógicas e nas nossas relações étnico-raciais?

Iniciamos o terceiro encontro no dia 05 de setembro de 2024, com um conto moçambicano “Os segredos da nossa casa⁸⁷.” O conto narra acontecimentos estranhos numa casa: um cachorro que fala, em seguida uma colher de pau e, finalmente, uma porta, a qual dá uma lição à dona da casa. Este conto nos oferece dois ensinamentos – um deles, respeito aos outros, o outro é que muitas vezes não precisamos dizer a ninguém o que se passa na nossa casa, mas, antes devemos resolver, em diálogo, os problemas com os próprios membros de casa.

O conto africano traz ensinamentos e valores de maneira simples, concreta e profunda. É passado oralmente, de geração a geração, uma herança ancestral, uma fonte histórica de preservação da memória de um povo. É a África ensinando a gente, ensinando uma outra maneira de viver em sociedade, fora da escrita, numa outra relação de comunicação, a oralidade. Na “oralidade como meio de elaborar e fixar os produtos do pensamento e que tem suas próprias técnicas”, diferente da escrita de acordo com Ki-Zerbo (2010, p. 267).

E, por meio de objetos disparadores – fotografias, *megahair*, roupas coloridas, turbantes, máscaras africanas e produtos de beleza para pessoas negras, fomos convidados a olhar para o Continente e refletir de que maneira a África influenciou/influencia o Mundo? Seguem as narrativas:

Pesquisei e vi que as máscaras africanas tem influenciado bastante o mundo por meio da cultura, do teatro, da moda. Nas festas de carnaval, nos bailes percebemos a influência das máscaras (Narrativa de história de vida da professora Sandra, Imperatriz -MA, 05/09/2023). A África tem contribuído economicamente na estética negra, com produtos de beleza para a população negra, bem como com os estilos de *megahair*” (Narrativa de história de vida da professora Iseuda, Imperatriz -MA, 05/09/2023)

⁸⁷ Disponível em Terra Vista <<http://www.terravista.pt/Bilene/4619/Conto7.html>>

Assumindo a função de pesquisadora, treinadora de mergulho⁸⁸, queríamos aprofundar mais nessa conversa, no entanto, não foi possível, percebemos por meio de palavras que precisávamos de mais conhecimentos sobre a Filosofia Africana, sendo assim, mediante a solitação do grupo, aproveitamos o encontro para atender a essa solicitação.

Portanto, foi a partir daqui que despertou nas pesquisandas o interesse de voltar ao passado, em busca de teoria⁸⁹ sobre a história de África. E lembrei-me dos ensinamentos do teórico revolucionário e grande figura política reconhecido internacionalmente, Amílcar Cabral (1976, p. 72). “Sobre a teoria como arma de luta e na cultura de um pensamento político com experiência de luta”. Para Cabral a Educação é a principal arma para libertação do homem. E durante a luta armada de libertação contra o colonialismo português, em Guiné-Bissau e Cabo Verde sua preocupação ao dirigir o Partido para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC), era a preparação dos homens que, no futuro, iriam conduzir os destinos desses dois países. Entendemos assim, que essa foi uma estratégia educativa do líder guineense registrada no volume 1 "Unidade e Luta".

Na frase muito conhecida de Amílcar Cabral: “aquele que sabe ensina àquele que não sabe”, nos mostra uma oportunidade dialógica de evidenciarmos a transferência do conhecimento de quem sabe a àquele que não sabe, algo que aconteceu durante toda a luta de libertação e foi o que busquei fazer nesse encontro. E, assim, falei um bocado sobre: “Sankofa um olhar sobre o Continente Africano”.

Sankofa é um ideograma que pertence a um conjunto de símbolos gráficos de origem Akan chamado Adinkra. Esse ideograma significa “voltar e apanhar de novo aquilo que ficou para trás” (Nascimento, 2022, p. 31). Significa voltar às raízes, para compreender a história e a partir daí construir sobre ela outras histórias. O objetivo desse terceiro encontro foi compreender a necessidade de olhar para o passado/presente africano e compreender o passado/presente brasileiro. Desse modo, finalizamos o Círculo com uma dinâmica de autoconhecimento, identificando e escolhendo um ideograma dos Adinkras que mais se aproximava com história de vida das pesquisandas.

Exibimos os adinkra a sabedoria em símbolos africanos, organizado pela Elisa Larkin Nascimento e Luís Carlos Gá (2022), uma herança cultural africana que enriquece a

⁸⁸ Romão (2006)

⁸⁹ Teoria é um tipo de conhecimento científico, obtido por meio de estudos, observações, experimentações e hipóteses que geram o conhecimento.

experiência humana no planeta. E cada participante ao olhar o adinkra⁹⁰, escolhia um ideograma que mais chamava a sua atenção, após todas escolherem, a pesquisadora leu em português o significado de cada ideograma escolhido. Foi um momento, emocionante e significativo, porque as pesquisandas se identificavam com cada sabedoria lida e diziam que estavam emocionadas com tanta aproximação! Segue a imagem de alguns ideogramas.

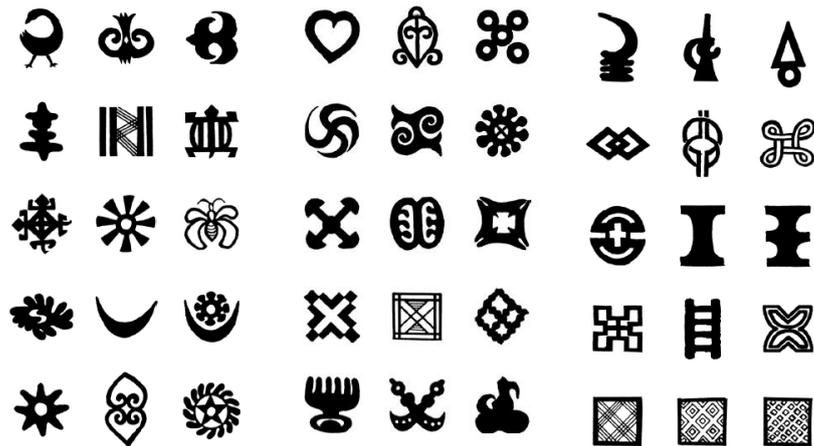


Figura: 16 – Adinkra Sabedoria Africana
Fonte: Nascimento e Gá (2022)

O quarto encontro aconteceu de forma presencial no IEMA Pleno de Imperatriz, com a tematização, “A África ensinando a gente” baseado na visita de Paulo Freire à Guiné-Bissau. Utilizamos a análise feita pelo professor Moacir Gadotti, no livro “Paulo Freire e Amílcar Cabral a descolonização das mentes” (2012). Segunda parte – Paulo Freire na África, encontro da pedagogia freiriana com a *práxis* política de Amílcar Cabral. Discutimos como o processo de descolonização e reconstrução africana, contribuiu na teoria emancipadora de Paulo Freire – gerando atos: políticos, produtivo e de conhecimento. Vejam as narrativas:

Não sabia que a África tinha impactado a obra de Paulo Freire a ponto de contribuir no pensamento político-pedagógico dele. Ter acesso a essas informações tem mudado a minha maneira de olhar para a África (Narrativa de história de vida da professora Vitória, Imperatriz -MA, 12/09/2023). Interessante descobrir que essa consciência política clara de Paulo Freire, que vai se manifestando na *práxis*, foi apreendido nas suas visitas ao Continente Africano, principalmente o encontro com a política de Amílcar Cabral (Narrativa de história de vida da professora Iseuda, Imperatriz -MA, 12/09/2023)

⁹⁰ O adinkra, conjunto ideográfico estampado em tecido, esculpido em pesos de ouro, talhado em peças de madeira anunciadoras de soberania. Nele, o princípio Sankofa significa conhecer o passado para melhorar o presente e construir o futuro Nascimento e Gá (2022, p.4)

Nesse quarto encontro, as pesquisandas se mostraram mais caladas, mais introspectivas, demonstrando um certo estranhamento sobre a viagem de Paulo Freire a alguns países africanos e como aqueles povos influenciaram o pensamento de Freire. A princípio sabiam que Freire tinha ajudado na Educação africana, mas o fato de África ter influenciado a obra de Freire, aparentou ser uma descoberta para as pesquisandas.

Sendo assim, optaram mais em ouvir sobre o encontro de Freire com a obra de Amílcar Cabral do que falar sobre o tema gerador. Entendo que esse encontro foi um momento do silêncio. Um silêncio para ouvir as ideias estereotipadas, internalizadas de África na formação social brasileira. Um silêncio para ouvir como a África ensina a gente. Assim, como a palavra é sagrada em muitos espaços da África, o silêncio também o é e tem muita importância e significados. O silêncio faz parte da oralidade africana. Sua presença sublinha ideias e suscita reflexões. Aprendi com os(as) guineenses que o silêncio não é ausência de palavras, mais a força do diálogo em sabedoria é um instrumento de reflexão. E, nada melhor do que finalizarmos o encontro, refletindo, em silêncio, sobre “Qual (re)aprendizado a África me oferece?”.

No último encontro na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com a presença da orientadora, Herli de Sousa Carvalho e das pesquisandas, iniciamos o Círculo de Cultura com um Escalda Pés, ministrado pela orientadora. Enquanto conversávamos recebíamos a amorosidade por meio dessa tradição milenar que consiste em mergulhar os pés numa bacia de água para aliviar dores e proporcionar relaxamento. Normalmente, adicionamos ervas e sais à água para potencializar o efeito e a sensação de bem-estar. Essa prática faz parte do Projeto de Extensão “Observatório do Cuidado em Educação e Saúde” que acontece todas as terças-feiras na UFMA - Centro.

Com esse cuidado, o diálogo começou a fluir, impulsionado pela exposição de fotografias enquanto rolavam na tela do projetor de multimídia, que foi instalado com tanta gentileza pelo funcionário da UFMA, na sala dos professores 2. E, antes do debate de ideias propriamente dito, a pesquisadora estava vestida com uma calça preta e uma blusa de tecido

africano e sobre os ombros carregava um pano de pente⁹¹ guineense para dar *mantenhas*⁹²(saudações) às pesquisandas.

Desse modo, ostentando pano de ombro, como uma mulher *manjaca*⁹³ vestida para celebração. A pesquisadora retira o pano do ombro, estende-o ao chão, como tapete, e convida as pesquisandas para que andem sobre ele. “O ato de estender o pano ao chão para que andem ou se sentem sobre ele é sinal de carinho, de respeito e de proteção que se quer expressar a essas pessoas, muito próximas e tão queridas” (Semedo, 2010, p. 100) .

Após essa recepção, a pesquisadora leu a chocante história racista contada para crianças no Brasil do século XX, “ A princesa negrina⁹⁴”. Este conto faz parte do livro “Contos para crianças, publicado no Brasil em 1912 e na Inglaterra em 1937, contém uma série de histórias cujo tema central é como uma pessoa negra pode tornar-se branca” (Schwarcs, 2012, p. 10).

O objetivo dessa leitura foi perceber a complexidade da imagem de África na sociedade brasileira. Uma imagem arquitetada por longos anos pelo projeto de branqueamento da nação, quando o Brasil construiu uma interpretação sobre si mesmo, questionando que tipo de povo deveria servir ao futuro de uma nação evoluída, excluíram os africanos e indígenas que aqui viviam, na década de setenta, do século XIX.

Após esse momento, apresentamos a exposição de fotografias: “Fotonarrativas guineense, olhares de uma professora afro-brasileira” (Santos, 2023). O objetivo dessa exposição foi narrar por meio de fotografias algumas histórias vividas pela pesquisadora em Guiné-Bissau no ano de 2010. Essas imagens serviram, também, como objetos disparadores de reflexão dialógica nesse nosso quinto e último encontro do Círculo de Cultura, a respeito de memórias que temos de África.

Experimentamos um tempo bem produtivo, mais de duas horas juntas, sorrindo, comendo e refletindo sobre África. E, quando olhávamos as diversas imagens, revisitávamos nossas memórias mais tenras, e, baseada nessas memórias, formadas ao longa de nossas histórias, a respeito do Continente Africano, enunciávamos nossas aspirações, inquietações,

⁹¹ O pano de pente é confeccionado no tear tradicional com o formato de bandas ou tiras que, depois de costuradas com quatro, seis, dez, doze ou quatorze tiras ou bandas, constituem um pano (Semedo, 2010, p. 95).

⁹² A palavra "mantenha" é usada em Guiné-Bissau como uma saudação, cumprimento ou lembrança, como por exemplo, "mantenhas nesta casa". A origem da palavra é a locução portuguesa "(que Deus te) mantenha".

⁹³ Manjaco é um dos povos da Guiné-Bissau, tendo a sua língua falada o manjaco. Que vive nas ilhas de Jata e Pecixe, e nas margens dos rios Cacheu e Geba. O nome do povo significa "eu digo-te" (Semedo, 2010, p. 131).

⁹⁴ Veja a fonte, Lilia Moritz Schwarcs (2012).

dores e diante do desafio proposto: “Que olhar de África temos e que olhar de África queremos ter?”.

Quanto a recepção das imagens e suas aplicações, será apresentado no quadro abaixo de forma sistemática. A análise de Discurso será discutida no capítulo a seguir. Veja a síntese do último Círculo de Cultura.

Palavras geradoras	Narrativas das pesquisandas
Guiné-Bissau	“Lá em Guiné-Bissau, fala português, ou outro idioma?”
	“Você foi para ajudar algum projeto, alguma igreja?”
	Como você conseguia se comunicar diante das diversidades étnicas e no meio de diversos dialetos?
Coletividade	Conversas cotidianas apareciam os diálogos sobre o período da colonização portuguesa. Um diálogo profundo de visão de mundo.
	Eu vejo nas fotos, muita alegria união, parece que eles fazem tudo juntos. Parece que eles não têm depressão (risos)
Valores Africanos	Percebo nessas fotos a beleza, harmonia do ambiente natural com as crianças, as pessoas, brincando no rio, como se a natureza fizesse parte da vida deles.
	O preparo dos alimentos, a forma como se relacionam com a comida e socializam as refeições. O domínio da fome. Vejo um pouco uma relação com as nossas comidas aqui do Maranhão, de gostar de arroz.
	Vejo as imagens quarando as roupas, parece muito a minha infância. Lá a gente lavava roupa assim, batendo na pedra ou na tábua. Eu vejo muitas semelhanças conosco, muita coisa se perdeu na nossa história, mas olhando agora as fotos, vejo que muitas coisas estão registradas em nossa memória, de nossa formação. E temos uma sensação boa, como se não estivéssemos tão distantes assim da África.
Religiosidades	Relação da morte com a vida. Normalmente quando morre alguém, eles costumam fazer vários dias de ajuntamento para agradecer pelo tempo de vida do morto aqui na terra. Isso é muito interessante, pra gente que tem muito medo de morrer, (Risos)
	Para falar de África será que a gente pode falar de religiosidade de África? (Pesquisadora).
	Passada alguns minutos de silêncio, surge algumas falas: (i) A gente escuta muito que na África tem muita feitiçaria, trabalhos com vodu e magia negra; (ii) A minha percepção é que a África tem muitas religiões, Cristianismo, mulçumana e outras, (iii) Acho que a religiosidade africana está muito relacionada a rituais com a natureza, com animais. O pensamento religioso do africano tem muito a ver com o concreto e de se identificar com os elementos da natureza, (iv) mais uma relação que temos com a África, porque aqui no Maranhão temos uma cidade que é a capital da feitiçaria, né? (v) Eliana, eu mesma, por muito tempo achava que os africanos não acreditavam em Deus, que eles tinham lá as religiões deles. Porque conheço pouco sobre esse Continente, mas agora, aprendendo aqui nesses encontros, percebo que o amor, alegria e virtudes tão importantes de uma religiosidade genuína e eles têm.
	Você falou que existe uma influência mulçumana em Guiné-Bissau. Nas imagens o que me chama atenção é que os homens e as mulheres estão juntas. Não aparece essa separação entre homens e mulheres, bem como as crianças estão compartilhando das mesmas atividades.

Tabela: 5 – Síntese do último Círculo de Cultura.

Fonte: Elaboração própria

Diante dessa síntese do último Círculo de Cultura e das palavras geradoras (Guiné-Bissau, Coletividade, Valores Africanos e Religiosidades) observamos o termo que mais agitou a nossa conversa, sem dúvidas, foi a religiosidade. Aprofundaremos na religiosidade, no próximo capítulo. Guiné-Bissau, despertou bastante curiosidades, primeiro, como cheguei até lá, depois como conseguia me comunicar e viver naquele local. Foi emocionante, perceber a identificação das participantes com alguns valores africanos, como se elas já tivessem escutado esses valores, de seus pais e avós. E ao mesmo tempo que pensamos estar longe de África, estamos tão perto, ela está em nós, nos nossos costumes e memórias afetivas.

Assim, através das lentes das pesquisandas e em diálogo, encerramos o nosso último Círculo de Cultura. Fazendo um convite à todas a incluírem Guiné-Bissau, ou outro país africano em seus roteiros de viagens, vamos para África? Com essa alegria, com esse cuidado e nesse alto astral navegamos nas correntezas dos nossos rios, dialogamos com a epistemologia africana, em busca de fortalecer a formação docente. Essa navegação não para por aqui, no próximo capítulo, tentaremos percorrer nas narrativas das pesquisandas, na Análise de Discurso (AD), a procura de pistas e caminhos que Estudos Africanos revelam para a formação docente das relações étnico-raciais. Sigamos nessa navegação?

CAPÍTULO 4 : CAMINHOS DOS ESTUDOS AFRICANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS RELAÇÕES ÉTNIO-RACIAIS

A história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência (Ki-Zerbo, 2010)

Nestes movimentos das águas e nos (des)encontros dos nossos rios, navegamos agora na Análise do Discurso. Por meio dos textos, escrito e oral, produzidos pelas pesquisandas⁹⁵ no Círculo de Cultura (CC), afetados pelos discursos da pesquisadora e das histórias de vida das pesquisandas, para uma tomada de consciência sobre a história de África na formação docente e nas relações étnico-raciais.

Os textos das pesquisandas estão registrados no capítulo anterior, e, neste local deteremos apenas aos recortes, que foram direcionados pelo objeto de estudos, cuja o objetivo principal, é buscar pistas, de como os Estudos Africanos se revelam na/para formação docente.

A Análise de Discurso (AD), é um campo de estudo que analisa o uso das línguas naturais e as construções ideológicas em um texto (oral e escrito). É uma teoria que busca compreender como as práticas discursivas se relacionam com as práticas sociais e ideológicas “e como os objetos simbólicos produzem sentidos”. [...] “é herdeira das três regiões de conhecimento, Psicanálise, linguística e marxismo” (Orlandi 1999, p. 21). Ela defende que a Análise de Discurso não trata da língua em si e sim do discurso. “O discurso tem a ideia da palavra em movimento, considerando a produção de sentidos”. Os sentidos não estão só na palavra, no texto, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que são produzidas e não dependem só das intenções do sujeito. Essas “intenções são determinadas pelo modo como são afetadas pela língua, pela história, cultura e etc” (Orlandi 1999, p.15).

Portanto, algumas pistas, de como os EA se revelam na/para formação docente, serão apresentadas a seguir, mediante AD do Círculo de Cultura de Paulo Freire. Sendo assim, este capítulo, se estrutura da seguinte forma, no primeiro tópico, falamos sobre Análise de Discurso – narrativas autobiográficas das educadoras sobre os Estudos Africanos, e por fim, seguimos para os caminhos dos Estudos Africanos na formação docente para as relações étnico-raciais.

⁹⁵ Um termo já mencionado nas linhas acima, se refere ao princípio freiriano, de que todos, no Círculo de Cultura, “pesquisadores e pesquisados, são sujeitos de pesquisa que, enquanto pesquisam, são pesquisados, enquanto investigados, investigam”. E por esta razão as pesquisandas são sujeitas e lugares de (auto)análise e enunciações de saberes (Romão, 2006, p. 178).

4.1 – Análise de Discurso das Narrativas Autobiográficas das educadoras sobre os Estudos Africanos

Por meio dos diálogos com as educadoras do Ensino Médio sobre os Estudos Africanos, encontramos algumas pistas de como os Estudos Africanos se revelam na/para a formação docente. Para tanto, utilizamos a metodologia do Círculo de Cultura, um espaço dialógico, pelo qual construímos os dados desta pesquisa, isto é, as pesquisas autobiográficas das professoras que aqui são analisadas. De acordo com Eni Orlandi (1999), o discurso é uma elocução em fluxo – modo de expressar-se, oralmente ou na escrita – enquanto o diálogo é uma forma de comunicação.

Logo, as fontes autobiográficas, os textos orais/escritos e as fotonarrativas, foram objeto de análise dessa pesquisa, no entanto, as fotonarrativas serão apresentadas somente no produto educacional por causa do volume extenso de dados.

Dito isso, seguimos para AD, na concepção de que os sujeitos são construídos ideologicamente por meio da linguagem, e que não são indivíduos autônomos e independentes, recebem influencia/influenciam o meio em que vivem. As práticas discursivas são recorrentes na educação, sendo importantes na formação docente, contudo, somos levadas a fazer um recorte, porque essas práticas são inesgotáveis. De acordo com a linguística (Orlandi 1999, p. 64), “todo discurso é parte de um processo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo de análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos”.

Consideramos os discursos das pesquisandas, em função de análise, para identificarmos os caminhos que os EA revelam para/na formação docente. Um discurso que não é neutro, que se materializa nas formações discursivas e nos processos ideológicos, produzindo efeitos de sentidos. E que se produz na “relação com a memória, onde intervem a ideologia, o inconsciente, o esquecimento⁹⁶, a falha, e o equivoco”. E assim, evidenciamos as etapas da AD: (i) passagem da superfície linguística para o texto (discursivo); (ii) passagem do objeto discursivo para a formação discursiva e (iii) processo discursivo e formação ideológica (Orlandi 1999, p. 65).

⁹⁶ Do esquecimento tipo 2 (domínio da enunciação) – daquilo que é dito só poderia ser dito daquela maneira. Com esse primeiro movimento de análise (Orlandi, 1999, p. 65)

Antes da AD, selecionamos, a partir dos dados da pesquisa, o recorte a ser analisado, especificamente o material verbal, produzido no Círculo de Cultura e transcrito em um corpus⁹⁷ textual. Para a criação desse corpus, utilizamos a ferramenta do Iramuteq⁹⁸, cujo objetivo foi identificar as palavras com maior ocorrência, a classificação hierárquica frequencial, o agrupamento de ideias que mais se aproximam e, identificamos as co-ocorrências e conexões necessárias, conforme o gráfico abaixo, para a AD.

⁹⁷ Corpus é um conjunto de texto construídos pela pesquisadora para análise de dados. O corpus, constitui o conjunto de texto (escrito e oral) produzidos entre a pesquisadora e as pesquisandas no Círculo de Cultura.

⁹⁸ “O software Iramuteq - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires foi criado em 2009 por Pierre Ratinaud”. É utilizado no estudo das Ciências Humanas e Sociais” (Salviati, 2017, p. 4)

A partir dessa análise de similitude, uma teoria de grafos, foi possível identificar as ocorrências entre as palavras e as indicações da conexidade entre elas, auxiliando na identificação da estrutura do corpus textual. Observa-se que há cinco palavras que mais se destacam nos discursos – África, como, muito, não, encontro – veja a figura.

Nesse sentido, pode-se inferir que, de uma forma geral os discursos das participantes, se materializam na enunciação dessas palavras, expondo seus efeitos de sentidos. Conforme observado na “árvore de concorrência” os resultados indicaram que entre os pares de associação se observa uma forte relação entre África – como - muito e entre África – não – encontro (Salviati, 2017).

O elemento África aparece como elemento de maior centralidade e ainda apresenta relações importantes com inúmeros elementos que o complementam e lhe dão sustentação, imbricando na formação de várias teias de desdobramentos interessantes e interconectados com a questão do lugar de África na formação docente. Os principais pares de associação surgem entre os elementos: África - como; África - muito; África - não; África - país; África – Continente africano; África - silêncio; não - encontro.

A primeira grande conexão visualizada ocorre entre “África” e “não”, que se conecta com saber – perceber – religião – africano – formação docente - Lei_10639 - vida - africano. A ênfase do elemento não, remete a ideia de negatividade, do não perceber, do não saber, podemos assim, inferir uma ausência desses elementos conectados ao elemento central da análise, África. Revelando assim, o lugar em que África se encontra na formação das docentes, isto é, os lugares – da não presença, da negatividade e do não saber.

Sobre a relação de África – como, e a conexão com os elementos, criança – beleza – natureza – foto e máscaras africanas. O termo “como” ao se relacionar com o termo “África” apresenta a ideia de uma maneira, de caminhos que as pesquisandas percorreram e percorrem para absorver o conhecimento de África, isto é, como olham para o Continente africano. Como um lugar de beleza, cheio de natureza (ou seja a natureza é que sobressai, encobrendo outros aspectos africanos), com crianças (podemos inferir – que tipo de criança? Certamente crianças mostradas pela mídia, desnutridas, pobres e dançantes) e por meio de fotos (imagens negativas⁹⁹ veiculadas pelas mídias e livros didáticos) e as máscaras africanas (principal atividade citada pelas professoras para referir-se ao “ensino” de África nas escolas).

⁹⁹ Negativas, fazendo uma referência ao termo “não” citado na análise de similitude no gráfico de cor verde.

Já a combinação da categoria “África” e “muito”, uni-se com as categorias, achar – gente – religiosidade africana – parecer – imagem africana – pensar – relação. O destaque da palavra “muito” tem a ver com quantidade, quantificador e intensidade. Já em simetria com o elemento “não” do gráfico na cor verde, significa dizer que o muito aqui se contrapõe a ideia de pouco. Exemplificando, Existe na formação docente, pouco conteúdo, a cerca da religiosidade africana, das gentes africanas, do pensar africano, das relações africanas e da imagem africana, por isso que precisamos “muito” aprender e conhecer sobre tais elementos.

Aqui no Maranhão, onde estamos, em que a rica biodiversidade amazônica é presente, conhecemos a Pororoca. Um fenômeno que pode ser visto no rio Mearim¹⁰⁰, durante a lua cheia ou a lua nova, um processo que ocorre quando os níveis das águas oceânicas se elevam e invadem a foz do rio Mearim. O barulho ensurdecido ao longe, devido a gigantesca onda oceânica avançando sobre o rio destruindo tudo o que encontra pelo caminho. É esse o barulho que me vem a memória quando escutamos dizer que a África é um país. Logo a África um Continente tão diverso, para ainda ser considerado como um país!

Voltando aos gráficos, nas cores roxa e rosa, aflora na superfície uma tensão: Ora a África emerge como país ora como Continente africano, fazendo relação com os termos, olhar – política – maneira – invenção de africa – ideograma. Esse ato falho muito presente em nossos discursos, não é por acaso, pois tem um significado e revela o que foi internalizado, gerando efeitos de sentidos.

Portanto, a análise de similitude nos termos, África e silêncio, se conectam com os elementos – ouvir - palavra – fala – luta – liberdade – Amílcar Cabral – português – Guiné Bissau – libertação – homem. Percebemos assim, que além das pororocas o rio também tem trechos navegáveis, no entanto, se faz necessário usufruir dos itens de navegação, instrumentos necessários para uma navegação mais precisa e segura. Nessa travessia epistemológica, entre estar no Brasil e falar de África, não somente no período da colonização, mas, da África “falada pelos africanos¹⁰¹”.

As pesquisandas ao enunciarem esses elementos, citados acima, perceberam a importância de compreender o lugar de África na formação docente, não somente do ponto de vista do europeu, hegemônico e capitalista, mas a partir da Filosofia Africana (luta – liberdade

¹⁰⁰ Conforme descrito na Dissertação de Mestrado de (Cunha, 2003)

¹⁰¹ Uma frase falada repetidas vezes pelas pesquisandas no Círculo de Cultura.

– Amílcar Cabral – libertação – homem) e dos valores civilizatórios africanos (ouvir - palavra – fala). Seguimos agora, na AD com o mesmo recorte de categorização apresentado nas análises de similitude.

Na primeira fase da AD, delimitamos o campo discursivo¹⁰². o campo educacional, sendo um local onde se manifestam as relações de hegemonia, mitos e representações construídas. Com isso, a AD foi aplicada com as professoras do Ensino Médio, com base nos discursos extraídos dos Círculos de Cultura, para compreendermos os efeitos de sentidos. No espaço discursivo, que se refere a uma delimitação do objeto de análise consideramos, pelo menos, duas posições discursivas, entre elas, histórica, religiosa, familiar, cultural e sociológica. Verificando, nessas formações discursivas e ideológicas, as abordagens concorrentes, antagonicas e complementares ao momento histórico-social.

Diante do conceito de formulação discursiva da professora Eni Orlandi (1999), verificamos nas proposições das pesquisandas¹⁰³, que não surgiram isoladamente, refletiam outras formações discursivas – histórica, sociológica, familiar e cultural – e que em alguns pontos se assemelham e outros se distanciam da ideologia africana, isto é de um olhar visto pelas lentes africanas. Essa foi a segunda fase de análise.

Portanto, na terceira fase da AD temos a noção de formações discursivas, com a preocupação de incorporar a noção de interdiscurso, o ponto de intersecção em que os discursos em diálogo se relacionavam ou eram antagônicos ao discursos dos europeus ou africanos. Nesta fase, das manifestações ideológicas na formação discursiva: temos a presença da paráfrase que anuncia a retomada e reformulação dos enunciados repetidos em vários momentos do discurso. Na sequência, o pré-construído que seria aquilo que retorna no discurso, mas que foi elaborado previamente, que surgiu em discursos anteriores, muitas vezes a pessoa não tem noção da origem disso. Bem como, o efeito metafórico e o defeito metafórico, vejamos nas análises a seguir.

¹⁰² Campo discursivos são certas áreas de conhecimento que podem ser tratadas por diversas formações de sentidos, tais como, político, esportivo, religioso, científico. Em cada campo podemos ter diversas abordagens discursivas concorrentes, antagônicas e complementares (Brandão, 2004. p. 90).

¹⁰³ A participante representa a sujeita produtora do discurso, essa sujeita “asujeitada”, ou seja, dominada pela ideologia, assim, o que ela fala, ainda que inconscientemente, é pre-determinada pela formação ideológica e isso constitui sua formação discursiva, ou seja, a formação ideológica se manifesta nas proposições da formação discursiva (Orlandi, 1999).

Textos:	Processo discursivo¹⁰⁴ Efeito metafórico¹⁰⁵	Formação Discursiva Defeito metafórico¹⁰⁶	Formação ideológica¹⁰⁷ Memória discursiva¹⁰⁸
<p>“Questões ligadas ao preconceito, próximo a mim, dentro da própria família”.</p> <p>“Isso me levou a questionar por que que a pele, a cor da pele negra faz essa guerra toda? Isso me fez ir atrás da África que tem pessoas de pele negra.” (Narrativa de história de vida da professora Iseuda, Imperatriz - MA, 22/08/2023)</p>	<p>“Isso me fez ir atrás da África que tem pessoas de pele negra”</p> <p>Isso me fez ir atrás da Europa que tem pessoas de pele negra</p>	<p>O deslizamento, da palavra de África para Europa, traz um outro modo diferente de significar o preconceito.</p>	<p>De acordo com a, memória discursiva e a formação ideológica as palavras África e Europa evocam ecos de uma memória discursiva independente de nós.</p>

Tabela: 6 – Análise de Dados do 1º Círculo de Cultura, baseado nos estudos de Eni Orlandi (1999)
Fonte: Elaboração própria

Diante desta análise do efeito metafórico de deslizamento da palavra África para Europa, além de propormos um deslocamento de sentidos, entendemos a memória discursiva sendo evocada ao nos referirmos a África e Europa. Faz-se necessário, a contraposição de África/Europa e negritude/branquitude para desconstrução de preconceitos.

Nessa outra contraposição, a antropóloga Lilia (2024) teoriza a branquitude e Europa como o lugar universal no mundo globalizado. Em que, metaforicamente, identificamos nesse mundo globalizado, às seguintes alegorias – ao centro está a Europa e os Estado Unidos da América (EUA) com seus livros, pinturas e civilização, a China está ao lado, muito achatada, a Ásia com seus animais exóticos um tanto estranhos, as Américas como um Continente jovem e África como um lugar de barbária, sem história e sem progresso.

¹⁰⁴ Processo Discursivo é a relação de substituição de metáfora e sinonímia nas práticas discursivas no processo de produção dos sentidos (Orlandi, 1999, p. 28)

¹⁰⁵ O deslizamento, efeito metafórico, de uma palavra para outra afeta o sentido discursivo, por exemplo, de África para Europa.

¹⁰⁶ Defeito metafórico significa a transferência de sentidos que se produz de tal modo uma formulação pode derivar para outra significando de maneira completamente diferente. (Orlandi 1999, p. 38).

¹⁰⁷ Formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição em uma conjuntura sócio-histórica determina o que pode e deve ser dito. As formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas (Orlandi, 1999, p.43).

¹⁰⁸ Eni Orlandi (1999, p. 31) diz que somos falados de certa maneira pela nossa memória discursiva, também tratada como interdiscurso, é definida como aquilo que fala antes de nós, em outro lugar, independentemente do sujeito. Uma memória que também é estrutura pelo esquecimento.

Dessarte, o deslize metafórico, nos diz que pessoas de pele negra em vivência de preconceitos, também existe na Europa, talvez em condições talvez mais alarmantes em comparação a África. De acordo com o relatório¹⁰⁹ da Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia (FRA) a população negra na Europa enfrenta dificuldades inaceitáveis em coisas tão simples como encontrar um sítio para viver ou ter um emprego digno devido à cor da pele. Voltemos a Análise de Discurso das narrativas das docentes,

Texto discursivo	Processo discursivo
<p>“A invenção da África é muito forte aqui no Brasil. E quem forjou essa invenção? Foram os Portugueses, a Igreja Católica, que tenta mostrar historicamente um africano, fraco, pacífico e dominado. E até hoje achamos que a África é um país, mostrando o tamanho da redução que fazemos de África.” (Narrativa de história de vida da professora Iseuda, Imperatriz -MA, 29/08/2023)</p>	<p>“A invenção da África é muito forte aqui no Brasil”.</p> <p>“ A invenção da Europa é muito forte aqui no Brasil”</p>

Tabela: 7 – Primeira Análise de Dados das narrativas do 2º Círculo de Cultura

Fonte: Elaboração própria

De acordo com a Tabela 7, podemos inferir que assim como é forte a invenção de África, sentimos a força dessa invenção da Europa no Brasil. Invenção no sentido, do não real, de criação, e dessa forma, as imagens que temos tanto de África quanto da Europa se distanciam da suas realidades, produzindo equívocos tais como, a África é um país ou que a Europa é o centro do mundo.

Texto discursivo	Processo discursivo
<p>“A imagem que tenho de África é no período de escola, a imagem da escravidão. Naquela época em que os africanos foram escravizados aqui no Brasil para trabalhar. Eu lembro também, quando criança na escola, aqueles desenhos de elefante e veja ainda essa imagem, atualmente, no jornal, relacionando a África aos elefantes. E também vejo muitas campanhas de doações para alimentar as crianças desnutridas na África, é tanto que os brasileiros estavam fazendo campanha para arrecadar dinheiro, para compra comidas para eles.” (Narrativa de história de vida da professora Concebida, Imperatriz -MA, 29/08/2023)</p>	<p>A imagem que tenho de África é no período de escola, a imagem da escravidão.</p> <p>A imagem que tenho de África é no período de escola, a imagem da luta africana contra o colonialismo europeu.</p>

Tabela: 8 – Segunda Análise de Dados das narrativas do 2º Círculo de Cultura

Fonte: Elaboração própria

¹⁰⁹ Disponível em <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/>

Na análise da tabela 8, somos afetados pelas lembranças escolares de África, constatamos que mesmo diante da Lei de nº 10.639 de (Brasil, 2003) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (Brasil, 1996) e inclui no currículo oficial da Rede de Educação a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ainda, vemos timidamente nos currículos escolares este ensino. Com essa timidez, temos um África marcada apenas pelo período da escravidão colonial, muito difundida, principalmente nos livros escolares, antes da lei nº 10.639. No entanto, existem iniciativas de professores(as) e do Movimento Negro por uma África-sujeito, que lutou contra a escravidão e o colonialismo europeu e se faz presente nas escolas e na sociedade em geral.

Texto discursivo	Processo discursivo – Paráfrase
<p>“Essa temática da África entrou na educação através da Lei só em 2003, e não recebemos formação adequada para trabalhar, especificamente a História da África”</p> <p>“Não sabia que África influenciou a vida de Paulo Freire a ponto de contribuir no pensamento político-pedagógico dele. Ter acesso a essas informações tem mudado a minha maneira de olhar para a África” (Narrativa de história de vida da professora Iseuda, Imperatriz -MA, 05/09/2023)</p>	<p>“não recebemos formação adequada para trabalhar”</p> <p>“Não sabia que África influenciou a vida de Paulo Freire”</p>

Tabela: 9 – Primeira Análise de Dados das Narrativas do 3º Círculo de Cultura
Fonte: Elaboração própria

Nesse processo discursivo, registrado na Tabela 9, que envolve a paráfrase um processo de repetição de assuntos, do não recebemos do não sabia, é possível perceber a negatividade, a falta de algum conhecimento, de uma ausência africana na formação docente. Mesmo com a obrigatoriedade das Leis, 10.639/2003, 11645/2008, a ausência de formação em EA permanece. Podemos afirmar que essa ausência epistemológica sobre África faz parte de um projeto político-social arquitetado e baseado nas teorias eugenista ao redor do mundo no final do século XIX objetivo principal. E a invenção da Europa como o centro do mundo, por meio do apagamento histórico, epistemológico e cultural de África e demais continentes.

Texto discursivo	Processo discursivo – Paráfrase
<p>“Mas temos que saber que a África não se limita somente a isso. Não tem como a gente permanecer nessa invenção da África, porque ela é um Continente e grande”</p> <p>“Por que não foi dado voz para o africano. Ela foi pintada, então eu pinto do jeito que eu quero. Alguém, veio e trouxe essa imagem de África pra nós, ela está internalizada em nós e reproduzimos em nossas práticas, não tem como a gente permanecer assim” (Narrativa de história de vida da professora Iseuda, Imperatriz -MA, 05/09/2023)</p>	<p>“Não tem como a gente permanecer nessa invenção da África, porque ela é um Continente e grande”</p> <p>“Não tem como a gente permanecer assim”</p>

Tabela:10 – Segunda Análise de Dados das Narrativas do 3º Círculo de Cultura

Fonte: Elaboração própria

Nos enunciados, da tabela 10: “Não tem como a gente permanecer nessa invenção da africana”; “Como podemos mudar essa imagem da invenção de África?”. Faz inferência a “maneira”, e quais “os caminhos” para um olhar sobre o Continente Africano. O como? E, esse deve ser um desafios diário na/para a formação docente, como olhar estudar sobre África?

Texto discursivo	Processo discursivo - Manifestação de Paráfrase
<p>“Mesmo com a Lei, percebemos dificuldades em encontrar o lugar de África na formação docente. Sendo que a docência nos leva para os encontros com o(a) aluno(a) nordestino(a) maranhense sendo necessário encontrar o lugar de África na formação docente.” (Narrativa de história de vida da professora Iseuda, Imperatriz -MA, 12/09/2023)</p> <p>“Nesse encontro pesquisei e vi que as máscaras africanas tem influenciado bastante o mundo por meio da cultura, do teatro, da moda. Nas festas de carnaval, nos bailes percebemos a influencia das máscaras.” (Narrativa de história de vida da professora Sandra, Imperatriz - MA, 12/09/2023)</p> <p>“No encontro percebi que a África tem contribuido economicamente na estética negra, com produtos de beleza para a população negra, bem como com os estilos de megahair” (Narrativa de história de vida da professora Vitória, Imperatriz -MA, 05/09/2023)</p>	<p>“Sendo que a docência nos leva para os encontros com o(a) aluno(a) nordestino(a) maranhense”</p> <p>“Nesse encontro pesquisei e vi que as máscaras africanas tem influenciado bastante o mundo”</p> <p>“No encontro percebi que a África tem contribuido economicamente na estética negra”</p>

Tabela: 11 – Primeira Análise de Dados das Narrativas do 4º Círculo de Cultura

Fonte: Elaboração própria

Na tabela 11, existe uma repetição da ideia do encontro dialógico, em busca de algo, e em relação a alguém, um alguém diferente de si, que lhe causa estranhamento, deslocamento e

curiosidade. Pensamos nessa ideia do encontro de si com o outro, sendo esse outro, em relação ao EA, o(a) africano(a). Um encontro que precisamos viver na ideia do munthu¹¹⁰, na perspectiva do professor Castiano (2010). E, também na ideia do encontro consigo mesmo. Um encontro com a própria história, próprios conceitos e preconceitos construídos ao longo da vida, num processo formativo.

Texto discursivo	Processo discursivo - Manifestação de Paráfrase
<p>Como docente, quando apareceu a questão do estudo da África nas escolas, tudo isso que é novo assusta né? Como foi o que veio para nós, jogado. No início quando surgiu a questão do estudo da África nas escolas, a gente ficou um pouco apavorada para poder trabalhar um continente que não era o nosso. Veio aquele questionamento: Pra que trabalhar isso? Não temos conhecimento do nosso continente temos que trabalhar o continente africano? Mas quando surgiu, houve a necessidade de formar docentes de nos capacitarmos. Eu participei de algumas formações para ensinar os alunos.”</p> <p>“Tenho uma curiosidade em relação a África.</p> <p>“Eu fico realmente pensando, de fato a gente não conhece o continente Africano de fato. Agora eu pergunto a você por ter ido lá ter convivido lá: O país africano é formado somente de negros? Nas reportagens a gente ver a população negra e a gente fica se perguntando isso, só é negro mesmo? (Narrativa de história de vida da professora Sueli, Imperatriz - MA, 05/09/2023)</p>	<p>Como docente, quando apareceu a questão do estudo da África nas escolas, tudo isso que é novo, assusta né?</p> <p>“A gente ficou um pouco apavorada para poder trabalhar um continente que não era o nosso”</p> <p>“Tenho uma curiosidade em relação a África”</p> <p>“Eu fico realmente pensando, de fato a gente não conhece o continente Africano de fato”</p>

Tabela: 12 – Segunda Análise de Dados do 4º Círculo de Cultura
Fonte: Elaboração própria

Pensando nessa formação docente a partir da ideia de encontros, discutida na Tabela 11, observa-se uma sequência de sentidos do silêncio, o(s), silêncio(s) atravessado(s) por diversos encontros em consonância com a formação docente. Dessa forma, as enunciações: “tudo isso que é novo, assusta?” - “A gente ficou um pouco apavorada ” - “Tenho uma curiosidade em relação a África” e “Eu fico realmente pensando, que a gente não conhece o Continente africano”, são formações discursivas que evocam os silêncios manifestados nas palavras – assustar, apavorar, curiosidade e pensar. Quantos silêncios são evocados nessas palavras? Sim, silêncios. O silêncio sendo outra forma de trabalhar o não dito na análise discursiva. O silêncio

¹¹⁰ O munthu na filosofia africana, é o sujeito epistêmico dos seus saberes, Castiano (2010)

fundante, “fundante porque é estruturante pelo avesso, ele vem primeiro, depois vêm as palavras. Assim como as palavras são múltiplas o silêncio também” (Orlandi, 2007, p. 13). Aqui encontramos o silêncio como uma “respiração” o fôlego da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido”. Estas afirmações sobre as formas do silêncio em movimento dos sentidos”, nos ajuda a entender a complexidade e fluidez do silêncio em suas mais variadas formas, conforme visto acima. Por exemplo: O que tudo isso que é novo, assusta, silencia?, o que ele não deixa dizer? E, assim, podemos analisar as enunciações. Portanto, por meio dessa relação do silêncio simbólico e histórico seguimos produzindo sentidos, na eminência do dizer. E, aprendendo que é nessa interação com o silêncio que o indivíduo põe-se a falar. Uma reflexão tão necessária e urgente quando percebermos historicamente a compreensão tão complicada do silêncio em nossa cultura, uma posição mais negativa do que positiva.

Na sequência, analisamos as formações discursivas mediante o Álbum de Fotografias (Santos, 2023). Fotográficas que foram capturadas sob o olhar da pesquisadora em Guiné-Bissau no ano de 2010. O objetivo desse Álbum foi dialogar sobre o lugar de África e identificar como a África nos ensina?

A África nos ensina de várias maneiras, listamos algumas maneiras: (i) a África nos ensina a sermos curiosos(as) diante da diversidade africana e somos impelidos pela curiosidade a querer saber que Continente tão diverso esse? Veja: “Lá na África fala-se português ou quais os idiomas se falam lá?”; “Você foi para lá levar doações e ajudar os africanos? Você foi por algum projeto do governo ou por alguma igreja?”; “ Como você conseguiu viver lá diante das diversidades étnicas e se comunicar no meio de tantos dialetos africanos? Essas curiosidades, também foram minhas, e cheguei até lá, movida por elas. Uma curiosidade vista na história de outras pessoas que estudaram e viveram lá, como o diplomata, ensaísta, poeta e historiador Alberto da Costa e Silva para desvendar a aventura dos seres humanos neste Continente Ancestral. E, em entrevista com o apresentador Jô¹¹¹ Soares, para falar do seu livro “A enxada e a lança: a África antes dos portugueses” o Costa e Silva mencionou que desde os 16 anos de idade, ele foi confrontado com a curiosidade de conhecer a África, por volta de 1947, começou a ler tudo que lhe caía a mão. Naquela época o material produzido era muito pouco. Então, começou a catar aqui catar dali tudo que achava sobre África e foi montando o seu próprio

¹¹¹ Disponível em <<https://globoplay.globo.com/v/1546244/>>

desenho, seu próprio conhecimento, de uma África diferente daquela contada pelos europeus e ensinada nos livros de história.

Com esse olhar curioso, percebe-se nas histórias das professoras ensinamentos africanos, a alegria e a coletividade, conforme registrada no texto: “Eu vejo nas fotos, muita alegria, união, parece que eles fazem tudo juntos. Parece que eles não têm depressão (risos)” (Narrativa de história de vida da professora Sandra, Imperatriz -MA, 26/09/2023).

Dessa forma, vão se identificando e começam aparecer, nas falas, alguns valores civilizatórios africanos. Mesmo quando esses valores ficaram de fora da história oficial, por meio de uma historiografia hegemônica, que “não cessava de proclamar que os africanos não podiam ser autores de uma civilização e que não tinham nada de admirável que pudesse ser copiado por outros povos”, (Ki-Zerbo, 2010, p. 41). Felizmente, os elementos da civilização africana subsistiram ao apagamento histórico e aos domínios de uma cultura dominante, por meio da “tradição oral que carrega a herança de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo ao longos dos séculos”. Uma tradição bem explicada pelo escritor e etnólogo maliense, Ahmadou Hampaté Bá (2010, p. 169):

A tradição oral é a grande escala da vida e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar a unidade primordial. A tradição oral baseia-se em uma certa concepção do homem, do seu lugar e do seu papel no seio do universo.

E assim, de acordo com o autor, vamos (re)aprendendo com a África, outra concepção humana, contrária à do capitalismo. A concepção de uma sociedade oral que reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação primitiva, mas também como um meio de “preservação da sabedoria dos ancestrais, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração a outra” (Ki-Zerbo 2010, p. 140) nesses termos, temos muito que aprender com os africanos.

A oralidade, ancestralidade e a presença africana, aparecem nas histórias de vida das professoras, nas memórias de suas infâncias, na relação com a ancestralidade e com a vida cotidiana em seus territórios atuais. É na lembrança do preparo e consumo do arroz, e na técnica ancestral, de lavar roupa às margens dos rios, que elas se conectam as histórias de África(s). Nesse encontro com África, por meio das fotonarrativas de Guiné-Bissau que as participantes enunciavam suas ligações africanas:

O preparo dos alimentos, aprendi com minha avó, a forma como se relacionam com a comida e socializam as refeições, parece igual ao dos meus avôs. Esse domínio da fome. Vejo um pouco a relação com as nossas comidas aqui do Maranhão, por exemplo, gostar tanto de arroz”. (Narrativa de história de vida da professora Sandra, Imperatriz -MA, 26/09/2023)). “Vejo as imagens quando as roupas, lembro de minha mãe, parece muito a minha infância. Lá no Piau, a gente lavava roupa assim, batendo na pedra ou na tábua.

Eu vejo muitas semelhanças conosco, muita coisa se perdeu na nossa história, mas olhando agora as fotos, vejo que muitas coisas estão registradas em nossa memória, de nossa formação. E temos uma sensação boa, como se não estivéssemos tão distantes assim da África” (Narrativa de história de vida da professora Iseuda, Imperatriz -MA, 26/09/2023)).

Nessa descrição de pertencimento, citada nas narrativas, reafirma que não estamos tão distantes de África, temos alguns pontos de ligação: o gosto tão comum, gostar de arroz. O arroz tem grande destaque na culinária maranhense, em razão da sua larga produção desde o período colonial. O delicioso arroz de cuxá, que segundo a Comissão Maranhense de Folclore (MNF) há mais de dez anos luta para que o cuxá seja registrado como bem imaterial do estado. Um prato preferido da cantora maranhense Alcione, em entrevista disse: “O arroz de cuxá, não tem melhor. Só comer e pedir perdão para Deus”. A origem desse prato remonta desde o período colonial. Na época, os escravos africanos que trabalhavam nas plantações de arroz eram responsáveis por criar receitas e misturar sabores. Foi assim que surgiu o arroz de cuxá, um prato que mistura influências indígenas e africanas¹¹².

Seguindo no olhar leitor, diante das fotografias de Guiné-Bissau, encontramos outros valores africanos, valores mencionados pelo filósofo moçambicano, Castiano (2010, p. 41), a força e inspiração. Uma força e inspiração, advindo da luta contra todas as tendências de marginalização e de subalternização de África, de uma subordinação histórica e epistemológica africana diante da história dita universal. Diante dessa luta, Castiano (2010), fundamenta a necessidade do referencial da subjectivação. “Um referencial que tenta recentrar o sujeito africano perante a sua história e a si mesmo”. Os dois referenciais da subjectivação, o afrocentrismo e o ubuntuismo, o afrocentrismo como característica de “colocar os ideais dos africanos no centro de qualquer análise que envolve a cultura e o comportamentos africanos” baseado no pensamento do filósofo africano. E o ubuntuismo como uma cosmovisão tradicional africana baseada nos valores de um humanismo intenso que visa assegurar uma vida comum feliz e humana no espírito familiar, valores básicos de uma vida coletiva Asante (2016, p. 164),

¹¹² Disponível <<https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=7246>

O humanismo (valores associados: calor, tolerância, compreensão, paz, humanidade), carinho (valores associados: empatia, simpatia, ajuda mútua, caridade, amizade), altruísmo (valores associados: oferta incondicional, redistribuição, abertura, atitude de «mão aberta»), respeito (valores associados: cometimento, dignidade, obediência, ordem, predisposição para cumprir normas sociais) e compaixão (valores associados: amor, coesão, informalidade, perdão, espontaneidade)

Logo, o uso consciente e sistemático da simbologia africana, dos valores e de outros elementos culturais tem sido um apelo constante desta navegação. E, nesse percurso, prossigo com os enunciados, envolvendo os valores da morte e da harmonia com a natureza:

A harmonia nas relações humanas e natureza – “Percebo nessas fotos a beleza, harmonia do ambiente natural com as crianças, as pessoas, brincando no rio, como se a natureza fizesse parte da vida deles” (Narrativa de história de vida da professora Vitória, Imperatriz -MA, 26/09/2023)).

O processo da modernidade capitalista foi degradante para América Latina/Brasil, porque separou a humanidade da natureza e desconsiderou a cultura, a filosofia e saberes dos povos africanos, tradicionais e indígenas. Por isso, na narrativa sobre relações humanas e natureza, o elemento, surpresa aparece diante das fotos em que existem crianças brincando no rio, brincando com a natureza e sempre juntos(as), em coletividade. Esse agrupamento, no caso africano e aldear-se no caso dos povos originários é um reflexo da cosmovisão de mundo desses povos. E, bem destacado pelas participantes, a coletividade africana não pode ser apagada, precisa ser lembrada e ensinada nas nossas aulas de Filosofia, História e outras.

No encontro com a morte em vida – compreender o valor da morte em vida é muito interessante. E saber que normalmente quando morre alguém, eles costumam fazer vários dias de ajuntamento para agradecer pelo tempo de vida do morto aqui na terra. Isso é muito diferente, pra gente que tem muito medo de morrer, (Risos) (Narrativa de história de vida da professora Sandra, Imperatriz -MA, 26/09/2023)).

A narrativa acima, “encontro com a morte em vida”, ressalta, outra descoberta – a compreensão do valor da morte na vida, isto, diz respeito ao valor civilizatório africano, a coletividade, em que tudo e todos estão conectados, inclusive a morte e a vida. Ainda fomos despertados pelo valor africano, a espiritualidade, e a lidar com os nossos preconceitos, estranhamentos e racismo religioso:

Presença do sagrado, religiosidade ou espiritualidade – para falar de África será que a gente pode falar de religiosidade de África? (Pergunta da pesquisadora ao grupo de professoras no Círculo de Cultura, Imperatriz – MA, 26/09/2023).

Passada alguns minutos de silêncio, surge algumas falas: (i) A gente escuta muito que na África tem muita feitiçaria, trabalhos com vodu e magia negra; (ii) A minha percepção é que a África tem muitas religiões, Cristianismo, mulçumano e outras, (iii) Acho que a religiosidade africana está muito relacionada a rituais com a natureza, com animais. O pensamento religioso do africano tem muito a ver com o concreto e de se

identificar com os elementos da natureza, (iv) Temos uma relação forte na religiosidade com a África, por que aqui no Maranhão temos uma cidade que é a capital da feitiçaria?, (v) Eliana, eu mesma, por muito tempo achava que os africanos não acreditavam em Deus, que eles tinham lá as religiões deles. Por que conheço pouco sobre esse continente, mas agora, aprendendo aqui nesses encontros, percebo que o amor, alegria virtudes tão importantes de uma religiosidade genuína eles tem. (Narrativa de história de vida das professoras no Círculo de Cultura, Imperatriz – MA, 26/09/2023).

Em África/Guiné-Bissau, a espiritualidade é a base para a compreensão e manifestação do cosmo, numa ordem planetária fundamentada em harmonia e equilíbrio. Assim, aprendi com os guineenses, que as revelações são dadas espiritualmente pelos ancestrais à comunidade. E por intermédio da espiritualidade, as comunidades e sociedades africanas são sustentadas pelos pilares da irmandade, respeito, igualdade e solidariedade, estes são os fundamentos da Coletividade. Assim, a memória discursiva relacionada nas narrativas “ presença do sagrado, espiritualidade africana” reflete o pensamento social brasileiro na dimensão histórica do discurso e do sentido, produzido na formação das professoras. Isto é, as professoras enquanto sujeita psicossocial, linguístico-histórico, constituída pelo esquecimento e pela ideologia social, produzem discursos nas várias esferas sociais (Orlandi, 1999).

Portanto, existe na esfera da religião, uma sobreposição do discurso religioso cristão às religiões africanas, em que as participantes significam a “religião africana” de distintas maneiras, em diferentes modos de subjetivar-se. Por essa sobreposição, criaram uma religião africana que tem muita feitiçaria, trabalhos com vodu e magia negra, rituais com a natureza, com animais e que não acreditam em Deus. Faz-se necessário uma análise crítica e autocrítica das professoras diante desses discursos e seus impactos na sua formação. De maneira que os encontros do Círculo de Cultura serviram como espaço de diálogo, reflexão e desconstruções desses sentidos e significados. Acabamos, portanto, essa Análise de Discurso sobre o lugar de África na formação docente, e seguimos para AD sobre os caminhos dos EA para/na formação docente.

O lugar de África na formação docente, aponta não apenas para um único lugar, mais vários. As análises indicaram múltiplos olhares. Encontramos, primeiramente, o lugar da negatividade, da ausência africana na história oficial do Brasil. O não saber, não conhecer de África no Currículo escolar mas, tão presente nas histórias, territórios, saberes e nas memórias dos(as) sujeitos(as) inseridos(as) nesses espaços educativos.

Segundo lugar, a curiosidade, as indagações de como conhecer, aprender e “ensinar” sobre África. Quais metodologias? Quais olhares? De como os sentidos e significados se

relacionam com as África(as) dentro e fora do Continente? De que maneira olhar e viver os valores desse Continente numa prática de liberdade? E como encontrar com a África que me desloca e me chama para o debate? Como ser docente que dialoga com as questões africanas em um mundo eurocentrico e capitalista?

O terceiro lugar, é o da diversidade africana presente no Brasil (de uma presença na ausência), da quantidade, em contraponto com o pouco, um pouco conhecimento de África nos conteúdos escolares, porém, tencionados pela presença das África(s) nos espaços escolares. De uma Africa ausente sendo parte de uma África presente que está, nos espaços de aprendizagens, nos currículos escolares e nos esquecimentos e/ou nas memórias de discentes e docentes, na maioria das vezes, tencionando o discurso oficial hegemônico. De uma África que habita em mim, que habita em nós, brasileiros, ainda que invisibilizada, reprimida, se faz presente no interior de nossas memórias e na formação social do nosso povo. Numa disputa epistemológica pela visibilidade histórica, política, científica, educacional e filosófica do pensamento africano diante de um mundo capitalista globalizado.

Ademais, o lugar do silêncio. Estamos acostumados na nossa cultura, a compreender o silêncio somente, como algo negativo, triste, depressivo e até proibido. No entanto, aprendemos na Filosofia Africana que o silêncio surge como falante, revelador e motivador da aprendizagem. O silêncio onde as palavras se encontram em gestação. Um silêncio que manifesta a atitude do aprendiz. As outras formas do silêncio. “As formas do silêncio: no movimento dos sentidos” da professora Orlandi (2007), nos faz entender cada momento do silêncio como uma oportunidade de afirmação da fala.

O silêncio tem um impacto muito maior do que apenas abster-se de falar. É na vivência da escuta sensível que trazemos à tona a linguagem do silêncio e nos relacionamentos com outrem e conosco. É na compreensão das formas dos silêncios que vamos desvelando saberes e construindo pontes pelas quais o outro virá ao nosso encontro, enquanto caminhamos em direção a ele.

Finalizamos a análise do lugar de África com a palavra, encontro. Encontro entre sujeitos diferentes numa perspectiva de horizontalidade. Encontros com o mundo e tudo que nele há. Num encontro multicultural, com a possibilidade de se abrir para novos conhecimentos e reconhecer outros saberes.

Um encontro dialogante de intersubjetivação com o Outro, encontros entre as culturas, numa forte participação de sujeitos que se encontram para (com)viverem as suas subjetividades.

Em que “os valores africanos são compartilhados, o *ubuntu*, o caminho para uma filosofia mais elaborada, sem, no entanto, deixar de ser política”. (Castiano 2010, p. 149)

Após essa identificação dos lugares de África na formação docente, seguimos com pistas de caminhos dos EA para/na formação docente, que surgem, em primeiro momento no Círculo de Cultura mediante, os encontros com as pesquisandas e vão se amadurecendo através das leituras dos africanos, Fabien Eboussi-Boulaga (2009), Cheikh Anta Diop (2010), Joseph Ki-Zerbo, (2010), Paulin J. Hountondji (2010), Amílcar Cabral (1976), José P. Castiano (2010) e Severino E. Ngoenha (1993), dentre outros.

4.2 - Caminhos dos Estudos Africanos para formação docente das relações étnio-raciais

Analisar os caminhos dos EA na formação docente não é uma ação inédita, outros(as) pesquisadores(as) navegaram por esse percurso. Em vista disso, juntamo-nos a esses que nos antecederam pelo mesmo motivo, o desconhecimento da história africana. Um motivo que gera em nós o desejo de examinar e se envolver nessa dolorosa contradição, da presença na ausência de África na formação docente. Ademais, criar uma dupla atitude, primeiro, uma vontade de retornar às raízes e origens, num “movimento sankofa” (Nascimento, 2009) de regressar ao passado, na intenção de constituir uma personalidade madura e autêntica. A outra, é para constatar os múltiplos elos que ligam o Continente Africano a todas as regiões do mundo em Ki-Zerbo (2006).

Os caminhos para os encontros com os Estudos Africanos, primeiro, identificar a presença na ausência, das Áfricas existentes nos discursos oficiais e não oficiais. A presença na ausência, gera uma variedade de sentidos quando se tem ciência das Áfricas que habita(m) em si/nós. Nesse paradoxo geográfico¹¹³, dialogamos com a experiência de uma África presente e uma África ausente habitando o mesmo espaço, corpos, memórias e discursos. Essa presença da ausência se manifesta no deslocamento das experiências humanas, que nos permite carregar valores e impressões que vivenciamos outrora.

A África é um assunto muito discutido entre pesquisadores(as), há muitos anos. Mas, por hora, o convite é olhar para o Continente Africano através de uma metodologia, iniciada pelo historiador, Joseph Ki-Zerbo (2010, p. xxxiv), um olhar que seja necessário “evitar tanto

¹¹³ A partir de uma abordagem que trata mente e matéria como planos indissociáveis, defendemos a hipótese de que, em qualquer avaliação de caráter espacial, o espaço ausente é parte do espaço presente. Silva e Costa, 2022)

a singularização excessiva da África quanto a tendência a alinhá-la demasiadamente segundo normas estrangeiras”. E, mediante esse olhar, promover encontros dialógicos com as epistemologias africanas, como, filosofia, história e cultura africana, valores civilizatórios africanos, tecnologias ancestrais e “códigos linguísticos dos Adrinkas” (Nascimento, 2009). Tudo isso, de forma interdisciplinar nas Modalidades de Educação, com o auxílio de recursos de acessibilidade como, textos alternativos para a descrição de obras de arte e espaços, legendas em português, audiodescrição e interpretação em Libras.

Contudo, o “encontro” discorrido pelo professor Castiano (2010) deve acontecer entre sujeitos históricos e culturais, quando em contato, comercial por exemplo, entre esses sujeitos, não só compram, mas também absorvem a cultura e as instituições que estão por detrás destas compras. Logo, a relação de contato desses sujeitos, vão se delineando com os tipos de encontros vividos por eles. Para Castiano, (2010, p. 196) existem dois tipos de encontro vividos pelo “Eu-africano”, o primeiro, com o “Eu-africano e Outro-asiático”, nos quais são observados os hábitos, costumes e até línguas e religiões de origem asiáticas entre os povos habitantes na costa do Oceano Índico. “Um encontro multicultural, com muita abertura para as coisas e as culturas de fora, um encontro que se transformou em *intercultural* dialogante e de intersubjectivação”. Porém, o “encontro do Eu-Africano com Outro-europeu de natureza *política* e não comercial, introduziu no encontro duas noções que poluíram o diálogo de “parceiros intersubjectivos” – as noções de propriedade privada e de nacionalidade. Noções que mudaram o diálogo para uma espécie de monólogo. Num espaço de conquista e de ocupação do outro de um outro não europeu.

Em suma, segundo o autor, existem encontros que são de carácter material, baseados no respeito mútuo dos sujeitos. Em contrapartida, há encontros que são baseados na dominação do corpo e da alma do outro. Por isso, questionamos: qual tipo de encontro buscamos com os africanos?

Esperamos que esta pesquisa, seja um espaço de encontros para o reconhecimento da dignidade do “Eu-africano” e liberdade de assumir e ser visto como sujeito epistemológico e histórico. Com a liberdade de falar por si, de construir o seu próprio discurso sobre a condição de existência. Entendemos o encontro como movimento de saberes e (des)construção de conhecimentos.

O segundo caminho, é se envolver nessa contradição entre a presença e ausência de África, gerada desde o início da nossa formação brasileira, diante da invenção de África. Não devemos ser apáticos, ou ficar de fora da discussão sobre África, um bom começo, é refletir sobre os temas, baseados no livro do Ki-zerbo (2006), veja: (i), na projeção do protagonismo africano, buscar exaltar, além das figuras de Nelson Mandela ou Kofi Annan, outro(as) protagonistas africanos/as que vêm atuando em várias frentes do Continente Africano; (ii) produção literária e científica - compartilhar e incentivar mais leituras acadêmicas (em múltiplas áreas do saber) de autorias africanas nas salas de aulas, afim de desnaturalizar a imagem da Europa como referência única de cultura e ciência mundial, presente aos estudantes outros conhecimentos; (iii) aprofunde ainda mais esse envolvimento, discutindo nas aulas, temas como, a África e Organismos Internacionais e as barreiras diversas encontradas pelos países africanos nas tomadas de decisões internacionais; (iv) crescimento e desenvolvimento africano; (v) na era da globalização, como a África segue a lógica capitalista? Ou como a África lida com as disputas internas e externas? (vi) como a África busca, iniciativas africanas não só por meio de cooperação internacional mas também como estratégias locais, envolvendo, por exemplo, grupos de ajuda mútua e lideranças tradicionais africanas por melhores condições de vida no Continente, E por ultimo, mudança climática na África, devemos aprofundar esse debate em nosso Currículo?

O próximo caminho para o encontro com os EA, é um retorno às raízes num movimento Sankofa. A falta do conhecimento africano na formação social brasileira contribui/u fortemente no apagamento histórico e na deturpação desse Continente. Nesse contexto, levou o Movimento Negro Brasileiro a exercer forte pressão política, desde a Convenção Nacional do Negro, realizada no Rio de Janeiro e em São Paulo no anos de 1945 e 1946 e expandiu-se bastante nas décadas de 1970 e 1980. E em 2001, com a III Conferência Mundial Contra o Racismo, em Durban, na África do Sul, o Movimento abriu nova brecha com a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 10.639/2003, de acordo com a professora, Elisa Larkin Nascimento (2008).

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004, instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo nacional. Essa decisão resgata historicamente a contribuição africana na formação do Brasil.

Por isso, que o movimento Sankofa, se torna mais um dos caminhos dos EA na formação docente, é um movimento que existe, não somente no Brasil, como em África. E, esse deslocamento nos leva a pensar para além de recuperar o lugar do protagonismo dos EA na educação brasileira, mais a exigir o lugar indispensável dos Estudos Africanos no Movimento Negro quanto em toda a sociedade e no mundo no qual vivemos e dos mundos no quais nos precederam. Portanto, essa matriz africana, Sankofa, é um posicionamento ético, político, espiritual, epistemológico e educativo de “voltar ao passado e apanhar aquilo que ficou para trás”(Nascimento, 2008, p. 32). Em outras palavras, o desenvolvimento, o fortalecimento dos EA na nossa formação docente só pode ser construídos pela volta às nossas raízes. E, como todos os outros ideogramas Adinkra¹¹⁴, “o sankofa também é uma arte do não esquecimento” (Mendes, 2020, p. 74), um instrumento de resistência ao não apagamento africano.

Por fim, o último caminho para o encontro com os EA, é constatar os múltiplos elos que ligam o Continente africano à todas as regiões do mundo. Elos no sentido de ligação, relação de influência entre pessoas, elo(s) perdido(s), como peça(s) que falta no quebra-cabeça da história humana. “Preso nos elos de uma só cadeia, a multidão faminta cambaleia, e chora e dança ali! Um dia de raiva delira, outro enlouquece, outro com martírios embrutece, cantando, geme e ri!” (Poema de Castro Alves, 1869).

Foi assim, presa a muitos elos/países, que a África faminta por justiça, chora e dança e até hoje resiste a toda forma de opressão. A história do mundo é marcada por múltiplos elos que se ligam à África. A questão é porque existe o apagamento histórico, aqui no Brasil, entre os povos africanos e indígenas? Se temos um mar que nos une, rios, águas, culturas, histórias, conhecimentos, saberes, tecnologias, espiritualidade, ancestralidade, enfim, estamos conectados(as) ao continente mãe por gerações passadas.

Diante dos múltiplos elos que nos ligam à África, pensamos, antes, na filosofia africana, uma cosmovisão de inclusão e interdependência vital. Numa episteme em que o mundo caminha na direção de uma cosmovisão biocêntrica, que está sempre voltada para fortalecer, cuidar, gerar e transmitir a vida, respeitando todos os seres vivos, humanos e não humanos e tratando os ancestrais como elo de ligação entre os vivos, os mortos e os que ainda não nasceram. Ubuntu como ética africana, humanista e inclusiva, Jean Bosco Kakozi Kashindi (2017)

¹¹⁴ Sabedoria em símbolos africanos Gá e Nascimento (2022)

Em contra ponto, a filosofia ocidental hegeliana, que se intitula histórica e racional, diz que a África não tem história ou razão. A África, para Hegel, não é um lugar habitado pela História nem pela Razão. Um preconceito datado há muitos séculos, essa visão hegeliana sobre a relação do continente africano com a razão permanece viva na prática filosófica do presente, avalia o professor de Filosofia (Ibidem). É nessa luta pela libertação da razão hegeliana, uma luta que se aplica também aos povos indígenas e outros povos excluídos pela civilização ocidental moderna, na África, na América Latina e na Ásia, que também usamos o conceito da Filosofia Africana, do professor Eboussi-Boulaga (2009) ao dizer que filosofia africana se “consiste em gastar o tempo libertando-se”. Desta forma, a Filosofia Africana nos ensina, um itinerário crítico, metódico e dialético em direção a conquista de nós mesmos. Esta decisão exige a compreensão das formas dos silêncios e resistir a regra de o conhecimento teórico pertence somente a filosofia europeia.

Queremos refletir aqui: a filosofia africana em Castiano (2010, p. 117), em contraponto a “uma racionalidade filosófica que nos impede de um filosofar aparentemente irracional, existente nas comunidades locais. Neste sentido falamos do uso colonizado da razão”. O filósofo moçambicano critica essa obsessão racionalista de apresentar a filosofia como uma reflexão sistemática e crítica, correndo-se o risco de aprisionarmos a Filosofia Africana na base de cânones da racionalidade e não das racionalidades. Logo, por razões de credibilidade racional, a Filosofia Africana, se sente obrigada a dialogar primeiro com a filosofia ocidental, depois com o fazer filosófico, “esse fazer escondido por trás das culturas africanas e dos seus sábios” (Castiano, 2010, p. 120).

Logo, os caminhos dos EA, nos levam a Filosofia Africana para além das fronteiras da racionalidade, e nos convoca ao esforço¹¹⁵ em dialogar com os saberes endógenos. Saberes discutidos pelo filósofo Hountondji (2010), que é a apropriação e reapropriação crítica dos próprios conhecimentos que se desenvolve dentro do Continente, uma apropriação crítica do próprio processo de produção e capitalização do conhecimento africano.

Voltando ao Castiano (2010, p. 23), para finalizarmos com a ideia da “intersubjetivação da Filosofia Africana”. Esse conceito assume o diálogo entre filosofias e filósofos africanos e não africanos para pensar a realidade do Continente e do mundo na construção de novas

¹¹⁵ Esforço por que precisamos sair da zona de conforto, da preguiça intelectual de pensarmos apenas dentro das fronteiras da racionalidade ocidental.

possibilidades de desenvolvimento e de construção de uma democracia. Essa ideia da intersubjetivação no contexto na violência e da arbitrariedade para o filósofo moçambicano, se materializa em um engajamento contra a violência e arbitrariedade em que o munthu está submetido em quase todos os lugares em que se encontra. Por exemplo: é na violência que o munthu lhe é retirado o direito de ser humano, no caso do escravizado na escravidão, o direito de manifestar a sua identidade, no caso do colonizado na colonização o direito do desenvolvimento econômico, no caso do pobre no neoliberalismo que é uma indústria de produção de pobres, de nascer e morrer empobrecido. Quanto a arbitrariedade, é um estado em que o munthu se encontra a uma autoridade e a projetos de desenvolvimento os quais ele não pode participar enquanto sujeito político, social, espiritual, econômico e etc. (Castiano, 2010)

Essa discussão filosófica serve de pano de fundo para apresentarmos os múltiplos elos que ligam o Continente Africano à toda à humanidade, num cenário de disputa, foi o que constatamos nos textos de Jorge (2018), Sousa; Kraychete (2023) e Abitbol (2010) em que geograficamente a África tem vários pontos de encontro entre os oceanos Atlântico e Índico, e ao leste os mares Vermelho e Mediterrâneo. Além disso, a África é um elo com o mundo por ser o berço da humanidade, com indícios de que foi o primeiro continente a ser habitado por humanos. Elos com a América Latina, por razões históricas e linguísticas, ambos são continentes ricos, diversos e de grande diversidade étnica e cultural e enfrentam a desigualdade social, um problema que afeta a todos os grupos sociais, principalmente, indígenas e negros.

Ademais, a África mantém relações profundas e complexas com o mundo por séculos de história, com vários desafios contemporâneos. São conexões históricas que advém das rotas comerciais antigas, como o comércio transaariano¹¹⁶ que conectou o Norte da África à África Subsaariana, com o Mediterrâneo e o Oriente Médio. Bem como o tráfico transatlântico de escravizados (séculos XV-XIX) e vinculou a África a Europa e as Américas, impactando a demografia, a economia e cultura global. E por meio do colonialismo, aconteceu a partilha da África no século XIX pelo domínio europeu deixando vários entraves políticos, econômicos e culturais ainda presentes nos dias atuais.

Na economia e Recursos Naturais, temos influências africanas na exportação de matérias-primas, como: Petróleo, minerais (cobalto, platina) e produtos agrícolas (cacau, café)

¹¹⁶ Às margens do deserto do Saara, o comércio transaariano se tornou a principal atividade econômica de vastas áreas do Magreb e do Sael (Abitbol 2010, pg. 379)

que alimentam indústrias globais. Já nos investimentos externos, temos a China financiando infraestrutura (portos, ferrovias). E empresas ocidentais e asiáticas explorando vários recursos do Continente, gerando debates sobre neocolonialismo econômico. O Relatório¹¹⁷ de Desenvolvimento Econômico na África 2023 da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (CNUCED), destaca que a África pode se tornar um importante destino de manufatura para indústrias intensivas em tecnologia. Mostrando que o continente africano tem o potencial de se firmar como um elo fundamental nas cadeias de suprimentos globais, com seus recursos abundantes e um crescente mercado consumidor. Com uma força de trabalho jovem, com expertise tecnológica e adaptável. E uma classe média crescente que demanda bens e serviços mais sofisticados. Por outro lado, o relatório¹¹⁸ “Um Mundo de Dívida 2024” publicado pela Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento, mostra que em média, os países africanos pagam 4 vezes mais por empréstimos do que os EUA e 8 vezes mais do que as economias europeias.

Ademais, na política e cooperação internacional temos a União Africana¹¹⁹ (UA) que promove integração regional, na ONU e no G20. Com os desafios globais, a migração, o combate ao terrorismo e mudanças climáticas, essa, exige uma cooperação internacional. A África é um dos continentes mais afetados pelo aquecimento global, apesar de contribuir pouco para emissões. A expansão das cadeias de abastecimento de energia para a África é uma oportunidade para acelerar a ação climática. Mas apenas 2% dos investimentos globais em energia renovável vão para a África.

Quanto à tecnologia e inovação, na revolução digital no Quênia o mobile banking (M-Pesa)¹²⁰ mudou a vida econômica de milhões de quenianos(as). O desafio principal, está no acesso desigual à internet e a dependência tecnológica de potências estrangeiras. Já no campo da geopolítica contemporânea, as rivalidades globais entre os EUA, China, Rússia competem por influência, oferecendo acordos comerciais e militarização. Logo, nessa luta econômica e desenvolvimento, de acordo com o Fundo Monetário Internacional (2024, p.1)¹²¹, aconteceu uma tímida e dispendiosa recuperação da África Subsariana, veja:

¹¹⁷ Disponível em < <https://unctad.org/publication/trade-and-development-report-2023> >

¹¹⁸ Disponível em < <https://unctad.org/publication/world-of-debt> > Acessado em 20/01/2025

¹¹⁹ Disponível em < <https://amaniafrica-et.org/why-african-unions-membership-in-the-g20-matters-for-both-the-g20-and-africa/> >

¹²⁰ Disponível em < <http://www.afreaka.com.br/notas/quenia-como-um-aplicativo-mudou-vida-economica-de-milhoes/> >

¹²¹ (International Monetary Fund, 2025)

Após quatro anos turbulentos, as perspectivas para a África Subariana estão gradualmente a melhorar. O crescimento passará de 3,4%, em 2023, para 3,8%, em 2024, com cerca de dois terços dos países a antecipar um crescimento mais rápido. Espera-se que a recuperação econômica se mantenha para além deste ano, prevendo-se um crescimento em torno de 4% para 2025. Contudo, nem todas as circunstâncias são favoráveis. A contração do financiamento continua a afetar os governos da região que se debatem com a escassez de financiamento, elevados custos de empréstimos e reembolsos iminentes da dívida. A região continua a ser mais vulnerável a choques externos, bem como à ameaça crescente de instabilidade política e a fenómenos climáticos frequentes. Face a estes desafios, os países da África Subariana precisarão de mais apoio da comunidade internacional para construir um futuro mais inclusivo, sustentável e próspero.

E, nesses intercruzamentos não somente econômico, mas, político, cultural, religioso e epistêmico, que a África influencia a música, religiões, culinária, arte, literatura, cinema, esportes e outros. Enfim, a África é um ator central no cenário global, com conexões profundas e complexas, exigindo que seja olhada com ética em uma visão que vai além da exploração de recursos, mas de respeito e humanidade.

Aqui, finalizamos as análises de dados dessa pesquisa e seguimos para apresentação do produto educacional desse mestrado profissional. O produto educacional segundo o documento da área 46 – (MEC, 2019, p.16):

É o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado.

Nesse sentido, o produto surge de um trabalho realizado com as professoras do IEMA de Imperatriz do Maranhão, durante os meses de agosto a setembro de 2023. Como uma proposta de intervenção pedagógica a partir do Círculo de Cultura de Paulo Freire e da Pesquisa Autobiográfica sobre os Estudos Africanos. Essa intervenção se materializa em um Caderno Pedagógico, um produto educativo, com orientações para ser aplicadas nos espaços educativos e nas formações pedagógicas com objetivo de gerar impactos e mudanças significativas, baseado no referencial teórico metodológico do Círculo de Cultura e da Pesquisa Autobiográfica, na área, dos Estudos Africanos.

Para tanto, concentramos no Caderno Pedagógico, a consciência de uma investigação coletiva do contexto de uma vida social compartilhada, sobre a visão de África. Nesse caso, o Círculo de Cultura freiriano, serve como uma proposta pedagógica que expressa um método

ativo e dialogal voltado para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, de acordo Freire (1987).

Nesse encontro dialogal entre sujeitos históricos e epistêmicos dos seus saberes, adicionamos também a Pesquisa Autobiográfica, sobre as escritas de si nos processos de formação e profissionalização docente. Um trabalho, baseado nas histórias de vida, um método de investigação qualitativa, e serve como prática de formação docente (Passeggi 2011).

Logo, é no círculo de cultura, por meio das pesquisas autobiográficas, que as docentes se identificam com as trajetórias dos Estudos Africanos. Assim, propomos, aos docentes, que identificassem – qual o lugar dos EA em sua formação docente?

Este Produto Educacional se propõe além de dialogar, apresentar caminhos de como melhorar a relação dos EA na formação docente brasileira. Haja visto, que temos um processo educativo marcado por uma educação eurocêntrica, que durante séculos reconheceu apenas o conhecimento eurocêntrico no Currículo das escolas e universidades. Para tanto, elaboramos o Caderno Pedagógico, com o objetivo de ser um material formativo de artefato virtual, disponibilizado na plataforma do Educapes, no repositório da Universidade Federal do Maranhão.

Esperamos que esse Produto venha contribuir na formação docente, (inicial e continuada), nas habilidades práticas, nas pesquisas autobiográficas e nos conhecimentos dos Estudos Africanos na cidade de Imperatriz, no estado do Maranhão. E, com o desempenho docente na Educação das Relações Étnico-Raciais e no cumprimento das leis 10.634/2003 e 11.645/2008. Portanto, o Produto Educacional não é um fim em si mesmo, mas, traz consigo uma proposta de intervenção pedagógica, com a finalidade de identificar os lugares dos Estudos Africanos na formação docente.

O Caderno Pedagógico, está dividido em quatro partes, sendo a primeira, a Introdução e apresentação, depois, a conceituação dos EA, Pesquisa Autobiográfica e o Círculo de Cultura, seguindo com as instruções de como utilizar o Círculo de Cultura e a Pesquisa Autobiográfica nas formações pedagógicas, e finalizamos com sugestões e curiosidades sobre os EA.

Assim, concluímos esse último capítulo dessa maravilhosa navegação, banhados, pela necessidade de nos aproximarmos aos Estudos Africanos e de dialogarmos como esse(a) sujeito(a) epistêmico, diaspórico(a), africano(a). Sabendo que para dialogar com a filosofia

africana é antes de tudo, conscientizar-se que no interior de cada filosofia africana, o diálogo acontece entre sujeitos, no inter-munthu¹²².

Logo, um dos caminhos dos EA, a filosofia africana, nos levam a um exercício filosófico de observar (envolver-se/com) as condições do tempo, lugar, modo, relação e objeto sobre as quais os discursos estão sendo produzidos. Com isso, o engajamento com o munthu/sujeito deve ser um projeto diário de afirmar-se contra a violência e arbitrariedade por via do discurso filosófico. É um projeto de libertação, livrando-se de todo tipo de violências e arbitrariedades. A(s) filosofia(s) africana(s), age no discurso que se engaja para revelar as condições e as possibilidades de libertação das violências e das arbitrariedades sobre as quais os sujeitos/munthu viveu e vive até agora. Naveguemos juntos(as) para as Considerações.

¹²² Citado pelo Castiano (2010)

CONSIDERAÇÕES

Nesse inacabamento estamos sempre em constante movimento de transformação. Assim, como o rio, num movimento contínuo alimentado pela força da gravidade e pela energia do Sol, que provocam a evaporação das águas num movimento constante.

Iniciamos esse trabalho, metaforicamente, na margem de um rio, convidando você para uma conversa profunda e autocrítica sobre o lugar de África na formação docente. A partir da perspectiva simbólica/real dos movimentos das águas e suas renovações, desaguamos aqui nas considerações. E ao final dessa travessia, perguntamos, em qual margem você se encontra? Na mesma? ou conseguiu atravessar outras margens? Após navegamos entre a introdução, objetivos, problemática e metodologia, nos deparamos com a encruzilhada. Numa encruzilhada, além de um cruzamento físico ou tomada de decisão, e sim, no espaço de transformações, escolhas e conexões entre mundos.

Nessa encruzilhada, resgatamos as perguntas norteadoras: Qual o lugar dos Estudos Africanos na formação docente? Como os Estudos Africanos contribui na formação para as relações étnico-raciais? Dentro destas questões, chegamos a três contribuições teóricas e práticas.

A Primeira contribuição teórica, identificar o(s) lugar(es) de uma África estereotipada e preconceituosa, mantida pela visão eurocêntrica, que ainda fazem parte da formação docente. Segunda, ampliar essa discussão para além do preconceito epistemológico sobre África, incluindo as narrativas das histórias das professoras como luta de desconstrução da Narrativa oficial dominante. Fontes autobiográficas, que nos deslocam, produzindo indagações acerca de Brasis e de África(s) que estão no Brasil. Ainda, sobre os(as) docentes, que mesmo depois de tantos anos de colonização, ainda sofrem a angustia identitária, de como se autodeclararem, e/ou de se reconhecerem em suas origens africanas e Afrodiaspórica. Assim, essa pesquisa tem relevância pessoal e social, por narrar, dialogar e analisar histórias de professoras, em formação contínua, sobre os Estudos Africanos e suas relações étnico-raciais na escola e sociedade.

Terceira, apropriação dos Estudos da Decolonialidade como estratégia de luta para desconstruir a África do imaginário europeu, valorizando as realidades locais com valores africanos, e enfrentando os signos de negatividade. Tentando compreender a África como um exercício crítico e valorizando a presença africana no cotidiano e na formação docente.

E sobre as contribuições práticas, a primeira é oferecer às escolas uma estrutura teórica/prática do Círculo de Cultura sobre os Estudos Africanos e, assim, pode ser aplicado

nas formações pedagógicas, com o objetivo de melhorar as experiências com África. Segunda, elaborar e disponibilizar de forma gratuita e digital o Produto Educacional dos Estudos Africanos para a formação docente. E, a terceira, ampliar o acervo acadêmico sobre os Estudos Africanos na formação docente brasileira, favorecendo a autocrítica docente diante das tensões do Currículo nas relações étnico-raciais em contexto de uma pedagogia antirracista e decolonial. Entendemos que as ideias decoloniais precisam adentrar na formação docente de forma significativa, a fim de não cairmos no negacionismo ou na desqualificação dos Estudos Africanos, lembremo-nos que a América é marcada por várias questões sociais, dentre elas, a racial. O corpo docente precisa conhecer, à África, primeiramente, em forma de disputa reivindicando, nessa relação de poder científico, uma África e suas africanidades, por meio de outros saberes, e outros conhecimentos, sob novos saberes, incluindo os próprios olhares discentes e docentes.

Assim, diante dos objetivos propostos no início deste trabalho, primeiro, compreender de que maneira o eurocentrismo, contribuiu na ausência dos EA e influenciou na (de)formação das relações raciais brasileiras. Em sequência, averiguar os impactos das ausências dos EA na formação de professores do ensino médio de Imperatriz do Maranhão; enfim, analisar quais os caminhos que os EA revelam para a formação docente plural e antirracista.

Perante esses objetivos alguns resultados foram alcançados, o primeiro foi compreender que o eurocentrismo¹²³, não só contribuiu, como forjou a ausência dos Estudos Africanos na formação docente brasileira, influenciando assim na (de)formação das identidades raciais docentes. De acordo com as narrativas autobiográficas, dentre elas, a da professora de biologia, demonstrou dificuldade de se autodeclarar, externando a angústia, em alguns momentos, de se aprofundar no ensino da história africana em sala de aula. Por isso, analisamos o interesse de compreender o lugar de África, não do ponto de vista eurocentrico, mas a partir de conhecimentos e saberes africanos, endogenos.

Ao averiguarmos os impactos das ausências dos Estudos Africanos na formação das docentes, por meio das autobiografias, constatamos o quanto esses impactos foram significativos. Impactos que refletem as lacunas da formação brasileira, por exemplo, a Lei 10.639/03, apareceu timidamente nos currículos universitários e nos bancos de dados de pesquisas acadêmicas.

¹²³ O eurocentrismo como cultura dominante do pensamento colonial na América Latina.

Ademais, a pesquisa aponta não apenas um único lugar de África, mais vários. Encontramos, primeiramente, o lugar da negatividade, a ausência africana na história oficial do país, no currículo das Universidades e escolas brasileiras, mas, tão presentes nas histórias de vidas, nos territórios, nos saberes e nas memórias dos(as) sujeitos(as) inseridos nesses espaços educativos. Segundo, a curiosidade de aprender e ensinar sobre África. Quais metodologias? Quais olhares? De como os sentidos e significados se relacionam com as várias África(as) dentro e fora do Continente? De que maneira olhar e viver os valores desse Continente, numa prática de liberdade? De como ser docente que dialoga com as questões africanas num mundo eurocentrico capitalista?

O terceiro lugar, é o da diversidade Brasil como reflexo da presença de África (de uma presença na ausencia), da quantidade, em contra ponto com o pouco, (pouco conhecimento de África nos conteúdos escolares porém, tencionados pela presença das África(s) nos espaços escolares). De uma Africa ausente sendo parte de uma África presente, que está ai, nos espaços de aprendizagens, nos currículos escolares e nos esquecimentos/nas memórias dos discentes e docentes, sempre tencionando o discurso oficial hegemônico. De uma África que habita em mim, que habita em nós, brasileiros, ainda que invisibilizada, reprimida, ela se faz presente, no interior de nossas memórias, na formação social do nosso povo. Numa disputa epistemológica, pela visibilidade histórica, política, científica, educacional, espiritual e filosófica do pensamento de África.

Numa disputa epistemológica que se atenta para uma ética do encontro com África entre sujeitos em dialogo de intersubjectivação com o Outro e entre culturas. Numa forte participação de sujeitos que se encontram para (com)viverem as suas subjetividades. “Onde os valores africanos são compartilhados, africanidade, ubuntu e outros” Castiano (2010, p.149).

E, identificando os lugares de África na formação docente, deve seguir as pistas primeira, identificar a presença na ausencia, das Áfricas existentes nos diversos discursos oficiais e não oficiais. Segunda, se envolver na contradição entre a presença e ausencia de África, gerada desde o inicio da formação brasileira a respeito da invenção de África. Em seguida, retornar às raízes num movimento Sankofa. O movimento Sankofa que existe, não somente no Brasil, mas em África. Esse deslocamento nos leva á pensar, além de recuperar o lugar do protagonismo dos EA na educação brasileira, como a lutar pelo lugar indispensável, dos EA na escola, universidade e toda a sociedade.

Por último, constatar os múltiplos elos que ligam o Continente Africano à todas as regiões do mundo. Geograficamente a África tem vários pontos de encontros, entre os oceanos Atlântico e Índico, e os mares Vermelho e Mediterrâneo. Além disso, o mundo tem um elo com a África por ser o berço da humanidade, com indícios de que foi o primeiro continente a ser habitado por humanos. Elos de África com a América Latina, são por razões históricas e linguísticas, ambos são continentes ricos e diversos, marcados por grande diversidade étnica e cultural.

A África mantém relações profundas e complexas com os demais continentes, moldadas por séculos de história, comércio, cultura e desafios contemporâneos. Seus principais elos, surgiram das rotas comerciais antigas, do comércio transaariano, tráfico transatlântico e o colonialismo com a partilha da África (século XIX), impactando a demografia, economia, cultura global e demais setores africanos. Ainda no momento atual esses elos se tornam presentes, na economia e Recursos Naturais, com exportação de matérias-primas, investimentos externos, neocolonialismo econômico, e mercado consumidor emergente. E nos intercâmbios culturais, recebemos várias influências africanas, advindo da música, religiões, culinária, esportes, cinemas, arte e outros. Na Política temos a Cooperação Internacional com a União Africana (UA) na ONU e no G20. Nos desafios globais, vemos a migração e mudanças climáticas. E por fim, na Tecnologia e Inovação na Revolução digital o Quênia lidera em mobile banking (M-Pesa).

Além disso, alcançamos esses resultados mediante as metodologias aplicada neste trabalho, o Círculo de Cultura no método de Paulo Freire (1987). Um método de pesquisa qualitativa que (re)vive a vida num diálogo circular e vai assumindo criticamente o dinamismo das subjetividades, em círculo, em colaboração (re)elaborando o mundo reflexivamente. E a Pesquisa Autobiográfica (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016). Através das narrativas das professoras que se apropriaram dos processos internalizados e desconstruíram preconceitos de uma África difundida pelo eurocentrismo, a África inventada.

Dado este contexto, registramos algumas sugestões para novas pesquisas: Produções acadêmicas, sobre o continente africano, identificando se com os movimentos de libertação e de defesa da democracia africana; Pesquisas voltadas à globalização e a África, diante da agenda global; Pesquisas sobre a desigualdade na produção acadêmica envolvendo pesquisadores(as) africanos em relação a outros (as) dialogando com a ordem colonial que

excluiu o potencial de milhões de africanos, ao longo da história, na rota de construção do conhecimento africano.

Algumas lacunas persistem em nosso trabalho: Seria possível pesquisar a África sem lá pisar? Quão africanos são os chamados estudos africanos que trabalhamos nessa pesquisa? E quanto as limitações da pesquisa, consideramos que a falta de um gênero masculino na composição das participantes, pode ter impedido um diálogo com visões diferentes de gêneros.

Logo, reafirmamos que a estrutura do pensamento colonialista¹²⁴ criou e sustenta o discurso de uma África estereotipada e preconceituosa, a contrapartida é detectar o pensamento decolonial¹²⁵ que discute uma “África vista de dentro, não sendo medidas por réguas de valores estranhos” (J. Ki-Zerbo, História Geral da África, vol. I, p. LII, 2010.) e reconhecer a escola como lugar de promoção e valorização das Histórias Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas, admitindo assim, um diálogo profundo com a(s) África(s) na(s) escola(s); Pensar a História da África, de maneira a não se confundir ou limitar-se com a história da África no período da escravidão no Brasil; Questionar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em não apresentar uma perspectiva centrada na própria História da África, mas também, perceber a importância e conquista das Leis na inserção da temática africana; Reconhecer a necessidade de formação de professoras (es) sobre os Estudos Africanos, diante do desequilíbrio do ensino entre os estudos da história europeia e da história africana.

Portanto, ao final dessa encruzilhada dos rios, olhar para África, na intenção de desfrutar de encontros dialógicos, crítico e político, em busca de (re)escrever histórias de África(s) “descolonizada(s)”. E a entrega dessa produção intelectual, como instrumento de luta nessa Ordem Global, esperando que novas produções e outras narrativas decoloniais sobre África, a África contada pelos africanos, invadam as academias e os Bancos de Dados Científicos.

¹²⁴ Pensamento colonialista é a forma dominante de controle de recursos, trabalho, capital e conhecimento limitados a uma relação de poder articulada pelo mercado capitalista Ballestrin (2013)

¹²⁵ Pensamento decolonial é o conjunto de práticas, conceitos, pesquisas e estudos que tentam diminuir, e até reverter, os efeitos da colonização nas sociedades em que este processo histórico ocorreu (Ibid)

REFERÊNCIAS

- ABITBOL, M. *O fim do Império Songhai*. In: História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII. Brasília: UNESCO, 2010.
- ABRAHÃO.M.H.B. (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. Pólen, 2019.
- ALVES, Castro. O navio negreiro, (1869). Disponível em: <
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1786 > Acessado em 24/12/2024.
- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia*. Tradução: Renato Noguera, Marcelo J. D. Moraes e Aline Carmo. Ensaio Filosófico, Volume XIV – Dezembro/2016.
- BALLESTRIN, Luciana. *América Latina e o giro decolonial*. Revista Brasileira de Ciência Política, v.2, n.11, p.89-117, 2013
- BARBOSA, Jorge Luiz. *Paisagens da natureza, lugares da sociedade: a construção imaginária do Rio de Janeiro como cidade maravilhosa*. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. XV, nº 865, 25 de marzo de 2010.
- BRASIL, *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, 1996
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 003/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino De História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.
- BRASIL, *Lei n. 10.634*, de 9 de janeiro de 2003. Lei do Ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira, 2003
- BRASIL, *Lei n. 11.645*, de 10 de março de 2008. Lei do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, 2008
- BRASIL. *Medida Provisória Nº 746*, de 22 de setembro de 2016a. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 23 set. 2016.

BRASIL/MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Diretoria de Avaliação (DAV). *Documento de Área – Área 46 Ensino*. Brasília, 2019.a. Disponível em< <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>> Acesso em 28/03/2023.

CABRAL, Amílcar. *A arma da teoria*. Lisboa: Seara Nova,1976. v. 1: Unidade e luta.

CARREIRA, D; SOUSA, A. L. *Indicadores de Qualidade na Educação: Relações na Escola*. UNICEF, SEPPPIR, MEC, São Paulo, 2013

CARVALHO, Herli de Sousa. *No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara/Ma*. 250 fls. Tese de doutorado em Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN:2016.

CARVALHO, Sergio Nascimento. *Investigando a metáfora conceitual através da teoria e da prática*. Pg. 219 -235. Revista do programa de pós-graduação em letras da UERJ MATRAGA. Estudos linguísticos e literários. 2011

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. IBogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTIANO, José P. *Referenciais da Filosofia Africana: Em busca da Intersubjectivação*. 1a edição. Nadjira - UDEBA, Moçambique, 2010.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Tradução: Noémia de Sousa. Editora: Livraria Sá da Costa, Lisboa, 1978

COSTA, Ricardo C. R. *O pensamento social brasileiro e a questão racial: da ideologia do branqueamento às divisões perigosas*. In: MIRANDA, Cláudia (Org.). *Relações Étnico-raciais na escola: Desafios teóricos e práticas pedagógicas após a lei n. 10.639*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

CUNHA, Hermeneilce W. A. P. *Caracterização socioambiental do rio Mearim na cidade de Arari, Maranhão*. Dissertação Mestrado em Agroecologia. UEMA: São Luís, 2003, 108f..il.

DIOP, Cheikh Anta. *A origem Africana da civilização: mito ou realidade*. Paris. Présence Africaine, 2015.

- DIOP, C. A. *Origem dos antigos egípcios*. In: MOKHTAR, G. História geral da África, II: África antiga. 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.
- DOURADO, L. F; AGUIAR, M. A. *Base Nacional Comum Curricular na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e Perspectivas*. ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, 2018.
- EBOUSSI-BOULAGA, Fabien. *La philosophie du Muntu*. Paris: Karthala, 2009.
- FANON, Franz. *Los Condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica, México, 7º ed. 1983.
- FAVARÃO, Maria J.; MORRIS, Erick; MARINE, Luiz. *Educação para a Cidadania Planetária: currículo intertransdisciplinar em Osasco*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classe*. 5. Ed. São Paulo: Editora Globo, 2008
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. 1ª edição [1976]. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008
- FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: São Paulo, Paz e Terra, 1987
- FREIRE, P. *Professora, sim; tia, não*. Rio de Janeiro: São Paulo, Paz e Terra, 1993
- FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. São Paulo, Paz e Terra, 1994
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*: São Paulo Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. – 11. ed. Rio de Janeiro: São Paulo Paz e Terra, 2015.
- GADOTTI, Moacir. In: ROMÃO, J. E; GADOTTI, M. *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: CAVALLEIRO, E. (coord.), *Educação antirracistas: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. *Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos*. *Currículo sem Fronteiras*. v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

- GONÇALVES, Maria das Graças. *Subjetividade e negritude*. In: OLIVEIRA, Iolanda. (Org.). Cadernos Penesb. 12. Especial curso ERER. Niterói: Eduff, 2011.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HAMPATÉ-BÁ, A. *Tradição Oral*. In: *História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010
- HOUNTONDJI, Paulin J. *Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos*. In: Epistemologia do Sul. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (orgs). São Paulo Cortez, 2010.
- INTERNATIONAL MONETARY FUND, Subjects: LCSH: *Africa, Sub-Saharan—Economic conditions*. | *Economic forecasting—Africa, Sub-Saharan*. Classification: LCC HC800. 2025
- JORGE N. R. *História da África e relações com o Brasil*. Brasília: FUNAG, 2018.
- JUNIOR, Gilson B. de Oliveira. *África Afetiva e Efetiva: breve reflexão conceitual acerca dos diferentes olhares lançados ao continente*. In: Estudos Africanos: Múltiplas escolhas. Niterói: Editora da UFF, 2013
- KI-ZERBO, Joseph. *Para quando África? Entrevista com René Holenstein*. Tradução Carlos de Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2006
- KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010
- LANGSTON, Hughes, "The Negro Speaks of Rivers". Langston Hughes. Reprinted by permission of Harold Ober Associates, 2002. Inc. <https://www.poetryfoundation.org/poems/44428/the-negro-speaks-of-rivers>
- MAMA, Amina. *Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade*. In: Epistemologia do Sul. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (org.). São Paulo Cortez, 2010
- MALDONATO-TORRES, Nelson. *A Topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade*. In: Epistemologia do Sul. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (org.). São Paulo Cortez, 2010
- MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. *Círculo de cultura: origem histórica e perspectiva epistemológicas*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. 125 p.
- MARQUES, J. P. *A observação participante na pesquisa de campo em Educação*. Educação em Foco, ano 19 - n. 28 – mai./ago. 2016 p. 263-284

- MBEMBE, Achille. *Necropolítica biopolítica soberania, estado de exceção, política da morte*. N1 Edições, 2018.
- MEMMI, Albert (1920). *Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador*. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007
- MENDES, G. J. N. *Escola como tempo espaço de atravessamento: entre Guiné Conacri e o Maranhão*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). 2020.
- MIGNOLO, Walter D. *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. DUSSEL, Enrique. “Europa, modernidad y eurocentrismo”, em LANDER, Edgardo (coord.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000.
- MIGNOLO, Walter D. *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.
- MIGNOLO, Walter D. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. In: Livro: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.
- MOORE, Carlos Wedderburn. *Novas bases para o ensino da História da África no Brasil*. In: *Brasil. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 133-166.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999
- MUNANGA, K. *Pan-Africanismo, Negritude e Teatro Experimental do Negro*. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, v. 18, n. 1, p. 107-120, junho de 2016.
- MUDIMBE, V. Y. *A invenção da África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2019
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). *Afrocentricidade uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro: 2009.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). *Adinkra Sabedoria em Símbolos Africanos*. Rio de Janeiro: Cobogó – Ipeafro, 2022
- NERIS; REGIS; MUNIZ; SALES. *Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros: uma Graduação pioneira no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e254730, 2021

- NGOENHA, Severino (1993) *Filosofia Africana: das independências às liberdades*. Maputo: Edições paulinas, 1993.
- NHAMPOCA, Joaquim; *Os três C's da África e a desconstrução do rótulo*, p. 417-426. Kadila: culturas e ambientes - Diálogos Brasil-Angola: culturas e ambientes - Diálogos Brasil-Angola - Vol. 1. São Paulo: Blucher, 2016.
- NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito de Marca. As Relações Raciais em Itapetininga* (apresentação e edição de Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti). São Paulo: Edusp. 1998, 245 pp.
- NÓVOA, Antônio. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, Antônio (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- OLIVEIRA, Luiz F; CANDAU, Vera Maria. *Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil*. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010
- ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *As Formas do Silêncio: No movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*: Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012. p. 151
- PASSEGGI, M.C, Nascimento, G. & Oliveira, R. *As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação*. Revista Lusófona de Educação, 33, p. 111-125, 2016
- PEPETELA. *O planalto e a estepe*. Alfragide: Dom Quixote, 2009
- PINHO, P.S. *Reinvenção da África na Bahia*. São Paulo: Annablume, 2004.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: Livro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Edgardo Lander (org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: Epistemologia do Sul. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (orgs). São Paulo Cortez, 2010.
- ROMÃO, José E; CABRAL, I. E; CARRÃO, E. V. M; COELHO, E.P. *Círculo Epistemológico* *Círculo de Cultura metodologia de pesquisa. Educação e Linguagem*. Ano 9. Nº. 13, 137-195, jan-jun, 2006

- SALVIATI, Maria Elisabeth. *Manual do Aplicativo Iramuteq*, 2017
- SANSONE, Lívio. *Desafios e Novas Possibilidades: Estudos Africanos no Brasil e a Conexão Sul-Sul. MEDIAÇÕES*, Revistas de Ciências Sociais. Londrina, v. 25, n. 1, p. 82-93, jan-abr. 2020
- SANTOS, Eliana R. O. *As relações cotidianas na construção da identidade negra: estudo de caso de uma identidade negra embranquecida e o seu processo de redescoberta*. 76-fls. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), 2014.
- SANTOS, Eliana R. O. *Fotonarrativas guineense, olhares de uma professora afro-brasileira*. Agosto de 2023. Álbum de fotografias. Flickr. Disponível em <https://www.flickr.com/photos/25063135@N08/albums/#:~:text=https%3A//flic.kr/s/aHBqjCezh1> Acesso em 20/03/2024
- SANTOS, Eliana R. O. *Os Estudos Africanos na Educação do Brasil: O olhar sobre África(s)* In: Estado da arte do PPGEPE / Organização, Francisca Melo Agapito. São Luís/ MA: EDUFMA, 2024.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, Boaventura de S. *Para Além do Pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: Epistemologia do Sul. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (org.). São Paulo Cortez, 2010
- SCHLICKMANN, Mariana. *A introdução dos estudos africanos no Brasil nos anos 1959 - 1987*. 135 fls. Dissertação de Mestrado em Educação –Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas: UFMG: 2015.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. *O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário cor e raça na sociedade brasileira*. São Paulo, Claro Enigma. 2012
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Lendo e agenciando imagens: o rei, a natureza e seus belos naturais*. Revista de Sociologia & Antropologia. Rio de Janeiro, v.04.02: 391– 431, outubro, 2014
- SEMEDO, M. O. C. *As mandjuandadi: cantigas de mulher na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura*. 2010. 452 f. Tese (Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

- SERRANO C; WALDMAN M. M. *Memória D'África: a temática africana em sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010
- SILVA, Alberto da Costa. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. - 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- SOUSA, Elsa; KRAYCHETE, Elga L. A. (orgs). *Potências tradicionais e emergentes na África Subsaariana*. Salvador: EDUFBA, 2023
- SOUSA, Caio F. L. *Tietê, o rio teimoso de São Paulo*. Proposta Pedagógica. Universidade de São Paulo - Departamento de História, 2016
- SPIVAK, Gayatri Chakravony. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart. Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora. UFMG, 2010.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa social em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 2012.
- WALSH, Catherine. *Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial*. In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2008.

SITES

- A Cidade de Bom Jesus da Lapa*, Bahia. Disponível em: [https://www.bomjesusdalapa.ba.gov.br/texto/a_cidade?lk=texto/a_cidade]. Acesso em: 15/03/2023.
- Afreaka*. Quênia: como um aplicativo mudou a vida econômica de milhões.. Disponível em: [<http://www.afreaka.com.br/notas/quenia-como-um-aplicativo-mudou-vida-economica-de-milhoes/>]. Acesso em 20/01/2025.
- Amani Africa*. Why African Union’s membership in the G20 matters for both the G20 and Africa., 2023. Disponível em: [<https://amaniafrica-et.org/why-african-unions-membership-in-the-g20-matters-for-both-the-g20-and-africa/>]. Acesso em 20/01/2025
- Campanha Nacional em Defesa do Cerrado*. Campanha Cerrado, 2023. Disponível em: [<https://www.campanhacerrado.org.br/>]. Acesso em: 28/03/2023.
- Central Única das Favelas*. Disponível em: [<https://www.cufa.org.br/>]. Acesso em 16/03/2023.

Nomand Tabancas de África Ocidental. 2023. Disponível em: [<https://www.nomad.pt/viagens/tabancas-de-africa-ocidental/marta-duran>]. Acesso em: 15/03/2023

CNPQ. Grupo de pesquisa, Culturas e Decolonialidade. Disponível em: [<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/616506>]. Acesso em: 25/08/2024.

Famacom. Cartilha de Peixes. Disponível em <http://famacom.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Cartilha-Peixes.pdf> Acesso em 05/02/2023

Fetalmed. Líquido Amniótico: tudo que você sempre quis saber! Disponível em <https://www.fetalmed.net/liquido-amniotico-tudo-que-voce-sempre-quis-saber/> Acesso em 23/03/23

Globoplay Programa do Jô: Alberto de Costa e Silva fala sobre relançamento de livro. Disponível em: [<https://globoplay.globo.com/v/1546244/>]. Acesso em: 28/10/2024

IBGE. Município de Poções. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/pocoas/panorama> Acesso em 18/02/2023

IBGE. Município de Boa Nova. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/boa-nova/panorama> Acesso em 18/02/2023

INEP. Devemos olhar para o passado e entender a nossa história para, então, mudarmos o futuro. Precisamos recuperar a nossa herança cultural. Disponível em: [<https://inep.gov.br/#organizational-structure>]. Acesso em: 20/01/2025.

Infopedia. Homeomorfo. Dicionários Porto Editora, Disponível em: [<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/homeomorfo>]. Acesso em: 05/04/2023

Instituto Paulo Freire. Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo. Disponível em: [<https://www.paulofreire.org/>]. Acesso em: 05/04/2023

IPAM Amazônia. O curso de um rio, Cerrado que banha a Amazônia, rio Tocantins. Disponível em: [<https://ipam.org.br/o-curso-de-um-rio-o-cerrado-que-banha-a-amazonia-rio-tocantins/>]. Acesso em: 28/02/2024.

IPEAFRO. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/> Acesso em 29/03/2020.

Manaem Obras Sociais. Disponível em: [<https://manaem.org.br/>]. Acesso em: 15/03/20023.

Mapa da África. Disponível em: [www.mapas.com/africa/Mapa_Politico_Africa.jpg]. Acesso em: dez. 2024.

Museu Afrodigital Maranhão. Disponível em: [<https://www.museuafro.ufma.br/>]. Acesso em: 28/03/2023.

Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. Disponível em [\[http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/\]](http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/) acessado em 24/10/2024

O Progressonet. CEIRI e URE de Imperatriz realizam Ciclo Formativo de Educação., 2022. Disponível em: [\[https://oprogressonet.com/noticia/19598/ceiri-e-ure-de-imperatriz-realizam-ciclo-formativo-de-educacao\]](https://oprogressonet.com/noticia/19598/ceiri-e-ure-de-imperatriz-realizam-ciclo-formativo-de-educacao). Acesso em 25/08/2024.

Parque Ecológico do Tietê. Disponível em: [\[https://www.parqueecologicodotiete.com.br/\]](https://www.parqueecologicodotiete.com.br/). Acesso em: 15/03/20023.

PEPE Network. PEPE – Programa de Educação Pré-escolar . Disponível em < <https://pepeglobal.org/>> Acesso em 16/02/2023

Portal UFMA. Cuxá: tradição e saúde na mesma receita. 2009. Disponível [\[https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=7246\]](https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=7246). Acesso em: 08/11/2024

Revista AbeAfrica. Disponível em: [\[https://revistas.ufrj.br/index.php/abeafrica/index\]](https://revistas.ufrj.br/index.php/abeafrica/index). Acesso em 29/03/2020.

Revista Afro-Ásia. Disponível em: [\[www.afroasia.ufba.br\]](http://www.afroasia.ufba.br). Acesso em 29/03/2020.

Revista África. Disponível em: [\[https://www.revistas.usp.br/africa\]](https://www.revistas.usp.br/africa) Acesso em 29/03/2020.

Revista Cult. Nilma Lino Gomes: Tenho como referência a luta dos meus ancestrais, 2017. Disponível em [\[https://revistacult.uol.com.br/home/primeira-e-ultima/\]](https://revistacult.uol.com.br/home/primeira-e-ultima/). Acesso em Acesso em 29/03/2020.

SESC/SP. Tietê, rio teimoso. Portal Sesc São Paulo, 2017. Disponível em:[\[https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/compartilhar/11696_TIETE+RIO+TEIMOSO\]](https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/compartilhar/11696_TIETE+RIO+TEIMOSO). Acesso em: 15/03/20023.

Super Interessante. Qual a origem do Rio de Janeiro. Disponível em <https://super.abril.com.br/coluna/oraculo/qual-e-a-origem-do-nome-do-rio-de-janeiro/> Acesso em 15/02/2023

Terra Vista. Os segredos da nossa casa., 2023. Disponível em [\[http://www.terravista.pt/Bilene/4619/Conto7.html\]](http://www.terravista.pt/Bilene/4619/Conto7.html) Acesso em 24/08/2024.

Um Trade & Development. Trade and development report 2023. Disponível em [\[https://unctad.org/publication/trade-and-development-report-2023\]](https://unctad.org/publication/trade-and-development-report-2023). Acesso em 20/01/2025.

Um Trade & Development. A World of debt report 2024. Disponível em: [\[https://unctad.org/publication/world-of-debt\]](https://unctad.org/publication/world-of-debt). Acesso em 20/01/2025.

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Disponível em: [<https://unilab.edu.br/>]. Acesso em 29/03/2020.

United Nations. Mapa de Guiné-Bissau. Disponível em: [https://www.un.org/geospatial/sites/www.un.org.geospatial/files/files/documents/2020/Apr/guinea-bissau_4063_r5_feb18_120.pdf]. Acesso em 20/01/2025.

ANEXO A

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU: INFORMAÇÕES BÁSICAS Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) de Guiné-Bissau

Localização: A República da Guiné-Bissau fica situada na Costa Ocidental de África, limitada Norte pela República do Senegal, a Leste e Sul pela República da Guiné Conakry e a Oeste pelo Oceano Atlântico.

Presidente da República: Umaro Sissoco Embaló

População total: 1 514 451

População Masculina: 773 470

População Feminina: 740 981

Capital: Bissau

Língua Oficial: Português

Moeda: Franco CFA

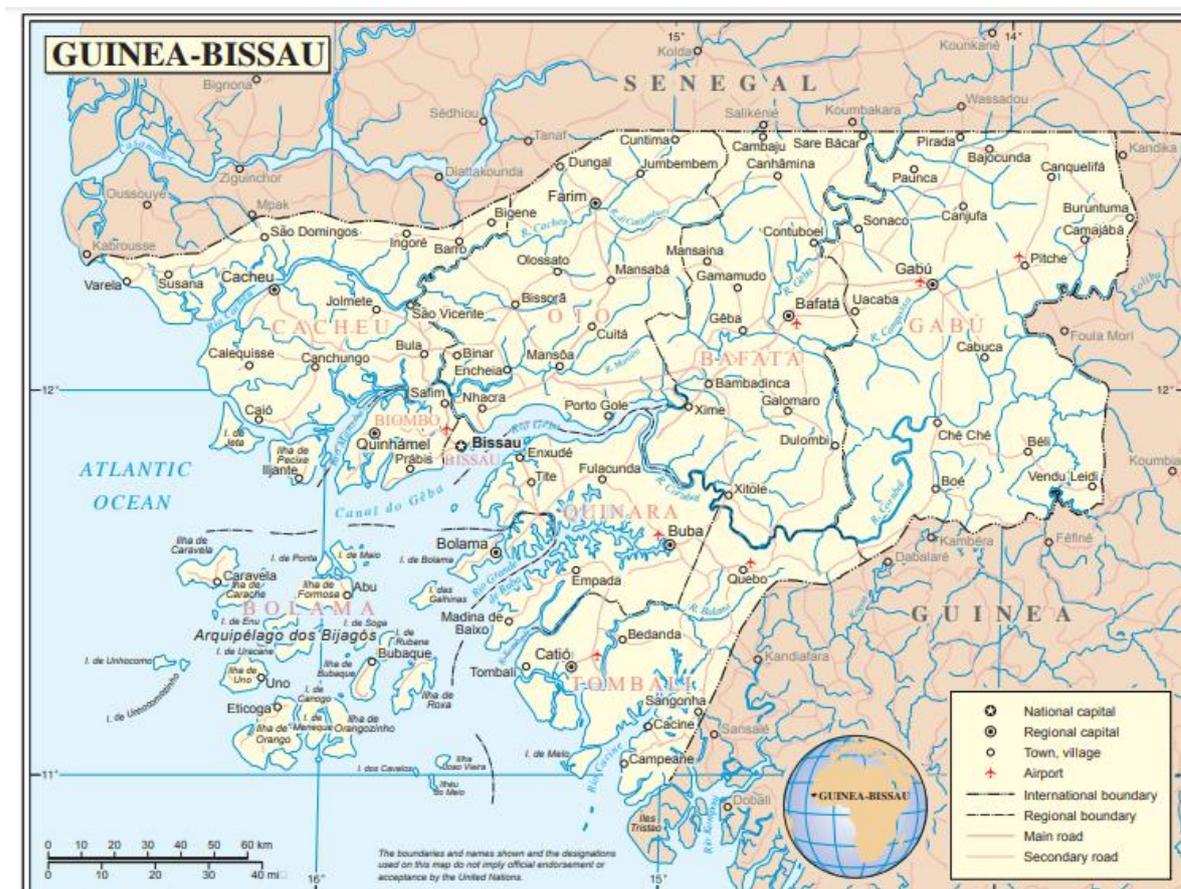


Figura – 18: Mapa de Guiné-Bissau

Fonte: United Nations



Figura – 19: Bandeira de Guiné-Bissau
Fonte: Google imagens

Esta é a nossa Pátria amada
Hino nacional de Guiné-Bissau

Sol, suor e o verde e mar,
 Séculos de dor e esperança:
 Esta é a terra dos nossos avós!
 Fruto das nossas mãos,
 Da flor do nosso sangue:
 Esta é a nossa pátria amada.

(Coro) Viva a pátria gloriosa!
 Floriu nos céus a bandeira da luta.
 Avante, contra o jugo estrangeiro!
 Nós vamos construir
 Na pátria imortal
 A paz e o progresso!
 Nós vamos construir
 Na pátria imortal
 A paz e o progresso!

Ramos do mesmo tronco,
 Olhos na mesma luz:
 Esta é a força da nossa união!
 Cantem o mar e a terra
 A madrugada e o sol
 Que a nossa luta fecundou.

(Coro) Viva a pátria gloriosa!
 Floriu nos céus a bandeira da luta.
 Avante, contra o jugo estrangeiro!
 Nós vamos construir
 Na pátria imortal
 A paz e o progresso!
 Nós vamos construir
 Na pátria imortal
 A paz e o progresso!

ANEXO B

EXPOSIÇÃO DE FOTOGRAFIAS: FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS EM GUINÉ-BISSAU, 2010



Figura – 20: Recepção no Arquipélago dos Bijagós
Fonte: Acervo pessoal



Figura – 21: Formação de educadores em Bijagós
Fonte: Acervo pessoal



Figura – 22: Caminhada com as crianças Bijagós
Fonte: Acervo pessoal



Figura – 23: Formação de Educadores em Bissau
Fonte: Acervo pessoal



Figura – 24: Formação de Educadores em Bafatá
Fonte: Acervo pessoal



Figura – 25: Visitas as tabankas (aldeias, povoado)
Fonte: Acervo pessoal