UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - *CAMPUS I*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

NELMA DE ANDRADE SANTOS

QUILOMBO DO CONHECIMENTO: A EXPERIÊNCIA DAS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA UNILAB, UMA ANÁLISE DE SEUS DILEMAS E POSSIBILIDADES COMO PERSPECTIVA DECOLONIAL

SALVADOR
2022



NELMA DE ANDRADE SANTOS

QUILOMBO DO CONHECIMENTO: A EXPERIÊNCIA DAS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA UNILAB, UMA ANÁLISE DE SEUS DILEMAS E POSSIBILIDADES COMO PERSPECTIVA DECOLONIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus I*, no âmbito da Linha 1 - Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder.

SALVADOR
2022



FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

S237q Santos, Nelma de Andrade

QUILOMBO DO CONHECIMENTO: A EXPERIÊNCIA DAS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA UNILAB, UMA ANÁLISE DE SEUSDILEMAS E POSSIBILIDADES COMO PERSPECTIVA DECOLONIAL /

Nelma de Andrade Santos. - Salvador, 2022.

265 fls : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder. Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação emEducação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2022.

CDD: 001



FOLHA DE APROVAÇÃO

QUILOMBO DO CONHECIMENTO: A EXPERIÊNCIA DAS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA UNILAB, UMA ANÁLISE DE SEUS DILEMAS E POSSIBILIDADES COMO PERSPECTIVA DECOLONIAL

NELMA DE ANDRADE SANTOS

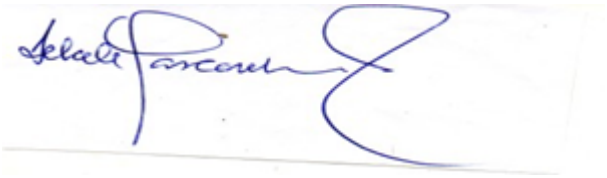
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 29 de novembro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia e Antropologia
Universite Lumiere Lyon 2, U.LYON 2, França



Profa. Dra. Fábia Barbosa Ribeiro
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB
Doutorado em História Social
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

In memoriam

Aos mais de 600 mil mortos no Brasil em decorrência da Covid-19, pessoas que partiram precocemente e não tiveram a oportunidade de realizar os seus sonhos;

À minha Bisavó Maria de São Pedro que antes da sua travessia, deixou contribuições que foram significativas para a manutenção dos meus estudos;

À minha avó Maria Tertuliana (Tatuzinha) que sempre esteve presente em nossas vidas e de quem tenho as melhores lembranças;

À todas as pessoas negras que morreram em luta, abrindo caminhos para que eu pudesse estar aqui.



Dedico este trabalho a Nina de Andrade Santos, a minha menina, e aos meus sobrinhos, Ana Luiza, Bento e Nelson neto. Desejo que vocês possam colher todos os frutos deixados através das lutas dos nossos ancestrais em prol de uma sociedade mais equitativa. Mas, que também vocês possam deixá-los para os que virão.



AGRADECIMENTOS

Em um período tão complexo que a humanidade vem atravessando, a gratidão tem ocupado lugar de destaque na minha vida. Confesso que, em meio a tantos outros sentimentos que me acompanharam e se potencializaram durante a feitura desse trabalho, o sentimento de gratidão sempre esteve presente. Ora pequenininha, ora gigante, ela me impulsionou para chegar até aqui.

Por isso, agradeço a Deus e a toda minha ancestralidade, a quem roguei nos momentos de aflição enfrentados nessa travessia textual. Aos meus pais, Nelson de Andrade e Maria Etelvina, serei eternamente grata, pois eles me deram o suporte para que eu pudesse trilhar caminhos diferentes dos seus. A minha mãe, que sofre e vibra com as minhas conquistas desde o vestibular, ela que é presença constante seja nos cafezinhos diários para que eu pudesse produzir melhor, ou nos cuidados com minha filha, nos meus muitos momentos de ausência, e também pelas suas orações que, com certeza, me ajudaram a chegar firme até aqui. Minha Tereco, obrigada por nunca largar a minha mão.

Aos meus irmãos, Rosilda, Nelson e Nilton pelo incentivo e apoio de sempre, ainda que distantes fisicamente as nossas vidas sempre estarão cruzadas pelo amor, afeto e orgulho que sentimos uns pelos outros. Agradeço também a minha cunhada Alêssa, que nos presenteou com esse furacão de luz e energia chamado Nelson Neto. Meu Dindoco, como chamo carinhosamente, trouxe momentos de leveza e muitas alegrias nesse turbilhão de sentimentos que enfrentamos.

Ao meu amor, meu companheiro, Sérgio Muniz, que sempre esteve ao meu lado desde os tempos em que me levava para fazer vestibular e que, muitas vezes, enxugou as minhas lágrimas me dando todo o apoio emocional e amor necessário para que pudesse seguir. Obrigada por continuar de mãos dadas comigo em tudo que faço, obrigada por cuidar de nós, da nossa família, e por compreender as minhas ausências e por sempre acreditar em mim.

À minha filha Nina, agradeço o amor, cuidado e preocupação em forma de “mãe, quer água?”, “seu cafezinho chegou”, “mãe ainda vai estudar”, “descansa um pouco, mãe”, “quando esse mestrado vai acabar?”, “Marcos falou o quê?”. Obrigada por compreender as minhas ausências, meu amor, e por trazer alegrias para dias tão difíceis.



A produção acadêmica é um momento muito solitário, por isso agradeço o carinho, atenção, preocupação e o cuidado de cada amiga que me acompanhou nessa jornada. Em especial, expresso aqui a minha incomensurável gratidão a minha irmã/amiga, Fernanda de Andrade Esquivel, sou grata pela sua existência, presença e parceria em minha vida. Obrigada por ser a maior incentivadora de todos os meus projetos, pela sua escuta cuidadosa, pelo afeto e por estar comigo em todos os momentos de alegrias e tristezas. O sonho de fazermos a graduação juntas ficou para o Mestrado e que sorte a nossa, minha neguinha, já que essa foi a experiência acadêmica mais desafiadora das nossas vidas. Caminhar de mãos dadas com você tornou esse momento mais leve e feliz. Rimos, resenhamos, choramos, nos aconselhamos e não nos largamos em um só momento. Obrigada pelas vibrações, orações e por sua linda e sincera amizade. Sim, nós somos companheiras.

Um trabalho acadêmico é realizado por muitas ideias, pensamentos, perspectivas e direcionamentos. Por isso, deixo aqui todo o meu agradecimento a Edicarla Santos Marques, minha amiga, obrigada por estar comigo desde os primeiros momentos dessa experiência, corrigindo de maneira muito cuidadosa o projeto desta pesquisa. O seu olhar acadêmico, ético e afetuoso sobre o texto foi fundamental para o meu ingresso no mestrado. Ao meu primo/irmão Walace Santos, que dedicou parte do seu tempo para fazer a revisão do texto de qualificação. Obrigada por fazer parte da minha vida desde sempre.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Marcos Messeder, agradeço por me acolher e segurar em minha mão em um dos momentos em que mais precisei desse apoio. Grata pela oportunidade de desfrutar da sua maestria intelectual e da generosidade e sensibilidade no percurso da pesquisa. Obrigada por direcionar o trabalho acadêmico com tranquilidade e respeito, sem anular a nossa autonomia intelectual.

Agradeço à professora Profª. Drª. Delcele Mascarenhas Queiroz e à Profª. Drª. Fábia Barbosa Ribeiro pelas importantes contribuições na banca de qualificação. Ao Prof. Dr. Ricardo Mateus Benedicto sou muito grata por me acolher em seu grupo de pesquisa GRUPAFRO, pela escuta sensível e pelos importantes direcionamentos para o desenvolvimento deste trabalho. Tive muita sorte de encontrar intelectuais tão generosos e afetuosos no percurso da pesquisa como vocês.



Nessa vida de encontros, agradeço imensamente por ter compartilhado muitos momentos de aprendizados com os colegas que encontrei no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade 2019.1. Em especial, aos meus queridos(as) da Linha 1 - Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural. Que sorte a nossa, hein, meu povo! A parceria foi certa, somos afetuosos, leves, divertidos, comprometidos, acolhedores, resilientes, somos a resistência e a pluralidade. Grata pela oportunidade de conhecer cada um/uma de vocês e que bom que o universo conspirou para que as nossas energias se cruzassem.

À Unilab, por ter aberto as suas portas para que essa pesquisa fosse realizada e a todos os sujeitos brasileiros/as, guineenses, caboverdianos/as e angolanos/as que estiveram comigo desde o início desta pesquisa. Zinha, Alexandre, Edsana, Fabiana, Carla, Ludimila, Naiane, Aparício, Kialunda, Mamadú e Lenira e todas as outras pessoas que colaboraram com essa travessia textual. Sou imensamente grata pelo encontro com cada um/uma nesse processo de pesquisa, obrigada pelo compartilhamento das suas narrativas, pela confiança e pelo apoio em todo o percurso deste trabalho.

Gratidão a UNEB por poder retornar a essa universidade como mestranda e desfrutar novamente dos aprendizados e compromisso que esta instituição tem com a diversidade. Sei que ocupar esse lugar na academia ainda é para poucas mulheres negras, por isso agradeço a todas as pessoas negras que resistiram e continuam resistindo para que hoje eu possa ocupar esse lugar.

A dureza desses tempos trouxe muitas perdas, em tempo que fortaleceu os nossos ramos. Agradeço ao universo pela saúde e equilíbrio nessa jornada de tantas inconstâncias e desejo a todos que cruzaram os meus caminhos nessa travessia textual que a vida possa florescer em breve, exuberante como deve ser, com cura, proteção e irmandade. Ubuntu!



A explosão não vai acontecer hoje.
Ainda é muito cedo... ou tarde demais.
Não venho armado de verdades decisivas
Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais.
Entretanto, com toda a serenidade,
penso que é bom que certas coisas sejam ditas.
Essas coisas, vou dizê-las, não gritá-las.
Pois há muito tempo que o grito
não faz mais parte da minha vida.
Faz tempo...
Porque escrever essa obra? Ninguém a solicitou.
E muito menos aqueles a quem ela se destina.
E então? Então, calmamente, respondo
que há imbecis demais neste mundo.
E já que o digo, vou tentar prová-lo.
Em direção a um novo humanismo...
À compreensão dos homens...
Nossos irmãos de cor...
Creio em ti, Homem...
O preconceito de Raça...
Compreender e amar...

Frantz Fanon



RESUMO

Este trabalho trata de um dos frutos das lutas, mobilizações, tensionamentos e esforços empreendidos pelas populações negras para a institucionalização de uma educação antirracista. A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), lócus do nosso estudo, nasce destas iniciativas, em consonância com políticas educacionais afirmativas e de expansão das universidades públicas federais no Brasil, orientada também para a sua internacionalização e interiorização. Em parceria com os países lusófonos africanos, a Unilab finca as suas raízes em territórios de resistência das populações negras do Ceará e da Bahia e marca um novo capítulo na educação superior brasileira, uma vez que assumiu o compromisso e a responsabilidade de estabelecer novas relações entre brasileiros e africanos lusófonos a partir de uma formação acadêmica pautada na pluralidade de ideias, etnias, gêneros, epistemologias e histórias. O debate que envolve as perspectivas decoloniais, interculturais e afrocentradas ainda é muito recente no Brasil, sobretudo no que tange à formação de professores/as. Objetivamos nesta pesquisa compreender se a proposta pedagógica para a formação de professores/as, aliado às trocas interculturais entre estudantes brasileiros e africanos da Unilab/Malês, tem se constituído como um processo de aprendizagens decoloniais, antirracistas e interculturais para estes futuros educadores. Desse modo, para a realização dessa pesquisa, de base qualitativa, adotamos o método etnográfico, o qual precisou ser ressignificado, em virtude da crise sanitária que se abateu sobre o mundo. Para melhor dialogar com os objetivos propostos, colhemos narrativas de atores sociais oriundos dos cursos de licenciatura em Letras, Pedagogia, História e Ciências Sociais, já que esses sujeitos estarão aptos a trabalhar nas escolas de educação básica. Narrativas negras, diaspóricas, de brasileiros/as guineenses, angolanos/as e cabo-verdianas conduziram os nossos olhares e reflexões para além dos documentos, propostas e projetos. São diálogos que mostram como a diversidade de pessoas presentes na Unilab/Malês está construindo experiências culturais, políticas, sociais e educacionais outras, que geram conflitos e também novas formas de aprendizados com práticas decoloniais, afrocentradas e interculturais.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Decolonialidade. Interculturalalidade. Afrocentricidade.



ABSTRACT

This work deals with one of the fruits of the struggles, mobilizations, tensions and efforts undertaken by black populations to institutionalize an anti-racist education. The University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB), the locus of our study, was born from these initiatives, in line with affirmative educational policies and expansion of federal public universities in Brazil, also oriented towards their internationalization and internalization. In partnership with Portuguese-speaking African countries, Unilab has its roots in territories of resistance of the black populations of Ceará and Bahia and marks a new chapter in Brazilian higher education, as it has assumed the commitment and responsibility to establish new relationships between Brazilians and Portuguese-speaking Africans from an academic background based on the plurality of ideas, ethnicities, genders, epistemologies and histories. The debate involving decolonial, intercultural and Afro-centered perspectives is still very recent in Brazil, especially with regard to teacher education. In this research, we aim to understand if the pedagogical proposal for teacher training, combined with intercultural exchanges between Brazilian and African students at Unilab/Malês, has been constituted as a process of decolonial, anti-racist and intercultural learning for these future educators. Thus, to carry out this qualitatively-based research, we adopted the ethnographic method, which had to be redefined due to the health crisis that befell the world. To better dialogue with the proposed objectives, we collected narratives from social actors from Licentiate courses in Arts, Pedagogy, History and Social Sciences, since these subjects will be able to work in basic education schools. Black, diasporic narratives of Brazilian Guineans, Angolans and Cape Verdeans guided our views and reflections beyond documents, proposals and projects. These are dialogues that show how the diversity of people present at Unilab/Malês is building other cultural, political, social and educational experiences, which generate conflicts and also new ways of learning with decolonial, Afro-centered and intercultural practices.

Keywords: Education. Teacher training. Decoloniality. Interculturality. Afrocentricity.



LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Solenidade de colação de grau do curso de Bacharelado em Humanidades, do *Campus* dos Malês, em São Francisco do Conde/BA 29
Figura 02 - Escola Claudionor Batista, V Formação Quilombola 33
Figura 03 - Momento cultural na V Formação Quilombola 33
Figura 04 - Aula inaugural do Curso de Aperfeiçoamento 35
Figura 05 - Aula inaugural 35
Figura 06 - Primeira aula do curso de extensão 37
Figura 07 - Aula sobre os países dos PALOP 38
Figura 08 - Apresentando junto com Alexandre a proposta da aula 41
Figura 09 - Alexandre e Yuran iniciando um diálogo com os alunos 41
Figura 10 - Momento para os alunos fazerem perguntas 42
Figura 11- Alexandre e Yuran apresentam Angola e sua diversidade 42
Figura 12 - Momento de diálogo com os alunos da EJA 43
Figura 13 - Alexandre apresenta uma canção muito popular em seu país 44
Figura 14 - Ciclo contínuo do percurso metodológico 59
Figura 15 - Lula é patrono da turma de Bacharelado em Humanidades 73
Figura 16 - Mapa dos *Campi* da Unilab 86
Figura 17 - Mapa da localização do *Campus dos Malê* 90
Figura 18 - *Campus* dos Malês 104
Figura 19 - Prédio do *Campus* dos Malês em construção 105
Figura 20 - Registro do evento *Madiba Vive*, realizado na Unilab e organizado pela professora Matilde Ribeiro Primeiro, em homenagem a Nelson Mandela e comemoração ao fim do *Apartheid* 109
Figura 21 - Primeira turma de Bacharelado em Humanidades (2016) - Escola Agrícola da Bahia 157
Figura 22 - Bandeira de Guiné – Bissau 162
Figura 23 - Mapa político de Guiné -Bissau 162
Figura 24 - Bandeira de Angola 166
Figura 25 - Mapa político de Angola 166
Figura 26 - Bandeira de Cabo Verde 168
Figura 27 - Mapa de Cabo Verde 168



LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Conteúdo Programático do Curso de Extensão 38
Quadro 02 - Perfil dos brasileiros/as entrevistados 62
Quadro 03 - Perfil dos africanos/as entrevistados 62
Quadro 04 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade, município de São Francisco do Conde-BA, 2010 88
Quadro 05 - Projeto Pedagógico Curricular /licenciatura em pedagogia 96
Quadro 06 - Projeto Pedagógico de curso /licenciatura em Ciências Sociais 97
Quadro 07 - Projeto pedagógico de curricular/ licenciatura em História 99
Quadro 08 - Projeto Pedagógico de curso/ licenciatura em Letras - Língua Portuguesa 101
Quadro 09 - Produção acadêmica discente da Unilab 155



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASEA - Associação de Estudantes e Amigos da África
ASSECOM - Assessoria de Comunicação
ASSUFBA - Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação das Universidades Públicas Federais no Estado da Bahia
BA - Bahia
BHU - Bacharelado em Humanidades
CE - Ceara
CECBA - Centro Educacional Claudionor Batista
COLIP - Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa
CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COVID 19 - Coronavírus
CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DRCA - Diretoria de Registro e Controle Acadêmico
EAD - Educação a Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ELA - Estudos Comparados sobre as Américas, do Departamento de Estudos Latino-Americanos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FAO - Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
GRUPEAFRO - Grupo de Pesquisa, Educação Afrocentrada na Unilab
IBGE - Instituto brasileiro de geografia e Estatística
IES - Instituições de ensino superior
IHL- Instituto de Humanidades e Letras
LGBTQI - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer e Intersex
LULA - Luís Inácio Lula da Silva
M/C - Modernidade/Colonialidade
MEC - Ministério da Educação
MESPT - Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais
MRE - Ministério das Relações Exteriores
PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G- Programa de Estudantes – Convênio de Graduação



PNE - Plano Nacional de Educação
PPC - Projetos Pedagógicos dos Cursos PPC
PPGEDUC - Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade
PROEX - Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação
PROINTER - Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais
PROPAE - Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis
PROPPG - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PSEE - Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros
REUNI - Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ - Rio de Janeiro
SEPPIR - Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SFC - São Francisco do Conde
SISU - Sistema Unificado de Seleção
SP - São Paulo
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UNB - Universidade de Brasília
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIAFRO - Política de Promoção à Igualdade Racial na Escola
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USP - Universidade de São Paulo



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - Lugar de mulher negra! De onde falamos, ensinamos, escrevemos e vivemos 18

1 A GEOGRAFIA DO CORPO NEGRO: PERCURSOS E TRAVESSIAS EM BUSCA DE HISTÓRIAS QUE COMPLETAM MEUS MAPAS INDIVIDUAIS 29
1.1 ANDANÇAS: ENCRUZILHADAS COMO POSSIBILIDADES DE TROCAS 29
1.2 PONTES QUE PROJETAM O FUTURO: A UNILAB E O DIÁLOGO COM SEU ENTORNO 32
1.3 PERPLEXIDADES E DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE: COMO FAZER PESQUISA? 46
1.4 CONEXÕES INTERCULTURAIS: UM CAMINHO DE ADAPTAÇÕES, FLEXIBILIDADES E PARCERIAS 48
1.5 COMO BÚSSOLA: TRABALHOS QUE INSPIRAM E PROJETAM CAMINHOS 63

2 ÁFRICA E BRASIL SE REENCONTRAM NA UNILAB: QUANDO A EDUCAÇÃO DESCOLONIZA, LIBERTA E EMANCIPA 73
2.1 ALIANÇAS E SABERES MOBILIZADOS ENTRE O PLANTIO E A COLHEITA 73
2.2 TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA: A PROPOSTA DECOLONIAL, ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL DA UNILAB CRIA NOVOS CONTORNOS PARA EDUCAÇÃO NO RECÔNCAVO BAIANO 83
2.3 MALÊS RESISTE! 89
2.4 ABRAM OS PORTÕES QUE ESTAMOS CHEGANDO 92
2.5 ENTRE EXPECTATIVAS E REALIDADES: DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO PROJETO 104

3 OUTROS SUJEITOS, OUTRAS PEDAGOGIAS: O QUE MUDA QUANDO A UNIVERSIDADE SE COMPROMETE A NARRAR OUTRAS HISTÓRIAS? 109
3.1 “QUEM CONTA UM CONTO, AUMENTA UM PONTO” 109
3.2 DECOLONIALIDADE: A TRAMA EPISTÊMICA TECIDA POR MUITAS MÃOS 119
3.3 DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO: QUANTAS POSSIBILIDADES CABEM EM UM CONCEITO? 126
3.4 NOVAS ROTAS, OUTRAS PONTES: SABERES MOBILIZADOS A PARTIR DA PRESENÇA DE NEGROS E NEGRAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS 130
3.5 A UNILAB DESCOLONIZANDO CURRÍCULOS, SABERES E MENTALIDADES 139
3.6 CAMINHOS ABERTOS: A CONSTRUÇÃO DE SABRES PLURAIS ATRAVÉS DA AFROCENTRICIDADE 146



4 A FECUNDA PROPOSTA DA UNIVERSIDADE QUE NASCE DO ENCONTRO ENTRE CULTURAS 157
4.1 DIALOGANDO E APRENDENDO COM A RIQUEZA HISTÓRICO-GEOGRÁFICA DO OUTRO 157
4.2 DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E ÁFRICA 175
4.2.1 De Bissau para a Bahia: o neto do Régulo carrega o legado da liderança 176
4.2.2 Do Samba ao Semba: a carioca favelada conquista a academia 177
4.2.3 O representante da cultura do povo Bakongo no Recôncavo Baiano ... 179
4.2.4 Cria da terra: o reencontro da menina quilombola com a sua ancestralidade 181
4.2.5 Ao som do batuque: a perseverança e a resiliência das mulheres Badias 184
4.2.6 Vou aprender a ler, para ensinar os meus camaradas: a educação transformando realidades 186
4.3 ENTRE PROPOSTAS E SIGNIFICADOS: OS DESAFIOS DE CONSTRUIR UM PROJETO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL A PARTIR DA PERSPECTIVA NEGRA 188
4.4 NARRATIVAS E TROCAS INTERCULTURAIS: SUPERANDO DESAFIOS E CONSTRUINDO POSSIBILIDADES 207

CONSIDERAÇÕES FINAIS 237

REFERÊNCIAS 245

APÊNDICES 253
APÊNDICE A - Convite para os sujeitos participarem da primeira etapa da coleta de dados (Grupo de WhatsApp) 253
APÊNDICE B - Documento informando os principais direcionamentos da pesquisa 254
APÊNDICE C - Solicitação de autorização para o uso dos nomes dos sujeitos 255
APÊNDICE D - Convite para os sujeitos participarem da segunda etapa da coleta de dados (Entrevista) 256
APÊNDICE E - Roteiro para a roda de conversa via WhatsApp (Grupo Narrativas Interculturais - sujeitos africanos) 257
APÊNDICE F - Roteiro para a roda de conversa via WhatsApp (Grupo Trocas Interculturais - sujeitos brasileiros) 259
APÊNDICE G - Roteiro de entrevista para estudantes e egressos guineenses, angolanos e caboverdiana 261
APÊNDICE H - Roteiro de entrevista para estudantes e egressos brasileiros/as 264



INTRODUÇÃO

Lugar de mulher negra! De onde falamos, ensinamos, escrevemos e vivemos

> Quanto tempo faz que eles contam a nossa história?/ Quanto tempo faz que eles constroem a nossa memória?/ Eu vim pra contar que tão certo como o agora/ eu estarei nas linhas que contam a nossa vitória/ Estudam o meu povo/ Acha tudo isso exótico/ Viver na minha pele, tu não quer/ e fica óbvio/ Seu fetiche com a pobreza,/ isso que me assusta/ Não vê que reproduz tudo aquilo que acusa no outro?/ E já vem querer biscoito?/ "Minha empregada é como da família"/ Eu tenho nojo, deixa que eu conto/ Angela Davis já dizia:/ "Não basta só discurso, tem que ser antirracista"/ Vou falando ponto a ponto e depois desse encontro/ eu não aceito mais desculpa que você não sabia/ A minha escrevivência transcende a sua teoria/O que tá no seu caderno/ Eu vivo no dia a dia/ representatividade/ é nós por nós/ e ninguém vai falar por mim/ eu tenho a minha voz/ E se a minha voz em algum momento falhar/ Posso te garantir/ tem muita preta pra falar/ Então, deixa que eu conto/ A minha história/ Eu me represento/ Eu recebo minhas glórias/ aprendo com as minhas/ E tão certo como agora/ Eu estarei nas linhas que contam a nossa vitória".
>
> (Deixa que eu conto - Bia Ferreira)

Que lugar busco ocupar nesta história? Quais vozes ecoam na minha fala, em meus escritos e vivências quando estou em sala de aula? Quem tenho escolhido para narrar a minha história e construir a minha memória? Quem me acompanha nessa trajetória? Assim como Bia Ferreira, mulher negra que nos inspira com sua arte cantada sob gritos de resistência e esperança, escolho estar nas linhas que contam as lutas, resistências e conquistas das populações negras e para contá-las não sigo sozinha, muitos/as me acompanham nessa escrevivência[1].

A minha existência é atravessada pelas vivências e histórias de mulheres negras que inspiram por sua inteligência, sensibilidade, resiliência,

[1] Termo desenvolvido pela escritora Conceição Evaristo (1996) para referir que suas escritas nascem profundamente marcadas pela experiência de ser mulher negra na sociedade brasileira. Para a autora, essa escrevivência nasce através da vida do povo negro.



generosidade, cuidado e afeto. Assim, nestes escritos ressoará a voz da minha avó materna, mulher negra que herdou de suas ancestrais o ofício de lavar roupa de ganho e vender acarajé para sustentar os seus filhos e filhas. Aqui ecoa a voz da minha mãe, mulher negra que é o esteio para que eu possa trilhar caminhos diferentes dos seus; aqui também ecoa a voz da minha filha, menina negra que ainda tão pequena me mostra o quanto avançamos e me impulsiona a caminhar em prol de uma sociedade com maior equidade social, racial e de gênero. Nestes escritos, tornaremos audíveis as vozes de militantes, feministas, professores/as, pesquisadores/as e escritores/as que têm inspirado e encorajado negros/as a ocuparem o seu lugar de fala e de direito nesta sociedade.

Portanto, ocupar esse lugar é de grande relevância, já que por muito tempo o conhecimento ancestral gestado pelas populações negras foi denegado pelo poder hegemônico de base colonial escravista que, para justificar a sua dominação e barbárie, passou a contar histórias, construir memórias e desenvolver teorias pseudocientíficas de superioridade das raças que tinham como principal objetivo aniquilar, ocultar e inferiorizar essas populações. Devido a esse legado, grande parte dos brasileiros e brasileiras foi educada com histórias que não representam as populações negras, pois expõem apenas o ponto de vista dos que detêm privilégios e poder, colocando as populações não brancas de maneira subvalorizadas na hierarquia montada.

“Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto [...] Disseram-me que a população negra era passiva e que ‘aceitou’ a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora.” (RIBEIRO, 2019, p. 7). Através dessas e de outras concepções do mundo eurocêntrico, escolas públicas e privadas de todo o Brasil reproduziram “histórias únicas”, homogeneizando e inferiorizando as populações negras.

> O aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de muitos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos do conhecimento, por meio da desvalorização, negação



> ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela importância do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso escolar. (RIBEIRO, 2019, p. 62)

Como mulher negra sempre estive inserida nesses processos de aniquilamentos produzidos pelo aparelho educacional como aponta a autora, uma vez que “Na escola, impuseram-me o racionalismo ocidental de forma irracional, desconectados das culturas vividas pelo meu grupo social e de meu interesse enquanto identidade histórica.” (CUNHA, 2010, p. 14).

Logo, foi preciso um longo caminho de reeducação para que eu pudesse compreender e valorizar outras racionalidades, ou seja, ouvir sobre histórias de resistências das populações negras, perceber/entender a importância das revoltas e liderança de mulheres negras e homens negros para a conquista das suas liberdades e compreender as dimensões estruturais do racismo. Além de reconhecer os privilégios da branquitude e perceber as contribuições milenares dos povos do continente africano e da diáspora para humanidade.

Nesse processo de empoderamento[2], termo ressignificado pelas diversas teorias do feminismo negro e interseccional, como aponta Berth (2019), fui sendo estimulada à autoaceitação de características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade negra. Assim, passar a gostar e valorizar os meus traços negroides e assumir a luta antirracista como “ferramenta” ou “poderes de atuação” em uma sociedade dominada pelo eurocentrismo e racismo demorou algumas décadas. Tal processo foi mediado pelas políticas de Ações Afirmativas[3] que criaram espaços de maior equidade educacional para que eu pudesse ingressar em uma universidade pública, espaço que ainda se distancia

[2] Joice Berth (2019) traduz muito bem esse momento em que vivenciei ao relatar: “Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade estamos falando na condição articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si e de suas variadas habilidades humanas, de sua história, principalmente de um entendimento quanto a sua posição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo que passa ao seu redor [...].” (BERTH, 2019, p. 21).

[3] Ação afirmativa é um conceito político e social que, em princípio, orienta medidas concretas produtoras de efeitos práticos coletivos na diminuição- no limite, até a liquidação -daquelas hierarquias sociais que se fundamentaram em desigualdades e discriminações historicamente instituídas em sociedades que, contemporaneamente, tem nos princípios republicanos da democracia, da justiça social e da cidadania os fundamentos do seu desenvolvimento (cf. MATTOS, 2019, p. 320).



das populações pobres e negras deste país por ser seletiva e excludente, como bem pontua Mattos (2008).

Nessa direção, ressaltamos que as inquietações e reflexões que serão tecidas neste trabalho são frutos das sementes germinadas nas relações acadêmicas, sobretudo enquanto atuava como monitora de Iniciação Cientifica, do "Programa Afrouneb: ações afirmativas, igualdade racial e compromisso social na construção de uma nova cultura universitária".[4] Esse espaço descolonizador me guiou por novos caminhos interpretativos e me fez enxergar novas percepções críticas sobre as relações étnico-raciais. Destaco ainda que as vivências na universidade me colocaram em um movimento de autorreconhecimento, autovalorização e autoconhecimento que contribuíram para que me "tornasse" uma mulher negra. Já que a proposta curricular para a formação de professores na Licenciatura em Geografia, na qual estava inserida, não contemplou a perspectiva étnico-racial ou apresentava-se de maneira descontínua e pontual.

Portanto, foram as ações desenvolvidas pelo Afrouneb que me possibilitaram construir pontes dialógicas multirreferenciais através dos conhecimentos sobre as histórias e as culturas produzidas pelos povos negros, como aponta Lima (2015). Seguindo na contramão de um currículo acadêmico eurocentrado, comum em muitas universidades brasileiras, foram o acesso às novas posturas epistemológicas e políticas, às vivências, diálogos e aos saberes mobilizados sobre as populações negras que me fizeram ingressar em processo de autocompreensão sobre identidades e ancestralidade negra, elementos constitutivos para descolonizar corpo e mente.

> Retomar autores e autoras negros brasileiros e estrangeiros, relembrar quais foram as lideranças negras que participaram das principais mudanças emancipatórias do mundo, dar relevo às suas produções e conhecer as disputas acadêmicas de negras e negros no mundo da produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a um percurso de ruptura epistemológica e política no sentido de

[4] O Programa Afrouneb configura-se como um conjunto de ações com metas e objetivos integrados, além de desdobramentos projetados, envolvendo diretamente estudantes afro-brasileiros e professores da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em atividades de ensino, pesquisa e extensão (Coordenação do Programa Afrouneb, 2008, p. 7).



> descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento. (GOMES, 2019, p. 224)

Foi por meio de um processo educativo de desconstrução e reconstrução de saberes, pautado em epistemes decoloniais, ciclos de debates e constantes trocas sobre questões étnico-raciais com afrounebianos de contextos socioculturais distintos, que fui "despertada", como assinala Almeida (2019), para as questões étnico-raciais e, por conseguinte, para as amarras impostas pela colonialidade. Desde então, em um processo de autorreconhecimento, tenho buscado me aquilombar aos malungos[5], em um movimento educacional, decolonial e antirracista, buscando dirimir alguns dos muitos bloqueios impostos pela dupla modernidade/colonialidade. Partindo desses lugares de enunciação, propus desenvolver uma pesquisa de Mestrado em Educação na contemporaneidade que pudesse refletir sobre caminhos outros que estão sendo construídos no ensino superior em prol de uma educação plural. Para esse fim, construímos um trabalho feito por muitas vozes.

> Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologias é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido de uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e actores sociais. E como uma e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 09)

As experiências dos sujeitos que vivem a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) é o elemento norteador desta investigação construída mediante as vivências, narrativas, lugares de falas e das compreensões de estudantes brasileiros/as, angolanos, caboverdianas e guineenses de diversos cursos das áreas das Ciências Humanas dessa instituição.

[5] Termo utilizado por africanas/os que viajaram no mesmo navio negreiro ou eram companheiras/os de situações de escravismo, experiências compartilhadas (AFROUNEB, 2008, p. 125).



A pesquisa intitulada “Quilombo do Conhecimento: a experiência das relações interculturais na Unilab e uma análise de seus dilemas e possibilidades como perspectiva de educação decolonial” insere-se no cumprimento dos requisitos exigidos pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), a nível de mestrado. Tem como lócus de pesquisa a Unilab, inaugurada há onze anos no Brasil em parceria com outros países lusófonos. Ela é uma universidade *multicampi*, com sede em Redenção (CE) e em São Francisco do Conde (BA). Neste trabalho, os nossos sentidos estarão voltados para o Recôncavo Baiano, território onde o C*ampus* dos Malês foi instalado e os meus caminhos se intercruzam com as histórias de sujeitos que dão vida e significados a esse local.

Esta produção acadêmica traz aspectos inovadores para a pesquisa em educação, muitos desses são frutos das reflexões tecidas na Linha de pesquisa Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural porque os estudos dessa linha propõem reflexões sobre os processos civilizatórios e seus impactos a respeito das atividades educativas, tratam de estudos sobre os processos civilizatórios vinculados à formação do povo brasileiro e buscam combater as visões eurocêntricas de mundo nos espaços educacionais. Além de trabalhar com a dimensão da memória, as identidades múltiplas e plurais, a ética e o respeito à alteridade.

Portanto, esta pesquisa torna-se relevante na medida em que busca compreender como o processo formativo, através de bases teóricas decoloniais, afrocentradas e interculturais, tem trazido contribuições singulares para estudantes intercambistas de diversas regiões do Brasil e do continente africano e como no exercício da docência esses profissionais tentam/procuram reverberar esses conhecimentos em salas de aulas para estudantes da educação básica. Sendo assim, a sedução deste trabalho está nas complexidades e possibilidades das encruzilhadas existentes nas relações entre brasileiros e africanos durante o processo formativo como professores.

Residir em Santo Amaro da Purificação, cidade baiana que estabelece trocas sócio-históricas com São Francisco do Conde, fez com que a minha vivência pedagógica e de muitos outros colegas fossem atravessadas pelo



projeto da Unilab, que, por meio de formações continuadas para educação das relações étnico-raciais, abriu espaço para a comunidade adentrar na universidade. Foram justamente essas experiências cotidianas do fazer pedagógico que me conduziram a um processo de conhecimento e aproximação com a Unilab e seus sujeitos, que *a posteriori* se transformaria nesta "travessia textual".

Participar desses espaços formativos promovidos pela Unilab também me trouxeram inquietações importantes para pensar a pesquisa. Por isso, este estudo de caráter qualitativo fará um esforço analítico para desvendar se as aprendizagens propostas pelo projeto educacional da Unilab e as relações entre os estudantes africanos e brasileiros se apresentam como oportunidade de conhecimento sociocultural e educacional dentro e fora dos ambientes acadêmicos. Nessa perspectiva, esta investigação tem como principal propósito compreender se a proposta pedagógica para a formação de professores, aliada às trocas interculturais entre estudantes brasileiros e africanos da Unilab/Malês, tem se constituído como um processo de aprendizagens decoloniais, antirracistas e interculturais para os futuros professores.

Na sua dinâmica expositiva, esta Dissertação estrutura-se em quatro capítulos interligados por uma relação dialógica. Sendo que cada segmento exibe títulos e subtítulos que apontam as reflexões a serem tecidas. Por ser um trabalho balizado por muitas narrativas e perspectivas, as ponderações realizadas na escrita apresentam-se em variados momentos de maneira pessoal.[6] Essa escolha deriva das próprias reflexões propostas neste trabalho, evidenciando que esta é uma produção pensada e refletida a partir de muitas vozes.

Antes de detalharmos a estrutura deste texto, é fundamental demarcarmos que esta pesquisa foi atravessada pela pandemia do Covid-19, no

[6] O texto foi escrito de forma pessoal, sendo optado por usar a primeira pessoa do plural com o intuito de amplificar as vozes que nos acompanham nesta trajetória e em alguns contextos há uma alternância com o uso da primeira pessoa do singular, quando a autora sentiu a necessidade de colocar ainda mais a sua subjetividade.



início de 2020. Quando planejávamos adentrar no *campus* para dialogar com os sujeitos e vivenciar a universidade, todas as atividades ligadas à educação foram paralisadas por causa desse vírus com grande potencial de letalidade. Assim, em virtude das mudanças sociais impostas, foi preciso superar os obstáculos desse período pandêmico e nos reinventar para dar prosseguimento aos processos investigativos desta pesquisa.

Devido a essa realidade chamada por muitas pessoas como "novo normal", buscamos maneiras de preservar os princípios propostos pela pesquisa, sendo necessário buscar aportes para adaptar a "etnografia *in-loco"* em "*online",* a fim de minimizar os problemas metodológicos causados pelo distanciamento social e possibilitar uma aproximação entre os principais interlocutores desta investigação. Diante desse cenário, as observações etnográficas, a realização de entrevistas e os diálogos em grupo foram realizados através do engajamento *online* com os sujeitos da pesquisa. Nessa perspectiva, a dissertação organiza-se da seguinte maneira.

No primeiro capítulo, intitulado *A geografia do corpo negro: percursos e travessias em busca de histórias que completam meus mapas individuais,* discorremos a respeito das encruzilhadas com pessoas e saberes que possibilitaram novas rotas para o desenvolvimento da pesquisa. Em continuidade, refletimos sobre como a vinda da Unilab para o Recôncavo Baiano interveio nas relações socioeducacionais da cidade de São Francisco do Conde-BA e como as minhas andanças pedagógicas me aproximaram do projeto da Unilab/Malês. Nessa parte também está circunscrito o desenho metodológico do trabalho e os desafios que encontramos para desenvolver uma pesquisa qualitativa e de cunho etnográfico em um período pandêmico.

Já o segundo capítulo traz como título *África e Brasil se reencontram na Unilab: quando a educação descoloniza, liberta e emancipa* e é dedicado a apresentar o universo da pesquisa. Para tanto, buscamos entender quais foram os caminhos adotados pela Unilab para a construção de um projeto educacional com princípios de internacionalização e interiorização. Com essa finalidade, discorremos sobre as alianças geopolíticas realizadas entre o Brasil e os países



africanos lusófonos, bem como os saberes mobilizados na idealização do projeto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Ainda nessa parte, refletimos como a proposta decolonial, antirracista e intercultural da Unilab criou novos contornos para educação no Recôncavo Baiano. Em seguida, apresentamos a importância histórico-geográfica dos territórios escolhidos para a implantação da universidade, onde evidenciamos a relevância do *Campus* dos Malês*.* Destacamos também alguns aspectos da estrutura organizacional dessa universidade, tanto de maneira institucional quanto pedagógica, e alguns desafios institucionais enfrentados ao longo desses anos. Esse capítulo dois mobiliza os pressupostos da integração e internacionalização que fundamentam a construção do projeto. Para a discussão, trazemos alguns dos documentos norteadores como a Lei de Criação, Estatuto, Regimento Geral e os Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de Pedagogia, História, Letras e Ciências Sociais. Para compreensão do projeto da Unilab, dialogamos com os trabalhos de Gomes (2019) e Malomalo (2018) como importantes referências.

O terceiro capítulo, intitulado *Outros sujeitos, outras pedagogias: o que muda quando a universidade se compromete a narrar outras histórias*, procura compreender como as histórias únicas/universais são incompletas e como elas estão atreladas à lógica global de desumanização a partir da dupla modernidade/colonialidade. Nesse contexto, falamos sobre a resistência dos movimentos sociais, o surgimento de novos conceitos, epistemologias e leis que direcionam a construção de projetos educacionais decoloniais que contam e constroem histórias múltiplas de sujeitos plurais. Em seguida, é feita uma apreciação crítica do termo decolonialidade, apresentando algumas das suas diversas frentes de resistência à colonialidade.

Nesse capítulo, buscamos perceber quais caminhos estão sendo construídos pela Unilab para a efetivação da proposta de formação de professores decoloniais e antirracistas. Procuramos compreender também se as propostas pedagógicas e curriculares dos cursos de licenciatura, dentro da perspectiva afrocêntrica, estão agregando valores que irão reverberar nas práticas docentes em seus contextos de atuação profissional. Aliado a essas



reflexões, destacamos as narrativas dos sujeitos para melhor compreender algumas das dimensões que balizam os saberes e fazeres dessa universidade. Para aprofundarmos nas reflexões sobre história universal, colonialismo, eurocentrismo, colonialidade/modernidade e decolonialidade, utilizamos o aporte de alguns teóricos dentre os quais podemos destacar Ballestrin (2013), Dussel (1993), Fanon (2008), Gomes (2019), Grosfoguel, (2020), Mignolo (2020), Quijano (2009) e Torres (2019). À luz de teóricos como Nascimento e Asante (2009), Rabaka (2009), Mazama (2009), traçamos reflexões importantes sobre a afrocentricidade.

O quarto capítulo está intitulado *A fecunda proposta da universidade que nasce do encontro entre culturas* e nele buscamos compreender se por meio da interculturalidade promovida pelo intercâmbio tem funcionado como uma chave para uma maior aprendizagem sobre as diversas culturas e conhecimentos historicamente subalternizados. Para tanto, apresentamos Guiné-Bissau, Angola e Cabo Verde através do olhar dos sujeitos que trazem em seus relatos um pouco de suas vivências pessoais e nos apresentam aspectos geográficos, sociais, políticos, religiosos e culturais dos seus locais de origem.

Na sequência, apresentamos alguns dos sujeitos da pesquisa que dividem conosco histórias e trajetórias, aproximando-nos de suas vivências. Ainda nessa parte refletimos sobre as propostas e significados da interculturalidade e apontamos alguns dos desafios da Unilab em construir um projeto de educação intercultural a partir da perspectiva negra. Por fim, procurei mostrar, a partir dos depoimentos, as percepções e discursos acerca do diálogo intercultural dentro e fora da Unilab. Para as reflexões tecidas nesse capítulo sobre a interculturalidade, utilizamos como aporte teórico a perspectiva crítica conforme a orientação decolonial proposta por Candau e Russo (2010), Lima e Carvalho (2018), Walsh (2009), dentre outros autores que formam o lastro teórico do nosso olhar sobre o cenário educacional da Unilab.

Por último, concluo a dissertação a partir dos ensinamentos contidos no ideograma Sankofa. Nessa parte, retomamos algumas reflexões que construímos ao longo do trabalho e destacamos os entraves e as possibilidades presentes no projeto educacional da Unilab e nas relações entre brasileiros e



africanos no *Campus* dos Malês, entre outras questões que nos interpelaram ao longo da pesquisa. Refletimos ainda sobre a importância de projetos como o da Unilab para a formação de professores a partir de uma base decolonial, afrocentrada e intercultural em nosso país.

Enfim, esta pesquisa tece reflexões sobre como o projeto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e as relações entre sujeitos culturalmente distintos podem apresentar importantes caminhos para uma educação plural em universidades e escolas do Brasil.



1 A GEOGRAFIA DO CORPO NEGRO: PERCURSOS E TRAVESSIAS EM BUSCA DE HISTÓRIAS QUE COMPLETAM MEUS MAPAS INDIVIDUAIS

Figura 01 - Solenidade de colação de grau do curso de Bacharelado em Humanidades, do *Campus* dos Malês, em São Francisco do Conde-BA



Fonte: Arquivo Assecom.

1.1 ANDANÇAS: ENCRUZILHADAS COMO POSSIBILIDADES DE TROCAS

Como, pois, sereis vós
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...

(Cântico Negro, José Régio)[7]

[7] Cântico Negro é um poema de José Régio, pseudônimo de José Maria dos Reis Pereira. Foi publicado em 1926 no seu primeiro livro, chamado Poemas de Deus e do Diabo.

Giros, transgressões, desencontros, encontros, descobertas e “cruzos”[8] marcam o escopo desta pesquisa, que vem sendo esculpida através dos diálogos estabelecidos entre sujeitos e epistemes que transgridem com a lógica eurocentrada do colonialismo/colonialidade e do racismo estrutural e cotidiano. Pois, postulamos tecer olhares para uma educação contemporânea que contempla e prioriza os pressupostos decoloniais e interculturais, possibilitando desta maneira experimentar caminhos em direção a uma educação pautada no pluralismo[9] de ideias, pensamentos e conhecimentos historicamente subalternizados.

Diante desse cenário, muitos caminhos se abrem como possibilidades de enfrentamento às formas diversas de segregação, apagamento e silenciamento do outro. É nesse contexto que a jovem proposta “multidiversa” da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) constitui o universo institucional desta pesquisa, apresentando inúmeras possibilidades de compreensão, enfrentamento e, sobretudo, de aproximação a um conhecimento ainda timidamente experienciado, certamente impulsionado pela herança ancestral negra africana que nos conecta e nos impulsiona a encarar os “abismos”, as “torrentes” e os “desertos” enfrentados pelas populações negras ao longo da história desse país. Para Rufino (2017), as encruzilhadas são campos de possibilidades, tempo/espaço de potência, onde todas as opções se atravessam, dialogam, se entroncam e se contaminam.

A sedução deste trabalho está justamente na inquietude e complexidade das encruzilhadas existentes nas relações entre brasileiros e africanos durante o processo formativo de professores. Entender quais os principais atravessamentos enfrentados por esses sujeitos culturalmente diferentes, compreender os dilemas e possibilidades presentes nessas relações e, sobretudo, perceber qual é o impacto dessas formações pautadas em uma base decolonial com princípios interculturais, entre estudantes intercambistas do

[8]Conceito cunhado por Rufino (2017) em artigo intitulado “Pedagogia das encruzilhadas”, fruto de sua tese de doutorado na qual propõe uma pedagogia decolonial a partir do lugar cosmológico e cosmogônico de Exú na cultura yorubá.

[9] Segundo as Orientações Étnico Raciais (2006, p. 221), “esse termo se refere às relações sociais em que grupos distintos em vários aspectos compartilham outros tantos aspectos de uma cultura e um conjunto de instituições comuns.”



continente africano e do Brasil para a educação básica, são alguns dos desafios aqui postos.

No percurso da pesquisa, fui provocada a adentrar em um processo criativo e precisei me reinventar: lançar novos olhares, traçar novas rotas e estabelecer outras parcerias para entender sobre o objeto de estudo, objetivos e direcionamentos para este trabalho. São inúmeras as possibilidades e desafios que se apresentam quando decidimos fazer pesquisa em educação na contemporaneidade, e apesar das muitas dúvidas e incertezas que se apresentaram no meu itinerário como professora/pesquisadora, trazia comigo a certeza, talvez a única, de que o meu objeto de pesquisa precisava pensar "outras" pedagogias que possibilitassem ensinos e aprendizados pautados em uma educação plural, antirracista e que tivesse uma relação intrínseca com a educação básica, que é o meu espaço de atuação profissional.

Dessa maneira, a disciplina de "Pesquisa em Educação" no Mestrado trouxe-me as principais inquietações para o redirecionamento desta pesquisa e na busca por encontrar caminhos que me auxiliassem a desenvolver este trabalho, de modo que dialogasse como a minha experiência prática de maneira relevante, com êxito e entusiasmo, tive que olhar o meu objeto por outros ângulos. Portanto, este trabalho, que é fruto de experiências de resistência e do desejo de posicionar-me como mulher negra e professora, tornou-se um compromisso de pesquisar e contribuir com projetos educacionais que apontem caminhos para uma educação plural.

Diante disso, perceber a experiência da interculturalidade na Unilab como objeto de investigação exigiu que me debruçasse de maneira sistemática sobre o objeto, estudasse literaturas existentes e estabelecesse contato com pessoas inseridas no contexto a ser pesquisado. Esse último exercício certamente foi um dos mais importantes elementos para a definição dos contornos da pesquisa, uma vez que me fez maturar as nuances deste trabalho, que já tinha cruzado os meus caminhos no exercício da docência. Para Flick (2013), "os problemas de pesquisa são com frequência descobertos na vida cotidiana" e foi justamente no chão da escola, nas formações continuadas para educação das relações étnico-raciais que esta pesquisa cruza os meus caminhos e, mesmo sem dispor das



noções elementares para o desenvolvimento desta investigação, ela começou a ser tecida. Portanto, foram as experiências cotidianas do fazer pedagógico que me conduziram a um processo de conhecimento e aproximação com a Unilab e seus sujeitos, que *a posteriori* se transformaria em objeto de investigação no Mestrado.

1.2 PONTES QUE PROJETAM O FUTURO: A UNILAB E O DIÁLOGO COM SEU ENTORNO

O advento da Unilab no território do Recôncavo Baiano, por meio da aliança entre o Brasil e os territórios africanos membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, transformou o cenário da pacata cidade de São Francisco do Conde-BA (SFC) de inúmeras maneiras, sobretudo ao estabelecer diálogo com seu entorno e cumprir com o seu objetivo de promover um intercâmbio cultural, científico, educacional e estabelecer uma cooperação solidária entre as pessoas. Essa ponte com a sociedade mais ampla pôde ser observada logo após o início de suas atividades presenciais, quando a instituição começou a estabelecer uma integração entre o corpo acadêmico e a comunidade. Por residir em Santo Amaro da Purificação-BA, cidade fronteiriça que estabelece trocas sócio-históricas com São Francisco do Conde-BA, a minha vivência pedagógica e de muitos outros colegas professores/as, começou a ser impactada pelo projeto da Unilab.

Por conseguinte, a primeira experiência com aqueles que, posteriormente, se tornariam os principais interlocutores desta pesquisa ocorreu no ano de 2015, quando lecionava em uma escola de Educação Básica, localizada no distrito do Monte Recôncavo, na cidade de São Francisco do Conde-BA. A integração aconteceu por meio da V Formação Educacional Escolar Quilombola, que tinha como tema “Diversidade étnico-racial no Brasil e as religiões negras na continuidade transatlântica”. O evento organizado pela escola Centro Educacional Claudionor Batista (CECBA) intencionava discutir as questões inerentes às Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola e contou



com a participação de estudantes e professores recém-chegados à instituição. Serão postas, a seguir, fotografias para ilustrar alguns desses momentos:

Figura 02 - Escola Claudionor Batista, V formação Quilombola



Fonte: Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde-BA.

Figura 03 - Momento cultural na V formação Quilombola



Fonte: Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde-BA.

A articulação entre estudantes e professores da Unilab com a comunidade escolar quilombola apresentava para a escola e a comunidade montense a potência decolonial, intercultural e antirracista proposta pela instituição. Mesmo

sem compreender todas as nuances e poder de alcance de seu projeto de cooperação entre diferentes culturas, já me entusiasmava ao perceber a riqueza presente na aproximação de povos e na circulação de saberes e conhecimentos que esses intercâmbios trariam para a cidade de São Francisco e para o seu entorno.

> A cultura vai moldar a forma como viveremos e expressaremos nossas experiências como seres humanos, como cidadãos do mundo, únicos e ao mesmo tempo pertencentes a uma só espécie. Essa ideia implica posicionar o futuro no centro de nossa reflexão sobre cultura, onde indivíduos e grupos são protagonistas de seu desenvolvimento e de processos que provocam mudanças. Introduzir a cultura, a história, permite redimensionar os sujeitos em suas famílias, localizando-os em um tempo e em um espaço, ampliando as suas possibilidades de compreensão das experiências vividas. (FIGUEREDO, 2014, p. 25)

Vivenciar essas trocas interculturais parece ter me conectado a um passado ancestral, onde os saberes mobilizados naquele espaço atuaram como força motriz, ampliando o meu interesse sobre os estudos das relações étnico-raciais que intercruzam as histórias das populações negras no Brasil. A experiência foi mais uma oportunidade de aprendizado e reconexão, contribuindo para alargar as minhas possibilidades de compreensão sobre outros saberes. Sendo assim, profundamente seduzida pelas trocas e compartilhamentos das culturas e conhecimentos de estudantes de vários territórios brasileiros e africanos, busquei ampliar esse panorama cultural e experienciar novos desafios.

Gomes (2013) ressalta que a Unilab tem o desafio de construir a integração e a internacionalização numa perspectiva acadêmica e solidária, alimentar seu cotidiano nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, empenhados em cumprir com essa missão, em 2016, a universidade, por meio da parceria com a Rede Pública Municipal de Educação de São Francisco do Conde, oportunizou docentes das cidades de Candeias, Santo Amaro, Camaçari, Salvador e de outras localidades do Recôncavo Baiano, e da região



metropolitana, a participarem de um curso de aperfeiçoamento, o “UNIAFRO - Políticas de Igualdade Racial no Ambiente Escolar”, ministrado por docentes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - *Campus* dos Malês[10]. Conforme ilustram as figuras a seguir:

Figura 04 - Aula inaugural do Curso de Aperfeiçoamento



Fonte: Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde-BA.

Figura 05 - Aula inaugural



Fonte: Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde-BA.

[10] No capítulo 2, trataremos sobre a história da Unilab e como ela se estrutura. Ainda nessa seção, falaremos sobre os *campi*, a escolha dos territórios onde estão localizados e as motivações por detrás dos seus nomes.



A experiência sociocultural e política desse processo de formação continuada ofertado pela Unilab tinha como objetivo capacitar professoras e professores para que esses profissionais pudessem inserir ou ampliar o debate da educação das relações étnico-raciais nos espaços educativos em que atuavam.

> Os professores e professoras são os principais agentes da formação escolar, logo permanentemente, precisam se colocar diante das questões complexas que emergem na escola, incluindo questões/situações atinentes as tensas relações raciais entre educadores/as, entre educandos/as e entre educadores/as e educandos/as. (LIMA, 2015, p. 85)

Uma das primeiras ações de extensão da universidade, com a rede municipal de educação de São Francisco do Conde-BA, proporcionou diálogos importantes entre os saberes acadêmicos e escolares, com os professores do município e seu entorno. Destaco que essa foi a primeira formação continuada que participei junto a outros docentes, contribuindo para eu pudesse ampliar o entendimento sobre as descontinuidades, entrelaçamentos e imbricamentos presentes nas relações étnico-raciais no contexto Brasil-África. Sendo assim, foi a partir das múltiplas ações pedagógicas e culturais estabelecidas com a Unilab e seus sujeitos que a proposta deste estudo começou a ser desenhada nas linhas e que marcariam a minha história profissional e acadêmica. Desse modo, esse novo encontro trazia muitas motivações e uma das principais era encontrar boas questões e direcionamentos para pesquisa, já que, como pondera Flick (2013): “Boas questões, devem ser antes de tudo atuais”.

Assim, em meio às multiplicidades de investigação que o projeto educacional da Unilab proporciona, lancei olhares e tracei caminhos na busca de entender, com mais clareza, sobre os cruzamentos interculturais entre os estudantes e a proposta formativa da universidade. Nessa ocasião, já estando no Mestrado e inquieta com as provocações e transformações da pesquisa, tive mais uma oportunidade de aprender com a Unilab, através do curso de extensão “Introdução aos Estudos de África e Diáspora Africana no Brasil: ensino e pesquisa”. Ministrado por discentes e docentes da Unilab, os saberes, trocas e



vivências foram fundamentais na minha formação continuada, bem como provocaram inspirações e mudanças neste trabalho[11].

Figura 06 - Primeira aula do curso de extensão



Fonte: Arquivo Pessoal.

O curso com carga horária de 40 horas, coordenado pelas Professoras Fábia Barbosa Ribeiro e Idalina Maria Almeida de Freitas, era destinado a professores de Ensino Fundamental II da Rede Pública Municipal de Santo Amaro-BA e demais interessadas/os. Teve como objetivo ampliar os conhecimentos desses sujeitos sobre o continente africano e a sua importante herança na História do Brasil e, em particular, do Recôncavo Baiano. Apesar do curto período, tivemos acesso a uma grade de conteúdos programáticos bem diversificados, que se alinhavam com a proposta do curso em desenvolver um olhar crítico e descolonizado sobre temas e dinâmicas históricas que unem as duas margens do atlântico, como proposto em sua ementa.

[11] Uma das possibilidades iniciais para este trabalho era investigar as trajetórias de docentes em exercício e que estivessem cursando uma segunda licenciatura na Unilab. O objetivo era compreender se a formação proposta por essa universidade estava ressignificando as suas práticas pedagógicas nos espaços educacionais onde atuavam. Contudo, encontrei alguns entraves que impossibilitaram o desenvolvimento da pesquisa. Foi, então, que os diálogos com a Unilab e as disciplinas formativas do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade reorientaram os meus desejos e inquietações.

Quadro 01 - Conteúdo Programático do Curso de Extensão

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:
Mitologia dos reinos e impérios africanos;
Escravidão e diáspora africana no Brasil;
Oralidade, ancestralidade e filosofia africana;
Religiões de matriz africana;
O Recôncavo Baiano no mundo atlântico - Pesquisa de campo - visita monitorada aos lugares históricos de Santo Amaro e imediações;
O negro no pós-abolição: política, cultura e sociedade
Olhar imperialista e a invenção da África;
Desafios da África contemporânea: gênero, economia, política e sociedade em uma perspectiva pan-africanista;
África e História do negro no Brasil no currículo escolar.

Fonte: Ementa do curso de Extensão.

Figura 07 - Aula sobre os países dos PALOP



Fonte: Arquivo pessoal.

A formação que ocorreu no ano de 2019, além de auxiliar nos novos delineamentos e aperfeiçoamento do projeto de pesquisa do Mestrado, foram momentos de aprendizados singulares e trocas múltiplas. As aulas ministradas, a partir dos conteúdos programáticos acima apresentados, instrumentalizavam



os sujeitos em formação a colocar em prática a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade de inserção, na Educação Básica, do estudo da História da África e de seus descendentes no Brasil. Os encontros aos sábados pela manhã traziam sempre uma expectativa e junto a ela uma ebulição de conhecimentos sobre as múltiplas Áfricas que nós professores, em sua maioria, desconhecíamos.

Participar desses espaços formativos promovidos pela Unilab também me trouxeram inquietações importantes para pensar a pesquisa. De que forma a integração internacional entre o Brasil e os países africanos lusófonos tem conectado essas pessoas e possibilitado novos conhecimentos? A Unilab está conseguindo promover um intercâmbio cultural, científico e educacional entre professores, alunos e comunidade? Os professores formados por essa instituição irão replicar esses conhecimentos nas escolas onde atuarão? Essas e outras inquietações borbulhavam em minha mente, enquanto pensava sobre as questões da pesquisa, delineava os objetivos e compreendia qual contributo a minha pesquisa poderia trazer para a educação superior e básica.

> Todos os elementos de uma questão de pesquisa devem ser claramente explicitados, em vez de permaneceram amplos e repletos de suposições implícitas. Testar a sua questão de pesquisa antes de realizar o seu estudo vai refletir em como poderão ser as possíveis respostas para essa questão. (FLICK, 2013, p. 36)

No primeiro momento, observei, testei, ampliei, delimitei e maturei a pesquisa através de uma maior proximidade com os estudantes e professores. Foi justamente através da vivência que percebi a riqueza das trocas interculturais realizadas por guineenses, cabo-verdianos, angolanos, moçambicanos e brasileiros, dentro de um importante e necessário processo de formação continuada de professores. A cada novo conhecimento adquirido, a cada troca realizada, experiência narrada por estudantes, professores e colegas, percebia como os “nossos” conhecimentos sobre África e Diáspora Africana no Brasil ainda são rasos, incipientes e, por vezes, colonizados.

Ressalto que ao término do curso fiquei com muitas ideias e vontade de compartilhar os conhecimentos adquiridos nas minhas aulas de geografia.



Assim, em 2019, tive uma experiência muito interessante com dois angolanos, estudantes da Unilab. Os alunos do curso de Letras, e que posteriormente se tornariam sujeitos desta pesquisa, estavam estagiando no Instituto Municipal Luiz Viana Neto, escola do Ensino Fundamental II, onde leciono em São Francisco do Conde-BA. O encontro, meio que casual na cantina da escola, aliado ao olhar e ouvidos atentos da professora/pesquisadora ao diálogo dos meninos, tornou-se uma excelente oportunidade para conectarmos os nossos saberes. Logo, estávamos dialogando sobre os sabores e dissabores da docência, e também não perdemos a oportunidade de falarmos sobre os saberes mobilizados na escola pública sobre o continente africano e as relações étnico-raciais no Brasil. Esse encontro resultou em um importante e fundamental diálogo com os alunos sobre Angola pelas lentes de quem vive esse lugar.

O encontro com os estudantes me fez lembrar da história de “Bia na África” que adorava contar para os meus alunos da escola quilombola onde trabalhei na cidade de São Francisco e que se tornou uma aliada em todas as outras oportunidades que tinha em sala para desmistificar a África. O autor Ricardo Dreguer conta a história de uma menininha brasileira, filha de uma diplomata e que teve que ir morar em Angola. O livro é um bom início para trabalhar com a desconstrução dos preconceitos sobre o continente africano. Logo, pensei que o diálogo com aqueles rapazes também poderia se tornar uma oportunidade para desmistificar o continente junto a meus alunos. Foi assim que convidei os estudantes Alexandre e Yuran para ministrarem uma aula sobre um pequeno panorama de África, pelo olhar dos angolanos. Desenvolvemos a atividade em dois momentos, o primeiro com a turma do 8º vespertino e o segundo momento foi realizado com as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do noturno. A seguir, temos alguns registros das aulas:



Figura 08 - Apresentação da proposta da aula com Alexandre



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 09 - Alexandre e Yuran iniciando um diálogo com os alunos



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 10 - Momento para os alunos fazerem perguntas



Fonte: Arquivo pessoal.

Apesar de alguns contratempos que tivemos com a tecnologia, a aula com os alunos do 8º ano foi bem significativa no que tange à desconstrução de alguns dos estereótipos sobre África e africanos. Para o encontro com os alunos da EJA, convidei outros professores para participarem. Desse modo, a atividade realizada com os alunos do noturno teve a presença do professor de Ciências com a sua turma.

Figura 11 - Alexandre e Yuran apresentam Angola e sua diversidade



Fonte: Arquivo pessoal.



Os estudantes de Letras fizeram uma rica apresentação sobre Angola e sua diversidade em termos econômicos, culturais, sociais, étnicos, culinários, entre outros aspectos. A imagem que vemos ao fundo da foto impressionou muitos alunos que não esperavam encontrar um país africano desenvolvido economicamente, com infraestrutura e riquezas.

Figura 12 - Momento de diálogo com os alunos da EJA



Fonte: Arquivo pessoal.

Após os estudantes da Unilab narrarem parte das suas vivências, fizemos um momento para que os alunos pudessem tirar dúvidas, fazer perguntas e se expressarem como desejassem. Alguns diálogos, perguntas e direcionamentos ainda se mostravam carregado de estereótipos e discriminação sobre África e os africanos. No entanto, muitos alunos ficaram surpresos com tanta diversidade presente em Angola e pudemos refletir sobre os perigos da “história única” que nos contaram, sobretudo da importância de descontruir, refletir e construir outras histórias sobre esses locais e essas pessoas.

Figura 13 – Apresentação de canções



Fonte: Arquivo Pessoal.

A atividade realizada em parceria com os estudantes da Unilab foi um momento de aprendizagem para todos os envolvidos, já que pudemos, através do contato intercultural, aprender e conhecer sobre outras culturas e suas particularidades e potencialidades. Desse modo, essa experiência no exercício da docência reforçou a importância das trocas interculturais entre brasileiros e africanos, bem como isso pode ser profícuo para preencher as lacunas e superar os estereótipos deixados pelo eurocentrismo, colonialismo e racismo.

Apesar dos muitos avanços conquistados através das lutas empreendidas pelas populações negras por uma educação pluriétnica, desmistificar a África, valorizando a experiência africana, ainda tem sido um grande desafio para educadoras e educadores que pensam a educação em sua diversidade instituírem nas escolas uma educação étnico-racial capaz de superar um currículo marcado pelo ensino eurocêntrico, que ainda hoje alimenta práticas educativas discriminatórias.

> Saber abordar a história e a cultura afro-brasileira na escola, junto a alunos e alunas, requer uma mudança de olhar a sociedade, a família, os grupos sociais, atentando para as formas como se dão as relações raciais, lendo criticamente a mídia, a política, a cultura, os bairros, os/as trabalhadores/as, as

> elites, as imposições, as negações, as invisibilidades como a pessoa negra é vista e tratada na sociedade. (LIMA, 2015, p. 69)

Dessa maneira, ao reencontrar a Unilab/*Campus* Malês no percurso da pesquisa me foram trazidas excelentes oportunidades de (re)aprender sobre a história e a cultura afro-brasileira a partir de outras formas de ler e ver o mundo, pois à medida que avançava naquela trajetória vivencial e formativa, abandonava-se um pouco a visão única que introjetaram sobre África e africanos.

> Apesar de reconhecermos que aconteceram alguns avanços nesse campo, a inserção da discussão sobre diversidade no campo da formação de professores e professoras ainda fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido a sua própria história de vida, pertencimento étnico/racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença, trazendo-lhes de forma contundente a importância da inserção dessa discussão na prática escolar. (GOMES; SILVA, 2011, p. 20)

Como apontam Gomes e Silva (2011), fui mobilizada a desenvolver esta pesquisa no campo da formação de professores pela minha história de vida, pertencimento étnico-racial, posicionamento político, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas. Sendo mulher negra, educadora formada por instituições públicas e beneficiada por Políticas de Ações Afirmativas para as populações negras, venho buscando me envolver com processos investigativos no campo educacional que dialoguem com a minha biografia e histórias das/os minhas/meus ancestrais afrodiaspóricas/os. Por isso, destaco que a participação e observação apurada de espaços formativos tão diversos como o proposto pela Unilab aguçaram ainda mais a minha sensibilidade e compromisso de contribuir para superar os desafios presentes nos espaços educacionais onde atuo. Foi justamente impulsionada por esse progressivo interesse em discutir sobre questões que cerceiam a diversidade étnico-cultural na educação, que encontrei nos espaços de investigação descritos o incentivo que precisava para ressignificar os rumos e traçar novas rotas para a pesquisa.



Em suma, o projeto de formação de professores da Unilab se apresentou como uma via de acesso, para que pudesse vivenciar e compreender sobre a encruzilhada de histórias que compõem essa instituição e quais as implicações formativas dessa experiência intercultural.

1.3 PERPLEXIDADES E DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE: COMO FAZER PESQUISA?

O distanciamento social já existia antes da COVID
Eu tô em casa
Ideias na cabeça viram brasa
Tamo preso e o pensamento cria asa
Ocupando a mente para não pirar
Stay home
Um pesadelo
Que a gente tá sonhando acordado
Na frente o horizonte é macabro
Ocupando a mente para não pirar
Veja
Belos dias nas manhãs de outono
Oportuno pra lembrarmos que o vírus é sem dono
Espalhado em todo Globo terrestre
COVID 19 mal curada é como peste
Penso
Não é questão política é bom senso
Em descompasso com a realidade, fica tenso [...]

(MV Bill, 2020)[12]

A batida do hip-hop de MV Bill é inspiradora para conduzir o nosso diálogo sobre as águas que navegamos e as condições diversas enfrentadas em um país ainda tão marcado pelas desigualdades sociais e raciais como o Brasil. O “papo reto” da canção Quarentena é marcador de um tempo que ameaça o “protagonismo” da espécie humana e com poesia, informação e protesto o rapper utiliza o hip-hop como ferramenta política para refletir sobre o momento em que vivemos.

[12] O rapper, ator, escritor e ativista Alex Pereira Barbosa, mais conhecido como MV Bill lançou a música “Quarentena” e está disponível em várias plataformas digitais. Disponível em: https://www.letras.mus.br/mv-bill/quarentena/. Acesso em: 21 maio 2020.



O início do ano de 2020 é de onde o músico vislumbra esse “horizonte macabro”, período em que o mundo foi acometido pela pandemia do Covid-19. Um vírus que, segundo a Organização Mundial de Saúde[13], teve seu epicentro no continente asiático, na cidade de Wuhan na China, e devido ao intenso processo de circulação de pessoas espalhou-se rapidamente pela Europa, Estados Unidos e logo tomou uma proporção pandêmica, com um poder letal assustador, evidenciando para o mundo um cenário de múltiplas incertezas.

Mediante a esse cenário, as desigualdades mundiais foram agudizadas pela pandemia, sobretudo na América Latina, que ganhou destaque com um crescente índice de infectados, sendo o Brasil um dos epicentros dessa crise mundial. Além das mazelas sistêmicas que já coexistem como a crescente violência, feminicídio, fome, alto índice de população empobrecida, corrupção e tantos outros problemas que afetam principalmente os corpos negros periféricos, atualmente os brasileiros precisam lidar com a perda de muitas vidas em decorrência do Coronavírus. No que tange ao panorama brasileiro frente à pandemia, ainda somos impactados com a incomensurável desordem política comandada pelo Governo Federal.

Perante as incertezas provocadas pelo Covid-19, logo vieram as inquietações de como fazer pesquisa nesse cenário? Como encontrar e construir soluções para produzir a pesquisa no contexto pandêmico? Como não levar em conta que muitos dos interlocutores desta pesquisa necessitam de algum tipo de auxílio para se manter neste período? Como falar da importância da escola e da universidade pública e não demarcar que as suas atividades presenciais se encontram paralisadas?

Seguir pesquisando nesse contexto tornou-se um processo muito desafiador, desgastante e, por vezes, adoecedor. Desse modo, a pesquisa que realizamos, assim como as que foram gestadas durante esse período de grandes dilemas e perplexidades para a humanidade, necessitaram ser

[13]De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 31 de dezembro de 2019, aquela Organização foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875-. Acesso em: 20 maio 2020.



ponderadas por nós pesquisadoras e pesquisadores. Em nosso próximo diálogo, aponto como segui me adaptando, flexibilizando e repensando os caminhos da pesquisa, para adequar o que foi proposto ao atual contexto.

O momento atual nos aponta muitos desafios e algumas esperanças de que talvez estejamos iniciando um novo “capítulo”, no qual outros mundos são possíveis. E mesmo diante da incerteza se a chegada desses novos mundos durará décadas, quem sabe séculos para se estabelecer, não podemos nos opor a dar continuidade às lutas de resistências iniciadas pelas populações africanas, afrodiaspóricas e indígenas e todos aqueles que lutam por justiça social. Nessa perspectiva, seguiremos inspirados em Conceição Evaristo (2016, p.71) em seu conto “Ayoluwa, alegria do nosso povo”, que diz: “quando a dor vem encostar-se a nós, enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução.”

1.4 CONEXÕES INTERCULTURAIS: UM CAMINHO DE ADAPTAÇÕES, FLEXIBILIDADES E PARCERIAS

“Nos momentos de crise, os sábios
constroem pontes
e os tolos constroem represas”

(Provérbio Nigeriano)

Para superar os obstáculos desse período pandêmico, pesquisadoras e pesquisadores têm buscado se reinventar nesse momento de distanciamento social, aspirando dar seguimento aos seus processos investigativos. Nessa direção, a antropóloga e pesquisadora internacional Louise Scoz Pasteur de Faria (2020) apresentou um relato importante sobre a realização de pesquisas diante do cenário atual, intentando auxiliar a comunidade acadêmica e pesquisadores de todo mundo. Para ela:



> A pesquisa social passa por significativas mudanças para se adequar às novas limitações impostas pelo distanciamento social. O modo como pensamos método e metodologia vai mudar radicalmente daqui para a frente e isso terá impacto no campo como um todo. Muitos pesquisadores não foram preparados para lidar com essas novidades técnicas, éticas e tecnológicas e se veem diante da necessidade de repensar seus projetos de pesquisa. Essa pode ser uma experiência angustiante, sem dúvida. (FARIA, 2020, p.01)

O momento atípico pelo qual passamos “exigiu” que as pessoas de alguma maneira se reinventassem e construíssem pontes para dar seguimento a suas vidas e a seus projetos. Isso tem ocorrido de várias maneiras e nos mais diversos segmentos. No que tange à pesquisa educacional não ocorreu de maneira diferente, uma vez que essa realidade também impactou a vida de muitas pesquisadoras e pesquisadores que precisaram repensar a escolha de métodos e metodologias de pesquisas para se adequarem às novas limitações impostas pelo distanciamento social, como bem relata a autora. É evidente que não estamos preparados para lidar tão rapidamente com as mudanças como as que nos foram impostas. Por isso, na condição de professora/pesquisadora a melhor alternativa a seguir tem sido aquela que sempre adoto em sala de aula: planejar, flexibilizar, buscar novas rotas e construir estratégias e parcerias que nos auxiliem a desenvolver o que propomos.

A fim de compreendermos a relação existente entre discursos e práticas, buscamos ouvir as narrativas dos estudantes brasileiros e africanos dos cursos de Ciências Humanas da Unilab/Malês. Nessa direção, esta pesquisa intenta elucidar o seguinte problema: As aprendizagens propostas pelo projeto educacional da Unilab e as relações entre os estudantes africanos e brasileiros têm se apresentado como oportunidade de conhecimento sociocultural e educacional dentro e fora dos ambientes acadêmicos?

Por conseguinte, objetivamos compreender se a proposta pedagógica para a formação de professores, aliado às trocas interculturais entre estudantes brasileiros e africanos da Unilab/Malês, tem se constituído como um processo de aprendizagens decoloniais, antirracistas e interculturais para os futuros professores. Com isso, reiteramos nesta pesquisa o convite feito por hooks (2017) sobre a importância de nós, professores e professoras de todos os níveis



de ensino, refletirmos sobre o nosso processo pedagógico e percebermos em que ele precisa mudar, para não reproduzirmos em sala de aula uma única forma de pensamento como universal. Tendo em vista a missão da instituição em construir pontes entre o Brasil e os países africanos de língua portuguesa. Buscamos de maneira mais específica:

- Entender quais foram os caminhos adotados pela Unilab para a construção de um projeto educacional com princípios de internacionalização e interiorização, que une Brasil e África.

- Perceber quais caminhos estão sendo construídos pela instituição, para a efetivação de proposta de formação de professores decoloniais e antirracistas.

- Compreender se a proposta pedagógica curricular dos cursos de licenciatura, dentro da perspectiva afrocêntrica estão agregando valores que irão reverberar nas práticas docentes em seus contextos de atuação profissional.

- Compreender se o intercâmbio promovido pela interculturalidade tem funcionado como uma chave para uma maior aprendizagem sobre as diversas culturas e conhecimentos historicamente subalternizados.

Para tentar responder as questões levantadas acima, organizamos e delimitamos as dimensões pesquisadas da seguinte maneira. Primeiramente, foi necessário conhecer a história da Unilab através das mobilizações e planejamento institucional para a sua criação, buscamos também entender o contexto sociopolítico para a efetivação da Lei de Criação, que institui a Unilab como universidade como Pública e Federal. E, por fim, analisamos documentos que organizam a estrutura acadêmica e curricular da instituição, como as Diretrizes, o Estatuto, Regimento Geral, e os Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos. A propósito, foi pretendido com o estudo desses documentos conhecer a história, objetivos, missão e propósitos da Unilab e encontrar respostas parciais para algumas das inquietações iniciais aqui levantadas.



Os objetivos anunciados serão sustentados à luz de pressupostos teóricos que se relacionam intrinsicamente com o projeto da Unilab. Sendo assim, a pesquisa mobiliza os pressupostos da integração e internacionalização que fundamentam a construção do projeto. Nesse sentido, o trabalho de Malomalo (2018) nos serve como uma importante referência. Para aprofundarmos as reflexões sobre história universal, colonialismo, eurocentrismo, colonialidade/modernidade e decolonialidade, utilizamos o aporte de alguns teóricos, dentre eles podemos destacar Ballestrin (2013), Dussel (1993), Fanon (2008), Gomes (2019), Grosfoguel (2020), Mignolo (2020), Quijano (2009) e Torres (2019).

Carvalho (2020) nos ajuda a adentrar no projeto da Unilab ao falar sobre atitudes descolonizadoras e, para tanto, nos brinda com a apresentação do projeto “Encontro dos Saberes”. O autor junto a Gomes (2019), Mattos (2010) e Ribeiro (2019) propõe a importância dessas atitudes descolonizadoras nos espaços educacionais brasileiros do ensino básico ao superior. Nessa oportunidade, refletimos sobre a relevância das leis de cotas para as universidades brasileiras e as leis que tornam obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena. Refletir sobre essas leis foram as pontes para falarmos sobre a descolonização de currículo e saberes. Desse modo, à luz de teóricos como Mazama (2009), Nascimento e Asante (2009) e Rabaka (2009) que traçamos reflexões importantes sobre a afrocentricidade.

E, por fim, destacamos as relações estabelecidas em uma base intercultural, cujos contornos foram analisados pelo princípio de uma perspectiva crítica, conforme a orientação decolonial proposta por Candau e Russo (2010), Lima e Carvalho (2018) e Walsh (2009), dentre outros autores que formam o lastro teórico do nosso olhar sobre o cenário educacional da Unilab.

No universo de sujeitos a serem pesquisados, optamos por realizar a pesquisa sob o ângulo de quem vivenciou ou vivencia experiências estudantis nesta instituição. Desse modo, o nosso diálogo será direcionado para estudantes e egressos, brasileiros e africanos da Unilab/Malês. Para melhor dialogar com os objetivos propostos, colhemos narrativas de atores sociais oriundos dos cursos



de licenciatura em Letras, Pedagogia, História e Ciências Sociais, já que esses sujeitos estarão aptos a trabalhar nas escolas de educação básica.

No início deste trabalho, optamos por desenvolvê-lo a partir do método etnográfico, já que buscávamos outras maneiras de ver e compreender o objeto, os sujeitos e as relações presentes na Unilab. Contudo, durante o percurso metodológico, essa abordagem ficou comprometida, assim como as aspirações, anseios e pretensões pensadas para a realização deste estudo. Tudo precisou ser redimensionado em virtude do cenário pandêmico que vivenciamos. Visto que, devido ao distanciamento social, construir uma conexão com os interlocutores, e definir as estratégias para a coleta de dados, tornou-se um desafio para quem busca fazer pesquisa etnográfica durante a pandemia do COVID-19. Diante disso, a coleta de informações no campo sobre a temática de estudo ficaria comprometida?

Para Faria (2020, p.01), “a experiência de campo é fundante da etnografia enquanto método de pesquisa. É a partir da experiência vivida que o pesquisador acessa o outro e constrói a própria teoria etnográfica”. A autora ainda ressalta que as estratégias e as descobertas encontradas no campo, além de fazer parte do método são uma maneira de nos articularmos como coletivo. Nesta direção, a estratégia inicial para a coleta de dados tinha a aproximação com os sujeitos que vivem e dão vida à instituição, como ponto primordial para a compreensão do objeto de investigação. Pretendíamos realizar rodas de conversas, observação *in loco*, participação em eventos, a experiência do tirocínio na Unilab/Malês, entrevistas com discentes etc., esses foram alguns dos caminhos metodológicos que planejamos trilhar para o desenvolvimento desta pesquisa e sabemos que

> [...] aventurar-se pelo estudo etnográfico significa penetrar num determinado universo sócio-cultural na busca de decifrar “estranhos” códigos, ler entrelinhas, perceber comportamentos, “pescar” discursos e falas, interpretar significados, enfim, filtrar o dito e o não dito pelos atores sociais no que se refere à problemática de algum estudo. (OLIVEIRA; DAOLIO, 2007, p. 141).



Com as atividades acadêmicas paralisadas em virtude das recomendações de distanciamento social, surgiram várias inquietações sobre a necessidade do replanejamento metodológico inicial, já que não seria mais possível realizar de maneira presencial as formas que escolhemos para adentrar no universo sociocultural pesquisado. Nesse momento, a cabeça já fervilhava à procura de alternativas para dar seguimento à pesquisa. Como realizar a observação participante que é elemento essencial na pesquisa etnográfica? Que estratégias usaria para me inserir aos grupos de estudantes? De que forma irei perceber os comportamentos dos sujeitos observados e interpretar os significados das suas falas e silenciamentos? Ouvir, olhar, perceber e interagir com os atores sociais desta pesquisa ainda seriam caminhos possíveis na coleta?

> "Prefiro queimar o mapa,
> traçar de novo a estrada,
> ver cores nas cinzas e
> a vida reinventar."[14]

Foi entoando a canção "Triste, louca ou má", que ressaltando a força da mulher, que mais uma vez fui desafiada a me reinventar. Foi necessário lançar mão de um artifício secularmente utilizado pelas mulheres negras para a sua sobrevivência: a resistência. Tomada por essa carga ancestral e diante dos desafios apresentados, foi preciso buscar estratégias outras para ressignificar os caminhos da pesquisa, em tempos nos quais manter-se distante é sinal de amor, respeito, ética e empatia. Deste modo, em consonância com a nova realidade que se abateu sobre as nossas vidas, buscamos maneiras de preservar os princípios propostos pela pesquisa, sendo necessário buscar aportes para adaptar a "etnografia *in-loco"* em "*online",* a fim de minimizar os problemas metodológicos causados pelo distanciamento social e possibilitar uma aproximação entre os principais interlocutores desta investigação. Como ressalta

[14] Música "Triste, louca ou má" de Francisco, elHombre, lançada em 2016.



Flick (2013, p.25), “pesquisas de levantamento on-line e etnografia virtual são agora parte do kit de ferramentas metodológicas dos pesquisadores sociais.”

Partindo desse pressuposto, ampliei as lentes de observação para entender sobre as novas formas de condução da pesquisa. No primeiro momento, conectei-me aos projetos desenvolvidos pelos sujeitos que vivem a instituição, a fim de entender como os principais interlocutores desta pesquisa estão vivenciando esse momento e quais estratégias vêm sendo adotadas durante a pandemia para os estudantes oriundos de outros estados e países, e que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Segundo o antropólogo Miller (2020, p. 03), para executarmos etnografia sob essas restrições que têm sido impostas pelo distanciamento social, é necessário usar uma “espécie de mudança para um novo regime e encontrar maneiras de compensar esse problema, ao prever um modo como fará seu trabalho de campo”. Nesta perspectiva, realizei o que o autor chama de “engajamento *online*”, como uma das maneiras de minimizar as limitações impostas pela pandemia, no desenvolvimento da pesquisa. Em princípio, um dos caminhos encontrados para superar os entraves que surgiram no percurso investigativo foi o de estreitar as relações com alguns projetos de extensão promovidos pela Unilab, que se potencializaram neste período. Além de conhecer sobre as redes de sociabilidades que foram criadas, exclusivamente para auxiliar os discentes nesse contexto de pandemia.

Diante do “leque” de iniciativas que surgiram durante esse período na Unilab, um dos trabalhos que merecem destaque e divulgação, e que porventura tem me inspirado e estreitado as relações com os diversos contextos da universidade, é o *Podcast* Vozes da Unilab, que faz parte do projeto de extensão “Bota a fala: hip-hop, reconhecimento e Paidéia (educação) democrática”. A fecunda iniciativa é gestada por estudantes da Unilab/Malês desde 2016 e, de acordo com o professor Marcos Carvalho Lopes, que coordena as atividades, tem como propósito:

> [...] dar voz e debater questões raciais, questionar estereótipos de gêneros, pensar as relações entre educação estética e autocriação ética, valorizando os múltiplos letramentos potencializados pelo hip hop e por novas



> tecnologias de comunicação, especificamente o podcast. Enquanto isso, a proposta do Podcast é ouvir algumas das muitas vozes que compõem a Unilab, “conhecendo a trajetória de alguns estudantes, técnicos, professores, enfim, pessoas que vivem e dão vida para esta universidade e seu projeto de integrar o Brasil e os países lusófonos”. (UNILAB, 2020, *online*)

Nessa direção, observamos que esse projeto tem se constituído como uma importante ferramenta educacional e de pesquisa para aqueles que buscam conhecer mais sobre os contextos de África e da Diáspora, bem como possibilita uma maior compreensão sobre as relações interculturais travadas na instituição, já que a iniciativa busca ouvir as muitas vozes que dão vida e vivem a Unilab/Malês. Um dos grandes destaques que podemos apontar desse projeto é a ampliação do seu poder de alcance educativo, uma vez que são disponibilizados além do podcast, os links, canções e reportagens para que professoras e professores possam utilizar estes materiais em suas aulas, o que torna esta proposta socioeducativa ainda mais plural.

Destacamos, ainda, que além do aludido projeto apresentar a trajetória de estudantes, técnicos, professoras e professores, agora conta com uma série especial que tem como objetivo alertar e divulgar iniciativas de combate à pandemia do COVID-19 e promover um diálogo com os espaços africanos na África e na Diáspora. Em busca de estabelecer uma maior aproximação com os sujeitos a serem pesquisados, algumas ações do projeto “Vozes da Unilab” ganharam relevo durante o processo de etnografia virtual, dentre elas destacamos o episódio piloto apresentado no mês de Abril de 2020, roteirizado e orientado pelo professor e coordenador Marcos Carvalho Lopes e gravado pelos alunos Eugênio da Silva Evandeco, José Matias Dala Filipe, Magnusson da Costa e Suleimane Alfa Bá, sobre como o hip-hop tem servido como uma ferramenta de combate à COVID-19 nos espaços brasileiros e africanos lusófonos.

Os episódios seguintes contaram com a participação de diversos intelectuais como Elísio Macamo, um sociólogo moçambicano e professor da Universidade da Basiléia, que refletiu sobre “a reação à COVID-19 e o significado do Estado de Emergência para os países africanos.” Posteriormente,



o grupo buscou explorar o tema “COVID-19, pan-africanismo e racismo” quando entrevistou o professor, filósofo, jornalista e músico Filomeno Lopes, originário da Guiné-Bissau. Lopes apresenta importantes produções filosóficas para se pensar África e seus contextos diaspóricos.

Outra importante contribuição trazida pelo projeto “Bota a fala”, e que contribui para a compreensão do projeto da Unilab, foi a entrevista realizada diretamente de Maputo, capital de Moçambique, na África Oriental, com o filósofo Severino Ngoenha, apresentado como um dos mais importantes nomes da filosofia africana contemporânea. As ponderações trazidas no *podcast* pelo então Reitor da Universidade de Moçambique sobre “COVID-19, descolonização e temporalidade” trouxeram importantes contribuições para que pudéssemos ampliar as nossas reflexões sobre como vivenciamos essa pandemia de maneiras distintas e desiguais mundo afora, além de compreender um pouco mais sobre o contexto da pandemia em alguns países africanos.

Durante a etnografia *online*, as plataformas virtuais como o *site* da Unilab, Facebook e Instagram têm sido importantes aliadas nesse processo de coleta de dados. As redes nos aproximaram das dinâmicas promovidas pela instituição e os seus sujeitos os ajudando a compreender as novas formas de compreensão das relações, dos eventos e das realidades, já que como anteriormente explicitado, em decorrência das circunstâncias atuais, as investigações no campo de pesquisa apresentaram condições bem particulares e que precisaram ser adaptadas de acordo com os recursos disponíveis.

Por isso, buscamos esses entrelaçamentos com as redes de convivialidades virtuais, em que os nossos interlocutores estavam envolvidos, e assim foi possível conhecer ações desenvolvidas pela comunidade acadêmica de maneira remota, como “Pulsar nas Redes contra o COVID-19” que tem utilizado as redes sociais para divulgar notícias relacionadas aos cuidados durante a pandemia do coronavírus, para estudantes do primeiro e segundo semestre do curso de Ciências Sociais. Rede essa que também tem como objetivo manter os estudantes informados nesse período em que não podem assistir às aulas presencialmente.



Nessa direção, conhecemos também o projeto de extensão “Brinquedoteca de Histórias: ludicidade, contação de histórias e vivências”, que tem como público-alvo crianças de diversas faixas etárias. O projeto de contação de histórias indígenas, africanas e afro-brasileiras na Unilab nesse período de distanciamento social tem ressignificado as suas atividades, a fim de oportunizar para as crianças vivências mais lúdicas e formas diversas de apreensão dos saberes ancestrais.

Uma outra importante iniciativa vem do Grupo de estudos “AnDanças: Programa de Pesquisa e Extensão em Filosofia, Arte e Cultura” no qual as ações realizadas buscam realizar uma conexão entre a universidade e a comunidade de São Francisco do Conde-BA e região. O projeto é composto por um grupo das mais diversas áreas e espaços, sendo que atualmente conta com coparticipação de estudantes e professores da Unilab, além de colaboradoras e colaboradores externos. Neste momento de distanciamento social, o grupo tem se reunido para dialogar sobre a filosofia Bantu, no qual qualquer pessoa interessada nessa discussão poderá participar e contribuir. A investigação virtual tem oportunizado o acompanhamento de muitas outras iniciativas[15] encabeçadas por estudantes e professores da Unilab/Malês para estreitar as relações durante o distanciamento social, bem como apoiar física e psicologicamente os estudantes mais vulneráveis.

Na aproximação com as redes sociais de convivialidade dos estudantes, foi possível conhecer o trabalho desenvolvido pela Associação de Estudantes e Amigos da África (ASEA). Nesse processo, tive a oportunidade de participar de maneira remota da Semana da África organizada pela associação, quando percebi a riqueza de temas propostos bem como as dificuldades encontradas pelos estudantes em realizar as transmissões devido à estrutura precária da conexão de internet disponível. Na construção e reconstrução dessa pesquisa, quando tem sido necessário repensar os métodos e as metodologias, temos

[15] Além das ações já apresentadas, outras atividades merecem destaque e podem ser acompanhadas pelo *site* da Unilab, Instagram e Facebook. Lá será possível entender melhor sobre os projetos já explicitados, além de conhecer outras ações como “Observe Malês – Juntxs Somos Mais Fortes”, “Observatório dos Direitos Humanos”, “Distribuição de cestas camponesas de alimentos agroecológicos”, dentre outras importantes iniciativas que demonstram um pouco da rede de apoio que tem sido construída nesse momento.



buscado encontrar e estabelecer canais de conexão e diálogo com e entre os sujeitos.

Acessar o campo e os sujeitos que fazem parte dele tem sido um dos grandes desafios desta pesquisa, uma vez que a observação participante e as interações foram reinventadas e passaram a ocorrer de outras maneiras. Com as aulas da universidade, sendo realizadas de maneira assíncrona, tive também a oportunidade de me conectar com o campo e os sujeitos por meio do tirocínio. A experiência do tirocínio, através da disciplina Educação Intercultural que tinha como objetivo “apresentar, refletir e debater as concepções de multiculturalismo, interculturalidade, pedagogia da interseccionalidade e educação afrocentrada”, me conectou ainda mais com professores/as, alunos/as e proposta pedagógica da Unilab. Ao final desta atividade, recebi o convite para participar do Grupo de Pesquisa Educação Afrocentrada na Unilab (GRUPEAFRO), experiência que tem trazido entendimentos importantes, sobre o projeto pedagógico curricular desta instituição.

Com a dinâmica da pesquisa modificada, a construção de uma rede virtual de apoio para nos conectar com sujeitos foi fundamental, uma vez que para encontrar os nossos interlocutores foi preciso lançar mão de algumas estratégias que pudessem nos aproximar. Nessa perspectiva, as interações com sujeitos foram realizadas de maneiras diversas, além de contar com a colaboração daqueles que já faziam parte da minha rede de sociabilidade, encontrei apoio também entre os estudantes que conheci nos últimos cruzamentos com a Unilab. Para ampliar esse quadro, recorri às redes sociais oficiais e não oficiais da instituição, onde passei a observar e interagir com algumas pessoas e convidá-las a participar da pesquisa. A maioria dos sujeitos escolhidos ajudaram a tecer essa rede.

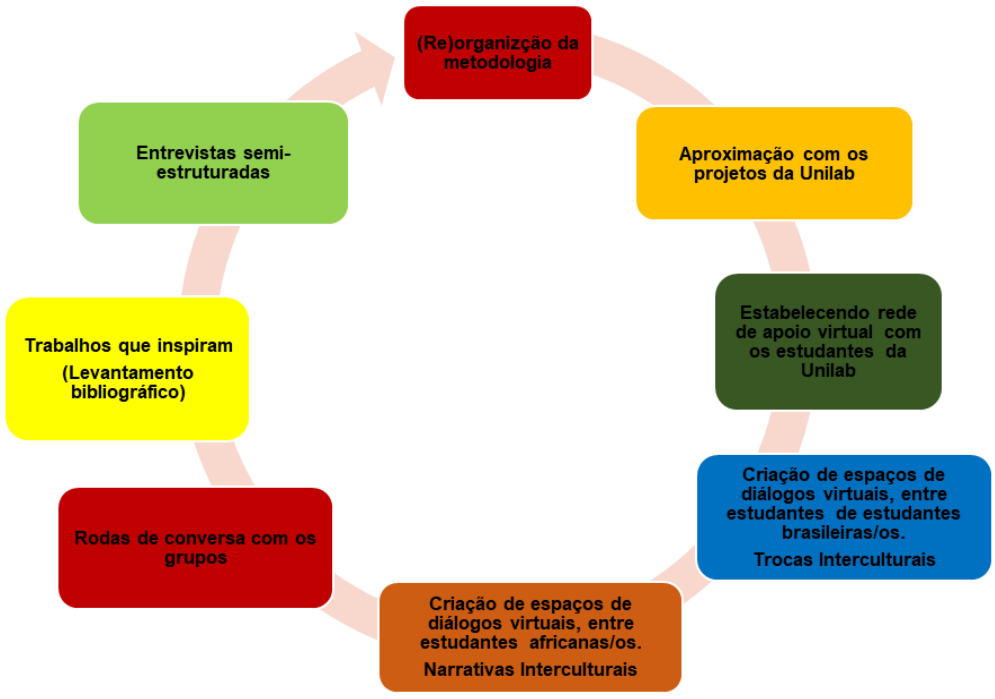
Após a realização dessa primeira etapa, iniciei um diálogo com cada estudante, a fim de “seduzi-los” a colaborar com o que propunha a investigação, explicitando os principais objetivos, caminhos metodológicos para a obtenção dos resultados e a relevância da contribuição de cada pessoa no desenvolvimento do estudo em questão. Em seguida, comecei a planejar e



estruturar os grupos de diálogos que iriam ocorrer vitualmente via WhatsApp[16]. Para conduzir os diálogos entre os interlocutores, foram criados dois grupos. O primeiro foi intitulado “Trocas Interculturais” e formado por estudantes brasileiras e brasileiros residentes em cidades do Recôncavo Baiano e também oriundos de outros estados brasileiros.

Já o segundo grupo, que denominamos de “Narrativas Interculturais” era constituído por africanas e africanos provenientes de países que falam a língua portuguesa. Nesse grupo estão presentes estudantes intercambistas da Guiné Bissau, Angola e Cabo Verde. Tendo em vista as instabilidades que nos distanciam do mundo do pesquisado, optamos por ouvir um número maior e mais diversificado de estudantes. Sendo assim, cada grupo foi formado por doze participantes, entre eles egressas/egressos e estudantes de diversos cursos das Ciências Humanas. A seguir apresentamos uma figura para ilustrar o percurso metodológico proposto:

Figura 14 - Ciclo contínuo do percurso metodológico



Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

[16] Cada participante foi comunicado individualmente sobre a pesquisa e os seus objetivos. Desse modo, a inserção nos grupos se dava mediante a aceitação da proposta de pesquisa.

Os grupos tiveram objetivo de estabelecer espaços de diálogos entre os estudantes, por isso, para criar uma atmosfera de confiança entre todos os envolvidos, seguimos inicialmente um roteiro preliminar com questões mais genéricas que tinham por objetivo conhecer o perfil de cada sujeito e nos conectar a partir das nossas individualidades. Sendo a criação desses grupos de diálogos pelo WhatsApp a primeira forma que adotei para me conectar com os sujeitos da pesquisa, dialogamos nesse primeiro momento sobre diversos assuntos. Queria conhecê-los para saber de suas histórias, desafios, motivações até chegar na Unilab, saber sobre a experiência de serem pessoas negras, entre tantas outras questões que permearam as nossas conversas. Portanto, esse primeiro momento foi bem especial, pois ainda que de maneira remota, conseguimos entrelaçar as nossas histórias.

A interação com o grupo de africanos “Narrativas Interculturais” e o de brasileiros “Trocas Interculturais” ocorreu de maneira simultânea. Assim, foi possível notar algumas diferenças nessas trocas. Os diálogos como os/as africanos/as foram aquecidos pelo compartilhamento de algumas experiências coletivas, como a saída de seus países de origem, a chegada ao Brasil e a experiência de serem estudantes migrantes do continente africano, dialogamos ainda sobre as principais diferenças em ser uma pessoa negra em Angola, Guiné e Cabo Verde e no Brasil. Ainda destacaram a importância da rede de acolhimento entre eles, para enfrentar os estranhamentos e as adversidades encontradas no percurso formativo e alcançar os objetivos que lhes trouxeram para este país. Já o diálogo inicial com brasileiros/as no grupo “Trocas Interculturais” seguiu uma dinâmica parecida com a do grupo anterior, apresentando inquietações, desafios e motivações característicos das realidades vivenciadas nas mais diversas partes do Brasil.

Nas primeiras etapas, utilizei como forma de interação/aproximação com os sujeitos e esses foram momentos muito significativos para a compreensão dos caminhos da pesquisa e entendimento dos perfis dos sujeitos. Iniciamos com uma dinâmica bem flexibilizada, sem estabelecer horários específicos para os nossos diálogos, sendo que as perguntas eram lançadas e cada pessoa respondia de acordo com a sua disponibilidade. Em um segundo momento da



coleta de dados, as rodas de conversas passaram a ocorrer em dia horário combinados por nós, sujeitos e pesquisadora.

Apesar do esforço quase que diário para conectar os sujeitos da pesquisa de maneira virtual, e aquecer o grupo com discussões acerca das problemáticas levantadas, considero satisfatória a experiência com os grupos, na medida em que 60% a 70% dos sujeitos presentes nos grupos “Narrativas Interculturais” e “Trocas Interculturais” conseguiram reagir aos estímulos realizados e apresentar informações importantes para a pesquisa. Portanto, os grupos foram espaços muito profícuos para conhecer os sujeitos, interagir e estabelecer uma relação de confiança, compreender melhor os desdobramentos da pesquisa e direcionar os passos seguintes para a coleta de dados.

Para ampliar o olhar frente ao fenômeno pesquisado, adotamos novos caminhos metodológicos que ajudaram a construir significados e nos aproximar ainda mais dos objetivos da pesquisa. Nessa direção, optamos por fazer uso da entrevista semiestruturada, já que esse instrumento permite um maior aprofundamento das problemáticas apresentadas na pesquisa, no qual os participantes puderam narrar as suas experiências pessoais de forma mais ampla. Visando a alcançar nosso objetivo, elaboramos um roteiro prévio e selecionamos cinco interlocutores de cada grupo para participarem da entrevista semiestruturada.

Os critérios adotados nessa etapa foram os seguintes: privilegiamos os interlocutores que se destacaram nas rodas de conversa, sujeitos oriundos das três nacionalidades africanas que trabalhamos e interlocutores de diferentes regiões do Brasil. Para colocarmos essa estratégia em prática, entramos em contato com os estudantes e egressos selecionados, convidando-os e explicando como iria ocorrer essa nova etapa da coleta de dados. Posteriormente, encaminhamos a entrevista semiestruturada via *e-mail*.



Quadro 02 - Perfil dos brasileiros/as entrevistados[17]

Nome	Lugar de origem	Curso	Status
Ludmila	São Paulo (SP)	História	Egressa
Naiane	São Francisco do Conde -BA	Ciências Sociais	Egressa
Carla	Santo Amaro-BA	História	Estudante
Darlei	Santo Amaro- BA	Ciências Sociais	Estudante
Fabiana	Rio de Janeiro – RJ	Pedagogia	Egressa

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Quadro 03 - Perfil dos africanos/as entrevistados

Nome	Lugar de origem	Curso	Status
Mamadú	Guiné-Bissau	Ciências Sociais	Estudante
Kialunda	Angola	Letras	Egresso
Lenira	Cabo-Verde	Ciências Sociais	Egressa
Aparício	Guiné-Bissau	Ciências Sociais	Estudante
Yuran	Angola	Letras	Estudante

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Essa modalidade de pesquisa virtual apresentou lacunas para o entendimento da lógica das relações presentes na Unilab e que buscamos preenchê-las ao longo do percurso investigativo. Acreditamos que algumas delas foram geradas devido à ausência da etnografia *in loco*, essencial para compreender a lógica dos comportamentos dos "nativos" como apontam Oliveira e Daolio (2007). Soma-se a isso a falta de proximidade com os sujeitos, aliada à heterogeneidade que compõe esses grupos e as instabilidades emocionais geradas pela pandemia. Em virtude dessa realidade, em princípio, procuramos estabelecer uma atmosfera de confiança e familiaridade com e entre os participantes, discutindo o que Velho (1978) vai chamar de experiências mais ou menos comuns, partilháveis que permitem um nível de interação específico, no

[17] Os sujeitos não apresentaram recusa na revelação das suas identidades. Desse modo, mediante a um consentimento prévio de cada participante estudante e egresso, serão os seus nomes reais que aparecerão durante toda a pesquisa.



intuito de possibilitar um espaço no qual elas/eles se sentissem pretensos para narrar as suas experiências pessoais de maneira espontânea.

> Em princípio, dispomos de um mapa que nos *familiariza* com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isso, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema. Logo, sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder "pôr-se no lugar do outro". (VELHO, 1978, p. 127, grifo do autor)

Com base no que foi proposto pelo autor, o primeiro momento de coleta de dados no campo virtual ocorreu por meio da exploração de questões iniciais, que me familiarizavam com os indivíduos a serem pesquisados, possibilitando-me um envolvimento maior com os sujeitos desse estudo. Posteriormente, entramos na etapa de "estranhar o familiar" para conhecer sobre as questões que estão por detrás das interações entre estudantes brasileiros e africanos no contexto da Unilab. Sendo assim, na segunda etapa, os diálogos foram norteados por questões mais específicas, intentando responder as inquietações inicialmente levantadas nessa investigação.

Para nos dar aporte na execução dos procedimentos acima explicitados, realizamos um levantamento bibliográfico em busca de trabalhos que nos inspirassem e auxiliassem no direcionamento das discussões propostas. Com esse fim, foi realizada uma seleção de fontes com abordagens semelhantes ao trabalho que desenvolvemos e que serviu de referência para o seu embasamento.

1.5 COMO BÚSSOLA: TRABALHOS QUE INSPIRAM E PROJETAM CAMINHOS

Para situar o objeto de pesquisa no âmbito das produções acadêmicas, realizamos um levantamento dos estudos que vem sendo realizados em



algumas instituições acadêmicas do Brasil, com produções teóricas específicas do nosso interesse. O mapeamento foi realizado através de um recorte temporal dos estudos desenvolvidos a partir de 2003, considerando que este foi o ano da promulgação da Lei nº 10.639/03, tornando obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas e que permeará parte das nossas discussões. Para tal, utilizamos as seguintes palavras-chave: Interculturalidade, Educação Intercultural, Relações Étnico-Raciais, Formação de professores, Decolonialidade. A busca inicial foi realizada na base de dados da CAPES, na qual alguns trabalhos do nosso interesse não estavam disponíveis para consulta, pois segundo a instituição essas produções eram anteriores a criação da Plataforma Sucupira. Sendo assim, recorremos aos repositórios institucionais de algumas universidades como a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Através de uma triagem nos bancos de dados acima mencionados, realizamos uma análise minuciosa das produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado. *A priori*, para selecionar essas produções tomamos como referência os títulos dos trabalhos e os resumos, então, selecionávamos as pesquisas que poderiam contribuir com o que nos propúnhamos a discutir. É importante salientar que na revisão realizada encontramos contribuições de muitas pesquisas que utilizam a diversidade como conceito estruturador para as suas produções.

Deste modo, encontramos trabalhos voltados para discussões das relações étnico-raciais, sobretudo após a implementação da Lei nº 10.639/2003 e Lei 11.645/08. Nessa perspectiva, percebemos que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena constitui-se como elemento propulsor para o desenvolvimento de trabalhos que discutem as questões étnico-raciais no âmbito educacional nas suas diversas dimensões.

Em pesquisas relacionadas à Educação Intercultural e Interculturalidade, observamos uma riqueza em suas abordagens, sobretudo aos estudos da educação indígena. Nessa direção, salientamos que a maioria dos trabalhos que analisamos propõe abordagens pautadas na perspectiva da interculturalidade crítica. Outro aspecto relevante que merece destaque nesse levantamento diz



respeito às bases teóricas decoloniais utilizadas nas reflexões desses trabalhos selecionados.

As leituras dessas obras ajudaram, norteando a construção de nossas categorias e subcategorias, também encontramos pontos centrais e laterais que serviram de inspiração e aporte teórico para o desenvolvimento da nossa dissertação.

Trabalhos selecionados do Repositório Institucional da Universidade de Brasília (UnB)

A dissertação de Filipe de Andrade Vaz Parente foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, através da linha de pesquisa Educação Ambiental e do Campo. O referido trabalho intitulado “A Aldeia Multiétnica: no Espaço-Tempo da Interculturalidade” busca compreender como ocorrem as relações de aprendizagem e a formação humana do sujeito num contexto multiétnico, sob a luz da ecologia humana. Este estudo de caso foi desenvolvido sob um viés etnográfico e mostra-se bastante interessante à medida que investiga a existência de diálogo de saberes e relações de aprendizagem no contexto intercultural e multiétnico analisado, além de intentar compreender sobre os desdobramentos do contato interétnico. A Aldeia Multiétnica onde foi desenvolvido o trabalho é um local criado no âmbito do Encontro de Culturas Tradicionais da Chapada dos Veadeiros-GO e tem como propósito ser um espaço de vivência e compartilhamento da diversidade étnica e cultural.

O quadro teórico desse trabalho apresenta importantes reflexões e relevância, sobretudo no que tange ao desenvolvimento de conceitos como educação intercultural e da interculturalidade. Observamos pontos de interlocução com o que propomos analisar nesta pesquisa, uma vez que o autor aborda a relevância das novas formas de relação entre as diferentes culturas, discute a interculturalidade crítica, destaca a Lei 11.645/2008 como um avanço na educação intercultural brasileira e pontua a importância de construção de



diálogos interculturais no âmbito escolar e acadêmico a partir da valorização dos diversos saberes.

Nas ponderações finais desse trabalho, o autor destaca que processos formativos e educativos nas suas mais variadas formas e concepções podem traçar horizontes de educação mais diversificados e abrangentes. Sendo a interculturalidade um processo dinâmico, que depende muito dos sujeitos em interação e do uso que eles fazem do espaço-tempo disponível.

A pesquisa desenvolvida por Olga Brigitte Oliva de Araújo, através do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da UnB, tem como título “Práxis Decoloniais na Universidade: a Experiência do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais da Universidade de Brasília”. O estudo em questão discorre sobre a experiência do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT), curso que tem como objetivo a formação de profissionais indígenas, quilombolas ou de outros povos e comunidades tradicionais.

A dissertação mostra-se bastante interessante, uma vez que buscou dar relevo a práticas educativas interculturais e decoloniais presentes em uma universidade. Segundo a autora, a instituição apresenta uma proposta inovadora tanto do ponto de vista metodológico, quanto do ponto de vista do público que ingressa esse espaço. À medida que adentramos na pesquisa em análise, foi possível identificar muitos pontos de convergência com o trabalho que buscamos desenvolver, sobretudo no que tange ao aporte teórico pautado em bases decoloniais e da interculturalidade crítica. Como ponto de interlocução, destacamos também que a principal proposta deste trabalho procurou investigar uma universidade que desenvolve uma experiência educativa pioneira no âmbito da pós-graduação no Brasil, por adotar uma metodologia que dialoga com a pluralidade de sujeitos das diferentes culturas que buscam a universidade e que, por sua vez, adota a perspectiva da interculturalidade, do diálogo entre saberes acadêmicos e tradicionais.

Raoni Machado Moraes Jardim é autor da tese de doutorado “Educação Intercultural e o Projeto Encontro de Saberes: do Giro Decolonial ao Efetivo Giro Epistêmico”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos



Comparados sobre as Américas, do Departamento de Estudos Latino-americanos (ELA), da Universidade de Brasília. Um trabalho de grande amplitude e importância educacional, uma vez que apresenta inúmeras contribuições para se pensar educação intercultural, encontro de saberes e pensamento decolonial no âmbito da Educação Superior. Por meio dos pensamentos, proposições, reflexões e críticas apresentadas, o autor propõe que o conhecimento seja construído numa relação de horizontalidade, de maneira colaborativa e dialética entre os conceitos teóricos e as realidades. Nesta direção, o autor coloca como ponto central do seu trabalho a reflexão sobre o papel da educação intercultural para a democratização da academia latino-americana, seus possíveis desdobramentos e desafios.

Entre as inúmeras reflexões apresentadas nessa tese, e que poderão contribuir para refletir e aprofundar aspectos da pesquisa que desenvolvemos, ressaltamos que esse trabalho apresenta uma minuciosa análise étnico-racial da realidade brasileira e do seu universo educacional, faz uma análise crítica sobre o atual sistema de produção de conhecimento e aborda a importância do Pensamento Decolonial para as Ciências Sociais. Conjuntamente, utiliza-se do mesmo pensamento como objeto de reflexão e crítica, apresentando os possíveis intervalos existentes entre o "giro decolonial" e o efetivo "giro epistêmico", além de apresentar contextos e reflexões sobre o projeto "encontro dos saberes"[18] como uma proposta latino-americana de descolonização do ensino superior e do diálogo intercultural, entre outras questões.

Através de um trabalho de base conceitual decolonial, reflexiva e propositiva para a educação na contemporaneidade, o autor traz significativas contribuições para as produções acadêmicas e prática docente, uma vez que o seu trabalho nos convoca e renova o nosso compromisso por uma educação intercultural. Nas considerações finais desse trabalho, o autor reforça que considera basilar e urgente a construção de espaços educacionais democráticos e pluriepistêmico de ensino aprendizagem.

[18] As reflexões sobre "giro decolonial", "giro epistêmico" e "encontro dos saberes" nos ajudarão a entender o contexto, as relações e as práticas na Unilab.



Trabalhos selecionados do Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

O trabalho “Interculturalidade e a Prática Docente Pataxó”, desenvolvido por Carla Viviani Silveira Folegatti, investigou as práticas pedagógicas dos docentes da escola indígena Pataxó Boca da Mata, TI Barra Velha no município de Porto Seguro-BA, buscando-se compreender como as propostas de interculturalidade se apresentam nesse contexto e em que medida contribuem com a comunidade envolvida. A dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Federal de São Carlos-SP, através da linha de pesquisa Educação Escolar: Teorias e Práticas.

A pesquisa amparou-se em uma parceria entre a comunidade escolar indígena e a UFSCar, no sentido de ampliar discussões sobre o diálogo entre os conhecimentos na perspectiva da interculturalidade, para construir, relatar e analisar práticas docentes utilizadas. Dessa maneira, a questão norteadora da pesquisa buscava entender como as práticas pedagógicas das escolas indígenas Pataxó, em Porto Seguro, na perspectiva da interculturalidade, contribuem para o processo de reconhecimento, preservação cultural e autonomia daquela comunidade.

Dentre os aspectos de grande relevância apresentados nessa pesquisa para a educação intercultural, destacamos uma minuciosa revisão de literatura realizada pela autora, que merece ser consultada por pesquisadoras e pesquisadores. A autora realizou um mapeamento dos últimos 19 anos referentes aos estudos aprofundados da interculturalidade na área de educação, sobretudo no que tange às questões relacionadas à educação escolar indígena.

Outro importante aspecto levantado por esse trabalho é a discussão sobre a interculturalidade crítica e o seu desenvolvimento na América Latina, na qual a autora dialoga com Vera Candau, Kelly Russo, Catherine Walsh, Paulo Freire, Walter Mignolo, entre outros que versam sobre a interculturalidade crítica. Apesar da proposta de educação intercultural levantada na referida pesquisa ser pautada na educação básica indígena, o trabalho nos apresenta caminhos e



possibilidades importantes para se pensar em uma educação intercultural em vários níveis e modalidades da educação.

Outro trabalho que exploramos é uma tese apresentada ao mesmo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. A pesquisa de Tatiane Cosentino Rodrigues é intitulada “A Ascensão da Diversidade nas Políticas Educacionais Contemporâneas”. O trabalho apresenta uma grande relevância, visto que, por meio de uma abordagem documental, buscou apresentar o crescimento do conceito de diversidade no debate internacional e nacional sobre educação. Sendo um dos principais objetivos do trabalho analisar a ascensão do conceito de diversidade nas Políticas Públicas de Educação no primeiro mandato do Governo Lula.

No levantamento bibliográfico realizado, a autora apresenta sob diferentes perspectivas a ampliação da discussão do conceito de diversidade no âmbito educacional, sobretudo a partir de 1996, quando ocorre a inclusão da temática de pluralidade cultural e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Essa pesquisa apresenta inúmeras contribuições para quem busca discutir e aprofundar questões que permeiam a identidade e a diferença. Para tanto, o trabalho é estruturado de maneira que facilita o entendimento acerca de questões que vão desde a adoção da pauta do conceito de cultura pela Unesco, perpassando por educação e cultura, até a ascensão da diversidade na política educacional brasileira.

Trabalhos selecionados do Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

A abordagem realizada por Claudilene Maria da Silvana na pesquisa “Práticas Pedagógicas de Valorização da Identidade, da Memória e da Cultura Negras: a Volta Inversa na Árvore do Esquecimento e nas Práticas de Branqueamento” apresenta excelentes contribuições para pensarmos sobre as práticas pedagógicas escolares para a valorização da identidade, da memória e das culturas negras. A tese defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco apresenta abordagens



fundamentais que contribuem para ampliar e aprofundar as discussões que propomos. Entre elas podemos destacar o enfoque dado para a formação de professoras e professores, tendo educação e cultura como importante interface.

Entre as inúmeras referências norteadoras encontradas nesse trabalho, destacamos as discussões que são estabelecidas sobre a diversidade presente nos espaços educacionais brasileiros, apresentados através dos avanços trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Outra significativa contribuição gira em torno das reflexões sobre a afrocentricidade. Nessa pesquisa, a afrocentricidade aparece como posição epistemológica e uma importante possibilidade de produção de conhecimento e de ruptura com a hegemonia do pensamento eurocêntrico. Direcionamentos importantes para refletir sobre a nossa pesquisa.

Desse modo, essa pesquisa nos aproxima pela sua proposta e, sobretudo, pelos desejos explicitados de contribuir para a construção de uma escola que leve em conta a diversidade e as várias identidades presentes nos espaços escolares. As contribuições se configuram ao pensar na importância de professores que questionem o discurso eurocêntrico e homogeneizador e que possam contribuir com o conhecimento de práticas pedagógicas para a consolidação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e também por utilizar categorias, metodologias e aportes teóricos que dão voz às populações historicamente silenciadas.

Será que as Histórias e as Culturas que foram silenciadas já estão se fazendo ouvir através de práticas educativas *outras?* Esse é um dos questionamentos centrais levantados no trabalho “Sentidos da Educação das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares de Professore(a)s de Escolas Localizadas no Meio Rural”, de autoria de Michele Guerreiro Ferreira. Na análise desse trabalho, percebemos alguns pontos de interlocução, direcionamentos e reflexões fundamentais para se pensar uma educação plural. Outros fatores que merecem destaque referem-se à abordagem teórica centrada nos Estudos Pós-Coloniais da Vertente Latino-Americana que orienta a pesquisa em análise e a



relação que a autora estabelece com a educação para as relações étnico-raciais, bem como a discussão sobre a matriz colonial do racismo e as perspectivas de enfrentamento, no qual busca demonstrar as aproximações com a Educação Intercultural.

Nas considerações desse trabalho, a autora destaca que mesmo diante dos limites e das lacunas que ainda permanecem em aberto, conseguiu identificar a inserção da educação das relações étnico-raciais em uma política curricular intercultural em nível global e local. No entanto, a autora enfatiza que a interculturalidade crítica e funcional[19] ainda se apresentam simultaneamente nos espaços educacionais. Nessa direção, a autora pontua sobre a necessidade de romper com a hierarquização racial, decolonizar os currículos monoculturais e exercer a desobediência epistêmica para que assim possamos contribuir na construção de uma sociedade racialmente democrática e criticamente intercultural.

Salientamos que em nenhuma dessas bases de dados aqui mencionadas, nem em outros repositórios que consultamos ao longo deste levantamento, encontramos referências centrais dentro da perspectiva das relações interculturais que se forjam a partir da relação entre estudantes brasileiros e africanos dos países lusófonos, em uma perspectiva de formação de professores. Nessa direção, destacamos o trabalho de doutoramento de Michele Guerreiro Ferreira**,** apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa formação de professores e prática pedagógica. A pesquisa intitulada “Educação das Relações Étnico-Raciais e Prática Curricular de Enfrentamento do Racismo na Unilab” tem como intuito compreender as concepções de racismo e as práticas de seu enfrentamento sob a perspectiva dos seus sujeitos curriculares. Salientamos que, apesar da pesquisa versar sobre a realidade específica dos *Campi* da Unilab em Redenção-CE e Acarape-CE, é de grande relevância para pensarmos os contextos sociais, políticos e educacionais nos quais esta instituição foi criada, além de nos auxiliar na compreensão da Unilab como um espaço tempo de democratização de aprendizagens plurais e todos os seus contornos educacionais voltados para a

[19] As principais diferenças entre a interculturalidade funcional e crítica serão refletidas à luz de Walsh no capítulo em que nos debruçamos a refletir a interculturalidade.



integração e internacionalização dos sujeitos dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), com destaque para Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

No mapeamento realizado, foi possível conhecer alguns estudos desenvolvidos no Brasil com temáticas e linhas de pesquisa que se aproximam e convergem com os direcionamentos que propomos para este trabalho. Nessa revisão bibliográfica, foi possível compreender como alguns trabalhos vem sendo discutidos nos mais diversos campos da educação, fato que amplia a nossa observação e contribui para aperfeiçoar a pesquisa que buscamos desenvolver. Vale destacar que encontramos uma carência nas produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado sobre a Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e as relações entre os sujeitos que a compõe. Acreditamos que tal fato justifica-se pela juventude da experiência deste projeto universitário, o que nos impulsiona a construir um trabalho com importantes contribuições.

Neste primeiro capítulo, falei da importância dos encontros e parcerias, delineamos os percursos, expus as dificuldades e flexibilidades necessárias para que essa “travessia textual” fosse possível. Em continuidade, abordei como as minhas andanças pedagógicas me aproximaram do projeto da Unilab/Malês e de como essas encruzilhadas foram importantes oportunidades de trocas. Também foram circunscritos o desenho metodológico da pesquisa e os caminhos utilizados para a efetivação deste trabalho, além de outras importantes informações para o entendimento do escopo da pesquisa. O próximo capítulo será dedicado para apresentar o universo da pesquisa, sendo assim falarei sobre a idealização do projeto e quais foram as mobilizações geopolíticas realizadas entre o Brasil e os países africanos lusófonos para a implantação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Apresentarei também alguns aspectos da estrutura organizacional dessa universidade pesquisada, tanto de maneira institucional quanto pedagógica.



2 ÁFRICA E BRASIL SE REENCONTRAM NA UNILAB: QUANDO A EDUCAÇÃO DESCOLONIZA, LIBERTA E EMANCIPA

Figura 15 - Lula é patrono da turma de Bacharelado em Humanidades



Fonte: Arquivo pessoal dos estudantes, 2017

2.1 ALIANÇAS E SABERES MOBILIZADOS ENTRE O PLANTIO E A COLHEITA

POR UMA UNIVERSIDADE QUILOMBOLA
A Solano Trindade e Abdias do Nascimento

O devir quilombola da Unilab surge de ações, posturas, vontades
e afetos que tramam afirmar tudo que amam chamam diáspora
tudo que espalha metáforas transcontinentais de todos os
africantos sobre o solo fértil de nossas linguagens
O vir-a-ser quilombola da universidade cria sua identidade
nômade e atravessa os saberes descobre os sabores do
aprender une lábios e línguas na degustação antropofágica de
culturas

O acadêmico torna-se quilombola e se embrenha na mata dos conceitos e práticas que libertam o pensar e o agir para cooperar solidário a todos que lutam pela educação pública de qualidade acessível aos filhos da Terra que desejam fazer desse planeta um lugar de vida bem vivida e gente irmanada

A universidade passa a ser quilombo do conhecimento compartilhado entre negros, índios, entre os sem-terra e os sem-livro Lugar de resistência contra o preconceito racial e de qualquer tipo contra dominação de classe e de toda sorte de minorias contra a opressão do homem e da mulher, da criança e do animal e a favor de um mundo plural em que a diferença seja motivo de orgulho de seres singulares
E que assim possam surgir novos Ambrósios, muitos Palmares!

(Ivan Maia, 2003)

A poesia que anuncia esse diálogo é repleta de representações e representatividades, uma vez que as lutas narradas através dos versos do "acadêmico quilombola" trazem imbricamentos que expressam histórias de lutas e resistências das populações indígenas e negras na busca de respeito e valorização de suas pluralidades. Ao tempo que reivindica os direitos dessas populações por uma educação que contemple as suas singularidades. A resistência presente no entoar desses versos demarca as ações dos movimentos sociais e as contribuições de intelectuais, como Solano Trindade e Abdias do Nascimento, que durante as suas trajetórias políticas e intelectuais reivindicaram o direito de as populações negras terem cidadania plena, onde a educação sempre foi uma pauta de luta.

Inspirada nas lutas de Solano, Abdias, Ambrósios e Palmares, e em tantas outras ações, posturas e vontades para construir espaços educacionais quilombolas, decoloniais, interculturais e antirracistas, surge a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Inaugurada há dez anos, em parceria com os países lusófonos africanos, marca um novo capítulo na história da educação superior brasileira, uma vez que assumiu o compromisso e a responsabilidade de "reescrever" a história e estabelecer novas relações entre brasileiros e africanos lusófonos.

Para uma melhor compreensão dos contornos dessa universidade, é imprescindível analisar a articulação política para a execução desse projeto, que



foi planejado através de uma histórica cooperação Sul-Sul, ocorrida principalmente com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)[20], nos mandatos do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2010-2014), e que ganhou vida e significados com a chegada de pessoas de vários "africantos". Mediados por acordos e articulações, professores, alunos e servidores se "irmanaram" em um projeto acadêmico que tem como uma de suas pautas a educação pública de qualidade. O Plano de Desenvolvimento Institucional da Unilab ressalta como a última década foi marcada por significativas mudanças na educação superior do Brasil.

> Os últimos doze anos da política de educação superior no Brasil foram marcados por grandes mudanças. Mencionem-se, como exemplos, a criação de 18 novas universidades públicas federais entre 2003 e 2015; a ampliação das instituições federais de ensino superior mais antigas para o interior do País; a elevação dos investimentos federais em educação, ciência, tecnologia e cultura. É nesse contexto de tão relevantes mudanças que é criada a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Em 2008, os ministros da Educação e do Planejamento, Orçamento e Gestão, apresentaram ao Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, exposição de motivos para a criação da UNILAB, com a explicitação de dois princípios que nortearam os rumos da educação superior brasileira: a interiorização e a internacionalização. (BRASIL, 2016, p. 7)

Nesse ínterim, o projeto educacional da Unilab é fruto de ações governamentais e parcerias políticas que precisaram ser estabelecidas e articuladas ao longo do processo de implementação dessa universidade. No que tange aos conceitos essenciais para a compreensão dos debates que balizaram esse acordo, sobretudo em relação ao princípio da internacionalização, a cooperação Sul-Sul compõe a tríade[21] que norteou esse projeto de educação ao

[20] Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) são territórios que pertencem a África Lusófona. Com base no Estatuto da UNILAB, a promoção do desenvolvimento regional, intercâmbio cultural, científico e educacional ocorre principalmente com esses países.

[21] De acordo com os autores "entre outros conceitos essenciais aos debates sobre cooperação internacional para o desenvolvimento, numa ótica dos agentes que atuam no Sul global, aparecem geralmente estes: cooperação Sul-Sul, cooperação solidária e o desenvolvimento." (MALOMALO, SOUZA; LOURAU, 2018, p. 520)



estabelecer as parcerias, trocas e solidariedade entre o Brasil e os países africanos lusófonos.

Para ampliar a compreensão da Unilab, a partir da perspectiva da Cooperação Sul-Sul, trazemos como aporte teórico os estudos desenvolvidos por Bas ‘Ilele Malomalo (2015; 2018a; 2018b), “intelectual africano renascido na diáspora africana contemporânea brasileira”, como se autodenomina, apresentando inúmeras contribuições e reflexões sobre os assuntos aqui postos, uma vez que os trabalhos desenvolvidos pelo doutor em Sociologia oportunizam compreendermos de maneira crítica, como o próprio autor sugere as problemáticas referentes aos debates presentes nestes acordos internacionais de cooperação Sul-Sul e cooperação solidária entre o Brasil e os países africanos de língua portuguesa. Somando-se a essa base teórica, priorizamos aqui o lugar de fala, já que o autor nascido na República Democrática do Congo é docente no curso de Bacharelado em Humanidades no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, em São Francisco do Conde-BA.

Sobre os contornos e desdobramentos do projeto dessa universidade, Malomalo, Souza e Lourau (2018) nos falam da importância de compreender o conceito de cooperação Sul-Sul, cunhado por volta de 1950, quando países asiáticos ganhavam independência e buscavam aliados para discutir sobre problemas e interesses comuns aos países que enfrentavam situações similares. Para o autor, o despertar desses governos ocorreram na conferência de Bandung em 1955, evento que reuniu diversos países africanos e asiáticos para lutarem contra a dominação do Norte. Entre os elementos que uniam e mobilizavam esses povos estão:

> [...] a colonização, o racismo e a exploração econômica que sofriam e ainda sofrem, por parte dos países do Norte. A colonização a que os países do Sul passaram por séculos foi responsável pelo seu desenvolvimento tardio. Começaram a atuar e tratar de suas ações em termos, como por exemplo, da “cooperação Sul-Sul”, que ali já era vista como uma cooperação baseada em princípios de solidariedade,



> igualdade e soberania entre todos os países envolvidos, de forma a travarem a luta pelo respeito aos direitos humanos e pela condenação do racismo. (MALOMALO; SOUZA; LOURAU, 2018, p. 521)

Sabe-se que o Brasil e os países africanos de língua portuguesa acumulam cicatrizes deixadas pela opressão e exclusão causadas pelo processo de colonização e escravização, a que foram submetidos durante séculos. Na busca de minimizar essas marcas e imbuído dos discursos de cooperação Sul-Sul, cooperação solidária, desenvolvimento e igualdade entre países que historicamente sofreram com as opressões e silenciamentos das nações economicamente mais fortes, o presidente Luís Inácio Lula da Silva estabeleceu alianças[22] com os países africanos lusófonos, a fim de criar uma agenda comum aos interesses desses territórios, instituindo a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira[23].

A Unilab concebida para produzir saberes inovadores numa perspectiva interdisciplinar e intercultural, passa a existir a partir desses e de outros contextos que incluem interesses políticos e econômicos entre os países do Sul. Em termos educacionais, essa universidade surge apresentando para a comunidade internacional uma proposta singular de educação que visa ao estreitamento das relações entre o Brasil e os demais membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os africanos. Nesse sentido, Diógenes e Aguiar (2013) destacam a importância da Unilab como "a primeira universidade criada especificamente para unificar o idioma português, consolidar a integração e disseminar o ensino a distância, entre os países da CPLP." (DIÓGENES; AGUIAR, 2013, p.13).

---

[22] Malomalo; Souza e Lourau (2018) apresentam muitas críticas e reflexões sobre a cooperação Sul-Sul e cooperação solidária estabelecida entre o Brasil e os países africanos de Língua Portuguesa nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva. São ponderações importantes e de grande relevância para se pensar criticamente sobre esses conceitos e alianças realizadas, como pondera o autor, no entanto, salientamos que essa discussão não será aprofundada neste trabalho.

[23] "A UNILAB nasceu no contexto de redefinição da política externa brasileira pelos governos Lula (2003-2010), com ênfase na cooperação Sul-Sul fundamentada no princípio da solidariedade. Esse é, ao mesmo tempo, o contexto do crescimento econômico do continente africano que Lula buscou aproximar-se, cada vez mais, não somente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), mas do continente na sua totalidade, visando satisfazer os interesses do seu governo e do seu país." (MALOMALO, 2015, p. 03).



Assim sendo, apoiados em seu Estatuto que objetiva formar cidadãos com competência acadêmica, científica e profissional para atuar na CPLP, e promover o desenvolvimento regional, o intercâmbio cultural, científico e educacional, em20 de julho de 2010, foi sancionada a Lei nº 12.289, que dispõe sobre a criação da universidade com proposta desafiadora e inovadora, cujos objetivos estão delineados no texto legislativo.

> Ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. (BRASIL, 2010, *online*).

Tendo em vista esses e outros pressupostos descritos nos documentos oficiais como Estatuto[24] e o Regimento Geral[25], deu-se início ao projeto popular da esquerda brasileira de cooperação internacional e solidária para integrar Brasil-África. Nesses primeiros passos para a implantação da Unilab, muitos ideais se forjaram para a consolidação desse projeto acadêmico, assim, em 2008, o Ministério da Educação instituiu uma Comissão de Implementação da Unilab.

> Compuseram, essa comissão, membros do governo, da SEPPIR, do MEC, do Ministério das Relações Exteriores (MRE), da sociedade civil, do movimento negro, das universidades públicas e das agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (MALOMALO; SOUZA; LOURAU, 2018, p. 532)

[24] Embora o Estatuto da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-brasileira tenha sido aprovado e alterado por outras resoluções desde a sua versão inicial, foi somente em dezembro de 2020, após 10 anos da implementação da Universidade que o documento foi aprovado pelo Ministério da Educação, e publicado no Diário Oficial da União. A Vice-Reitora *pró tempore* Claudia Carioca ressalta que a aprovação desse Estatuto é um grande marco para a Unilab, uma vez que agora está institucionalizada como Universidade Federal Pública. Estatuto disponível em: http://www.prograd.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2021/01/estatuto-unilab-dez-2020.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

[25] O Regimento Geral da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira foi aprovado pela resolução 08/2017 do Conselho Universitário e publicado em 2018. Este documento complementa e incorpora ao Estatuto. Disponível em: http://www.proplan.unilab.edu.br/sobre/arquivos/downloads/. Acesso em: 20 mar. 2021.



À frente dessa comissão estava Paulo Speller[26], que ao longo de dois anos, estabeleceu alianças e promoveu reuniões, visitas, colóquios e diálogos entre os membros[27] da comissão e os países parceiros, em direção à solidificação desse projeto acadêmico. Speller destaca que, pelo fato de não ter parâmetros e antecedentes de uma universidade com a proposta de integração e internacionalização como a da Unilab, algumas barreiras precisaram ser enfrentadas pela Comissão de Implantação.

> Durante dois anos, a Comissão realizou estudos com o objetivo de identificar problemas e temas de interesse comum ao Brasil e aos países da África, da Ásia e Europa que se expressam ou adotam, como oficial, a língua portuguesa; ainda neste período, desenvolveu atividades de planejamento do projeto institucional, envolvendo a organização da estrutura administrativa, acadêmica e curricular dos primeiros anos da Universidade. Consolidada no documento "Diretrizes Gerais" a tarefa da comissão foi concluída em 2010, deixando delineados a missão, os objetivos e os princípios políticos-acadêmicos norteadores das ações da UNILAB que, por sua vez, inspiraram a elaboração da Lei 12.289/2010, que a criou. (BRASIL, 2016, p. 8)

Buscando potencializar a cooperação entre Brasil-África, e minimizar as dificuldades encontradas para a solidificação dessa universidade, as viagens realizadas para os PALOP foram basilares para que se pudesse conhecer as

[26] O professor Paulo Speller foi o primeiro diretor *pró tempore* da Unilab (2011-2013), sendo assim as primeiras turmas ingressaram na universidade (no Ceará) em sua gestão.

[27] A Comissão de Implantação da UNILAB era composta por **Paulo Speller** - UFMT, Presidente; **Alexandre Prestes Silveira** - Ministério da Educação; **Almerinda Augusta de Freitas Carvalho,** Ministério das Relações Exteriores; **Antônio Augusto Soares** - Banco do Brasil; **Antônio Carlos do Prado** - Embrapa; **Eliane Cavalleiro** - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - Universidade de Brasília; **Elói Ferreira de Araújo** - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial / Presidência da República; **Fernanda Lino Barreto Lourenço** - Ministério da Educação **Godofredo de Oliveira Neto** - Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa - COLIP; Universidade Federal do Rio de Janeiro; **José Graziano da Silva** - Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO); **Leonardo Osvaldo Barchini Rosa** - Ministério da Educação; **Maria Elias Soares** - Universidade Federal do Ceará (UFC); **Paulo Marchiori Buss** - Fundação Oswaldo Cruz; **Raquel Barreira Peréa** - Ministério da Educação; **René Barreira** - Secretaria de Ciência e Tecnologia e Ensino Superior, Governo do Estado do Ceará; **Vincent Defourny** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). (DIOGINES; AGUIAR, 2013, p. 28)



realidades e estabelecer as trocas culturais entres esses povos. Malomalo (2018a) pondera que foi necessária uma rápida mobilização para a implantação da Unilab, assim estas missões precisaram ser realizadas em um curto período, já que, além do estreitamento das relações internacionais e a integração com os países lusófonos, precisou-se levar em conta

> [...] o peso do racismo estrutural em fabricar "cabeças-mal-feitas", ou o Governo petista aprovava às pressas, como ocorreu, a lei da fundação da UNILAB do jeito que a conhecemos hoje (Lei nº 12.289/2010), ou nunca mais não se aprovava nada, no país, em benefício dos povos negros do Brasil e do continente africano. (MALOMALO, 2018a, p. 02)

Vimos, então, que para atender as demandas do Movimento Negro[28] e driblar as estruturas racistas, que dificultariam execução do projeto da Unilab, foi necessária uma rápida articulação para se implementar uma universidade com vocação internacional, voltada para a África e suas Diásporas, como bem coloca o autor. Para um entendimento mais amplo sobre o projeto da Unilab, é imprescindível compreender criticamente sobre a aproximação Brasil-África na perspectiva da cooperação Sul-Sul, e todos os desdobramentos, contradições, interesses políticos e econômicos dessas alianças. Reflexões e críticas muito bem apresentadas por Malomalo (2018a)

Desse modo, além da internacionalização como princípio norteador para o projeto da Unilab, é fundamental colocar em pauta a ideia de interiorização do ensino superior como elemento identitário dessa universidade. De acordo com o PDI, a interiorização faz parte da "estratégia de expansão e democratização do acesso ao ensino superior no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e expande a rede de ensino para áreas distantes dos centros urbanos mais desenvolvidos, diminuindo as desigualdades regionais." (BRASIL, 2016 p. 7).

[28] Nos referimos nesta pesquisa ao "Movimento Negro" a partir da perspectiva de Gomes (2019). Para a autora, "Movimento Negro" reúne as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo. Entre outros grupos que comungam dos mesmos objetivos e busca a valorizar a história da cultura negra no Brasil estavam presentes na Comissão de Implantação, Eliane Cavalleiro, representando a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, e Elói Ferreira de Araújo, representando a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.



Logo, tanto a internacionalização quanto a interiorização fazem parte da política de expansão do ensino superior no Brasil. Sendo assim, é oportuno destacar que essa instituição também está inserida em outro importante movimento voltado para as políticas educacionais do Governo Lula, que visou a expansão da educação superior através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)[29].

Para Gomes (2013, p. 86), "A Unilab é parte significativa deste novo movimento, fortemente marcado pela interiorização pelas lutas em prol de políticas afirmativas na educação superior brasileira." Uma vez que esta instituição é gestada a partir dessas e outras ações que tem como objetivo ampliar o acesso e permanência na educação superior.

> A política de interiorização é parte da política da expansão do ensino superior no Brasil. Para atender a essa demanda, o então governo criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). Com o REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior para regiões do interior onde, até então, não se pensava em criar universidades. (MALOMALO, SOUZA; LOURAU, 2018, p. 532)

Com a criação desse programa que buscava apoiar e reestruturar as universidades federais, aliado à política externa de Cooperação Sul-Sul, possibilitando a criação da Unilab, cumpre-se a dupla missão do Governo Lula para o ensino superior brasileiro, que é a internacionalização e interiorização das universidades em locais com grande carência do ensino superior. A partir dessas iniciativas, Malomalo; Souza e Lorau (2018) reiteram que o Governo Lula marca uma nova história das Políticas Públicas para as populações negras e, com essas lideranças, a questão racial passa a "ocupar a pauta do debate sobre o

[29] O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, em 24 de abril de 2007. Entre o seu principal objetivo, destacamos a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 25 mar. 2021.



desenvolvimento nacional". Para o fortalecimento dessas iniciativas, o autor cita a criação da SEPPIR, a promulgação da Lei 10.639/03 e do Estatuto de Igualdade Racial. Diante desse cenário, o projeto insurgente da Unilab nasce fruto das Ações Afirmativas em consonância com as políticas educacionais, num momento político propício para expansão das universidades. Nesta direção, Nilma Lino Gomes e Sofia Lerche Vieira apontam que:

> O movimento de criação da UNILAB se insere no quarto ciclo expansionista, coincidindo com um cenário propício ao aumento de instituições e de vagas no ensino superior federal. Tal situação corresponde ao período ocorrido depois da estabilização econômica do país, quando iniciativas diversas de inclusão social e políticas afirmativas foram estimuladas, propiciando uma melhoria da distribuição de renda, o que tem sido associado à emergência de uma nova classe média. Neste contexto, tem se destacado não apenas o crescimento do consumo de bens econômicos, como também de bens culturais. A ampliação do acesso à educação superior é parte deste movimento, onde a aspiração pela universidade passa a integrar o imaginário de famílias antes pertencentes aos setores mais pobres da população. (GOMES; VIEIRA, 2013, p. 85)

Sendo assim, a proposta da Unilab que insere seus debates na cultura, diversidade e na diferença, coadunam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesta direção, o Art. 2° das Diretrizes "têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática." Aliado às Diretrizes, é preciso dar relevo às Políticas de Ações Afirmativas para as populações negras, bem como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que, como bem destaca Lima (2015), representam um avanço no enfrentamento das desigualdades raciais na educação. Nesse sentido, a Unilab é um projeto impulsionado pelas demandas dos "novos" atores sociais no Brasil, que buscam equidade, direitos e reconhecimentos, como será visto nas reflexões propostas neste trabalho.

Diante de toda essa mobilização política-diplomática, e motivada pelos movimentos sociais, entidades e diversos coletivos que contribuíram para a



consolidação do projeto[30] que foi apresentado, precisa-se dar relevo às motivações que fizeram a Unilab ser implantada nos territórios onde atualmente se encontram instaladas.

2.2 TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA: A PROPOSTA DECOLONIAL, ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL DA UNILAB CRIA NOVOS CONTORNOS PARA EDUCAÇÃO NO RECÔNCAVO BAIANO

> Um dos traços fundamentais da colonialidade do poder é o profundo legado escravista e patriarcal onde proliferam, até hoje, violências de classe, de raça, de gênero, de língua e de religião. Um traço da episteme de(s)colonial que nos interessa muito de perto aqui é dar voz aos invisibilizados, aos grupos subalternos e suas formas de saber. (HAESBAERT, 2021, p. 162)

O movimento realizado pelo pensamento de Haesbaert (2021) é emblemático para a discussão que iremos tecer, pois remete à urgência de refletirmos sobre a herança colonial que ainda está profundamente impregnada nos territórios onde a Unilab está instalada. Desse modo, seguimos inspirados e orientados através das pistas deixadas pelas epistemes de(s)coloniais, na tentativa de ouvir os gritos que ressoam das vozes de sujeitos invisibilizados e na busca de compreender as suas diversas formas de saber que historicamente ocuparam e moldaram esses territórios ancestrais de (r)existência (HAESBAERT, 2021).

> A UNILAB, portanto, é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão com vocação para a construção de vínculos estreitos com a realidade local, ao mesmo tempo em que para a promoção do avanço da cooperação internacional com os

[30] Malomalo (2018) chama a atenção de uma questão sobre a qual se deve manter alerta no desenvolvimento desse projeto, ao referir-se ao pouco cuidado no trato com as políticas públicas, no contexto da Unilab. Para o autor, a falta de cuidados básicos que essas políticas necessitam em seu processo de implementação tem gerado muitos desgastes sobretudo para os estudantes internacionais.



> países lusófonos. Esta vocação deverá ser desenvolvida em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais e econômicas. Os indicadores socioeconômicos da região Nordeste do Brasil – onde estão as unidades, ora em funcionamento – assim como os dos países parceiros da CPLP, revelam territórios marcados por intensas desigualdades sociais. (GOMES; VIEIRA, 2013, p. 73)

A Unilab foi tramada e instalada nesses territórios a partir de ideais político-estratégicos, uma vez que, ao alojar uma universidade pública federal "vocacionada para a cooperação internacional e compromissada com a interculturalidade, a cidadania, o pluralismo, a tolerância e a democracia nas sociedades" (BRASIL, 2020, p. 07), em locais de expressiva presença das populações afro-brasileiras, e que carregam em suas histórias as marcas de luta e resistência, é passo fundamental para destituir as formas diversas de opressão e exploração a que esses povos foram e ainda são submetidos.

Sendo assim, Malomalo (2018a) avalia o caráter singular da instituição para o mundo, quando acrescenta que a Unilab "é um patrimônio não somente brasileiro, mas da humanidade. Dentro de suas limitações, conseguiu proporcionar a criação de uma comunidade internacional, dentro das zonas serranas do Ceará e da Bahia, no Nordeste" (MALOMALO, 2018a, p. 03). Em meio a esta discussão, é interessante expor este poema que homenageia os dez anos de implantação da universidade:

A UNILAB

Naquele dia da notícia
O sol cantou alegria
A lua abraçou a terra
Minha porta abriu de vez
A Unilab abriu minha porta
Fui aprovado na Unilab!
Filho do Afumolo e da Clara
Também será um acadêmico?
Não acredito! Minha pele treme!

A Unilab é o quê de mim?
A Unilab é um sol radiante
Que iluminou minha caminhada
Dentro deste mundo acadêmico



A Unilab é meu berço
Em que cantei a felicidade
A Unilab é um pinheiro
Em que sou fruta doce
A Unilab é a casa grande
Em que vivi com alegria,
Parti com enorme saudade,
Voltarei um dia para reviver
Alegria e matar a saudade
Que morde meu coração
Intensamente sem piedade
A Unilab está em mim
E estou em a Unilab
Somos clara e gema
A Unilab é meu eterno paixão
A paixão sem explicação
Uma paixão do cantar alegre
A Unilab é minha pátria mãe!

Iadira Antonio Impanta

Poderíamos ousar a dizer que os sentimentos retratados no poema de Impanta refletem a expectativa de sujeitos de diversos lugares da lusofonia, como os dos guineenses, cabo-verdianos, moçambicanos, são-tomenses e angolanos, ao chegarem ao Brasil? Para não ser precoce, a única certeza que trazemos nesse momento é que os versos transbordam histórias e nos presenteiam com uma amálgama de sentimentos gerados a partir do ingresso e vivência na Unilab. Seja como “Casa Grande” ou “berço”, a Unilab tem o desafio de construir uma integração e internacionalização numa perspectiva acadêmica e transformar regiões brasileiras onde está implantada em ambientes multiculturais de aprendizagem.

Conscientes da importância dessa proposta que busca “dialogar e aprender com a riqueza histórico-geográfica do Outro” (HAESBAERT, 2021, p. 49), a Unilab abriu as suas portas para jovens estudantes africanos e brasileiros e fincou as suas raízes em Redenção (CE) no dia 25 de maio de 2011, data em que se comemora o Dia da África e no ano consagrado como Internacional do Afrodescendente. A escolha do território para a implantação da Unilab se deu a partir de muitos critérios destacamos aqui e aqueles que consideramos norteadores para implantação desse projeto.



O primeiro estava ligado ao REUNI e tinha como objetivo ampliar a oferta de educação superior naquela região do Ceará, já que, segundo Diógenes e Aguiar (2013, p. 24), “a região do Maciço de Baturité ainda era carente de instituições científico-acadêmicas e da oferta de formação em nível de pós-graduação.” Outro fator que contribuiu para que Redenção-CE se tornasse a sede administrativa da Unilab ocorreu em virtude de a cidade ter sido a pioneira na abolição da escravatura no Brasil, além de geograficamente a capital cearense localizar-se em uma posição privilegiada em relação à África como apontam os autores.

Figura16 - Mapa dos *Campi* da Unilab



Fonte: Unilab.

Nesse importante debate sobre a instalação da Unilab em territórios de resistência, os nossos sentidos estão voltados para o Recôncavo Baiano, espaço no qual o C*ampus* dos Malês foi instalado e onde os meus caminhos se intercruzam com a vida de sujeitos que dão vida e significados a esse local. Desse modo, busca-se compreender como a chegada de quilombolas, indígenas, ciganos, LGBTQIA+[31], pessoas de comunidades rurais e urbanas de

[31] “a sigla LGBTQI - em termos de luta dos movimentos sociais, vem ganhando força, já que inclui além de orientação sexual e diversidade de gênero a perspectiva teórica e política dos Estudos Queer.” Como já mencionado, o edital LGBTQUIA+ foi anulado, e a comunidade estudantil vem se mobilizando para que ele seja retomado. (MALOMALO, SOUZA; LOURAU, 2018, p. 544)



todo o Brasil além de angolanos, guineenses, caboverdianos, moçambicanos e são-tomenses estão contribuindo para um processo de descolonização de estruturas histórico-geográficas colonialistas secularmente presentes nesse território.

Para entendermos sobre as interlocuções que a Unilab/Malês exerce a partir da sua instalação no Recôncavo Baiano, é necessário, ainda que de maneira breve/simplificada, acessar estudos que nos permitam a compreensão de alguns dos contornos históricos presentes nesse território e que refletem nas tramas das relações contemporâneas que nos debruçamos a pesquisar. Para nos assessorar nesse diálogo, escolhemos um exímio estudioso das relações colonialistas e escravistas presentes nesse território.

Como bem nos recorda Fraga Filho (2014), “os maiores engenhos baianos localizavam-se na faixa de terras úmidas que contorna a Baía de Todos os Santos, região conhecida desde o passado colonial como Recôncavo.” Sendo as cidades baianas de Santo Amaro, Cachoeira e São Francisco do Conde consideradas como centros produtores de cana de açúcar, e, portanto, densamente povoada por mão de obra escrava.

Através do relato minucioso de Fraga Filho (2014) em sua tese “Encruzilhadas da Liberdade: Histórias e Trajetórias de Escravos Libertos na Bahia (1870-1910)”, o autor apresenta as tensões, conflitos e trajetórias dos sujeitos que ocupavam a região, apontada como uma das mais duradouras sociedades escravistas das Américas. Neste importante registro histórico-geográfico, descobrimos questões cruciais abordadas pelo autor para compreensão das relações sociais nesse período. Umas destas é o intercruzamento das diversas fontes que foram acessadas, a partir das quais o autor buscou desvendar os sentidos e significados da liberdade para os afrodescendentes.

Frente à contemporaneidade, é notório que as cidades consideradas como berço da economia escravista no Recôncavo Baiano, encontram-se em contextos sociais, econômicos, políticos e educacionais distintos do vivenciado nos séculos XVIII e XIX. Apesar de ainda nos encontrarmos inseridos em processos específicos da colonialidade, este trabalho segue buscando releituras



para esses espaços, através dos novos significados de liberdade que os sujeitos afrodiaspóricos vem construindo nos entrelaçamentos das suas trajetórias. Nesse novo capítulo da história contemporânea do Recôncavo, discorremos sobre a Unilab/*Campus dos Malês*, que, em busca de novos territórios de resistência para a implantação de mais uma unidade acadêmica, assentou as suas bases nas terras férteis do massapê, na cidade de São Francisco do Conde-BA, local de grande representatividade negra, uma vez que sediou movimentos de lutas e resistências em prol da liberdade das populações negras e que atualmente encontra-se inserida em novos arranjos sociopolíticos e educacionais.

A cidade que faz parte do "Território de Identidade do Recôncavo", na Região Metropolitana de Salvador, conforme classificação político-administrativa do Governo do Estado, exerceu grande importância econômica e sociopolítica no período colonial, como apresentado por Fraga Filho (2014). Por estar inserida diretamente nas relações escravagistas do "Recôncavo Açucareiro", a cidade de São Francisco recebeu durante décadas africanos para trabalharem em seus engenhos, como também foi cenário de lutas históricas das populações negras para a liberdade dos povos escravizados e, posteriormente, em prol da emancipação sociopolítica do Brasil.

Em virtude desse contexto histórico, São Francisco do Conde é uma cidade majoritariamente negra, segundo os dados apresentados pelo Censo do IBGE (2010), por isso este município apresenta uma forte expressão da herança cultural afro-brasileira no cotidiano de muitos moradores.

Quadro 04 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade, município de São Francisco do Conde-BA

Branca	**2.239**
Preta	13.278
Amarela	711
Parda	16.878
Indígena	77
Sem declaração	



Total	33.183

Fonte: IBGE-Censo Demográfico (2010).

Entre os vestígios deixados pelo sistema colonial e a escravidão, estão alguns monumentos que foram construídos com mão de obra escrava, manifestações culturais e comportamentos dos moradores relacionados aos negros escravizados (BENDO, 2016), fatores que potencializam a presença da Unidade Acadêmica do *Campus* do Malês neste território ancestral.

2.3 MALÊS RESISTE!

Velhos piratas, sim, eles me roubaram
Me venderam para navios mercantes
[...]
Mas, minhas mãos foram fortalecidas
Pelas mãos do Todo Poderoso
Nós seguimos nessa geração
Triunfantemente
[...]
Você não irá me ajudar a cantar
Estas canções de liberdade?
Porque é tudo que eu sempre tive
Canções de liberdade
Canções de liberdade
[...]
Emancipe-se da escravidão mental
Ninguém além de nós mesmos pode
libertar nossas mentes

(Bob Marley)

O *Campus* da Unilab em São Francisco do Conde-BA carrega a força da nossa ancestralidade, já que, de acordo com João José Reis (2003), “a expressão malê vem de imalê, que na língua iorubá significa muçulmano. Portanto, os malês eram especificamente os muçulmanos de língua iorubá, conhecidos como nagôs na Bahia.” (REIS, 2003, p. 03). Assim sendo, o nome *malês* dado ao *Campus* da Unilab em São Francisco do Conde-BA carrega



simbologias e representatividade para as populações africanas e afro-brasileiras, visto que faz menção à Revolta dos Malês, movimento ocorrido em Salvador em 1835, planejado e liderado por escravos africanos mulçumanos, que apresentava objetivos bem delineados. Para Reis (2003), “A revolta não foi um levante sem direção, um simples ato de desespero, mas sim um movimento político, no sentido de que tomar o governo constituía um dos principais objetivos dos rebeldes.” (REIS, 2003, p. 06). Entender algumas das nuances desse movimento ocorrido na Bahia, e liderado por negros africanos, é mais uma das inúmeras possibilidades de conexão com nossa história plural.

A Unilab sendo a primeira instituição federal de educação superior, baseada nos princípios da educação intercultural, decolonial e antirracista, a ser instalada nesse território de resistência, traz inúmeras possibilidades de rearranjos sociais. Entre elas, destacamos que os sujeitos africanos e afro-brasileiros presentes nesse espaço são oportunizados a reconhecer os processos de colonialidade do poder, saber e ser a que são submetidos, e, com isso, possam conhecer, validar e conectar-se com as suas subjetividades de forma crítica e consciente. Em suma, a chegada da Unilab marca o início de um novo capítulo da história entre brasileiros e africanos no Recôncavo Baiano, que pode ser recontada na contemporaneidade em meio a outros contextos, novas perspectivas e diálogos interculturais.

Figura 17 - Mapa da localização do *Campus dos Malês*



Fonte: Instituto Kirimurê.

Entoando cantos de liberdade, imbuídos da coragem, insurreição e energia emanada pelos povos Malês, em maio de 2014 deu-se início às atividades presenciais no *Campus d*os Malês. Com o intuito de complementar a sua abrangência territorial, como aponta o Plano de Desenvolvimento Institucional da Unilab, o Governo Federal “estendeu a atuação da UNILAB para a cidade de São Francisco do Conde, na Bahia. Situada a 60km de Salvador, no Recôncavo da Bahia, município brasileiro com maior proporção de negros em sua população.” (BRASIL, 2016, p.8)

A implantação dessa universidade traz em seu bojo um leque de possibilidades para diversas cidades do interior da Bahia, uma vez que abre novas perspectivas educacionais, minimizando a carência de instituições de nível superior nessa região e possibilitando a aprendizagem de novos significados a partir da experiência entre sujeitos culturalmente diferentes. Além deste aspecto, a implantação da Unilab nesse território oportuniza que pessoas negras com histórias de vida marcadas pelo colonialismo, e que historicamente foram impedidas de acessar à educação superior, ingressem em uma universidade pública. Ao mesmo tempo, convoca toda a sociedade a empreender mudanças no modo de encarar as diversidades cultural, social, de gênero, geográfica, socioeconômica, linguística e étnico-racial presentes em nossa sociedade.

> As escolhas de Redenção e São Francisco do Conde como sedes de *campi*, além de sinalizarem para o desenvolvimento regional, valorizam símbolos que indicam claramente para compromissos acadêmicos e institucionais da UNILAB com a população brasileira afrodescendente. (BRASIL, 2016, p. 9)

O reconhecimento da diversidade sociocultural afro-brasileira apresenta-se como um dos princípios que orientam a ação desta universidade e marcam hoje os horizontes socioculturais das cidades e regiões onde está instalada. Sendo assim, as relações interculturais que estão sendo construídas entre o Brasil e os países africanos que falam a língua portuguesa estão oportunizando que africanos cruzem o Atlântico e tracem rotas e caminhos bem diferentes dos seus ancestrais. Paralelamente, os brasileiros são desafiados a reconhecer sobre a



pluralidade cultural presente em nossa sociedade e a grande heterogeneidade dos países africanos, quebrando estereótipos cristalizados sobre a África e os seus habitantes.

2.4 ABRAM OS PORTÕES QUE ESTAMOS CHEGANDO

Bem-vindos à família UNILAB
Bem-vindos à nossa universidade
Bem-vindos a São Francisco do Conde
Bem-vindos, bem-vindos ao Brasil
[...]
Trouxe na minha bagagem muitos sonhos,
vontades de vencer e superar as minhas debilidades.
Cheguei nessa universidade concentrado no objetivo,
com uma nova vibe, sistemas de um ser ativo.
Quando olho para o passado e lembro do meu percurso,
me sinto orgulhoso e disposto para o futuro.
Para mim, um ser que muda perspectivando o melhor,
é aquele que melhor sabe lidar com o pior.[32]

A canção “Bem-Vindos” do grupo BotAfala, que é comumente cantada para recepcionar os estudantes que chegam na Unilab, nos inspira a apresentar: os critérios adotados para receber os sujeitos que dão vida e significados a essa universidade, o perfil socioeconômico desses estudantes, bem como parte da organização institucional e pedagógica da Unilab. Vamos iniciar entendendo como ocorreram as seleções para unir os sujeitos dos dois lados do Atlântico? Para tanto, serão utilizados como aporte os dados disponibilizados pela Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DRCA), no que tange ao ingresso de alunos na graduação, que indica como essa instituição vem se organizando para cumprir com alguns dos seus objetivos. Entre eles o de “contribuir para a inserção da educação superior brasileira no cenário internacional e para o fortalecimento da cooperação solidária, com ênfase nos países da CPLP.” (BRASIL, 2020, p. 04)

O ingresso de estudantes na Unilab ocorre através de processos seletivos distintos para brasileiros e estrangeiros. Para o primeiro grupo, são reservadas

[32]“Bem-vindos” foi a primeira canção apresentada pelo grupo BotAfala.



50% das vagas, sendo os estudantes brasileiros selecionados através do Sistema Unificado de Seleção (SISU). A seleção realizada por esse sistema, tem como base a nota obtida pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, os estudantes também podem ingressar pela seleção feita por meio de políticas de cotas raciais ou sociais.

Já os outros 50% das vagas são destinados aos africanos palopianos[33] que se interessam em estudar na universidade. Esses sujeitos se inscrevem nas Missões Diplomáticas brasileiras dos países parceiros (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe) e são selecionados por meio do Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros (PSEE). Para garantir a vaga, os candidatos precisam passar por uma avaliação do histórico escolar do Ensino Médio e realizar uma prova de redação no próprio país de origem. Após a classificação, os estudantes ingressantes devem cumprir com alguns procedimentos institucionais, a fim de serem regularmente matriculados.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional, após a aprovação desses sujeitos, existe uma preocupação quanto aos aspectos sociais e culturais da vida desses estudantes. Deve-se a isso, o fato dos estudantes que ingressam nessa universidade apresentarem características bem distintas daqueles que estudam em instituições situadas nos centros urbanos.

> São outras as características prevalentes dos estudantes da UNILAB: originários de países africanos e de municípios do interior dos estados do Ceará e da Bahia, a frequência à universidade impõe a necessidade de se deslocarem e fixarem residência nos municípios-sede da Universidade - Redenção, Acarape e São Francisco do Conde. Levantamentos realizados por diferentes setores da Universidade e pela FONAPRACE comprovam que, estudantes tanto os nacionais como os internacionais são, em sua maioria - perto de 80% - oriundos de famílias de baixa renda e baixa escolaridade sendo, predominantemente, o primeiro membro a frequentar uma instituição de ensino superior. (BRASIL, 2016, p. 48)

[33] O trabalho de Ercílio Neves Brandão Langa (2016) aborda “a migração estudantil internacional de alunos de África que se deslocam ao Brasil para desenvolver formação universitária em instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas”. É uma importante referência para ampliar a compreensão sobre o processo migratório dos estudantes africanos e seus principais atravessamentos.



Ainda de acordo com este documento, o perfil desse alunado reafirma a existência da instituição, bem como o cumprimento de suas atribuições e objetivos. Além disso, essas características sociais reforçam o compromisso da Unilab com uma política de assistência estudantil, condição necessária para que os estudantes possam permanecer e terem práticas exitosas na universidade, como preconiza o plano de desenvolvimento institucional.

Nesta direção, a Unilab vem priorizando a ampliação das suas políticas de apoio a permanência dos estudantes brasileiros e estrangeiros, com objetivo de contribuir para a sua formação acadêmica, profissional e humana. De acordo com o PDI, é importante que todas essas características sociais sejam tomadas em conjunto para a adoção de medidas de apoio e permanência desses estudantes na universidade, uma vez que a maioria desses estudantes estão fora dos seus municípios e países de origem, sem o suporte da sua comunidade e de seus familiares de maneira presencial.

Desse modo, estas ações no primeiro momento “tem a ver, portanto, com a sua sobrevivência, como: habitar, comer, locomover-se, vestir-se, preservar a saúde, entre outros aspectos; enfim, manter-se com dignidade como pessoas nos seus aspectos mais fundamentais da vida.” (BRASIL, 2016, p. 48). Além dessas primeiras ações, inúmeras outras vem sendo desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis, objetivando ampliar o universo cultural e simbólico de estudantes internacionais e nacionais, sobretudo para aqueles que apresentam maior vulnerabilidade.

No que tange à organização dos cursos, a Unilab oferece graduação nas modalidades de bacharelado e licenciatura. Assim, os alunos têm a possibilidade de obter a dupla formação nesses dois ciclos, porque a instituição oferece cursos com caráter híbrido interdisciplinar. A primeira modalidade refere-se ao bacharelado e tem uma formação voltada para a formação de profissionais com características mais específicas para o mercado privado ou ao setor público. Já a licenciatura, foco das nossas investigações, tem por objetivo a formação de professores para a atuação na Educação Básica. A formação em dois ciclos acontece da seguinte maneira: o primeiro ciclo ocorre sempre na forma de bacharelado, no qual o aluno tem uma formação mais geral em um campo do



conhecimento humano, podendo ser nas áreas de Humanidades, Ciências Naturais ou Exatas, Saúde entre outros. Na etapa contínua a essa formação, os estudantes podem optar por realizar um novo bacharelado ou uma licenciatura, onde será realizada uma verticalização da formação em setor de estudo mais específico. Além da graduação, a Unilab também oferta cursos de pós-graduação em nível de especialização e mestrado.

A análise do Estatuto nos auxilia na compreensão da Administração e da estrutura organizacional desta universidade.

> A Unilab é uma universidade com estrutura *multicampi*, tendo o *Campus* sede no Estado do Ceará, com instalações nos municípios do Maciço de Baturité, especialmente, Redenção e Acarape, e *Campus* no Estado da Bahia, especialmente, instalações no município de São Francisco do Conde. (BRASIL, 2020, p. 06)

Os *Campi* Universitários da Liberdade, Auroras e Malês, juntamente com a Unidade Acadêmica dos Palmares e a Fazenda Experimental Piroás, têm estruturas administrativas próprias onde são desenvolvidas as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Há em oito unidades acadêmicas, a saber: Instituto de Desenvolvimento Rural; Instituto de Ciências Exatas e da Natureza; Instituto de Engenharias e Desenvolvimento Sustentável; Instituto de Ciências da Saúde; Instituto de Ciências Sociais Aplicadas; Instituto de Humanidades; Instituto de Linguagens e Literaturas; Instituto de Humanidades e Letras do *Campus* dos Malês[34]. A seguir abordaremos de maneira mais específica a organização do Instituto de Humanidades e Letras (IHL), único com sede no Estado da Bahia e que tem como centro o *Campus* dos Malês, cenário desta investigação.

O *Campus* dos Malês em São Francisco do Conde atualmente está sob a administração do diretor cubano Pedro Acosta Leyva e do vice-diretor brasileiro Marcos Carvalho Lopes, que também recebem suporte de outras instâncias.

[34] Os Institutos da Unilab contam com os seguintes cursos de graduação na modalidade presencial: Administração Pública; Agronomia; Antropologia; Bacharelado em; Humanidades – BHU; Ciências Biológicas – Licenciatura; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Sociais; Enfermagem; Engenharia de Computação; Engenharia de Energias; Farmácia; Física; História; Letras – Língua Portuguesa; Letras – Língua Inglesa; Matemática – Licenciatura; Pedagogia – Licenciatura; Química – Licenciatura; Relações Internacionais; Sociologia – Licenciatura. Disponível em: https://unilab.edu.br/cursos-da-unilab/. Acesso em:13 ago. 2021.



Entre elas destaca-se a organização acadêmica através das Pró-Reitorias, dispostas da seguinte forma: Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD); Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPPG); a Pró- Reitoria de Extensão, Arte e Cultura (PROEX), Pró- Reitoria de Políticas Afirmativas Estudantis (PROPAE) e a Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (PROINTER). Esses órgãos gerem políticas importantes que nos auxiliam a compreender como a universidade está organizada, uma vez que as unidades administrativas, orientam e repercutem sobre as diversas instâncias como os colegiados, processos de representação e entidades estudantis, associações, grupos e projetos de pesquisa e extensão, políticas afirmativas, bolsas de estudo entre outros importantes contornos.

Os seguintes cursos de graduação são ofertados na modalidade presencial no *campus* baiano: Bacharelado em Humanidades – BHU, Letras – Língua Portuguesa , Bacharelado em Relações Internacionais, Licenciatura em Ciências Sociais, Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia. Além dos cursos presenciais citados, são ofertados também um curso de graduação na modalidade à distância e outros a nível de pós-graduação *Lato Sensu*.

A PROGRAD que atua no controle, supervisão e execução de atividades inerentes à graduação possibilitou uma conexão com os Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação que daremos relevo nesta investigação. Desse modo, o olhar atento aos PPCs dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Ciências Sociais, História e Letras permitiu uma leitura não apenas dessas licenciaturas, mas também sobre a proposta educacional da própria instituição. Nos quadros abaixo, serão exibidas sínteses que caracterizam a organização pedagógica dessas licenciaturas.

Quadro 05 - Projeto Pedagógico Curricular /licenciatura em pedagogia (2016)

Licenciatura em Pedagogia	
Funcionamento do Curso	1º Ciclo de Formação – Bacharelado em Humanidades 2º Ciclo de Formação – Licenciatura em Pedagogia



Apresentação do Curso	[...] A Universidade da Integração Internacional de Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB é fruto dessa luta antirracismo dos Movimentos Sociais Negros. E assim, cabe dizer que a UNILAB é uma Instituição que por ter nascido da luta social antirracista está comprometida com os ideais de justiça social, tão caros à população negra de nosso país. Desse modo, a da criação do Curso de Graduação em Pedagogia da UNILAB, integra o conjunto das atribuições políticas e educacionais da instituição para com a construção de uma sociedade não racista e plural. A licenciatura em Pedagogia da UNILAB emerge com a missão de formar profissionais pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de raiz africana e afro-brasileira. [...]
Objetivos	"O Objetivo geral do curso de licenciatura em pedagogia da UNILAB é formar para o exercício da pedagogia, no sentido da produção e disseminação de conhecimento, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas diásporas, antirracismo e anticolonial, promotora da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países que compõem a Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira."
Núcleo comum a Unilab	Inserção à Vida Universitária, Iniciação ao Pensamento Científico, problematizações epistemológicas, Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos, Processos Coloniais e a Construção da Modernidade Leitura e Produção de Texto I
Princípios curriculares orientadores	[...] o princípio curricular motor é a aplicação da Lei 10.639/2003, que mobiliza orientações e chaves interpretativas eficazes para apontar a centralidade da discussão das relações étnico-raciais e igualmente do rompimento da afonia em torno da história, dos aportes teóricos, científicos e culturais da África e da Diáspora. Conforme as Diretrizes Curriculares nacionais para o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira [...]

Fonte: Unilab/*online*.

Quadro 06 - Projeto Pedagógico de curso /licenciatura em Ciências Sociais (2020)

	Licenciatura em Ciências Sociais
Funcionamento do Curso	1º Ciclo de Formação – Bacharelado em Humanidades



	2º Ciclo de Formação – Licenciatura em Ciências Sociais
Apresentação do Curso	[...] A formação de cientistas sociais com as características da Unilab visa contribuir para o fortalecimento da prática educacional no campo das Ciências Sociais e da sua missão institucional de formar recursos humanos aptos a contribuir para a integração dos países membros da CPLP, especialmente os países africanos. Pretende-se contribuir para uma formação de qualidade de profissionais com competências e habilidades na área das Ciências Sociais em sua interface com as áreas educacionais e as perspectivas interdisciplinares que fundamentam seu conhecimento e assim promover o desenvolvimento regional, o intercâmbio cultural, científico e educacional [...]
Objetivos do Curso	"O curso busca contribuir para a formação de professores(as)-pesquisadores(as) de educação básica na área de Ciências Sociais no Brasil e nos países parceiros da Unilab membros da CPLP, visando a formação didático-pedagógica e teórico-metodológica em torno da Antropologia, Ciência Política e Sociologia em sua interface com a Educação e demais campos de atuação profissional."
Núcleo comum da Unilab/ Núcleo comum em Humanidades	"Inserção à Vida Universitária, Iniciação ao Pensamento Científico, problematizações epistemológicas, Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos, Processos Coloniais e a Construção da Modernidade Leitura e Produção de Texto I."
Princípios curriculares orientadores	"O fortalecimento do currículo interdisciplinar; o reconhecimento e a valorização dos saberes tradicionais e não acadêmicos como fontes importantes do conhecimento das Ciências Sociais; a contribuição para o fortalecimento institucional e educacional da integração entre Brasil e os países parceiros membros da CPLP; a ênfase nas relações Brasil/África com atenção à inserção do Brasil no "Sul Global" e construção de uma cooperação Sul-Sul horizontal; o compromisso com a democratização do ensino e da produção do conhecimento crítico, reflexivo e orientado pela busca do reconhecimento da diversidade étnico-racial, de gênero, religiosa, da equidade e justiça social e ambiental e da valorização das culturas afro-brasileiras, indígenas e africanas."
Núcleos do curso[35]	• Núcleo específico da área de Ciências Sociais. • Componentes Teóricos em Antropologia, Sociologia e

[35] Neste curso, os componentes estão organizados por núcleos que são amparados pelos princípios institucionais da interdisciplinaridade e da interculturalidade. Será apresentado apenas o núcleo específico da área de Ciências Sociais.



Linhas temáticas desse núcleo	Ciência Política. • Estudos Africanos • Estado, Democracia e Movimentos Sociais • Território, Identidade e Meio Ambiente • Pensamento Social, Antirracismo e Decolonialidade • Gênero, Raça, Etnicidade e Sexualidade • Trabalho e Desigualdade

Fonte: Unilab/*online*.

Quadro 07 - Projeto pedagógico de curricular/ licenciatura em História (2016)

	Licenciatura em História
Funcionamento do Curso	1º Ciclo de Formação – Bacharelado em Humanidades 2º Ciclo de Formação – Licenciatura em História
Apresentação do Curso	[...] Devido à natureza do desafio de se criar um curso de Licenciatura em História na UNILAB - projeto que obriga o estabelecimento de uma ênfase relacional entre as escolas, as universidades, seus gestores e a sociedade, a nação e seu mito, *doxa*ou cânone estabelecido (como a nossa "cultura histórica" da mestiçagem), além de diversos elementos que permeiam o sistema escolar, os currículos, os materiais didáticos e seus autores, e as subjetividades de alunos, professores, coordenadores, diretores - é imperativo o recurso a novos conceitos, técnicas de investigação e construção de novas problemáticas, através dos quais se podem apreender valores, normas, identidades, papéis sexuais e respeito aos grupos subalternos, expressando assim necessidades e fins que os

	grupos se propõem alcançar (bens materiais ou bens simbólicos) [...]
Objetivos do Curso	"Formar um profissional humanista, crítico e reflexivo, capacitado ao exercício de atividade referente à educação e análise dos problemas sociais, pautado em princípios éticos, legais e na compreensão da realidade sociocultural e econômica do seu meio, conduzindo sua atuação para transformações que beneficiem a sociedade; Contribuir para a integração Brasil-África, com atenção especial aos PALOP, como meio de debelar estereótipos e promover saberes capazes de entender a posição dos países da CPLP, do Timor-Leste e do Brasil, em particular, no contexto das nações e as injunções e os interesses que permeiam essas relações."
Núcleo comum da Unilab.	Inserção à Vida Universitária; Iniciação ao Pensamento Científico: problematizações epistemológicas; Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos. Leitura e Produção de Texto I; Leitura e Produção de

	Texto II.
Princípios pedagógicos	Núcleo de Formação Pedagógica; Núcleo Específico da Área de História; Estágio Supervisionado e Laboratório de Ensino; Núcleo Optativo; Núcleo Eletivo; Trabalho de Conclusão de Curso.
Princípios curriculares orientadores	Interdisciplinaridade; Interculturalidade; crítica ao eurocentrismo e ao evolucionismo na produção do conhecimento histórico; Ênfase nas relações históricas Brasil-África; Atenção à inserção do Brasil no "Sul global" e aos requisitos da construção de uma cooperação Sul-Sul horizontal; Indissociabilidade entre o saber e o fazer; Compromisso com a democratização do ensino e da produção do conhecimento.

Fonte: Unilab/*online*.

Quadro 08 - Projeto Pedagógico de curso/ licenciatura em Letras - Língua Portuguesa (2016)

	Licenciatura em Letras
Funcionamento do Curso	Ciclo de Formação – 8º Semestres em Licenciatura em Letras

Apresentação /Justificativa	[...]No que concerne ao primeiro aspecto, a Universidade abriga professores e estudantes de diferentes nacionalidades que têm a língua portuguesa como oficial, tornando-se inevitável a elaboração de cursos de português para falantes de outras línguas. Quanto ao segundo aspecto, é evidente a necessidade de ensino de português como língua adicional para brasileiros cuja língua materna é, por exemplo, uma língua indígena, uma língua de imigração ou a língua brasileira de sinais (Libras), assim como para africanos e timorenses que possuem outras línguas maternas. É com base nessas evidências que acreditamos que a oferta do curso de licenciatura em Letras- Língua Portuguesa qualificará professores para atendimento às diferentes demandas aqui identificadas [...]
Objetivos	"Promover o ensino, a pesquisa e a extensão de alto nível com uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e crítica no que se refere à língua portuguesa e às literaturas dos países lusófonos, buscando contribuir para a integração entre o Brasil e os demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e para seu desenvolvimento econômico e social."
Núcleo comum a Unilab	Leitura e Produção de Textos I; Leitura e Produção de Textos II; Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos; Inserção à Vida Universitária; Iniciação ao Pensamento Científico: problematizações e epistemologias.
Etapas formativas	"Inserção à vida universitária; formação geral; formação básica; formação livre; formação profissional específica; inserção ao mundo do trabalho. Tais etapas serão materializadas em componentes curriculares a serem desenvolvidos por diferentes



	núcleos de formação acadêmica.

Fonte: Unilab/*online*.

Vale ressaltar que os PPCs são documentos importantes que são avaliados pelo Ministério da Educação para autorização e reconhecimento dos cursos. Por isso, apresenta em sua estrutura original uma complexidade e detalhamento superior ao que foi apresentado.

No que tange ao quantitativo de sujeitos que cursam essas graduações, os dados coletados[36] no quadro geral de discentes ativos mostram que a Unilab/Malês conta atualmente com 1.173 alunos matriculados em nível de graduação. Desse número, 852 são brasileiros e 321 de outras nacionalidades africanas lusófonas. Considerando esse quantitativo dentro das perspectivas de Raça/Etnia, Gênero e Faixa Etária encontra-se a predominância de 77, 83% de pessoas negras, sendo que mulheres com idade entre 20 e 29 anos compõem a maior parte da comunidade estudantil do Instituto de Humanidades e Letras – IHL, distribuídos nos 06 cursos presenciais desse *campus.*

As informações disponibilizadas são importantes pontos de reflexão, uma vez que deixa notório a desigualdade no acesso entre estudantes brasileiros e estrangeiros, contrariando o princípio de paridade de vagas. Essa disparidade, também pode ser percebida do ponto de vista dos docentes e demais servidores, como pode-se verificar através dos dados disponibilizados pela “Unilab em números”.

[36] Os dados estão apresentados estão disponíveis em *Unilab em Número*shttps://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiY2Q1MDA0Y2EtMDZlOS00OGMxLWJmZGQtMjE4M2M0NzJhN2IxIiwidCI6IjkwMjlkZGNlLWFmMTItNDJiZS04MDM3LTU4MzEzZTRkYzVkMSJ9&pageName=ReportSection. Acesso em: 13 ago. 2021.

2.5 ENTRE EXPECTATIVAS E REALIDADES: DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO PROJETO

O *Campus* dos Malês completa sete anos de existência, erguendo histórias em São Francisco do Conde-BA, que serão lançadas ao mundo a partir das vozes dos atores sociais que vivenciam esse espaço e que poderão contar novas histórias ao mundo, a partir da experiência da integração e dos saberes que ali são mobilizados. No entanto, apesar de verificarmos muitas conquistas, alguns ciclos ainda estão inconclusos, como o que diz respeito a estrutura física do *Campus* da Unilab/Malês. Nesse ponto, é importante ressaltar que discentes, docentes e servidores iniciaram as suas atividades acadêmicas e administrativas em um imóvel cedido temporariamente pela Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde. A expectativa inicial é que esse comodato fosse rápido, já que, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional, foi doada uma área de 50ha para a construção do Instituto de Humanidades e Letras, um local apto para receber toda a comunidade acadêmica.

Figura18 - *Campus* dos Malês



Fonte: Unilab/*online*.

Contudo, após sete anos do início das aulas presenciais, a Unilab/Malês ainda se encontra instalada em um local cujas estruturas foram montadas para o funcionamento de uma escola de educação básica. Fato que tem gerado muitas problemáticas porque, em virtude do crescimento da comunidade estudantil e pela falta de um espaço adequado para alocar o quantitativo de estudantes que ingressam anualmente na instituição, os problemas de ordem estrutural vão se amplificando ao longo desses anos. Em consequência dessa precariedade física

do Instituto de Humanidade e Letras, parte dos discentes e professores precisou instalar-se em várias outras escolas públicas do município, para realizar as suas atividades acadêmicas. Esse deslocamento que retira o estudante do *Campus* tem gerado inúmeros inconvenientes como assaltos, violência, agressões a alunos e em certa medida dificultado as relações interpessoais entre os sujeitos.

Figura 19 - Prédio do *Campus* dos Malês em construção



Fonte: Assecom.

A solução apontada para muitos desses problemas seria a conclusão da obra do *Campus* dos Malês, entretanto essa construção iniciada em 2015, logo após o início das atividades presenciais, encontra-se paralisada por falta de recursos. Malomalo (2018a) destaca que “o dinheiro investido na universidade, desde o início, foi muito mal aproveitado para cumprir com o projeto de construção de prédios da UNILAB.” Em respostas à precarização e sucateamento dessa unidade, algumas ações vêm sendo desenvolvidas através da articulação estudantil, que visa a mobilizar a Reitoria, políticos, sociedade civil, Prefeitura de São Francisco do Conde e parlamentares, a fim de pressionar o Governo Federal para honrar com o projeto da Unilab. Entre essas, destacam-

se as mobilizações realizadas pelo grupo Irmandade Malês[37], que denuncia o racismo institucional vigente nos processos de existência do *Campus* Malês.

Nesse tocante, em entrevista ao Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação das Universidades Públicas Federais no Estado da Bahia (ASSUFBA)[38], Roque Albuquerque, o último reitor *pro tempore* da Unilab falou das ameaças que o *Campus* dos Malês, vem sofrendo desde 2018, com a proposta de vinculá-lo a algumas das universidades federais da Bahia. Segundo ele, a Unilab/Malês estava sendo ameaçada de diversas maneiras, uma vez que existia o real interesse de desintegração do *Campus* da Bahia. A não continuidade nas obras do *Campus* seguia essa lógica de desmantelamento do projeto da Unilab que, de acordo com o reitor, já era pauta de discussão no Ministério da Educação. Roque Albuquerque conta que após algumas negociações com o MEC, aliado à institucionalização do projeto da Unilab através da aprovação do Estatuto no ano de 2020, a universidade terá ainda mais força para lutar contra as ameaças de dissolução. Sobre a construção do *Campus* dos Malês, o reitor assegurou que as obras inacabadas entrariam em andamento com a chegada de novos recursos, ainda neste ano.

Os dados apresentados incitam reflexões importantes para a compreensão do projeto da Unilab, já que a universidade tem como uma de suas propostas balizadoras a internacionalização e integração entre brasileiros e africanos. E a inadequação das estruturas físicas da instituição, para a realização das atividades acadêmicas, podem inviabilizar uma efetiva integração entre estudantes e professores. Portanto, é de fundamental importância encontrar dirigentes e servidores comprometidos com o projeto original da Unilab.

Nesse tocante, os autores pontuam que:

---

[37] A Irmandade Malês é um movimento de resistência inspirado em formas ancestrais de lutas contra o racismo e opressões, composto por discentes e docentes da Unilab e pela sociedade civil. O grupo escreveu um texto no qual faz denúncias e aponta as problemáticas que envolvem a falta do *Campus* da Unilab na Bahia. Disponível em: https://racismoambiental.net.br/2021/03/15/universidade-preta-segue-sem-um-predio-proprio-em-plena-pandemia/. Acesso em 23 abr. 2021.

[38] Entrevista com o então Reitor Roque Albuquerque sobre a aprovação do Estatuto da Unilab. Disponível em: http://www.assufba.org.br/novo/roque-albuquerque-o-estatuto-da-unilab-e-um-marco-hoje-nos-temos-identidade/. Acesso em 12 ago. 2021.



> A universidade virou uma fábrica de reitores *pro tempore*. O que está posto é que os governos e os partidos políticos, em cumplicidade com seus reitores indicados e seus grupos de interesse, usaram e usam da UNILAB como arena da manutenção de seu poder. Só será possível mudar isso com eleições que devem permitir à comunidade interna escolher seus/suas dirigentes detentores/as de um plano de gestão comunitário pautado na filosofia do Ubuntu, por exemplo. (MALOMALO, SOUZA; LOURAU, 2018, p. 544)

Durante os dez anos de sua existência, a Unilab esteve sob a direção de reitores temporários. Estas gestões ganharam capítulos particulares e muitas vezes conflituosos e contraditórios dentro da história da universidade e podem ser melhor compreendidas a partir da análise crítica de Malomalo (2018), já que o autor nos ajuda a refletir sobre os desafios da gestão multicultural em uma universidade internacional. Nota-se que as pressões realizadas pela comunidade acadêmica e estudantil nas últimas quatro gestões superiores começam a dar sinais de efetiva mudança. Uma vez que a era que permitia a manutenção de poder exercido pelos reitores *pro tempore* chega ao fim em 2021, após 10 anos de implementação da Unilab em solo brasileiro. Com isso, a universidade inicia um novo ciclo, o qual permite que a escolha dos seus dirigentes seja realizada democraticamente.

Malomalo; Santos e Lorau (2018, p.547) nos convocam a esperançar, quando diz que é preciso “apostar em nós mesmos, nesses tempos de crise, como agentes transformadores; apostar nos/as políticos/as progressistas que, apesar dos erros que cometem, possam vir a superá-los”. De tal modo, torcemos para que esse primeiro Reitorado eleito democraticamente, assegure o compromisso de priorizar a internacionalização, integração e pluralidade presente nos espaços em que a Unilab se faz presente.

Neste capítulo, tratamos do reencontro da África com o Brasil através do projeto de educação da Unilab, buscando refletir sobre as principais alianças e configurações sociopolíticas para a implantação desse projeto. Em seguida, foi apresentado a importância histórico-geográfica dos territórios escolhidos para a implantação da universidade, onde evidenciou-se a relevância do *Campus* dos Malês no Recôncavo Baiano. Dando continuidade à apresentação do projeto, falamos sobre como ocorre a seleção dos estudantes e como o perfil



sociocultural dos ingressantes confere identidade para a Unilab. Por fim, falamos da estrutura organizacional e pedagógica da universidade, apresentando alguns dos desafios para a efetivação do projeto.

No próximo capítulo, iniciaremos as nossas reflexões falando dos perigos contados pela “história única” e como ela contribui para a lógica global de desumanização a partir da dupla modernidade/colonialidade. Ainda nessa direção, falaremos como a Europa que se constituiu como centro do mundo colocando a América Latina e África fora da história mundial. Em seguida, faremos uma apreciação crítica do termo decolonialidade, apresentando algumas das suas diversas frentes de resistência à colonialidade. Por fim, apresentaremos referências às múltiplas possibilidades presentes na proposta decolonial e como a Unilab vem construindo o seu projeto a partir desses contornos.



3 OUTROS SUJEITOS, OUTRAS PEDAGOGIAS: O QUE MUDA QUANDO A UNIVERSIDADE SE COMPROMETE A NARRAR OUTRAS HISTÓRIAS?

Figura 20 - Registro do evento *Madiba Vive*, realizado na Unilab e organizado pela professora Matilde Ribeiro Primeiro, em homenagem a Nelson Mandela e comemoração ao fim do *Apartheid*



Fonte: Caroline Santos, 2014

3.1 “QUEM CONTA UM CONTO, AUMENTA UM PONTO”

> Uma menina e sua mãe passaram por uma estátua que retratava um homem europeu dominando um leão com as próprias mãos. A menina parou, olhou intrigada e disse: “Mamãe, alguma coisa está errada com esta estátua. Todo mundo sabe que um homem não seria capaz de dominar um leão”. A mãe lhe respondeu: “Mas querida, lembre-se de que foi o homem quem construiu a estátua.”
>
> Conforme relatado por Katie G. Cannon, em 1985.[39]

[39] Extraído de COLLINS, Patrícia Hill. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiáspórico**. Epistemologia feminista negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 139.

Como posso me tornar protagonista na produção do conhecimento? Essa é uma inquietação que, possivelmente, alicerça a prática de intelectuais e professores que pensam a educação na contemporaneidade, sobretudo aquela que se pretende fazer a partir de perspectivas decoloniais. Desse modo, um ponto de partida fundamental para se pensar esse protagonismo é entender que historicamente assumir esse papel tem sido uma tarefa no mínimo desafiadora para as populações que sofrem com os efeitos da "lógica global de desumanização" presente na "colonialidade do saber", "colonialidade do poder" e a "colonialidade do ser", componentes que Torres (2019) apresenta como estruturantes da modernidade/colonialidade.

Chimamanda Ngozi Adichie, mulher negra, feminista e escritora nigeriana, nos auxilia na compreensão dessa lógica global de desumanização ao refletir sobre "O perigo de uma história única" e como essas foram construídas e difundidas ao longo dos séculos por meio do olhar ocidental homogeneizador. A autora apresenta algumas perspectivas para pensarmos na diversidade presente no mundo, na importância de refletirmos sobre as "narrativas científicas eurocentradas" e as relações de poder existentes entre elas. Para Adichie (2009), a história única é incompleta e por causa disso defende a importância de se narrar múltiplas histórias. Desse modo, para assumir essas autorias é fundamental que estejamos atentas/os à "forma como as histórias são contadas", "quem as conta", "como as conta" e "quando as conta", como propõe a autora.

São reflexões e inquietações iniciais que nos oferecem "*insights* teóricos". Primeiramente, para refletirmos sobre a incompletude das narrativas que apresentam apenas visões de mundo daqueles que detêm o poder. Onde, comumente, são enredos que trazem os legados da colonização e são permeados de narrativas e práticas de "extermínio", "expropriação", "dominação", "exploração" entre outras formas de opressão (TORRES, 2019, p. 41).

Ainda de acordo com o autor supracitado:



> Nesses relatos, o “direito” está sempre do lado do poder que propiciou a sua formação. Territórios indígenas são apresentados como “descobertos”, a colonização é representada como um veículo de civilização, e a escravidão é interpretada como um meio para ajudar o primitivo e sub-humano a se tornar disciplinado. (TORRES, 2019, p. 33)

Esse pensamento reforça a importância de entender os contextos em que as histórias são contadas e quem as controla no sistema mundial colonial/moderno. Os sentidos de poder presentes nas narrativas eurocêntricas, que apresentam territórios indígenas como “descobertos”, a colonização como “civilização” e a escravidão como “disciplina”, escancaram os objetivos desse sistema e suas formas de dominação. De acordo com Mignolo (2020), o imaginário do mundo colonial/moderno começa a ser construído no século XVI quando

> [...] missionários espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência e civilização dos povos tomando como critério o fato de dominarem ou não a escrita alfabética. Esse foi um primeiro momento para a configuração da diferença colonial e para a construção do imaginário atlântico, que irá construir o imaginário do mundo colonial/moderno. (MIGNOLO, 2020, p. 23)

Os critérios de avaliação se articularam e se reinventaram nos períodos seguintes, a fim de exercerem os mesmos propósitos de dominação. Nesse sentido, o autor pondera que nos séculos XVIII e XIX o ajuizamento passa a ser realizado não mais através da escrita e sim da história. Com base nessa validação, “os povos sem história” situavam-se em um tempo “anterior” ao “presente”. Os “povos com história” sabiam escrever a dos povos que não tinham história (MIGNOLO, 2020, p. 23).

Estas são algumas das abordagens que asseveram a incompletude dessas narrativas que são tratadas como universais, como a elaborada por Hegel que acreditava em uma história universal narrada a partir de uma perspectiva, situando a Europa como ponto de referência e de chegada. Desse



modo, “a história universal contada por Hegel é *uma* história universal na qual a maioria dos *atores* não teve a oportunidade de ser também *narradores*.” (MIGNOLO, 2020, p. 23, grifo do autor).

Ainda refletindo sobre os aspectos que configuram a lógica global de desumanização, Torres (2019) traz um importante direcionamento quando diz que “a mudança no entendimento de modernidade, descoberta, colonialismo e descolonização requer definição de múltiplas ideias como parte de uma analítica de colonialidade e decolonialidade.” (TORRES, 2019, p. 32). Esses são conceitos comumente imbricados no que tange à discussão sobre o pensamento moderno colonial e, embora a história seja mais complexa do que estamos nos propondo a apresentar, algumas nuances são fundamentais para entender sobre subalternização de outros tipos de conhecimentos não validados pela ótica dos colonizadores europeus. Assim sendo, abrimos espaço para o que Torres (2019) propõe como “clarificação conceitual”:

> [...] colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e a colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência das colônias formais. A “descoberta” do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade. Outra maneira de se referir à colonialidade é pelo uso dos termos modernidade/colonialidade, uma forma mais completa de se dirigir também a modernidade ocidental. (TORRES, 2019, p. 35-36)

A exposição conceitual apresentada de maneira didática pelo autor aponta algumas possibilidades de entendimento sobre a construção do mundo moderno colonial e por conseguinte de avançarmos na discussão da decolonialidade. *A priori,* os conceitos de colonialismo e colonialismo moderno ajudam na compreensão histórica de como a colonização dos territórios, bem como a ideia propagada de “descoberta” dessas regiões, serviram como base para teorias e discursos fundantes na construção da história “mundial” e



“universal”. Para ampliar a compreensão do conceito de colonialismo, Quijano (2009) o apresenta como:

> [...] uma estrutura de dominação/exploração onde o controlo da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. (QUIJANO, 2009, p. 73)

A colonialidade é outro conceito presente nessa “clarificação” e que muito nos interessa compreender, já que está pautada na lógica global de desumanização. De acordo com Quijano (2009), é um conceito engendrado dentro do colonialismo, mas que se apresenta de maneira mais profunda e duradoura. Seguindo a trajetória dessa definição, Mignolo (2019) entende a colonialidade como “o lado reverso e inevitável da ‘modernidade’ – seu lado sombrio, como a parte da lua que não enxergamos quando observamos a terra”. Profunda, duradoura e obscura é a colonialidade que, com suas raízes antigas, resiste ao tempo, reinventa-se nas suas opressões e vai sendo alimentada pelos ecos da lógica global de desumanização, como a escravidão e a colonização, em tempo que sofre variações múltiplas, na tentativa de continuar agindo na contemporaneidade, através da colonialidade do ser, saber e poder.

Os pontos de reflexões até aqui notados talvez sejam uma tentativa de ilustrar o olhar perspicaz da mãe diante da observação de sua filha no diálogo que abrimos esta seção. É provável também que estejamos buscando respostas para aquela inquietação inicial sobre como tornar-me protagonista do conhecimento e quem sabe as contradições históricas aqui apresentadas sejam para denunciar alguns dos “perigos da história única”, como sugere Chimamanda. Em meio a esses esforços preliminares, é certo que as referências têm a função-chave de nos direcionar para a compreensão de conceitos fundamentais, levantando a questão de sujeitos e narrativas que tiveram a sua humanidade negada ao longo do mundo moderno/colonial. Mas, sobretudo de apresentar esses sujeitos colonizados como questionadores e potenciais agentes, contrapondo a posição esperada deles como entidades sub-



humanas e dóceis (TORRES, 2019, p. 33), como veremos no decorrer desta pesquisa através das narrativas dos sujeitos.

Desse modo, as noções apresentadas sobre “história única”, “história universal”, junto aos conceitos de colonialidade e colonialismo, são chaves teóricas importantes que adotamos para a compreensão do mundo moderno colonial e suas implicações para a realidade atual. Para ampliarmos a compreensão sobre a modernidade, tomamos como referência inicial o pensamento desenvolvido por Enrique Dussel, em sua obra “1492: O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade”. A publicação na qual debruço o meu olhar é do ano de 1993, período em que ainda cursava a educação básica e estava distante 13 anos de ingressar na universidade, no curso das Ciências Humanas. É possível que essa informação pareça irrelevante para esta discussão. Mas, atenta às reflexões promovidas pelo autor, fiquei me questionando por que na maioria das escolas brasileiras e universidades deste país ainda “não acessamos” determinados tipos de conhecimentos e informações que promovam uma espécie “descolonização de saberes.”

Retomo e amplio aquela inquietude inicial, de como podemos assumir protagonismos sem ter acesso a conhecimentos plurais e emancipatórios em “nossos” processos formativos? Dussel (1993) surge para ajudar a diluir alguns desses pontos de interrogações, contradições e “encobrimentos” da nossa história à medida que vai promovendo o entendimento, a desconstrução e a reflexão crítica sobre os ecos que a visão de modernidade nos deixou. Para tanto, partiremos de 1492, ano que o autor apresenta como o marco no surgimento da modernidade e como a razão moderna foi utilizada para justificar o controle e a violência contra o “Outro”.

> [...] "nasceu" quando a Europa pôde se confrontar com o seu "Outro" e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um "ego" descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi "desco- berto" como Outro. mas foi "en-coberto" como o "si-mesmo" que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento do "nascimento" da Modernidade como conceito, o momento concreto da "origem" de um "mito" de violência sacrifical



> muito particular, e ao mesmo tempo, um processo de "encobrimento" do não-europeu. (DUSSEL, 1993, p. 8)

A modernidade sob a perspectiva do “ego” europeu que descobre, coloniza e conquista o “Outro” apresenta a maneira violenta pela qual a Europa se constituiu como o “centro” do mundo. Imbuída do eurocentrismo e da falácia desenvolvimentista, a Europa coloca a América Latina e África fora da história mundial (DUSSEL,1993) e os seus povos passam por um processo histórico de “encobrimento” dos seus fazeres, saberes e das suas histórias e culturas de uma forma geral. O olhar de Hegel sobre a história universal, que aqui já citamos, segue um percurso geográfico, movimentando-se do Oriente para o Ocidente, sendo a Ásia o início e a Europa o fim. Dussel (1993) deixa claro que essa movimentação Leste-Oeste que elimina a América Latina e a África da história mundial também coloca a Ásia em um lugar de imaturidade/infância (DUSSEL, 1993, p. 18).

Na busca de ocupar o lugar de “Centro” e “Fim” do mundo, a Europa construiu um imaginário no qual a América e a África não se enquadravam dentro da visão de modernidade dos europeus. Nessa perspectiva, o olhar eurocêntrico passa a colocar a América Latina em lugar de “incompletude”, “inferioridade dos indivíduos” e “imaturidade”. A visão era tão grotesca sobre esse território, acreditando-se que “até os vegetais e os animais eram mais primitivos, brutais, monstruosos; ou simplesmente mais fracos, degenerados” (DUSSEL, 1993, p. 19).

No que tange à África, os corpos nativos e as terras desse imenso e diversificado continente também foram classificadas a partir do olhar racista e superficial de Hegel. Com base nessa visão, a África passou a ser retratada como um lugar “bárbaro”, “bestial”, sem “história” e “desenvolvimento”, onde as pessoas vivem em “estado bruto”. As descrições insultantes sobre o continente africano estão imbuídas de um sentido infinito de superioridade que mostra bem o estado de espírito da Europa no século XIX (DUSSEL,1993, p. 19).

> Vemos já perfeitamente construído o "mito da Modernidade": por um lado, se autodefine a própria cultura como superior, mais "desenvolvida" (nem queremos negar que o seja em



> muitos aspectos, embora um observador crítico deverá aceitar que os critérios de tal superioridade são sempre qualitativos, e por isso *de* aplicação incerta); por outro lado, a outra cultura é determinada como inferior, rude, bárbara, sempre sujeito de uma "imaturidade" culpável. De maneira que a dominação (guerra, violência) que é exercida sobre o Outro é, na realidade, emancipação, "utilidade", "bem" do bárbaro que se civiliza que se desenvolve ou "moderniza". Nisto consiste o "mito da Modernidade", em vitimar o inocente (o Outro) declarando-o causa culpável de sua própria vitimação e atribuindo-se ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato sacrifical. Por último, o sofrimento do conquistado (colonizado, sub- desenvolvido) será o sacrifício ou o custo necessário da modernização. (DUSSEL, 1993, p. 75)

Vejamos que a modernidade construída através do imaginário de superioridade é apresentada por Dussel como um “mito” construído pelas nações europeias e suas aliadas para sentar-se no trono da superioridade. A visão eurocêntrica de quem abancou-se nesse lugar não permite enxergar a “falácia desenvolvimentista” que se esconde por trás dessa dita modernidade. Sendo assim, a maneira, os caminhos e os instrumentos adotados pela Europa para se colocar como o “começo e o fim da história” foram dos mais cruéis de toda a trajetória da humanidade. O custeio dessa modernidade sempre esteve atrelado ao mito da violência sacrifical em um duradouro e violento processo de encobrimento do Outro, como aponta Dussel (1993).

Enrique Dussel e os outros estudiosos aqui citados nos oferecem elementos importantes para uma compreensão crítica sobre o período conhecido como modernidade, entre eles estão a “invenção da América”, a “descoberta”, o “en-cobrimento” dos não europeus, a “conquista”, a “colonização”, a “falácia eurocêntrica de modernidade”, entre tantos outros acontecimentos capazes de nos fazer olhar para esse processo de expansão europeia e suas multiplicidades de hierarquias de dominação enredadas entre si na formação dessa nova civilização (GROSFOGUEL, 2019, p. 65). Nesse cenário de hierarquias, a “descoberta” das Américas tem sido um ponto importante de reflexão, considerada por muitos autores como uma das maiores catástrofes demográficas do mundo.



> Tudo indica que foi a maior catástrofe demográfica ao menos até aquele ponto, e que serviu como uma fundação de modelos para outras formas de catástrofe demográfica até a atualidade. Essa "descoberta" e conquista tem esse caráter massivo e paradigmático porque não representou uma catástrofe somente demográfica, mas também metafisica. Com isso quero dizer que a "revolução" que foi a "descoberta" das Américas envolveu um colapso do edifício da intersubjetividade e da alteridade e uma distorção do significado da humanidade. Essa catástrofe metafisica está no cerne da transformação da epistemologia, ontologia e ética, que é parte da fundação da modernidade/colonialidade e das ciências europeias modernas. (TORRES, 2019, p. 37)

Dussel (2019) já nos alertava sobre o flagelo que a "descoberta" da "Quarta parte da Terra", chamada de América, representava para o mundo moderno/colonial. O feito considerado como ápice do "ego europeu" foi muito além de uma catástrofe demográfica, como coloca Torres (2019), uma vez que subsidiou e amplificou o desejo da Europa em tornar as "outras culturas, mundos e pessoas em objeto" (DUSSEL, 1993, p. 36). Portanto, esse é um momento no qual os habitantes das terras descobertas, passam a não existir como "Outro", as intersubjetividades e alteridades são colapsadas pelo desejo da Europa em exercer todas as suas formas de dominação.

Assim como Torres (2019), muitos autores têm adotado o termo modernidade/colonialidade para se referirem a esse período catastrófico, já que, segundo esse autor, "a colonialidade é uma lógica embutida na modernidade" (TORRES, 2019, p. 36). Aliado a esse pensamento, Mignolo (2020) afirma "não existir modernidade sem colonialidade", uma vez que "a modernidade leva nos ombros o pesado fardo e responsabilidade da colonialidade" (MIGNOLO, 2020, p. 64, 72).

> A modernidade não é um projeto emancipatório, como grande parte do pensamento emancipatório, como grande parte do pensamento eurocêntrico nos tem feito acreditar. A modernidade/colonialidade é um projeto civilizatório, que se produz no calor da violência e difunde com a violência em uma escala planetária que gerou a expansão colonial europeia para produzir vida (embora sejam vidas medíocres) nas zonas do ser e morte prematura nas zonas do não ser. [...] A "modernidade" é a civilização que se cria a partir da expansão colonial europeia em 1492 e que se produz na relação de dominação do



> “Ocidente” sobre o “não Ocidente”. Como nos recordam continuamente os líderes indígenas do mundo, estamos diante de uma civilização de morte. (GROSFOGUEL, 2019, p. 61-62)

As ponderações aqui tecidas não oferecem considerações aprofundadas sobre o mundo moderno/colonial e todas as suas nuances opressoras, embora também não tivéssemos a pretensão de fazê-las. Mas, as reflexões teóricas sobre colonialismo, colonialidade e a modernidade/colonialidade como projeto civilizatório nos subsidia na compreensão dos “perigos da história única”. Como aquela que Hegel acreditava quando nos falava da existência de uma “história universal” e que a Europa era a sua única representante. Aqui, entendemos que o extermínio, expropriação, dominação, exploração e a morte prematura dos povos indígenas e negros em solo brasileiro ocorreram legitimadas por esse sistema de opressões, já que como bem pontua Nilma Lino Gomes (2019, p. 225), “o racismo ambíguo brasileiro é um dos pulmões por meio do qual se exala a colonialidade e o colonialismo presente no imaginário e nas práticas sociais, culturais, políticas e epistemológicas brasileiras.”.

As reflexões que construímos até o momento intentaram apresentar um panorama e pensamentos, ainda que introdutórios, que transformaram as “histórias locais em projetos globais". O esforço para obter entendimento desses conceitos são fundamentais para o processo de descolonização e nos tornarmos protagonistas na produção do conhecimento, tendo em vista que na modernidade/colonialidade “não somente terras e recursos são tomados, mas as mentes também são dominadas por formas de pensamento que promovem a colonização e autocolonização” (TORRES, 2019, p. 41). Portanto, acreditamos que são pensamentos que nos direcionam para o entendimento da problemática do racismo e do eurocentrismo na educação, sobretudo na importância de avançarmos na discussão da decolonialidade e pensarmos nos sujeitos colonizados como um agente questionador. Nessa direção, é importante não perder de vista o que diz Gomes (2019):

> Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada



> por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação; da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais de poder. (GOMES, 2019, p. 225-226)

Acreditamos que a educação é ponte potencializadora para que ocorram todas as rupturas necessárias para o processo integral de descolonização, como propõe a autora. Seguimos aprendendo a nos descolonizar junto a intelectuais que nos inspiram a conhecer sobre a potência e a diversidade que envolvem as histórias das populações afrodiaspóricas e africanas, em tempo que convocam a construir outras narrativas que constituem “um pensamento emancipatório produzido por outros sujeitos e geram outras pedagogias.” (GOMES, 2019, p. 226).

3.2 DECOLONIALIDADE: A TRAMA EPISTÊMICA TECIDA POR MUITAS MÃOS

> Pensar em uma história mundial ou na história universal é hoje uma tarefa impossível. Ou talvez sejam ambas possíveis, mas sem credibilidade. As histórias universais dos últimos quinhentos anos foram imbricadas em projetos globais. Hoje, as histórias locais estão assumindo o primeiro plano, e da mesma forma, revelando as histórias locais das quais emergem os projetos globais com seu ímpeto universal. (MIGNOLO, 2020, p. 46)

Entre os muitos delineamentos possíveis de serem desdobrados, quando nos referimos aos “projetos globais concebidos e implementados a partir da história local da Europa” (MIGNOLO, 2020, p. 71), gostaríamos de construir e direcionar as nossas reflexões na direção do que diz Mignolo (2020) nas últimas linhas do pensamento que abre esse diálogo. Visto que as ideias apresentadas pelo autor funcionam como um fio condutor para explorarmos os protagonismos de histórias locais que se colocaram “frente às lógicas da modernidade/colonialidade e criaram diversos momentos, ações, eventos de resistência política e epistêmica, que muitos autores denominam como



decolonialidade, giro decolonial ou projeto decolonial" (BERNARDINO-COSTA, TORRES, GROSFOGUEL, 2020, p. 9). No entanto, para a compreensão dessas perspectivas, os autores alertam que os argumentos não podem perder de vista de que a decolonialidade seja um projeto político-acadêmico presente nos mais de 500 anos de luta das populações africanas e afrodiaspóricas. Por isso:

> É preciso trazer para primeiro plano a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra, bem como de uma enormidade de ativistas e intelectuais [...]. (BERNARDINO-COSTA, TORRES, GROSFOGUEL, 2020, p. 10)

As referências apresentadas pelos autores são basilares para avançarmos na discussão da decolonialidade, uma vez que funciona como uma chave interpretativa fundamental para auxiliar na compreensão de que o "agente colonizado", aqui representado pelos sujeitos descritos acima, sempre esteve em luta como "agentes questionadores". Não podemos perder de vista que a "agenda descolonizadora já está presente nos processos de resistência e reexistência das populações negras, indígenas e populações tradicionais brasileiras e do sul global ao longo da chamada modernidade/colonialidade." (BERNARDINO-COSTA, TORRES, GROSFOGUEL, 2020, p. 19).

Sobre o pensamento decolonial na contemporaneidade, Ballestrin (2013) e Mota Neto (2016) nos auxiliam quando apresentam aspectos fundamentais para a compreensão do movimento conhecido amplamente como Modernidade/Colonialidade (M/C)[40]. Mas, que também pode ser compreendido através de outras denominações, já que alguns dos seus importantes teóricos parecem não apresentar um consenso sobre o seu nome, como aponta Mota Neto (2016), que trabalha com a "noção de *programa*, por considerar que o termo se remete a algo em construção, em movimento, que não pressupõe homogeneidade, mas destaca seu caráter coletivo e agregador" (MOTA NETO, 2016, p. 59, grifo do autor).

[40] De acordo com Ballestrin (2013), o nome do grupo Modernidade/Colonialidade deriva do diagnóstico sobre a colonialidade, desenvolvido especialmente por Quijano, Wallerstein e Mignolo. Para esses estudiosos, a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade e a sua parte indissociavelmente constitutiva (BALLESTRIN, 2013, p. 100).



Vemos, portanto, que o programa composto por rede bastante heterogênea de intelectuais latino-americanos[41] tem a sua origem demarcada na década de 1990, quando se uniram atraídos pelos posicionamentos críticos que tinham sobre às visões eurocentradas da modernidade.

> propondo uma forma de entendê-lo a partir da sua exterioridade, isso é, não por aquilo e por aqueles que estão fora da modernidade, mas pelo que foi subalternizado por ela, mais particularmente, pelo que foi periferizado pela faceta oculta da modernidade, chamada por eles de colonialidade. (MOTA NETO, 2016, p. 59)

Desde o final dos anos 90, esse coletivo apresenta críticas contundentes aos grupos que se propunham aos debates pós-coloniais, bem como desenvolveram novas reflexões teóricas e políticas sobre a modernidade/colonialidade, no contexto da América Latina. O programa composto por essa rede de intelectuais teve muitas inspirações, como bem nos recorda Escobar:

> O grupo modernidade/colonialidade encontrou inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo. Sua principal forca orientadora, no entanto, e uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (ESCOBAR, 2003, p. 53 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 99)

Como vimos através dessa força orientadora, o grupo M/C apresenta reflexões importantes sobre a realidade cultural e política latino-americana, em tempo que “atualiza” e “contemporiza” os olhares para pensar os grupos

[41] Entre os intelectuais que formaram esse grupo, destacamos alguns deles como **Aníbal Quijano**, peruano**, Enrique Dussel**, argentino; **Walter Mignolo**, argentino; **Immanuel Wallerstein**, estadunidense; **Santiago Castro-Gómez**, colombiano; **Nelson Maldonado-Torres**, porto-riquenho; **Ramón Grosfóguel**, porto-riquenho; **Edgardo Lander**, venezuelano; **Arthuro Escobar**, colombiano; **Catherine Walsh**, estadounidense; **Boaventura de Souza Santos**, português; entre outros pensadores/as que contribuíram para a evolução do pensamento decolonial (BALLESTRIN, 2013, p. 98, grifo nosso).



subalternos e oprimidos. Não há como ignorar o fato de que com um pouco mais de 20 anos esses autores vêm ganhando notoriedade no campo das Ciências Sociais e contribuindo para a sistematização de conceitos-chave para a compreensão do mundo. O “grupo compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (BALLESTRIN, 2013, p. 99).

O desafio de uma mudança de perspectiva apresentada pelo movimento teórico M/C trouxe para o debate entendimentos cruciais para a compreensão do sistema-mundo moderno colonial. Entre os conceitos sistematizados por esses autores, está a leitura de raça e racismo, bem como sua articulação e imbricamentos com todos os sistemas de opressão presente nesses mais de 500 anos de história colonial/moderna, sobretudo no Brasil que foi o último país das Américas a abolir a escravidão.

> Não há dúvidas de que um dos méritos do grupo de investigação modernidade/colonialidade foi o de sistematizar e apresentar com clareza discussões que estavam dispersas em alguns autores da tradição do pensamento negro, bem como em outras tradições terceiros-mundistas formuladas, seja no interior, seja no exterior das fronteiras de países cêntricos. Outro mérito foi trazer para o primeiro plano da discussão a importância da raça como dimensão estruturante do sistema-mundo moderno/colonial. (BERNARDINO-COSTA, TORRES, GROSFOGUEL, 2020, p. 11)

A sistematização dessas e outras discussões, até então dispersas e não estruturadas segundo os autores, foram pontos importantes na investigação do programa M/C. Apesar das análises realizadas pela rede sobre o conceito de raça serem fundamentais, não podemos perder de vista que ao tempo que as organizações políticas negras se tornaram mais consolidadas no século XX, “passaram a intervir no campo da produção do conhecimento, a raça foi transformada em uma categoria de análise para interpretar relações de poder, a inferiorização e o racismo construídos pelo colonialismo” (GOMES, 2019, p. 243). A partir disso, podemos dizer que



> os estudos sobre relações raciais produzidos em uma perspectiva negra emancipatória, quer na educação, quer em outros campos das Ciências Sociais, já nasceram tematizando de maneira crítica e problematizando a raça, elegendo como categoria analítica central para entender as relações de poder na sociedade brasileira, na América Latina e no campo do conhecimento. (GOMES, 2019, p. 242)

Nessa direção, é imprescindível reconhecer as potencialidades desses intelectuais que "individualmente ou em rede, têm produzido um conjunto significativo de categorias de análise sobre a modernidade/colonialidade." (MOTA NETO, 2016, p. 62). Dialogando e aprendendo com a riqueza do Outro, as vozes que ecoam desses teóricos/as apresentam um "movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de "giro decolonial" (BALLESTRIN, 2013, p. 89). Outro elemento de caráter fundamental a ser considerado dentro dessa ampla dinâmica de movimentação epistêmica, teórica e política da rede M/C é a utilização do termo decolonial[42] para compreensão e atuação do mundo sobre outras perspectivas.

> Decolonialidade na esteira desses autores, designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade. (MOTA NETO, 2016, p.17)

Existem muitos elementos a serem considerados quando falamos da decolonialidade, entre eles destacamos o "Giro decolonial", conceito desenvolvido por Maldonado - Torres, como um "movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da

[42] De acordo com Ballestrin (2013), a utilização do termo "decolonização" – com ou sem hífen – e não "descolonização" trata-se da sugestão feita por Catherine Walsh. Para a autora, a supressão da letra "s" marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria. Além disso, insere-se em outra genealogia de pensamento, sendo o constitutivo diferencial do M/C, reivindicado por Mignolo." (BALLESTRIN, 2013, p. 108)



modernidade/colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade." (BALLESTRIN, 2013, p. 105). Dialogando diretamente com Torres (2019), a autora apresenta que a expressão mais básica do "giro decolonial" estaria na atitude decolonial. Já que "a atitude decolonial é crucial para o projeto decolonial e vice-versa." (TORRES, 2019, p. 45). Ela ainda salienta o quanto essa atitude é crucial na reflexão promovida por Frantz Fanon, em seu clássico *Pele Negra, Máscaras Brancas,* no qual "a atitude é tanto um objeto de análise quanto um elemento-chave na concepção do conhecimento" (TORRES, 2019, p. 46).

> *Pele negra* oferece uma rota analítica dupla por meio da qual o autor reflete sobre atitudes enquanto também descreve o drama do processo pelo qual ele rompe com a atitude antinegra da colonialidade moderna e emerge como um pensador e escritor. *Pele negra* é menos um livro sobre sujeitos negros e mais uma narrativa catalizadora com dimensões poéticas, analíticas e performáticas, que busca ilustrar a profundidade da colonialidade como um problema e, em contrapartida, animar a formação de uma atitude decolonial e gerar a ideia de decolonialidade como projeto. Entender o drama doloroso na busca pela atitude certa toma o lugar da obsessão por métodos. A partir dessa perspectiva fanoniana, a atitude é mais fundamental que o método. (TORRES, 2019, p. 45)

Apesar de contribuições tão atuais presentes em seus clássicos, Fanon acreditava pertencer apenas a sua época e por isso afirmou não ter a pretensão de "preparar o mundo que me sucederá" (FANON, 2008, p. 29). Nota-se, por essa declaração, que o autor não dispunha da noção do alcance das suas obras e de como o seu pensamento e a sua "atitude decolonial" iriam ecoar nos séculos posteriores após a sua morte precoce. Digo isso, pois Fanon é considerado por vários intelectuais como um porta-voz na constituição do pensamento, que posteriormente seria denominado de decolonial. Já que a produção intelectual do martinicano estava centrada no colonialismo e na questão racial, como aponta Bernardino-Costa (2019).

De acordo com Lewis R Gordon (2008, p, 12), as ideias de Fanon "estimularam obras influentes no pensamento político e social, na teoria da literatura, nos estudos culturais e na filosofia." Contudo, ele afirma que somente



na década de 1980, quando os estudos pós-coloniais encontram uma posição solidificada no ambiente acadêmico do Primeiro Mundo, as leituras mais cuidadosas das obras de Fanon começaram a aparecer nas publicações. À frente do seu tempo, no que tange à formalização do pensamento decolonial pela rede M/C, Fanon já apresentava uma compreensão importante sobre a situação colonial como domínio político-econômico, visto que um de seus principais objetivos consistia em “ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial.” (FANON, 2008, p. 44). Ele, portanto, aparece para o projeto M/C, como peça angular para a estruturação do debate da decolonialidade, já que o autor “pensou a descolonização em termos similares aos que sustentam a concepção decolonial de hoje” (MOTA NETO, 2019, p. 43).

Vimos que o conceito de decolonialidade tem se expandido nas últimas décadas, ganhando uma maior visibilidade em 2014 com a sua estruturação pelas lentes da rede modernidade/colonialidade. Contudo, Carvalho (2019) reflete que as obras desses autores ainda mantêm um diálogo superficial com o pensamento descolonizador brasileiro atual. Para o autor, apesar da rede propor uma “virada decolonial”, as ações estão basicamente no campo conceitual e abstrato, uma vez que não apresentam “propostas concretas para garantir a presença de epistemes indígenas e afro-americanas para que possam então descolonizar, na prática as universidades nas quais eles atuam.” (CARVALHO, 2019, p. 88)

> Uma atitude descolonizadora exige uma tomada de consciência em vários níveis. Em primeiro lugar, uma compreensão de quem somos nós em termos da nossa história acadêmica especificamos, com nossas dificuldades de construção de uma universidade enraizada na nossa sociedade. Logo, quem somos nós em termos da nossa história comum e das nossas diferenças com as tradições acadêmicas dos demais países da América Latina e do Caribe, principalmente no que se refere a presença (ou ausência) dos horizontes de conhecimento dos povos indígenas e afro-ibero-americanos. Em seguida quem somos nós em relação a academia dos países ocidentais: nossa identificação com ela e o tipo de intercâmbio e de influência que ela exerce sobre a nossa própria academia. Mais um passo adiante, quem somos nós em comparação as nossas tradições acadêmicas da África, continente que nos formou em grande medida e com cuja



> academia nós exercemos pouquíssimo diálogo; e também como nos situamos frente à Ásia, ao Oriente Médio e as demais regiões do mundo. E por último para regressar à questão primordial: que é a nossa academia em termos dos mais de trezentos povos e nações indígenas do Brasil, das inúmeras tradições afro-brasileiras, das culturas populares quilombolas e dos demais povos tradicionais. A tomada de consciência diante dessas questões nos permitirá avaliar a intensidade da nossa colonização e subordinação ao mundo acadêmico ocidental e formular caminhos concretos, objetivos e subjetivos, para sua superação. (CARVALHO, 2019, p. 89)

Carvalho (2019) toca em pontos fundamentais para pensarmos sobre as atitudes descolonizadoras e os variados níveis de consciência que esse movimento exige, sobretudo nos espaços acadêmicos brasileiros. Portanto, essa é uma excelente oportunidade para ampliarmos os nossos olhares para a proposta pedagógica da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, considerando a “decolonialidade [...] não como um evento do passado, mas um projeto a ser feito” (TORRES, 2019, p. 50).

3.3 DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO: QUANTAS POSSIBILIDADES CABEM EM UM CONCEITO?

Dona Isabel que história é essa?
Dona Isabel que história é essa
Oi ai ai!
de ter feito abolição?
De ser princesa boazinha que libertou a escravidão
Tô cansado de conversa
Tô cansado de ilusão
Abolição se fez com sangue
Que inundava este país
Que o negro transformou em luta
Cansado de ser infeliz
Abolição se fez bem antes
E ainda há por se fazer agora
Com a verdade da favela
E não com a mentira da escola
Dona Isabel chegou a hora
De se acabar com essa maldade
De se ensinar aos nossos filhos
O quanto custa a liberdade
Viva Zumbi nosso rei negro
Que fez-se herói lá em Palmares
Viva a cultura desse povo
A liberdade verdadeira



Que já corria nos Quilombos
E já jogava capoeira

Iê! viva Zumbi
(Iêê Viva Zumbi, Camará)
Iê! Rei de Palmares
(Iêê Rei de Palmares, Camará)
Iê! Libertador
(Iêê Libertador, Camará)
Iê! Viva Meu Mestre
(Iêê Viva Meu Mestre, Camará)
Iê! quem me ensinou
(Iêê quem me ensinou, camará)
Iê! A Capoeira
(Iêê a Capoeira, Camará)

(Composição: Mestre Toni Vargas)

Parte da memória ancestral negra do Brasil pode ser encontrada e contada a partir da região do Recôncavo Baiano. Digo isso não pautada nas teorias que versam sobre esse território, mas do lugar e da vivência da cidade de Santo Amaro da Purificação, onde essa ancestralidade é pulsante. Os saberes mobilizados neste espaço através do Samba de Roda, Maculelê, Nego Fugido, Bembé do Mercado, a Capoeira, entre outras manifestações culturais afro-brasileiras, foram fundamentais para a minha construção identitária. Apesar da grande conexão que tenho com o Samba de Roda, a Capoeira foi a manifestação afro-brasileira que vivenciei mais de perto, como apreciadora, neta e irmã de exímios jogadores dessa arte decolonial.

> [...] viver de uma maneira que afirme a abertura do corpo faz parte da atitude decolonial que não somente permite a possibilidade do questionamento crítico, mas também a emergência de visões do eu, dos outros e do mundo que desafiam os conceitos de modernidade/colonialidade. O corpo aberto é um corpo questionador, bem como criativo. Criações artísticas são modos de crítica, autorreflexão e proposição de diferentes maneiras de conceber e viver o tempo, o espaço, a subjetividade e a comunidade, entre outras áreas. (TORRES, 2019, p. 48)

Contemplar negros e negras jogando capoeira nas praças públicas, no mercado, nos batizados de capoeira, nas festas de largo da cidade, certamente



já fazia parte dessa “atitude decolonial”, a qual se refere o autor. Já que os corpos que participavam daquelas rodas entoavam cantos marcados por uma harmonia que exalava a crítica e autorreflexão. Mesmo antes da academia nos ensinar sobre a decolonialidade, esses saberes já estavam presentes nos gritos de liberdade que vinham desses corpos negros, criativos e questionadores que encontravam na sincronia das palmas, e nos sons marcantes do berimbau, atabaque, pandeiro, caxixi, com as muitas vozes que propunham diferentes maneiras de ver o mundo. Nessa perspectiva, concordamos com Silva (2019) que “as manifestações culturais afro-brasileiras são em primeira instância as expressões da organização política da comunidade negra. Uma associação impregnada pelo discurso identitário, que não deixa de ser político e ideológico.” (SILVA, 2019, p. 44).

Iniciamos esse diálogo com a canção “Dona Isabel”, pois ela personifica parte do pensamento que estamos nos propondo construir, uma vez que nos fala sobre a “história única” contada pela salvação da “princesa boazinha”; a colonialidade do ser, saber e poder presente por detrás dessa grande mentira; e a decolonialidade que se faz presente desde a abolição com o sangue que inundava este país e que o negro transformou em luta, como diz a canção. Portanto, retomamos a este trecho da música que anuncia pontos importantes para se pensar a pesquisa: “Abolição se fez bem antes / E ainda há por se fazer agora / Com a verdade da favela / E não com a mentira da escola”.

Primeiro, porque coloca a abolição como uma batalha inconclusa, com diversas lutas a se vencer todos os dias; segundo, por falar dos conhecimentos que surgem “na periferia, na experiência da pobreza, na ação cotidiana, nas vivências sociais, na elaboração e reelaboração intelectual de sujeitos negras e negros” (GOMES, 2019, p. 224). E, por fim, a educação também aparece, anunciada por padrões eurocêntricos, que propagaram através da “história universal” mentiras que se solidificaram em espaços educacionais como escolas e centros acadêmicos. Não esqueçamos que estes padrões sempre foram confrontados pelos mestres e pelas mestras dos saberes tradicionais, entre eles estão as/os capoeiristas.



Nesse tocante, destacamos que em fevereiro deste ano a Unilab aprovou a criação do título de Notório Saber em Artes, Ofícios e Cosmologias Tradicionais. A resolução foi aprovada por unanimidade pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe). Com base na Resolução Consepe/Unilab nº 53, de 11 de fevereiro de 2021 em seu Art. 2º

> O título de Notório Saber em Artes, Ofícios e Cosmologias Tradicionais poderá ser concedido, nos termos desta Resolução, a pessoas não detentoras de título acadêmico, de graduação e de pós-graduação, desde que comprovem destacada experiência e atuação em, pelo menos, uma das linguagens ou áreas dos saberes e culturas indígenas, quilombolas, de comunidades de terreiro, de comunidades de agricultores e extrativistas, agrupamentos rurais e urbanos em torno de tradições populares, entre outras tradições brasileiras e da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em especial os africanos. (RESOLUÇÂO CONSEPE/ UNILAB nº 53, 2021, p. 01)

Através do reconhecimento de saberes tradicionais desses sujeitos, a Unilab se insere em um seleto grupo de universidades que têm implementado ações com vista em um processo efetivo de decolonização. Portanto, essa iniciativa da Unilab dialoga com o movimento conhecido como Encontro de Saberes, que tem como proposta “a inclusão de mestres e mestras dos saberes tradicionais na docência universitária brasileira.” (CARVALHO, 2019, p. 83).

> O movimento surgido com a implementação do Encontro dos Saberes em 2010 na UnB corresponde a uma intervenção em um ponto estratégico do sistema acadêmico brasileiro que corre paralelo a outras intervenções afins, tais como as cotas para negros e indígenas e as leis n.º 10.639 e n.º 11.645, ambas tidas como movimentos que impulsionam processos de inclusão étnica racial na docência e dos saberes afro-brasileiros e indígenas nos currículos de licenciatura. Apesar de distanciadas temporariamente na sua origem, a vinculação das leis n.º 10.639 e n.º 11.645 com o encontro dos saberes é nítida. Afinal quem irá ensinar as histórias e as culturas africana, afro-brasileira e indígena para os jovens da escola básica e da universidade? O único modo de descolonizar a leitura eurocentrada dos negros e dos indígenas, é trazendo mestres e mestras dessas comunidades para, junto com os doutores negros e indígenas, ensinarem os conteúdos das leis aos estudantes universitários, já que estes serão os futuros professores dessas disciplinas nos ensinos básico e médio. (CARVALHO, 2019, p. 82)



O movimento Encontro dos Saberes incita reflexões fundamentais para pensarmos sobre a mentalidade excessivamente colonizada das universidades brasileiras, como sinaliza Carvalho (2019), e a importância da vinculação entre os processos de descolonização da educação, bem como dos seus sujeitos. Nessa direção, a presença na Unilab dos mestres e mestras do saber em Artes, Ofícios e Cosmologias Tradicionais é uma das ações mais recentes implementadas pela Unilab, em direção do que Carvalho (2019) chama de refundação da academia. Para que isso ocorra, é preciso, segundo o autor, “construir um novo pacto entre todos os grupos e comunidades da nação. Seja qual for o rumo que decidimos tomar, que seja decidido por todos: brancos, negros, indígenas, com todos os seus saberes escritos e orais”. (CARVALHO, 2019, p. 90).

3.4 NOVAS ROTAS, OUTRAS PONTES: SABERES MOBILIZADOS A PARTIR DA PRESENÇA DE NEGROS E NEGRAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

O Recôncavo Baiano, local onde está inserido o *Campus* da Unilab/Malês, é um território com uma grande herança ancestral negra. Nesse espaço, uma nova geração de estudantes cotistas negros, indígenas, quilombolas e africanos poderão, através de programas, projetos e atividades de pesquisa, ensino e extensão, participar dessa experiência histórica de aprender com os mestres e mestras dos saberes que vivem nesse local.

Portanto, acreditamos que as Ações Afirmativas que asseguraram o ingresso de pessoas negras e indígenas nas universidades a partir de 2012 fazem parte de um importante capítulo dentro de um movimento de descolonização desses espaços acadêmicos. Uma vez que a experiência “individual” de ingressar em uma universidade tornou-se coletiva para essas populações pelo sistema de cotas étnico-raciais[43]. Como nos recorda Carvalho

[43]A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), aprovada no Governo da Presidenta Dilma Rousseff, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.



(2019), esse movimento de descolonização do padrão racista e eurocêntrico do nosso mundo acadêmico teve a Universidade de Brasília como a grande gestora desse projeto, que logo se estenderia para as demais universidades brasileiras.

> O primeiro deles foi a luta pelas cotas para negros e indígenas, iniciada entre 1999 e 2000 e finalmente feita vitoriosa com sua aprovação em 2003. As cotas étnicas-raciais ocuparam um lugar de grande destaque no debate político nacional, até que foi aprovada em 2012, a Lei Federal n.º 12.711, que generalizou as cotas para negros e indígenas em todas as universidades federais. Iniciou-se então, um processo intenso de combate ao racismo institucional e na demanda por cotas na pós-graduação (movimento em plena ebulição) e na docência (batalha que deverá levar um tempo maior para ser vencida). (CARVALHO, 2019, p. 79)

Somam-se às contribuições de Carvalho (2019), estão as reflexões de professoras/es e pesquisadoras/es, como Gomes (2019), Mattos (2019), Queiroz (2001) e Silva (2010), que apontam como a presença de negras e negros nas universidades brasileiras tem contribuído para mudar o escopo e transformar as estruturas hierárquicas destas instituições. Tais transformações são possíveis, uma vez que a representação, os saberes e valores mobilizados por esses sujeitos nos direcionam a olhar o mundo e as suas relações a partir de propostas que contemplem a luta política das populações africanas e afrodiaspóricas ao longo do nosso processo histórico.

> A luta do Movimento Negro por ações afirmativas no Brasil, no fim do século XX e durante o século XXI, é a luta contra o racismo e pela construção da igualdade e da justiça social para as pessoas negras. Ela é, portanto, uma luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser articulada à luta contra as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de sexualidade. As ações afirmativas, reconhecidas e implementadas como políticas de Estado, desvelam o quanto o racismo, somado e reeditado pelo capitalismo e alimentado por uma série de outras violências e discriminações, produz historicamente uma perversidade abominável que sustenta no pensamento, nas práticas e no conhecimento. (GOMES, 2019, p. 226)



Desse modo, é imprescindível destacar que essa correção histórica que possibilita uma maior representação dessas populações nas universidades se integra às conquistas do Movimento Negro. Foi esse movimento que através das suas constantes lutas operacionalizaram mudanças conceituais, buscando desenvolver e implementar ações de desmitificação da democracia racial e combate aos obstáculos estruturais impostos pelo racismo.

Como consequência direta das denúncias, mobilizações e tensionamentos dos movimentos sociais por maior representatividade, e pressionadas pelas políticas públicas para cumprir a sua função social, instituições de nível superior de todo o país têm sido orientadas e estimuladas a atender às demandas educacionais que coadunam com a construção de uma nova cultura universitária. Nessa direção, a chegada de novos ingressantes na academia brasileira vem inserindo diálogos que contemplam abordagens não hierárquicas do conhecimento, apresentando assim as múltiplas perspectivas para o sentido da humanidade. Nos debates desse núcleo, Carvalho (2019) defende:

> [...] a centralidade das instituições universitárias nas lutas pela construção de um Estado brasileiro descolonizado, e que seja de fato democrático e igualitário na justiça e no acesso aos recursos materiais, plurinacional, com equidade na sua diversidade étnica e racial, e deveras pluricultural e pluriepistêmico. Afinal, das universidades saem os quadros de servidores do Estado - o judiciário, o executivo, o oficialato militar, os quadros empresariais, os operadores dos meios de comunicação, etc. A discriminação racial, o imaginário, o imaginário racista, o genocídio contra negros e indígenas, a acumulação por despossessão e o roubo de terras dos povos indígenas são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo como esses profissionais foram formados nas universidades. (CARVALHO, 2019, p. 80-81)

Por meio da sua missão e objetivos, a Unilab se alia a instituições universitárias brasileiras que buscam, por intermédio de um projeto acadêmico-político e epistemológico descolonizador, possibilitar espaços educacionais mais plurais, equânimes e democráticos. Desse modo, a Lei de Cotas, adotada em 2013 pela instituição para o ingresso dos candidatos brasileiros, é uma das pontes construídas pela Unilab que ampliam e validam o poder de alcance dos



sujeitos oriundos de escolas públicas, além daqueles que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas a ingressarem na universidade. Neste contexto, a instituição faz parte de um movimento histórico de políticas públicas de inclusão que segue em um esforço para ampliar de maneira equânime o acesso das famílias pertencentes aos setores mais pobres as universidades brasileiras[44].

Diante disso, Mattos (2010, p. 25) diz que "não é improcedente afirmar que os efeitos sociais desse processo repercutem positivamente nos âmbitos coletivos onde, necessariamente, se inserem as individualidades: a família, a comunidade, a região, o estado e, no limite, a própria nação". As implicações dessas políticas de reparação podem ser sentidas também quando falamos com os estudantes unilabianos[45] sobre as principais motivações que os fizeram escolher a Unilab. Uma vez que esta instituição através da sua proposta de Integração Internacional apresenta-se como um grande projeto de Política Pública para as populações afrodiaspóricas e africanas, pois tem como um dos seus principais objetivos e motivações a aproximação e trocas entre Brasil-África.

> "*As motivações são várias, a busca do sonho, de uma formação superior diferenciada, ser o primeiro da família no ensino superior, orgulhar a família, os pais principalmente, e acima de tudo aproveitar a oportunidade que a Unilab me deu, no meu caso."*
>
> *"Eu comecei uma graduação letras e inglês acabei desistindo por falta de condições, depois ingressei de novo para fazer o curso de sociologia, mas infelizmente acabei desistindo de novo por falta de condições e finalmente a Unilab apareceu e falei então tava predestinado ser aqui a minha primeira graduação rsrs, e aqui estou."*
>
> ***Kialunda, angolano, egresso do curso de Letras.***

[44] De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, o perfil de estudantes externos estimulados (as) a ingressar na Unilab são aqueles (as) " historicamente excluídos dos espaços universitários, visando assim fortalecer as políticas de inclusão no processo de democratização do Ensino Superior no Brasil, com ênfase nas modalidades das comunidades quilombolas, indígenas, imigrantes refugiados, ciganos, LGBTQI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer e Intersex), dentre outras. As vagas reservadas a estes segmentos sociais dependerão das condições estabelecidas pela gestão superior da Unilab." (PPP CIÊNCIAS SOCIAIS, 2020, p. 24)

[45] Os estudantes unilabianos são os principais sujeitos desta pesquisa e, por isso, serão apresentados posteriormente com um maior detalhamento a partir das suas especificidades. Contudo, sentimos a necessidade de dialogar nesta parte com os seus pensamentos para uma maior contextualização das discussões que estão sendo propostas. Destaco que todas as narrativas expostas ao longo da pesquisa seguem a escrita original dos participantes.



Já o estudante Felisberto, do curso de Ciências Sociais, é pertencente a um dos importantes grupos que compõem o mosaico cultural de Guiné-Bissau. Ele nos conta como tem sido a experiência de estudar na Unilab/Malês e ressalta que, apesar das saudades que carrega dos seus familiares, tem desfrutado de tudo que é bom no país.

> "*O que me motivou a vir aqui fazer ensino superior assenta justamente na ideia de querer ser formado num país como nível da educação mais avançado como Brasil, também, o fato de aqui ser um país com a língua oficial português e por ser um país que me abriu as portas da oportunidade da formação.*"
>
> **Felisberto, guineense, estudante do curso de Ciências Sociais.**

A cabo-verdiana Lenira nos contou que uma de suas motivações em vir estudar no Brasil é por ser a única filha com ensino superior completo em sua família. Com a chegada de seu primeiro filho, essa motivação só aumentou porque a licenciada em Ciências Sociais nos relatou que um dos seus maiores desejos é poder oferecer para os seus filhos aquilo que ela não teve.

> *"Minha mãe não teve a formação que eu tenho e eu via e senti as dificuldades. Eu sempre ouvia pessoas falando estude pra você ser alguém na vida kkkk". Na minha mente, se eu estudasse não passaria por aquilo de não ter até do que comer."*
>
> **Lenira, cabo-verdiana, egressa do curso de Ciências Sociais.**

A brasileira Caroline nasceu e cresceu na Zona Leste de São Paulo. Ela conta que a sua vida antes de vir estudar na Unilab se dividia entre o trabalho na Mooca, os estudos em Santo André e a residência na Sapopemba, geograficamente tudo muito distante, o que foi a desmotivando estudar. O incentivo que a professora de História, e atualmente mestranda, precisava para continuar os estudos e ingressar na universidade veio pelo estímulo de uma amiga que a levou para um cursinho pré-vestibular popular.



> *“Com o tempo fui entendendo um pouco mais o que era a universidade (pois na minha trajetória escolar não havia essa dimensão de prestar e conseguir entrar em um curso superior), ela me levou para conhecer a USP comecei a compreender o que era a universidade pública e a importância para pessoas como eu estarem nela, e a partir daí comecei a pensar que gostaria sim de cursar uma universidade [...] No quarto ano tentando entrar, essa colega me mandou a página da Unilab, ela também estava tentando entrar na universidade através do SISU, então pesquisamos juntas, quando eu vi a proposta eu achei incrível, me identifiquei muito achei completamente diferente de qualquer outro curso que eu tinha visto, imaginei como seria essa oportunidade de conhecer pessoas de outros países, comecei a pesquisar sobre a Unilab e sobre a Bahia, me inscrevi no processo de entrada, e fui aprovada, fiquei muito feliz, dessa vez foi possível a minha família me apoiar, eu também me sentia mais madura para viver essa experiência, pq eu já sentia que seria uma grande mudança na minha vida, eu sou a primeira da minha família a entrar na universidade pública, d@s meus amig@s que estavam juntos comigo nessa jornada eu tbm fui a primeira a conseguir, todos estão na universidade hoje em dia.”*
>
> **Caroline, brasileira (RJ), egressa do curso de História.**

Os diálogos nos mostram como as histórias se interconectam, mesmo que estejamos geograficamente separados. Logo, identifiquei que as narrativas educacionais desses estudantes se assemelham às minhas e às de muitos outros jovens negros e negras aqui no Brasil, já que “para as famílias negras, estudar não é um ciclo natural, estudar é promover a ruptura de um ciclo naturalizado.” (PORTELA, 2018, p. 31). Dessa maneira, além dos fatores que motivaram esses estudantes a ingressarem na Unilab, eles/elas apontam as dificuldades que enfrentaram em seus locais de vivência para romper com esse ciclo naturalizado pelo racismo, que historicamente dificulta o acesso e a permanência de sujeitos negros em instituições de ensino superior.

> *“Tenho parentes distantes que já cursaram o ensino superior tanto na Guiné-Bissau quanto no estrangeiro, então meus pais sempre apontaram para eles como exemplo que eu deveria seguir. E também teve a questão de que as faculdades que eu queria fazer no meu país eram todos pagos o que não seria impossível, mas com certeza iria obrigar aos meus familiares a fazerem um esforço maior e talvez cortar outras despesas, algo que eu não queria, sabe, tipo me tornar mais um peso sendo que meus pais ainda têm que preocupar com a educação dos meus 3 irmãos mais novos.”*



> *“A Unilab foi uma oportunidade para cursar algo que eu gostasse, ter a experiência internacional e encarar novos desafios, e esse processo de vir para cá também foi difícil. Exigiu bastante esforço não só financeiro, mas principalmente no aspecto psicológico. No entanto, com apoio dos meus pais e alguns familiares ficou um pouco mais fácil de lidar.”*
>
> ***Mamadú, guineense, estudante do curso de Ciências Sociais.***

Nesse primeiro diálogo de aproximação com os estudantes estrangeiros, muitos relataram sobre as dificuldades encontradas pelos seus familiares para mantê-los em uma universidade, além dos desafios financeiros e psicológicos que precisaram ser enfrentados em seus processos migratórios. Diante dos relatos, acreditei que essa experiência internacional poderia ser um atrativo para esses estudantes, e, em resposta à visão genérica que alimentamos sobre a vida desses sujeitos, Mamadú me diz que: “Na verdade, eu vejo que nem sempre funciona como atrativo, sabe... Por vezes é a escolha que a gente tem. Poucas opções. Não que isso significa que não é uma vantagem (atrativo). Rsrs”.

A contrapartida trazida pelo estudante, junto com o pensamento de Djamila Ribeiro sobre a importância de apoiar políticas educacionais afirmativas, faz-me refletir sobre os olhares generalistas que por vezes tecemos sobre pessoas e histórias.

> Muitas vezes, casos de pessoas negras que enfrentam grandes dificuldades para obter um diploma ou passar em um concurso público são romantizados. Entretanto, ainda que seja bastante admirável que pessoas consigam superar grandes obstáculos, naturalizar essas violências e usá-las como exemplos que justifiquem as estruturas desiguais é não só cruel, como também uma inversão de valores. Não deveria ser normal que, para conquistar um diploma, uma pessoa precise caminhar quinze quilômetros para chegar à escola, estude com material didático achado no lixo ou que tenha que abrir mão de almoçar para pagar um transporte. (RIBEIRO, 2019, p. 47-48)

Essa conversa inicial, quando os sujeitos foram trazendo as suas experiências pessoais e relatando as motivações de vir estudar no Brasil, foi possível compreender sobre as multiplicidades de motivos que fizeram esses



estudantes migrarem temporariamente dos seus países para estudar em outras localidades. Uma das nossas primeiras impressões é que a falta de políticas públicas para o acesso e permanência desses jovens em instituições de nível superior em seus países é um elemento motivador para que esses sujeitos atravessem o Atlântico em busca de oportunidades educacionais, distante do seu lugar de origem.

Dessa maneira, entendemos que ocupar junto a outros corpos negros esse lugar de produção do conhecimento e da intelectualidade tem possibilitado a muitos desses sujeitos experienciar ao longo destes anos os efeitos sociais, políticos e econômicos das políticas educacionais de reparação social para as populações historicamente discriminadas e vistas socialmente como minoritárias. Nesta direção, Nilma Lino Gomes acrescenta que “a presença de corpos negros em lugares de conhecimento, de forma horizontal e não hierarquizada como comumente é visto no Brasil em razão das desigualdades raciais, muda radicalmente o ambiente escolar e universitário”. (GOMES, 2019, p. 240)

Descolonizar os espaços educacionais brasileiros tem exigido múltiplos movimentos e esforços necessários em direção ao que Carvalho (2019) chama de “desvencilhamento da camisa de força do eurocentrismo compulsório” (CARVALHO, 2019, p. 90). A libertação dessas amarras ocorrerá

> [...] à medida que as cotas avançarem para a pós-graduação e a docência e que o Encontro dos Saberes avançar para mais universidades, a presença cada vez maior de negros e indígenas na discência e na docência e de mestres negros e indígenas ensinando seus saberes não ocidentais fará com que a fisionomia colonizada que foi instalada no início e mantida até recentemente comece a diminuir, até desaparecer completamente. (CARVALHO, 2019, p. 90)

Parece-nos que o projeto da Unilab chega como um singular e importante reforço para desenraizar essa fisionomia colonizada, ainda encontrada em muitas universidades brasileiras. Sabendo que durante muito tempo esses espaços apresentaram reflexões superficiais e, por vezes, estereotipadas em relação ao negro e estudos sobre a África, dialogamos com os discentes sobre qual o direcionamento da Unilab, no que tange à reflexão e problematização



desses assuntos, e quais práticas pedagógicas, disciplinas lhe deram subsídios para trabalhar em sala de aula com o que pressupõe a Lei 10.639/03. Vejamos de que maneira os resultados encontrados dialogam com essa perspectiva:

> *"A proposta da UNILAB de construção das nossas práticas pedagógicas e disciplinas é feito em cima desta lei, desde o nosso bacharelado até as terminalidade a lei 10.639/03 está presente, a UNILAB tem contribuído para efetivação desta lei na sua totalidade, visto que algumas universidades, a uma dificuldade em trabalhar com a lei."*
>
> ***Aparício, guineense, estudante do curso de Ciências Sociais.***

> *"A Unilab tem um grande contingente de professores africanos, diaspóricos e os demais estudam assuntos ligados à África, Sul Global e outros debates com postura crítica ao status quo da ciência. Por conta desses elementos, vejo que a superficialidade e estereótipo nas abordagens sobre África têm sido menores no caso da Unilab."*
>
> ***Mamadú, guineense, estudante do curso de Ciências Sociais.***

O depoimento dos alunos evidencia que aliada à sua missão institucional mais abrangente de *"[...] formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, especialmente os Países Africanos [...]",* muitas das iniciativas realizadas pela Unilab, algumas aqui destacadas, estão alinhadas aos princípios de atuação eleitos e dispostos em seu Estatuto[46]. Entre eles, destacamos: "*IV - pluralismo de ideias, de pensamento e promoção da interculturalidade; [...]; XII - respeito à diversidade étnico-racial, cultural, religiosa, de gênero e de orientação sexual; XIII - contribuição para a superação dos preconceitos e desigualdades étnico-raciais, sociais, de gênero e de orientação sexual.*" (BRASIL, 2020, p.8-9, grifo nosso).

Portanto, iniciativas como a adoção das cotas étnico-raciais; juntamente com a criação do Notório Saber em Artes, Ofícios e Cosmologia Tradicionais; o

[46] Cf. BRASIL, 2020. Disponível em: https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/Estatuto-Unilab-Dez.2020.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.



ingresso de pessoas transgêneras e transexuais nos cursos de graduação[47]; e as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que obriga a inserção do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e das populações indígenas brasileiras em seus currículos; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fazem parte de importantes movimentos da missão da Unilab de "reconciliar o Brasil com a sua gente negra, indígena, pobre, quilombola, sertaneja, mulher, LGBT" (MALOMALO, 2018, p. 01).

3.5 A UNILAB DESCOLONIZANDO CURRÍCULOS, SABERES E MENTALIDADES

> [...] Os Outros sujeitos mostram o peso formador da diversidade de resistências de que são sujeitos. Todas as suas vivências narradas se entrelaçam às práticas coletivas de resistências. Práticas de saber-se e afirmar-se resistentes e ter acumulado saberes de resistir aos principais processos de subalternização. Não falam de saberes em abstrato, mas de pedagogias, de saberes, de aprendizados de reações e resistências concretas a escravidão, ao despojo de seus territórios, suas terras, suas águas, suas culturas e identidades. Teorias pedagógicas de resistência coladas e aprendidas em práticas, lutas, ações coletivas, no resistir à destruição e, sobretudo, na retomada da agricultura familiar, da construção de um teto onde abrigar a família, de sair do desemprego. Resistências que participam desde crianças adolescentes e que levam às escolas e aos encontros da educação popular. (ARROYO, 2012, p. 24 *apud* GOMES, 2019, p. 226)

As reflexões propostas nesta pesquisa são estimuladas por essas novas alternativas e caminhos possíveis para a construção de um pensamento

[47] Em 09 de Julho de 2019, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira tornou público o processo seletivo específico para candidatas(os) transgêneras (os) e intersexuais nos cursos de graduação presencial. Edital disponível em: https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PROCESSO-SELETIVO-TTT_2019-2_29_19.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021. Contudo, dias após o seu lançamento em 17 de julho de 2019, o edital nº 29/2019 foi anulado após o presidente Jair Bolsonaro anunciar intervenção do Ministério da Educação sobre o processo seletivo. Anulação do edital disponível em: https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/Aditivo-III.-Edital-29.2019.-pessoas-transgeneras-e-Intersexuais.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021. Recentemente essa anulação foi revogada com a RESOLUÇÃO AD REFERENDUM CONSEPE/UNILAB Nº 98, DE 02 DE SETEMBRO DE 2021.



pedagógico emancipatório, como propõe Gomes (2019). Vimos que para atender a esses novos desafios e exigências contemporâneas, alguns esforços têm sido realizados nas últimas décadas para empreender mudanças na legislação educacional brasileira, que possibilitem aos alunos e educadores ressignificarem os processos educacionais de base monoculturais, colonialistas e eurocêntricas.

As mobilizações e os tensionamentos de várias instituições, movimentos e intelectuais de diversas etnias contribuíram ao longo do processo histórico-social brasileiro para as muitas conquistas em direção à ressignificação da educação. Destacamos aqui um dos mais relevantes avanços nessa direção, que ocorreu no governo do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2003. Esse ano representa um marco histórico temporal, já que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96) e instituiu, através da Lei 10.639/03, a inserção nos currículos oficiais da Rede de ensino das escolas públicas e privadas, a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura dos Afro-Brasileiros e Africana.

Logo em seguida, a lei foi regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sendo a sua obrigatoriedade estendida para toda a educação básica e, em seguida, para as instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores e bacharelados.

> A obrigatoriedade de Inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com forte repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos que se repetem a cinco séculos, a sua identidade e direitos seus. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, tornando-se capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2006, p. 239)



Para uma melhor compreensão da importância do projeto da Unilab no combate ao racismo civilizatório e acadêmico, é fundamental entender que essa instituição se idealiza e se concretiza também através de processos e lutas que se intercruzam político-pedagogicamente. Como descrito nos Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e História:

> A criação da Unilab dá-se no contexto de efetivação das políticas de ações afirmativas no campo educacional, com destaque à Lei 10.639/2003 que promove a implementação do ensino da história da África e cultura afro-brasileira em âmbito público e privado em todo o país. Em complemento, obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas. (PPC EM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 2020, p. 8)

> Assistimos lentamente ao avanço das leis educacionais quando se trata da inclusão de conteúdos étnico-raciais no currículo da escola básica. As conquistas legislativas, sem dúvida, são fatos importantes, mas a efetiva implementação das políticas públicas é outro passo. O ápice daqueles movimentos ocorreu a partir da promulgação da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nos seus artigos 26 e 79, e tornou obrigatória a inclusão no currículo oficial da educação básica do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira e africana. O segundo momento foi a Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, que dispõe sobre a criação da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). (PPC EM LICENCIATURA EM HISTÓRIA, 2020, p. 5-6)

Desse modo, observamos que além das referências específicas que serviram como base para a construção dos Projetos Pedagógicos Curriculares das Licenciaturas em Ciências Sociais; História, Pedagogia e Letras que analisamos. As Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foram fundamentais para a construção dos referenciais e direcionamentos políticos e pedagógicos dos cursos. Os depoimentos que seguem nos ajudam a refletir como esses direcionamentos se efetivam na prática pedagógica dos alunos.



> *“Todos os componentes da UNILAB têm como fundamento tais reflexões, alguns são bem mais teóricos e fundamenta nossa visão outros são mais práticos e subsidiam as ações em sala de aula mais concretamente. Não vou lembrar de todos os nomes, mas posso dizer que de maneira geral os componentes do curso de pedagógica dão um excelente suporte para novas posturas e práticas pedagógicas. “*
>
> ***Fabiana, brasileira (RJ), egressa do curso de Pedagogia.***

> *“Todas as disciplinas de História pensávamos a partir da lei, as de estágio eram mais efetivas ainda, prezando pela lei, seja nos planos de aulas, como na análise de livros e até mesmo na regência.”*
>
> ***Ludimila, brasileira (SP), egressa do curso de História.***

> *“Os direcionamentos da Unilab, no que tange a reflexão e a problematização desses assuntos, tem sido exemplar, de se posicionar perante ao assunto e aos pressupostos da Lei 10.639/03. As práticas pedagógicas, disciplinas que me deram subsídios para trabalhar em sala de aula o que pressupõe a Lei 10.639/03 são disciplinas como: Fundamentos sócio históricos e psicológicos da educação, Práticas de estágios I, II e III, Sociolinguística.”*
>
> ***Kialunda, angolano egresso do curso de Letras.***

O relato desses estudantes se alinha às informações e direcionamentos que encontramos nos planejamentos pedagógicos dos cursos sobre reflexões e problematização dos conteúdos pautados nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Aliado aos componentes curriculares, ferramentas pedagógicas como leituras, projetos interdisciplinares, oficinas e encontros também têm instrumentalizado professores em formação para trabalharem em sala de aula com o que pressupõe a Lei 10.639/03. Já que só é “possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem.” (GOMES, 2019, p. 235), como propõem essas novas legislações educacionais. Assim sendo:

> [...] compreendendo melhor o que significa “descolonizar os currículos”, é possível afirmar que as negras e negros



> brasileiros, organizados no Movimento Negro e no movimento de mulheres negras ou nas ações mais autônomas desenvolvidas pelos diversos sujeitos negros que tem como foco a educação democrática, pública, laica e antirracista, atuam, há muito tempo, pela descolonização dos currículos. (GOMES, 2019, p. 234-235)

De acordo com Gomes[48] (2019), há vários exemplos de uma perspectiva negra decolonial brasileira. Dentro desse escopo, o projeto pedagógico da Unilab nasce a partir das estratégias organizadas pelo movimento negro para a descolonização dos espaços educacionais em todas as suas instâncias. As narrativas dos jovens pesquisados apresentam indicadores de como essa perspectiva decolonial se efetiva em seus processos formativos:

> *"O projeto pedagógico da Unilab, para a formação de Professores contempla a perspectiva decolonial e intercultural sim, esses conceitos/práticas estiveram presentes em meu processo formativo, na minha grade curricular, como nas disciplinas de: práticas de estágio-didática políticas e gestão educacional nos espaços lusófonos, didática nos países da integração e política educacional e organização da educação nos países da integração."*
>
> ***Kialunda, angolano, egresso do curso de Letras.***

> *"Desde o primeiro momento que comecei a ter contato com a perspectiva decolonial e intercultural, me proporcionou ou continua proporcionando a visão crítica de mundo, e mostrando que não existe somente um modo de fazer ciência, existe múltiplas propostas este olhar mundo tem me ajudado bastante para construção de um pensamento crítica da realidade social imposta."*
>
> ***Aparício, guineense, estudante do curso de Ciências Sociais.***

> *"Sim, a Unilab sempre assumiu este projeto. Desde categorias como Pós-Colonialidade, afrocentricidade, crítica ao eurocentrismo, Ubuntu etc., tudo isso fundamentado numa leitura crítica das teorias clássicas e não só são elementos que sempre aparecem nos debates durante nossas formações."*
>
> ***Mamadú, guineense, estudante do curso de Ciências Sociais.***

[48] Nilma Lino Gomes foi uma das intelectuais negras que estiveram presentes desde o início na elaboração do projeto da Unilab.



A partir dos relatos dos alunos estrangeiros, é possível identificar como a proposta decolonial da Unilab vai sendo efetivada em todo o processo formativo desses sujeitos. O depoimento de Kialunda evidencia como a decolonialidade está presente nos conceitos e disciplinas trabalhadas ao longo do seu curso de licenciatura em Letras. Já o estudante Aparício fala do quanto a perspectiva decolonial presente na universidade tem possibilitado uma visão crítica de mundo. Assim como seus colegas, Mamadú reforça o compromisso da instituição com o projeto decolonial e acrescenta importantes categorias que são discutidas nas suas formações e que estão ligadas a essa perspectiva.

Para uma visão mais ampla do assunto, compartilhamos também as ideias das jovens licenciadas pelos cursos de História, Pedagogia e Ciências Sociais. Vejamos como o projeto decolonial da Unilab se efetivou nos seus processos formativos:

> *"Através de proposição de leituras, desenvolvimento de projetos, que foram fundamentais para desconstrução sobre a estrutura da sociedade em que vivemos, principalmente no campo da educação."*
>
> ***Carla Caroline, brasileira (Santo Amaro), egressa do curso de História.***

> *"O próprio projeto pedagógico é em si mesmo decolonial. Os conceitos foram a base da minha formação, assim como a afrocentricidade foi vista e revista em vários momentos da formação."*
>
> ***Fabiana, brasileira (RJ), egressa do curso de Pedagogia.***

> *[...] contribuem com certeza para a perspectiva decolonial e intercultural, podemos observar pelo currículo da instituição, além da interação nos demais espaços da instituição e a partir dos grupos de pesquisa e eventos.*
>
> ***Ludimila, brasileira (SP), egressa do curso de História.***

> *"Sim, porém ainda precisa melhorar. Estiveram presentes através dos textos, autores abordados em sala de aula e até mesmo o contato com algumas comunidades que mantivemos uma relação mais direta, como no caso de Monte Recôncavo, Dom João, São Brás e Acupe. Porém o processo é contínuo e a busca incessante."*
>
> ***Naiane, brasileira (SFC), egressa do curso de Ciências Sociais.***



Os depoimentos das professoras recém-formadas pela Unilab dialogam com as narrativas apresentadas anteriormente pelos jovens africanos. Contudo, além dos currículos, disciplinas e conceitos de base decolonial, vemos que as professoras apresentam adendos importantes para efetivação do projeto decolonial dessa instituição. Isso pode ser observado na fala da historiadora Ludimila sobre a efetivação da decolonialidade através das interações nos grupos de pesquisa e eventos. Bem como no relato de Naiane, que apresenta duas dimensões importantes para se pensar o projeto decolonial da Unilab. O primeiro deles é que esse é um projeto que precisa ser melhorado em um processo contínuo e incessante, lembrando-nos o que Torres (2019) diz sobre a decolonialidade ser um projeto a ser feito. A segunda dimensão apontada é a importância do diálogo da comunidade acadêmica unilabiana com as comunidades tradicionais do seu entorno.

Vimos que a decolonialidade vai sendo efetivada nas linhas de argumentação dos PPCs dos cursos de Licenciatura da universidade, nas disciplinas, eventos, grupos de pesquisa, contato com as comunidades tradicionais, e entre as diversas culturas presentes na Unilab. As narrativas ratificam o compromisso da instituição com a diversidade, com a democratização do ensino, bem como para a produção do pensamento crítico-reflexivo. São princípios curriculares que anunciam uma base epistemológica voltada para a Afrocentricidade, conceito que apresenta confluência com as políticas de Ações Afirmativas e com a obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais e da história e cultura indígenas, africanas e afro-brasileiras, como assinala Nascimento (2009). Para a autora, “a capacitação de professores exige do ensino superior o compromisso de desenvolver o conhecimento dessas matrizes formadores da nossa nação” (NASCIMENTO, 2009, p. 28).



3.6 CAMINHOS ABERTOS: A CONSTRUÇÃO DE SABERES PLURAIS ATRAVÉS DA AFROCENTRICIDADE

> [...] a convocação de *sankofa*, “volte e busque o que ficou atrás” não é um chamado a fazer de nossa história um mero desfile de referências e fatos descritivos, mas de construir um projeto intelectual de recuperar dados essenciais e analisar criticamente as questões da verdade e do significado no que concerne à iniciativa e à experiência africana no mundo. (KARENGA, 2009, p. 350, grifo do autor)

A partir daquela “história única” e “universal” que a Europa tentou imprimir para o resto do mundo, o paradigma afrocentrado surge para confrontar essa ideia. No entanto, “isso significa, em primeiro lugar, que os afrocentristas não se opõem ao pensamento e à cultura dos europeus, mas questionam a imposição deles como superiores e obrigatoriamente universais.” (RABAKA, 2009, p.131).

A afrocentridade foi um conceito elaborado pelo professor Molefi Keti Asante e desenvolvido como paradigma do trabalho acadêmico no final do século XX. A teoria educacional desenvolvida pelo autor acabou resultando no primeiro programa de doutoramento em estudos afro-americanos, idealizado e dirigido por Asante.

Apesar de muitas outras contribuições na linha do pensamento afrocentrado, como a do intelectual senegalês Cheikh Anta Diop, considerado pelos povos africanos como gênio e um herói cultural como coloca Finch (2009)” e que “deu início a uma “mudança de paradigmas” na maneira como a África era estudada, criando não apenas novos modos de investigação, como também subdisciplinas inteiramente novas na produção acadêmica africanista” (FINCHIII, 2009, p 71). Ama Mazama (2009) é taxativa ao apontar que “é inverídico dizer que algum pensador antes de Molefi Kate Asante tenha elaborado e sistematizado uma abordagem intelectual baseada na centralidade da experiência africana ou na afrocentricidade” (MAZAMA, 2009, p.118).

Sem a pretensão de excluir as outras contribuições no debate sobre a afrocentricidade, mas tendo em vista a amplitude e referências de como as obras e o pensamento afrocentrado de Molefi Kate Asante tem sido acionado



nas mais diversas áreas do saber, recorreremos ao próprio autor para nos falar sobre o que é mesmo afrocentricidade. Para ele,

> [...] a ideia Afrocentrica refere-se essencialmente a resposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições de qualquer país, seja feita com base em uma localização centrada na África e sua Diáspora. Começamos com a visão que *a afrocentricidade, é um tipo de pensamento prática, que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com os seus próprios interesses humanos.* (ASANTE, 2009, p. 93, grifo do autor)

Segundo o autor, esse conceito emerge como uma forma de conscientização política de um povo que vivia a margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e de todas as instâncias que foram definidas pelos poderes eurocêntricos. De acordo com Asante (2009), a ideia de conscientização está no centro da afrocentricidade, já que "*Afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos.* Essa é a chave para a reorientação e recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente." (ASANTE, 2009, p. 94, grifo do autor)

Asante (2009) sustenta ainda que um projeto afrocêntrico deva incluir algumas características mínimas, entre elas estão o "*Interesse pela localização psicológica; compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; defesa dos elementos culturais africanos; compromisso com o refinamento léxico; compromisso com uma nova narrativa sobre a história da África"* (ASANTE, 2009, p. 96, grifo do autor*).* Quando analisamos os documentos norteadores da Unilab, bem como os Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos, encontramos características basilares citadas pelo autor para inserir a universidade na perspectiva afrocêntrica.

O trabalho intitulado "A formação docente afrocentrada da UNILAB: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração" nos ajuda nessa compreensão, uma vez que a professora da Unilab e autora desse texto é uma das integrantes da comissão de elaboração do primeiro Projeto Político Pedagógico de Pedagogia, apresentando os desafios encontrados para



elaborar uma proposta de formação de pedagogos, vocacionada para os países da integração, a partir de uma perspectiva afrocentrada.

> O primeiro passo foi escolher a matriz epistemológica. Essa não foi uma tarefa fácil e nem pacífica, já que esse exercício é de natureza política e curricular, logo uma questão de saber e poder. O argumento de romper com a tendência eurocentrada histórica na formação de professores ganhou corpo e a proposta Afrocentrada foi a matriz selecionada para a construção da base formativa de professores na Unilab. (MEIJER, 2019, p. 599)

A partir da afrocentricidade como base epistemológica, a autora pontua que foram pensados vários componentes curriculares que atendessem a essa proposta. Muitos desses eram inéditos e buscavam romper com a tendência eurocentrada na formação de professores, entre estes estavam: *Filosofia da Ancestralidade e Educação, Psicologia Africana da Educação, Fundamentos Filosóficos e Práticos da Capoeira, Religiosidade de Matriz Africana no Brasil, Políticas Curriculares e Descolonização dos Currículos, Didática nos Países da Integração.* Vale ressaltar que além desse direcionamento afrocentrado dado ao curso de Pedagogia como apresentado por Meijer (2019), os PPCs dos demais cursos de licenciatura que analisamos também apresentam componentes curriculares que propõem abordagens afrocêntricas e com uma importante interligação entre as diversas áreas do conhecimento.

Para reforçar a análise aqui apresentada, discutiremos outra característica em direção à afrocentridade presente na Unilab. Essa diz respeito ao compromisso e conscientização sobre a agência dos povos africanos. Asante (2009) nos convoca a pensar em exemplos práticos dessa agência no contexto da afrocentricidade. Ele alerta para a necessidade de ao "considerarmos a questão de lugar, situação, contexto e ocasião que envolvam participantes africanos é importante observar o conceito de agência em oposição ao de *desagência.*" (ASANTE, 2009, p. 95, grifo do autor). Entendemos o conceito de agência trazido pelo autor como fundamental para confrontar a dominação do saber instituída pelo conhecimento hegemônico branco europeu em nossos processos educativos formativos. Visto que tal conhecimento hegemônico limitou



a relevância das múltiplas histórias da África e dos africanos e os seus principais imbricamentos com a história da humanidade.

> [...] um agente, em nossos termos, é um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses. Já a agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana. [...]. O que se pode analisar em qualquer discurso intelectual é se os africanos são agentes fortes ou fracos, mas não deve haver dúvida de que essa agência existe. Quando ela não existe, temos a condição da marginalidade – e sua pior forma é ser marginal na própria história [...] Os Africanos têm sido negados no sistema de dominação racial branco. Não se trata apenas de marginalização, mas de obliteração de sua presença, seu significado, suas atividades e sua imagem. É uma realidade negada, a destruição da personalidade espiritual e material da pessoa africana. (ASANTE, 2009, p. 94)

Os conceitos apresentados pelo autor são centrais quando se pensa em um projeto que envolva africanos/as, como propõe a Unilab. Quando analisamos a proposta da Universidade e os PPCs percebemos um comprometimento realizado por essa instituição em colocar os africanos/as no lugar de agentes. Esse movimento realizado pela Unilab, que coloca a África e os africanos na centralidade da construção do conhecimento, se contrapõe à condição de desagência, que os colocam na marginalidade dessa produção, através do "poder de um paradigma intelectual eurocêntrico que coloca os cânones europeus do conhecimento acima de qualquer outra epistemologia possível." (CHRISTIAN, 2009, p.153).

Partindo dos direcionamentos apresentados pela afrocentricidade, buscou-se desde o início tomar consciência da agência e da localização dos sujeitos africanos que compõem o lastro educativo da Unilab. As narrativas de guineenses, angolanos e cabo-verdianos são janelas que nos ajudam a ampliar a compreensão sobre os propósitos da ação afrocêntrica nessa instituição. Bem como as especificidades, diversidades culturais, religiosas, econômicas, sociais, educacionais desses agentes e dos países lusófonos africanos dos quais eles se originam.

Nessa direção, os depoimentos desses jovens africanos espelham a realidade experimentada pela proposta pedagógica curricular afrocentrada da



Unilab, uma vez que esses relatos apontam como têm sido os processos e experiências desses sujeitos a partir de uma base africana.

> *"Isso molda todo meu discurso, atuação extra-acadêmica, na pesquisa etc. Vindo de uma conjuntura do Sul e que tem um discurso subalternizado na tradição da ciência, mudar o entendimento sobre etnicidade e raça acaba sendo uma missão intelectual e política para toda carreira."*
>
> ***Mamadú, guineense, estudante do curso de Ciências Sociais.***

> *"Tem um grande impacto para formação de um corpo docente critico no Brasil, bem sabem que durante muito, a um epistemicídio de produção negra no mundo sobretudo nas américas, com a chegada de afrocentricidade no centro debate, tem revolucionando muito a produção no campo acadêmico e com este projeto UNILAB, conquistado pelos movimentos negros de sociedade civil, é uma grande revolução, eu que venho de um realidade onde a educação é abordado de forma vertical, este processo tendo a dar munições para compreensão deste sociedade desigual."*
>
> ***Aparício, guineense, estudante do curso de Ciências Sociais.***

> *"Os impactos desse direcionamento na minha formação são cruciais, pois, tudo que eu sei e sou hoje, é graças a formação que tive na Unilab."*
>
> ***Kialunda, angolano, egresso do curso de Letras.***

O que se pode apreender com as narrativas dos africanos sobre a importância de se estudar a partir de uma perspectiva afrocentrada? Inicialmente, entendemos que apesar de pertencerem às realidades africanas distintas, estamos diante de relatos que se conectam a partir de um mesmo sentimento. Muito bem descrito por Asante (2009), quando diz, primeiramente, que "os africanos têm sido negados no sistema de dominação racial branco. O africano, portanto, deve ser consciente, estar atento a tudo e tentar escapar da anomia da exclusão." (ASANTE, 2009, p. 95)

A primeira questão trazida pelo autor aparece de maneira recorrente, tanto no relato de Mamadú quanto no de Aparício, já que os guineenses



denunciam o discurso subalternizado e verticalizado a que foram submetidos. Mas, o ponto alto de convergência entre o pensamento de Asante e as narrativas dos jovens africanos está na consciência que esses sujeitos apresentam sobre o impacto da educação afrocêntrica, para a sua formação intelectual e política, como forma de “escapar da anomia da exclusão”.

Ouvindo as narrativas dos africanos importa salientar que o conceito de afrocentricidade está intrinsicamente ligado aos Estudos *Africana*, que, de acordo com Nascimento (2009), tornou-se um grande campo de conhecimento na academia dos Estados Unidos, tendo a sua origem na década de 1960, protagonizadas pelas lutas por políticas de inclusão de intelectuais e ativistas afrodescendentes.

> O termo “Estudos *Africana*” usa a forma plural em latim para indicar dois aspectos de sua polivalência: a múltipla abrangência do campo, que estuda os povos africanos e afrodescendentes em todo o mundo, e sua metodologia multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Com essa orientação plural, a disciplina explora as histórias, as instituições, os movimentos políticos e culturais, as economias, as culturas, as criatividades, e as identidades dos africanos e das diásporas em suas expressões históricas, econômicas, políticas, artísticas, literárias, teóricas e epistemológicas. A pluralidade do conceito se reflete também na acepção da palavra africano. No âmbito dos Estudos *Africana* e da palavra afrocentricidade, o termo “africano” se refere aos afrodescendentes e o seu legado cultural no continente e na Diáspora em qualquer parte do mundo. (NASCIMENTO, 2009, p. 29, grifo do autor)

A abordagem realizada pela autora auxilia na compreensão da proposta que fundamenta e estrutura os Estudos *Africana* e a Afrocentricidade. A pluralidade presente nesses conceitos confere o aporte necessário que precisamos para ouvir os estudantes afrodescendentes brasileiros sobre como a perspectiva de uma educação afrocentrada da Unilab tem impactado na sua formação.

> *“Sim, ela fornece subsídios para pensar, refletir, desmistificar as informações propagadas sobre África e a formação da sociedade afro-brasileira.”*



Carla Caroline, brasileira (Santo Amaro), egressa do curso de História.

"Posso dizer que tal formação constitui a minha base de atuação, seja na contação de histórias ou na sala de aula em atividades curriculares. Quando dou aulas, por exemplo, procuro relacionar o assunto dado com alguma realidade africana, com algum fato histórico e no geral parto sempre de um conto africano para embasar as atividades. O que percebi é que a perspectiva afrocêntrica nos faz entender que não dá para pensar atividades/aulas em separado, então ela nos impele a criar aula e ter uma prática cada vez mais interdisciplinar."

Fabiana, brasileira (RJ), egressa do curso de Pedagogia.

"Esse direcionamento é diário no meu dia-a-dia profissional. Na sala de aula que atuo eu busco todos os dias trabalhar com a perspectiva afrocentrada, assim também como a temática indígena. Dessa maneira, o currículo e a formação que a UNILAB tem, mostra que daqui alguns anos podemos ter reflexos dentro das próprias escolas."

Ludimila, brasileira (SP), egressa do curso de História.

"Os impactos são positivos, trago como exemplo minha relação de ensino e aprendizagem com a minha filha, a visão que tenho agora após a UNILAB é imensurável do que tinha antes da minha formação em educação afrocentrada, antes muita coisa passava despercebida e agora estou bem mais atenta aos livros didáticos e de como abordar certos assuntos."

Naiane, brasileira (SFC), egressa do curso de Ciências Sociais.

Destacaremos a partir dessas narrativas alguns dos direcionamentos importantes para pensarmos nos impactos da educação Afrocentrada da Unilab. Vejamos que a conscientização como elemento-chave da afrocentricidade nas palavras de Asante (2009) aparece muito bem representado nesses depoimentos. O relato trazido por Carla toca em um ponto primordial, quando se pensa em uma educação afrocêntrica, que é a representação da África, africanos e afrodescendentes. A professora de História fala que o direcionamento da perspectiva afrocêntrica nessa universidade tem suscitado pensamentos e reflexões importantes para desmitificar os estereótipos e



preconceitos que permeiam o continente africano, bem como da sociedade afro-brasileira.

Já Fabiane e Ludimila sinalizam outros aspectos importantes do direcionamento afrocêntrico da Unilab. De acordo com as professoras, a afrocentricidade está na base de suas práticas pedagógicas em sala de aula; seja nas atividades propostas ou na abordagem de algum assunto, esta perspectiva sempre permeia os espaços de aprendizagem em que elas atuam. Ludimila, que já semeia os seus conhecimentos em escolas municipais de São Paulo, acredita que a partir da formação afrocentrada da Unilab teremos reflexos importantes dentro das escolas. Desse modo, Naiane relata como a formação baseada nessa perspectiva possibilitou mudanças de paradigmas que impactam na educação com a sua filha e, por conseguinte, de sua família e pessoas que estão em seu entorno.

As narrativas desses sujeitos, que são ou foram atravessados pela proposta de educação afrocentrada da Unilab, são elementos de conexão com as características mínimas para que um projeto seja considerado afrocentrado, na visão apontada por Asante (2009). Em grande parte dos depoimentos que acabamos de apresentar, algumas dessas características aparecem de forma mais eloquente. Entre elas, observamos o "*Interesse pela localização psicológica*"*; compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; a* "*defesa dos elementos culturais africanos*" *e o* "*compromisso com uma nova narrativa sobre a história da África*" (ASANTE, 2009, p. 96, grifo nosso).

As características eleitas por Asante (2009) para um projeto Afrocentrado estão esboçadas em vários direcionamentos do projeto da Unilab. A universidade tem se mostrado um terreno fértil no delineamento de novas rotas para a descolonização dos currículos, saberes e mentalidades para a formação de professores. Aliado aos esforços já citados, que visam a desmitificar a África e valorizar a experiência africana, merecem destaque também: o *Grupo de pesquisa Educação Afrocentrada na Unilab,* coordenado pelo professor Matheus Benedicto. O grupo reúne professores, estudantes e egressos unilabianos, além de contar a participação de estudantes, professores/pesquisadores de diversos



locais e instituições do Brasil, que se interessam pela temática da educação afrocentrada.

Outra importante iniciativa nessa direção foi a criação da *Revista Científica Njinga & Sepé*, criada em homenagem a Rainha africana Njinga Mbandi e ao Guerreiro indígena brasileiro Sepé Tiarajú. A revista teve o seu lançamento no ano de 2021 e possui a proposta de valorizar as línguas não oficiais brasileiras, africanas e indígenas e suas culturas. Um ponto singular, proposto nessa revista, é que ela aceita e publica textos escritos em qualquer língua africana e indígena brasileira, já os textos em qualquer língua europeia, deverão estar acompanhados de um resumo numa língua africana ou indígena brasileira.

E, por fim, as produções acadêmicas que vem sendo desenvolvidas ao longo desses anos por discentes no *campus* dos Malês-BA apontam as tendências e direcionamentos do que vem sendo produzido no âmbito da Unilab. Haja vista os desdobramentos na educação brasileira, no que tange à aplicabilidade da Lei n.º 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o avanço da teoria da afrocentricidade, encontramos uma pluralidade de pesquisas sobre a relação do Brasil com a África, a África dentro da Unilab, a África em seus múltiplos contextos socioeconômicos e culturais, além das temáticas ligadas a educação étnico-racial.

Através da análise de algumas dessas produções, observamos que professores do Brasil e dos países que compõem os PALOP estão construindo importantes pesquisas sobre as populações negras africanas e afrodiaspóricas, contribuindo para desmistificar os ditos saberes estabelecidos como verdades. Neste sentido, selecionamos alguns trabalhos[49] no repositório da Unilab/Malês que podem ser pontos de partida para uma práxis transformadora no que tange a uma educação orientada pelos princípios da decolonialidade, afrocentricidade e interculturalidade.

[49] Os trabalhos representados no quadro apresentam a contribuição de estudantes de vários cursos, sendo alguns deles interlocutores desta pesquisa.



Quadro 09 - Produção acadêmica discente da Unilab

Autor/a	Trabalhos produzidos	Campos de ação
Ludmila Martins Gomes da Silva (2016)	Mulheres e resistências: conexões entre a região centro-africana e a história e cultura afro-brasileira.	História africana e afrodiaspórica; Identidade; Gênero; Mulheres africanas e afrodiaspóricas; Entre outros.
Amadú Victor Bedam (2017)	A imagem da África no recôncavo baiano: conceitos sobre africanos em São Francisco do Conde-Bahia.	Continente Africano; Estereótipos; africanos; diversidade; Recôncavo Baiano; Entre outros.
Catharina Maia Caetano (2019)	Aspectos Quilombistas na Unilab: uma reflexão a partir das escrevivências de estudantes africanos/as e afro-brasileiros/as.	Quilombo; Quilombismo; resistências; literatura negra; entre outros.
Diêgo Luís Rocio Cruz Farias (2019)	Da universalidade à interculturalidade: por um olhar intercultural na construção da cidadania através das vozes da Unilab-malês em suas experiências no âmbito da CPLP.	Cidadania; Direitos Humanos; Interculturalidade; Diversidade Cultural; Migração; entre outros.
Elias Oliveira Melo (2017)	Discentes da Unilab – *campus* dos Malês oriundos da África: adaptação e aspectos socioculturais dos residentes no município de São Francisco do Conde.	Racismo; xenofobia; gênero; discriminação; grupos culturais; entre outros.
Laiza Naiane Wanderley de brito (2018)	Bembé do Mercado: história, tradição e mitos em torno da festa de preto.	Bembé do mercado; História. Candomblé; Santo Amaro (BA) - usos e costumes. Cultura Afro-Brasileira; Religião de Matriz africana; entre outros.
Bartolomeu José Epalanga Agostinho (2018)	O olhar e a percepção de jovens estudantes sobre o racismo "oculto" na sociedade angolana	Racismo, Colorismo, juventude; discriminação; mercado de trabalho; Angola; entre outros.
Lenira Mendes Monteiro Gonçalves (2020)	Representação política das mulheres no governo executivo de Cabo Verde: barreiras e avanços entre 2006-2016	Representação política; Desigualdade de Gênero; Cabo-Verde; entre outros.
Caroline Lima dos Santos (2019)	Narrativas que cruzam o Atlântico: bonecas Abayomis e as histórias contadas por ativistas negras.	Lei 10.639/03; Negras na arte; Bonecas Abayomis; Educadoras negras; entre outros.
Mamadú Cissé (2019)	A emigração no período pós-independência de Guiné-Bissau.	África; Guiné-Bissau; Cabo-Verde; Movimentos Migratórios; entre outros.



Darlei Ramos Sacramento (2018)	Candomblé e a morte: um estudo socioantropológico do culto aos Egúns em um terreiro de Santo Amaro-BA.	Religiões de matriz africana; Candomblé; Ancestralidade; Tradições afrodiaspóricas; Religiões afro-brasileiras; Diversidade religiosa; Santo Amaro.

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Os trabalhos disponíveis no repositório revelam fazeres acadêmicos que contextualizam e encarnam as práticas pedagógicas da Unilab em tempo que ajudam na compreensão da dimensão étnico-racial para a formação docente, que vem sendo construída na Unilab, tendo em vista que “a formação de professores/as na perspectiva étnico-racial é bastante recente no Brasil” (LIMA, 2015, 86). As pesquisas que vem sendo desenvolvidas pelos docentes em formação não devem ficar “engavetadas” a serviço de um mero cumprimento de uma formalidade acadêmica. Acreditamos que elas podem e devem subsidiar o trabalho docente, ou seja, nós, professores e professoras da educação básica, levaremos para as salas de aulas em que atuamos discussões que contribuam para a melhoria do nível educacional de crianças, jovens e adultos, tendo como um dos fatores primordiais a formação de sujeitos plurais.

Neste capítulo, procuramos compreender como as histórias únicas são incompletas e sobre como a resistência dos movimentos sociais, o surgimento de novos conceitos, epistemologias e leis têm direcionado para a construção de projetos educacionais decoloniais que contam e constroem histórias múltiplas de sujeitos plurais. As reflexões que tecemos apontam os caminhos construídos pela Unilab na constituição de um projeto educacional dentro de uma perspectiva negra decolonial. Aliado ao que foi apresentado, destacamos as narrativas dos sujeitos para compreender melhor algumas das dimensões que balizam os saberes e fazeres dessa universidade.



4 A FECUNDA PROPOSTA DA UNIVERSIDADE QUE NASCE DO ENCONTRO ENTRE CULTURAS

Figura 21 - Primeira turma de Bacharelado em Humanidades (2016) - Escola Agrícola da Bahia



Fonte: Caroline Santos.

4.1 DIALOGANDO E APRENDENDO COM A RIQUEZA HISTÓRICO-GEOGRÁFICA DO OUTRO

Por que escrevo?
Porque eu tenho de
Porque minha voz,
Em todos seus dialetos,
Tem sido calada por muito tempo

(Jacob Sam-La Rose)

O poema com o qual iniciamos este diálogo é proporcionalmente inquietante e inspirador, uma vez que seus versos evocam um profundo desejo

de liberdade, de ser e de estar neste mundo tão controverso e segregador. A mensagem emblemática contida no poema possibilita compreender com clareza a relevância e a responsabilidade de usar esta pesquisa para ouvir histórias de jovens estudantes brasileiros e africanos que têm as vidas cruzadas através de uma experiência educacional intercultural.

Nesses escritos, encontramos denúncias a formas históricas de segregação que tentaram e por muitas vezes “silenciaram” as vozes das populações negras. Em contrapartida, “Por que tenho de” é um chamamento a resistir e (re)significar as histórias dessas populações que por diversos momentos foram usadas para alimentar as crueldades impostas pela colonialidade e suas estruturas de dominação. Consideramos, então, que a apropriação dessas histórias, que aqui serão narradas, se integra a um compromisso político e epistemológico que tem sido realizado há anos pelo Movimento Negro e pela intelectualidade negra como aponta Gomes (2019).

Desse modo, retomamos ao poema para reafirmar o compromisso “porque tenho de” buscar inspirações nos intelectuais africanos e afrodiaspóricos, que através de epistemologias afrocentradas e decoloniais pretendem romper com as barreiras do epistemicídio posto através do conhecimento eurocentrado e apresentado como universal. “Porque tenho de” beber dessas fontes para ter acesso às produções engajadas da intelectualidade negra, que por muitas vezes tiveram os seus conhecimentos subalternizados. Neste ínterim, torna-se fundamental acessarmos esses conhecimentos, a fim de rompermos com as tramas impostas pela “história única”, em tempo que somos oportunizadas/os a conhecer sobre nós e sobre histórias “Outras” que foram esquecidas e controladas pelos regimes coloniais. Portanto, reafirmo que escrevo “porque a minha voz” alinha-se a um compromisso político de narrar as realidades que circundam a vida de negras e negros. Compromisso que vai desde a discussão sobre direitos historicamente negados a essas populações, até o reconhecimento das importantes conquistas do Movimento Negro em suas lutas cotidianas.

Para narrar as experiências, os dilemas e possibilidades das relações interculturais entre brasileiros e africanos, no contexto da Universidade da



Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, alio-me a Kilomba (2019), que traz uma reflexão essencial e inovadora para as práticas decoloniais ao mesmo tempo em que nos encoraja ao relatar: “enquanto escrevo, eu me torno narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade da minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou.” (KILOMBA, 2019, p. 28). Embarcar no desafio de narrar e escrever sobre a vida dessas mulheres e homens, ser coautora dessas distintas realidades e poder ser a autoridade da minha própria história é, sem dúvida, uma oportunidade de romper com as “máscaras” que buscam nos silenciar.

Reafirmamos que a experiência desta pesquisa em educação na contemporaneidade tem sido atravessada e articulada por encontros interculturais. Encontros que possibilitam um diálogo entre as diferenças presentes na Unilab, espaço acadêmico que tem como proposta criar novas rotas na construção do conhecimento, descolonizando currículos, saberes e mentalidades. Desse modo, conhecer a Unilab e os sujeitos que a compõe, dando vida a esse espaço privilegiado pelo convívio com o diverso, tem sido uma grande oportunidade de desmitificar a África e desconstruir os estereótipos que permeiam o continente africano.

Sabendo que ainda existem muitas lacunas sobre os estudos africanos, e que a valorização da experiência africana ainda é um desafio a ser enfrentado por nós professoras e professores que buscam uma educação Plural, propomos, neste espaço, conhecer a África a partir da agência e localização dos sujeitos que vivem esses territórios.[50] De tal modo, a historicidade pessoal de alguns sujeitos que encontrei ao longo desta pesquisa será a janela para que possamos conhecer algumas das especificidades e diversidades culturais, religiosas, econômicas, sociais, educacionais dos países lusófonos.

[50] As narrativas que aparecerão no trançado das histórias afrodiaspóricas foram realizadas através dos diálogos com alguns dos estudantes e egressos/as unilabianos (sujeitos desta pesquisa), que intercruzaram os meus caminhos de maneira mais próxima/afetiva. A orientação para essas narrativas em termos de perguntas realizou-se da seguinte maneira: em diálogo com esses sujeitos, expliquei que um espaço seria reservado para dar visibilidade a algumas histórias pessoais, levando em conta o lugar de fala de cada pessoa. Desse modo, solicitei um breve relato sobre a sua história de vida e de seus países de origem, para que pudéssemos dar destaque neste trabalho a tantas vozes que historicamente foram silenciadas.



É neste movimento que trazemos para o centro as narrativas de três importantes interlocutores. A primeira grande inspiração dessas narrativas é a guineense Zinha Nanque, estudante de Licenciatura em História da Unilab, tornando-se uma das “personagens” principais deste trabalho, uma vez que suas narrativas abriram caminhos para que essa “travessia textual” ocorresse. As nossas histórias se cruzaram através das minhas andanças pedagógicas, encontro que foi intermediado pelo processo de formação continuada no curso de extensão “Introdução aos Estudos de África e Diáspora Africana no Brasil: Ensino e Pesquisa”, ministrado por discentes e docentes da Unilab/Malês.

Outra importante troca nesse percurso foi com o angolano Alexandre Jamba, estudante de Letras da Unilab/Malês. Nosso encontro ocorreu no exercício da docência, em uma escola municipal de São Francisco do Conde-BA onde leciono, experiência já relatada anteriormente no subcapítulo 1.2. Junto a essas duas vozes africanas está Edsana Pereira, uma das primeiras representantes de Cabo Verde a ingressar na Unilab. Ela é a única dessa tríade que não tive o prazer de conhecer pessoalmente, mas nos conectamos no percurso da pesquisa por diversos motivos, dentre eles está o fato de atualmente a professora de Letras morar em Santo Amaro-BA com a sua família e lecionar em escolas da cidade.

Nos encontros com esses sujeitos, foi possível fazer importantes descobertas. A primeira delas foi constatar o quanto o meu conhecimento como professora de Geografia sobre o continente africano é raso, incipiente, entre outras tantas lacunas e estereótipos que permeiam as histórias pautadas em uma educação eurocentrada, a que muitos de nós tivemos acesso, como discorre Hernandez:

> É recorrente, nos compêndios que apresentam a ideia de uma história da civilização ocidental, o equívoco no tratamento do referencial que diz respeito ao continente africano e às suas gentes. Estes se apresentam ligados à construção de um conhecimento, cuja gênese remonta ao século XVI, quando surge o racionalismo como método que se desenvolve e se consolida mais tarde, entre a segunda metade do XVIII e a primeira metade do XIX, passando a dominar o pensamento ocidental. Integra a constituição de um “saber moderno” que permeia a formulação de princípios políticos, éticos e morais,



> fundamentando os colonialismos do final do oitocentos. Seus efeitos prolongam-se até os nossos dias, deixando fortes marcas nas ciências humanas e, em particular, na antropologia e na historiografia sobre a África. (HERNANDEZ, 2008, p.18)

Como aponta a autora, os equívocos em tratar o continente africano e suas gentes a partir de uma imagem de inferioridade e primitivismo continuam encontrando terrenos férteis na contemporaneidade. Uma vez que “só em meados do século XX, pouco a pouco, a historiografia e antropologia sobre a África foram reconhecidas e tratadas de maneira crescentemente crítica, abrindo possibilidades para que os preconceitos pudessem vir a ser questionados.” (HERNANDEZ, 2008, p. 23).

Vale dizer que um dos grandes questionadores desses preconceitos é Cheik Anta Diop, conhecido como o mais importante expoente da produção acadêmica afrocentrada e que se tornou referência com o desenvolvimento de teses sobre África e africanos. Entre os importantes estudos de Diop, estão aqueles que comprovam que “a humanidade começou na África, e que todas as outras raças emergiram como ramos do tronco africano” como ressalta (FINCH III, 2019, p. 77). As teses paradigmáticas de Cheik Anta Diop aliadas aos pensamentos de Molefi Kete Asante, sobre a importância de continuarmos promovendo reflexões e estudos que tenham como base uma localização centrada em África e sua Diáspora, são basilares e norteadores no confronto ao sistema colonial branco que nega povos africanos e afrodiaspóricos.

Como abordado no início desta dissertação, a Unilab é uma universidade que nasce da integração entre países lusófonos e mantém uma relação principalmente com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Vale ressaltar que países palopianos como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe são marcados pelo colonialismo e suas histórias de independências são recentes, conquistadas através de muitas lutas, como apontam Figueredo e Macedo (2014).

De acordo com Barbosa (2007, p. 50), “em maior ou menor grau, estes países tiveram ligação com o Brasil por meio da escravidão, como se sabe milhões de africanos foram trazidos para a América entre os séculos XVI e XIX.”



Por este fim, a proposta de educação da Unilab tende a reaproximar o Brasil das múltiplas histórias desses povos, a partir das novas relações e parcerias que estão sendo estabelecidas na contemporaneidade. Nessa perspectiva, faremos ecoar as vozes da guineense Zinha Nanque, do angolano Alexandre Jamba e da caboverdiana Edsana Pereira, que atravessaram o Atlântico e chegaram ao território brasileiro com expectativas múltiplas de conquistar novos espaços e oportunidades, sobretudo na área educacional. Conheceremos Guiné-Bissau, Angola e Cabo Verde através do olhar desses sujeitos que trazem em seus relatos um pouco das suas vivências pessoais e nos apresentam aspectos geográficos, sociais, políticos, religiosos e culturais dos seus locais de origem.

Bardadisabikonta.
"A verdade sabe contar[51]"

Proverbio de Guiné – Bissau

Figura 22 - Bandeira de Guiné – Bissau Bissau



Fonte: site da Unilab/Países parceiros

Figura 23 - Mapa político de Guiné -



Fonte: guine-bissau.tv

"Zinha Nanque é o meu nome. Sou Guineense da Guiné-Bissau. Geograficamente, o meu país situa-se na África do Oeste (Costa Ocidental de África), portanto, um dos países do Atlântico-Sul africano. Faz fronteira, ao Norte, com a

[51] Os provérbios apresentados neste subcapítulo foram retirados do livro "O Segredo das Tranças e Outras Histórias Africanas" (Cf. BARBOSA, 2007).

República do Senegal. Ao Sul, com a República da Guiné-Conkry, ambos os vizinhos da língua oficial francesa, sendo que a Guiné-Bissau é de expressão oficial portuguesa."

"A Guiné-Bissau é um membro dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), que inclui Angola, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique: os PALOP são antigas ex-colônias de Portugal. Antes da chegada dos portugueses ao território que formou atual Guiné-Bissau, o território era dividido territorialmente entre os diferentes povos ("etnias") e se inseria no contexto da Senegambia. Cada um destes povos contava com a sua organização social, cultural, político-administrativa e cada um também possuía sua língua como meio de comunicação entre si. [...]

"Em termos territoriais, a Guiné-Bissau, como quase todos os países africanos, foi resultado dos processos coloniais, portanto, o território foi produto da Conferência de Berlin, sendo finalmente delimitadas suas fronteiras em 1886, num tratado Luso-Francês (tratado feito com os franceses que se estabeleciam em Senegal, vizinha da Guiné-Bissau na parte Norte). Neste, foi acordada a troca do Casamance, a norte da Guiné-Bissau, que estava sob posse de Portugal com a região do Cacine, ao Sul. Este tratado fez com que alguns povos guineenses de mesma "etnia" se separassem. Para impor a força da brutalidade colonial, os portugueses puseram em andamento a dita campanha de "Pacificação", meio esse que possibilitou a efetividade do regime colonial portuguesa, que durou de finais do século XIX a independência. Como sabes, durante este período de colonização, houve muita imposição colonial portuguesa, muitas culturas perseguidas e, inclusive, a língua Criolo."

"Para conseguirmos a nossa independência, foi necessário a união dos diferentes povos frente ao opressor que possuíam em comum e esta unidade foi impulsionada por um grande líder e imortal Amílcar Lopes Cabral. A nossa luta pela independência durou de 1963 a 1974 (11 anos de luta armada). No entanto, a Guiné-Bissau nasceu como nação unida no dia 24 de setembro de 1973 [...]

"É de salientar que a Guiné-Bissau e Cabo-Verde tiveram uma história em comum. Na época de ocupação portuguesa, formavam uma única província até a separação em 1889, e tiveram um mesmo processo da independência e um único partido libertador. Agora falando da atualidade, como já disse, mesmo hoje em dia, a Guiné-Bissau é dividido em sub-estados "tradicionais" pertencentes a cada povo. E no que tange ao Estado Nacional, o território é administrativamente organizado em 8 regiões e um setor autônomo (Bissau, a Capital do país)."



“Neste contexto de multiculturalidade guineense, eu pertenço ao povo (etnia) Papel, um grupo populacional pertencente, majoritariamente, na região de Biombo. No entanto, eu nasci no setor de Safim (pertencente a região de Biombo) no seio de uma família Poligâmica[...] Os meus pais pertenciam a religião "Tradicional" do meu povo (Papel), mas eu, desde pequena, frequentava a igreja Cristã-Protestante, eu ia com o meu irmão mais velho. Depois do falecimento da minha mãe, fui viver para Bissau junto a minha irmã. Quando cheguei aí, as minhas sobrinhas eram todas Católicas e acabei virando Católica também e muito devota rsrsrsrs.”

[..]

“Resumindo, minha vida inteira, cresci entre a cultura "tradicional" e influenciada pela cultura ocidental. Durante a minha jornada na minha Igreja, tive aspiração de ser irmã (freira), e frequentava aos encontros vocacionados e mantinha meus encontros com as irmãs Beneditinas da Divina Providência da paróquia Nossa Senhora de Fátima [...]

“Bom, eu, particularmente, não tenho muita vivência da religião dos meus pais (quase nada da experiência prática), mas lendo a literatura e ouvindo as narrativas sobre o meu povo, digo que é um povo cuja crença e adoração se direciona aos "Irans" (culto aos ancestrais que marcaram a história). Basicamente, o lugar sagrado para o meu povo é "Balóba" (templo), onde se encontram os objetos que representam os "Irans" (ancestrais). Cada Balóba possui um Balobeiro ou Balobeira (Sacerdote ou Sacerdotisa), pessoas que se responsabilizam da Balóba e conduzem cerimónias.”

“Um aspecto que me marcou, não pela vivência propriamente dita, é a cosmogonia do meu povo. A visão do mundo do meu povo de um mundo conectado, isto é, a conexão entre o mundo dos vivos e dos mortos, os mortos são tranquilizados e cuidados através das cerimónias que os vivos fazem em honra a eles e, em contrapartida, os mortos, em alguns casos, protegem os que os honram. Já os “Irans” são categorias superiores, são protetores do mundo dos vivos.”

No que se refere aos rituais fúnebres, no momento do funeral e enterro, a pessoa morta recebe honrarias a depender de sua geração (chamamos de “Djorçon”), há gerações que não são enterrados em caixões e outros não. E geralmente, usam muitos panos de penti no malogrado (pesquise pano de penti[52]), é um pano com muito valor na minha cultura. O meu povo é dividido em 07 gerações (não sei alistar aqui, mas o que sei sou da geração “Djagra” também conhecida como “Bassassum”). É dos “Djagras” que saem os reis, tanto os reis maiores e quanto os menores.”

“Um segundo momento de honra ao morto é o “Toca-Choro”. O “Toca-Choro é o momento de honras, mais ou menos, finais ao malogrado, que pode ser realizado depois do funeral ou anos após o funeral [...]

“Falando da Balóba (que são como terreiros), é de salientar que ela possui certos aspectos similares com o Candomblé. Na Balóba, existe sempre potes com águas, estes potes não podem ser esvaziadas nunca, pois existem as servas de cada Balóba (catandeiras) que cuidam deles, de varrer e cuidar sempre da Balóba. Elas são pessoas especificadas para aqueles serviços e elas também são especiais e recrutadas através dos sinais que os “Irans” dão. Aqueles potes de água servem para os mortos e defuntos matarem a sede e também para qualquer andarilho que estiver passando e tiver sede poder beber e matar a sede, o que mostra um diálogo entre o mundo dos vivos e dos mortos. E também mostra a importância que o elemento água representa para a minha cultura, água, elemento essencial a vida.”

“As Sacerdotisas e sacerdotes de que te falei, são como mães de Santos e as catandeiras são como os que são devotos a um santo. Um outro aspecto é a pessoa ser possuída por defunto (defunto são antepassados que possuem uma certa pessoa, ou uma pessoa específica, para comunicar algo, as vezes canta, dança e fala através desta pessoa possuída.”

“Vale ressaltar que, na Guiné-Bissau, mesmo sendo cristão, a gente costuma praticar o sincretismo religioso, misturamos alguns aspectos das religiões “tradicionais” com o cristianismo, como as canções nas línguas nacionais, trajes e alguns objetos como cabaças que são sagradas para as outras religiões “tradicionais”, inclusive na do meu povo.”

Zinha, guineense, estudante de História.



hKunanaCikuma. Kwasa um Cimbuji.
"Apontar demoradamente significa perder o alvo"

Provérbio angolano do povo Luvale

Figura 24 - Bandeira de Angola



Fonte: site da Unilab/Países parceiros.

Figura 25 - Mapa político de Angola



Fonte: https://pt.mapsofworld.com/angola/.

*De nacionalidade angolana, Chamo-me Alexandre Jamba Sapalo [...] Além do português que a língua oficial de Angola, eu falo uma outra língua chamada Umbundo**.** É uma língua banta da etnia Ovimbundo localizada no Sul de Angola e os meus pais fazem parte dessa etnia e foram eles que me ensinaram a falar essa língua. Em Angola existem oito línguas autóctones, mas apenas seis delas são consideradas como línguas nacionais (Umbundo, Kimbundo, Kikongo, Cokwe, Mbunda-nganguela e Ovakwanyama). O Umbundo, (a língua que eu falo), é a língua com maior número de falantes.*

Boa parte da minha formação foi feita em escolas públicas, mas sempre tive professores excelentes que contribuíram muito para minha formação. Aprendi a ler um pouco tarde na segunda série, (em Angola 2ª classe). Este foi um momento que me marcou muito porque eu sofria bulying por não saber ler. Por conta dos insultos que eu sofria, ficava um mês sem aparecer na escola, isto em 2002, neste ano eu fui reprovado situação que me deixou muito triste. No ano seguinte já em 2003 fui para escola mais determinado e acabei aprendendo a ler.

Depois de ter concluído o ensino médio no Magistério, formação de professores de Língua Portuguesa, tive o meu primeiro emprego como professor de Língua portuguesa no sétimo, oitavo e nono ano do ensino fundamental (Ensino de



base em Angola) no colégio Emaca em 2012. Trabalhei nesta escola durante 6 anos, constituindo, assim, um grande aprendizado no seio profissional em que estava inserido, foi uma grande experiência ter feito parte do coletivo de professores desta escola.

No meu país a minha casa fica localizada na província (se fosse aqui no Brasil seria estado) de Luanda capital de Angola município chamado Viana num bairro denominado Estalagem, eu morava com os meus pais, mais três irmãos[...] Nasci e cresci em Luanda, e falar de Luanda é falar de um lugar que marca a minha identidade cultural, um lugar que me ensinou as maiores virtudes da vida, neste lugar um mais velho pode não ter conhecimentos científicos, mas as suas experiências de vida devem ser valorizadas, neste lugar os ensinamentos de um mais velho são sagrados, desde que sejam dignos e responsáveis. Em Luanda você encontra pessoas vulneráveis economicamente, mais com um senso de humildade muito grande.

Existem muitos jovens batalhadores que correm atrás dos seus objetivos de forma incansável, querendo estudar se formando para responder as necessidades do país, mas também existem aqueles jovens que não se preocupam em estudar apenas preferem ganhar a vida de um modo fácil (os chamados marginais). Um dado muito importante que não pode faltar é que Luanda é a província mais populosa de Angola, muita gente sai de outras províncias para procurar melhor condição de vida em Luanda. Para ser mais específico, é como se fosse a realidade de São Paulo que é o estado mais populoso do Brasil. A vida em Luanda é muito corrida, o meu lugar de origem é muito agitado, sempre tivemos os nossos momentos de lazer, ir à praia, jogar bola com amigos, fazer churrasco com amigos e outras atividades que nos dava alegria, além das atividades laborais. Se alguém me pergunta qual é o cartão postal de Luanda, eu diria que é a praia do MUSSULO, pois, é um lugar muito lindo e que muitas pessoas se sentem bem, também é um lugar para os apaixonados, nesta praia, muitos rapazes fazem o pedido de casamento para as suas amadas.

Sobre a comida típica, eu diria que a gastronomia de Luanda é muito boa para se degustar, até porque muitos turistas quando chegam na capital de Angola procuram sempre o famoso funge de calulo bem temperado. Essa comida é encontrada com mais frequência em Luanda, mas isso não significa que em outras províncias não se pode encontrar a comida. Esse é um prato que a minha família faz sempre aos fins de semana ou em ocasiões especiais como casamentos e outras atividades familiares. [...]



Em Angola há uma marca cultural que se estende em todo país que deve ser mencionado aqui: o famoso "ALAMBAMENTO OU PEDIDO DA MÃO DA NOIVA". É uma tradição cultural bastante forte, mais importante que o casamento, em que os rapazes juntamente com a sua família pedem a mão da namorada à família dela. Nesse "ALAMABAMENTO" a família do rapaz deve trazer dotes, (refrigerantes, cervejas, vinhos, whisky, tecidos africanos, vestido da mãe, terno do pai entre outras coisas) à família da noiva para que o rapaz seja aceite e considerado como parte da família da sua namorada. É uma tradição cultural que existe há muitas décadas, mas continua intacta até aos dias de hoje.

Alexandre, angolano, estudante do curso de Letras.

Cosasebtacabadpressa.cosarunhenn' tacaba.

"O que é bom acaba depressa, o que é ruim não acaba."

Versos crioulos da ilha de Santo Antão

Figura 26 - Bandeira de Cabo Verde

.



Fonte: Site da Unilab/Países parceiros verde.htm

Figura 27 - Mapa de Cabo Verde



Fonte: http://www.africa- turismo.com/mapas/cabo-

"Me chamo Edsana e vim de longe, vim da encruzilhada do mundo. Sou natural de Cabo Verde, país insular que fica localizado na costa ocidental africana, a aproximadamente 500 km de Senegal, uma mulher preta, mãe, apaixonada por literatura e música, tanto que meu TCC foi sobre músicas, mais especificamente as do meu país que falam sobre a



emigração, que aliás é um fator sócio-econômico determinante na vida do povo das ilhas (o termo povo das ilhas é uma forma amigável que a diáspora trata os cabo verdianos).

Gosto de conversar, se estiver afim, me sinto muito bem quando recebo meus amigos em casa, desfrutando de boa música e não pode faltar uma roda de batuque (um ritmo típico cabo verdiano). Sou uma pessoa muito musical, cresci num lar onde para todas as situações tinha uma playlist, então cresci com o hábito de sempre colocar música tocando enquanto vou fazendo minhas coisas. Me deixa calma, serena, concentrada e ao mesmo tempo vou me embalando nas melodias. Venho da capital de Cabo Verde, que a população é conhecida como "badius" (vadios), como os colonizadores nos chamavam por fugirmos da condição de escravizados no nosso próprio país, e as mulheres badias são conhecidas pela sua perseverança e resiliência e de fato essas duas palavras definem a pessoa que sou. Não desisto da batalha, jamais! E essa força vem muito da minha ancestralidade, das mulheres que pavimentaram o caminho para que eu pudesse trilhar, como minha avó [...] Sim, vim estudar aqui no Brasil e acabei construindo minha família. Hoje, sou casada com um brasileiro, e nossa filha é uma afro-brasileira que vai ter muita história para contar."

"Por muito tempo Cabo Verde viveu isolado no meio do oceano Atlântico, na encruzilhada entre os quatro maiores continentes. De repente, abriu suas portas ao mundo exterior, a ponto de seu povo evasionar para o resto do mundo desfrutando das farturas proporcionadas, que em Cabo Verde eram-lhes privadas."

"Pequeno país insular, situado na costa ocidental africana, composto por dez ilhas, sendo uma delas desabitada. Assim como vários outros países dessa região da África, foi ocupada pelos portugueses, por volta de 1500, e desde então passou a contar como ponto de parada obrigatória para os navios, tanto para abastecer como para recrutar mão de obra africana mais barata, muitas vezes eram levados à força em semelhança aos outros africanos oriundos dos outros países."

"Desde seus primeiros dias enquanto território habitado, Cabo Verde via seu povo deixar esse pedacinho de chão, em busca de dias melhores para si e suas respectivas famílias. A primeira leva, do que pode ser chamado de emigrantes, aconteceu por volta de 1770, começando pela ilha da Brava, com a chegada de navios baleeiros oriundos dos Estados Unidos da América. Desde então o êxodo nunca mais se interrompeu, sendo que por um longo tempo na história houve mais cabo verdianos vivendo fora de Cabo verde do que no próprio país, ocasionado pelos longos períodos de seca e estiagem nas ilhas, escassez de comida, roupa, e



medicamentos, a emigração se abria nos horizontes como uma forma de salvação[...]"

"Em questões culturais, Cabo Verde é uma rica herdeira do sincretismo entre as culturas africana e europeia. Estas exercem fortes influências nos nossos traços físicos, na nossa língua, na nossa estratificação social e nos hábitos e vivências cotidianas. Mas a nossa caboverdianidade é algo que faz parte de nós. A caboverdianidade, então, seria todas as características que um cabo verdiano "genoíno" tinha que ter, como forte ligação com a sua terra natal, amor pelas músicas e qualquer outra manifestação cultural, e assim assumir seu amor por Cabo Verde e tudo mais o que ele engloba[...]"

"Uma das formas mais genuínas em que essa expressão se faz presente é nas canções sobre Cabo Verde, a canção é um dos produtos que mais "vende" em Cabo Verde, ela é responsável pela movimentação turística durante uma boa parte do ano, em seu entorno sempre acontecem festivais, exposições, e concertos musicais, onde são convidados artistas do mundo todo para fazerem parte destas grandes festas, como a AME (Atlantic Music exposition), que acontece anualmente, sempre no mês de Março, e se arrasta por mais de uma semana, com apresentações de artistas, compositores, cantores e intérpretes do mundo todo, e, obviamente, dos donos da casa[...]"

"Se formos analisar os aspectos religiosos, conseguimos concluir que a colonização fez bem seu trabalho de casa: mais de 90% da população cabo-verdiana é cristã, desse grupo, a maioria católica apostólica romana. Os outros 10% se dividem entre o espiritismo, islamismo e budismo. Não se tem a prática de religiões de matriz africana em Cabo Verde, aliás, estas nem são consideradas religiões, mas sim práticas culturais. A maioria dos feriados nacionais são feriados católicos, e as ilhas, na sua maioria, levam nomes de santos católicos, assim como a maioria das cidades desse território."

"Cabo Verde sofre muito com a estiagem, longos períodos de seca e sofre também com escassez de recursos naturais. Quase toda riqueza vem da biodiversidade marinha, por ser banhada por águas oceânicas mornas e oxigenadas, existe uma enorme variedade de peixes, moluscos e crustáceos em nossas águas. Um dos motivos das intensas pescas e navios pesqueiros de várias partes do mundo atracam nessas águas para coletar sua variedade de animais e os acordos bilaterais internacionais giram muito em torno desses interesses, já que é uma das poucas moedas de troca que Cabo Verde dispõe. Cabo Verde assistiu a um espetacular progresso social e económico entre 1990 e 2008, ocasionado principalmente pelo rápido desenvolvimento do turismo sustentável, culminando no desenvolvimento de todas as ilhas, já que



> *cada uma oferece um potencial turístico diferente. Durante o período entre os anos de 2009-2015, o crescimento econômico desacelerou significativamente, como resultado do impacto prolongado da crise financeira global."*
>
> *"As políticas em Cabo Verde têm sido amplamente orientadas para o consenso, e desde a sua independência de Portugal em 1975, Cabo Verde não sofreu um único golpe de estado. As eleições são consideradas livres e imparciais, e os partidos no poder alternam regularmente."*
>
> *"A educação, desde a base, é levada muito a sério em Cabo Verde, já que se tem que é o sistema responsável pelo desenvolvimento dos demais setores, através do aperfeiçoamento e qualificação de mão de obra. Hoje em dia, em termos educacionais, Cabo Verde é um exemplo na África, já que mais de 90% da população cabo verdiana é alfabetizada e uma boa parte possui nível superior, ainda que o mercado de trabalho nacional não consiga englobar todos os formados, é um objetivo de vida de qualquer cabo verdiano se formar e se especializar. O nosso sistema de ensino tem muitas falhas ainda, por exemplo, não existe nenhuma escola que leciona na nossa língua materna, o crioulo cabo verdiano, nossa educação é toda pautada nas premissas europeias de educação, ou seja, ainda não desligamos totalmente o cordão umbilical da Europa. [...] Apesar dos indiscutíveis problemas e incontáveis melhorias necessárias, Cabo Verde é um país pacífico que proporciona uma boa qualidade de vida aos seus habitantes, através dos programas de acesso aos espaços públicos e de poder, dando oportunidade aos seus jovens e sua população em geral."*
>
> ***Edsana Pereira, caboverdiana, egressa do curso de Letras.***

As narrativas de Zinha, Alexandre e Edsana apresentam aspectos étnicos, culturais, econômicos, políticos, educacionais e religiosos importantes para conhecermos um pouco da história e realidade de cada um desses países palopianos. Cada sujeito que cruza o Atlântico e desembarca em território brasileiro traz consigo as histórias de seus povos e através das trocas interculturais nos oportunizam a construir novas narrativas sobre o continente africano e as pessoas que lá habitam.

Guiné-Bissau, pequeno país da costa ocidental da África, chega até nós por meio do olhar de Zinha, que apresenta em seu relato a multiculturalidade dos povos guineenses. A estudante evidencia a luta e resistência de vários povos



pela conquista da independência de Guiné-Bissau, que tinha como líder Amílcar Cabral.

> Durante todo o período colonial, aproveitando as rivalidades existentes na região, os portugueses transformaram a Guiné-Bissau em uma das principais áreas de captura de escravos. Dali eles eram encaminhados para Cabo Verde, de onde seguiram para a América. Desde o início, os focos de rebelião eram constantes entre *felupes, papeís, balantas, manjacos e beafadas*. Em 1964, a Guiné- Bissau iniciou uma luta contra a dominação portuguesa, liderada pelo escritor Amílcar Cabral, que desejava estabelecer um único país com Cabo Verde, o que não foi realizado. (BARBOSA, 2007, p. 64-65, grifo do autor)

Ao longo da sua narrativa, ainda encontramos uma rica descrição da cosmogonia do seu povo *Papel*, a crença e adoração aos Irãs e o culto ancestral que é realizado por muitos africanos. Zinha ainda apresenta as similaridades entre cultos religiosos realizados pelo seu povo com os do Candomblé realizado na Bahia. A guineense que ao longo da sua vida teve experiências com várias religiões diz que sempre esteve entre a cultura "tradicional" de seu povo e a influência da cultura ocidental.

Como sugerido por Zinha Nanque em sua narrativa, fui buscar informações sobre o pano de pinti e nessa busca encontrei como referência o trabalho de Adelino Nanque, intitulado “As simbologias do pano de pinti do povo Papel”. O trabalho foi desenvolvido pelo estudante e apresentado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades. Essa pesquisa é uma importante fonte para ampliar a compreensão de algumas das referências da cultura guineense apontadas por Zinha, e que não daremos conta de analisar de maneira mais aprofundada nesse trabalho.

Angola, um dos países africanos mais conhecidos no Brasil, situa-se na região ocidental da África Austral. Nesta pesquisa, conhecemos algumas das particularidades desse país e sua capital Luanda através de Alexandre Jamba, um legítimo representante da etnia Ovimbundo, que se localiza no sul de Angola. O estudante nos apresentou as línguas não oficiais faladas em Angola, entre



elas está a língua Umbumdo que aprendeu no convívio da sua família. Em suas narrativas, o jovem estudante destaca a importância dos ensinamentos dos mais velhos como algo sagrado para seu povo.

> Na maior parte da África, os mais velhos são responsáveis pela transmissão do conhecimento aos mais jovens, ocupando um lugar muito especial na organização social. Seus cabelos brancos são sinais de sabedoria, e sua experiência de vida é exemplo. Em algumas comunidades, a ordem é mantida pela autoridade dos mais velhos, e somente os grandes guerreiros e os contadores de histórias têm acesso a eles. Em algumas regiões os contadores são chamados de *griots*. (BARBOSA, 2007, p. 51, grifo do autor)

Outro importante traço cultural de Angola apresentado pelo estudante é o chamado “Alambamento”. Nessa secular tradição cultural, o jovem interessado em casar-se deve primeiro conquistar a família da sua futura esposa com dotes dos mais variados valores. Esse ritual de aceitação ainda se mantém vivo nos costumes dos angolanos.

É sobre o arquipélago formado por dez ilhas e cinco ilhotas, mais precisamente da capital de Cabo Verde, que fala Edsana Pereira. Ela inicia o diálogo nos apresentando a sua conexão com a música, que se constitui como um traço cultural muito presente na vida dos caboverdianos, e diz que toda a força da sua ancestralidade vem das mulheres *badias* que pavimentaram os seus caminhos. Pelo seu olhar, conhecemos esse país insular que apesar das marcas deixadas pelo processo de colonização presente na religiosidade cristã, nos nomes das ilhas e nos feriados nacionais, os caboverdianos seguem resistindo e apresentando uma forte influência das culturas africanas, expressas através da língua, estratificação social, hábitos e vivências.

Uma outra característica marcante de Cabo Verde refere-se ao intenso processo migratório. Edsana aborda que a busca dos caboverdianos por melhores condições de vida tem gerado historicamente esses deslocamentos populacionais. Essa dispersão em grande escala acaba afetando a dinâmica dos sujeitos que ainda residem no país.



> Em consequência da precariedade da vida econômica, da pobreza, da fome e das secas, amplos setores da população foram expulsos do arquipélago. Somado a dificuldade do desenvolvimento da agricultura, o fim do tráfico de escravos (1876) contribuiu, decisivamente, para o declínio econômico das ilhas de Cabo Verde. Em meados do século XIX, a emigração tornou-se o principal recurso de sobrevivência para cabo-verdianos, processo facilitado pela constante movimentação em seus portos. (BARBOSA, 2007, p. 59)

Edsana ressalta que devido a sua localização geográfica, Cabo Verde sofre com a escassez de recursos naturais. Mas, em contrapartida, as ilhas apresentam uma rica biodiversidade marinha, fato que historicamente tem atraído navios pesqueiros de várias partes do mundo e possibilitando acordos internacionais.

Diante desses relatos, refletimos: O que acontece quando africanos/as narram as suas próprias histórias e apresentam os seus espaços de vivência? Acreditamos que conhecer esses espaços “é também a dimensão do reconhecimento do Outro, um outro que não está “atrás” (temporal e espacialmente), mas que coexiste – encontra-se, respeitada sua própria trajetória, do nosso lado.” (HAESBAET, 2020, p. 40). Diante disso, o olhar desses sujeitos sobre seus países, trazem parte da diversidade presente no continente africano e por isso se constituem como uma oportunidade singular de acessarmos conhecimentos geográficos, históricos, políticos, culturais, religiosos e tantas outras particularidades de Guiné-Bissau, Angola e Cabo Verde.

As narrativas representam as ênfases de cada um desses sujeitos em dimensões variadas de suas experiências de vida em seus países e culturas. Por isso, os trechos expostos não são capazes de representar as particularidades de cada um desses territórios, tão pouco a pluralidade dos sujeitos oriundos desses lugares. Mas, consideramos relevante apresentar alguns aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, geográficos e históricos desses países lusófonos, pelo olhar de quem vive. Uma vez que é mediante essa convivência que brasileiros/as dentro e fora do ambiente acadêmico estão sendo oportunizados a desmistificar os estereótipos que ainda possuem sobre a África e os africanos.



4.2 DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E ÁFRICA

Vá em busca de seu povo
Ame-o
Aprenda com ele
Comece com aquilo que ele sabe
Construa sobre aquilo que ele tem.

(Kwamem N' Krumah)

Em busca do que propõe Krumah[53] convidamos brasileiros, cabo-verdianas, angolanos e guineenses para dividirem conosco histórias e trajetórias que nos aproximem das suas vivências. Aqui somos oportunizados a aprender com eles e construirmos a nossa pesquisa através de suas múltiplas experiências. Por meio das narrativas, conhecemos quem são essas pessoas; onde estão fincadas as suas origens e raízes; a experiência de serem negras e negros; o que gostam de fazer, ler e ouvir; as principais influências e referenciais; os caminhos percorridos até a universidade; a importância de sermos antirracistas para a construção de espaços educativos plurais. Os retratos apresentados por essas narrativas são fundamentais para compreendermos de onde esses sujeitos partem e de que lugar eles contam as suas histórias. As narrativas que analisaremos a seguir além de nos ajudar a compreender o perfil dos sujeitos, são basilares na reflexão das questões aqui propostas.

Na relação dialógica que buscamos estabelecer, tentamos aprender sobre culturas e saberes diversos através das narrativas que atravessam a biografia de cada mulher negra e homem negro que se predispuseram a colaborar com esta pesquisa. Os relatos[54] que apresentaremos a seguir fazem parte das conversas iniciais com essas pessoas. São experiências compartilhadas em nossos

[53] Pensamento extraído do texto "Programa Afrouneb: experiências e perspectivas para inclusão e permanência de estudantes negros (as) no espaço da universidade" (Cf. BISPO, 2008, p. 125).
[54] Os relatos e sujeitos apresentados não contemplam a totalidade dos interlocutores desta pesquisa. Selecionamos a narrativas de alguns sujeitos para que pudéssemos apresentar de uma maneira mais ampla a diversidade presente entre eles. As narrativas foram coletadas a partir dos diálogos que estabelecemos com os sujeitos na primeira parte da coleta de dados, nos grupos de WhatsApp, cujos delineamentos foram explicitados na metodologia.



primeiros diálogos, frutos de uma relação de confiança, proximidade e empatia que estabelecemos com cada pessoa ao longo desse trabalho.

4.2.1 De Bissau para a Bahia: o neto do Régulo carrega o legado da liderança

Aparício Marques Vieira, guineense, faz parte de um grupo étnico tradicional com traços rígidos e suas próprias línguas, conhecido como Guiné Papeis[55]. Nascido na capital Bissau[56], o jovem estudante pertence a uma linhagem tradicional do seu país, pois o seu pai é filho do Régulo, uma espécie de liderança para a comunidade, e por isso a sua família pertence à elite de poder tradicional de Guiné-Bissau. Durante a sua vida, o estudante revela ter aprendido pouco da língua tradicional papel e que desde a infância domina muito bem o português por ser a língua estudada desde o primeiro ano na escola. O jovem guineense, que já acumula tantas histórias e referências culturais de seu povo, segue os seus dias aqui no Brasil, bebendo das fontes de Karl Marx, Frantz Fanon, Amílcar Cabral, entre outros autores que o inspiram na sua jornada intelectual. Nos momentos de lazer, adora aproveitar a vida em uma festa, ouvindo música e até se arrisca dando alguns passos de dança para alegrar-se com seus amigos.

O estudante chegou ao Brasil no ano de 2017, formou-se Bacharel em Humanidades no ano de 2019 pela Unilab/Malês e atualmente cursa Licenciatura em Ciências Sociais pela mesma instituição. Aparício diz ter orgulho de ser um homem negro, mas que compreendeu esse significado apenas no

[55]A sua pesquisa AuaSilá é uma importante referência para compreendermos sobre os processos culturais dos povos guineenses. Sendo assim, é possível conhecer alguns aspectos do grupo social Papel e sobre a importância dos Régulos para as comunidades locais guineenses. O trabalho encontra-se disponível em: http://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1482/1/2019_proj_auasila.pdf Acesso em: 29 abr. 2021.

[56] Entre os estudantes estrangeiros, os guineenses têm uma maior representatividade na Unilab. A pesquisa de Nivaldo Casimiro Ié, intitulada “A imigração temporária dos estudantes guineenses na Bahia - Brasil: a procura de uma formação superior para o desenvolvimento nacional”, é uma importante fonte para compreendermos as motivações que trazem esses estudantes para essa universidade. Disponível em:https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/709/1/2016_mono_nie.pdf Acesso em: 28 ago. 2021.

Brasil, pois em seu país se identificava a partir do seu grupo étnico e ao chegar em terras brasileiras passa a se identificar como homem negro e apresenta perspectivas distintas entre ser negro no Brasil e em seu país:

> *"Ser negro/africano no Brasil é muito complicado, por conta estereótipos, preconceito e discriminação que este grupo carrega há muito tempo na vida. Como está bem explicito nas histórias, a escravidão do passado reflete até os dias atuais. Dantes quando estava em Guiné Bissau, nunca reivindiquei ou sentir orgulho da minha identidade, porque não existe as disputas racial, no meu país, mas chegando o Brasil no ano 2017, no dia 6 de agosto, deparei com o preconceito racial no aeroporto. Ser africano no Brasil é muito complicado pra nós."*
>
> **Aparício, guineense, estudante de Ciências Sociais.**

O depoimento de Aparício é fundamental para compreendermos um pouco sobre a vivência dos estudantes africanos aqui no Brasil e, de forma mais específica, na cidade de São Francisco do Conde-BA, onde ele vive atualmente. Apesar de ser considerada a cidade mais negra do Brasil, ainda carrega em suas estruturas estereótipos, preconceitos e discriminações contra populações africanas e afro-brasileiras. Esse jovem estudante, comprometido em representar os seus conterrâneos dentro e fora dos espaços acadêmicos, apresentou aspectos importantes sobre a realidade dos jovens de Guiné-Bissau em seu trabalho para obtenção do título de Bacharel em Direito. A pesquisa "Da Bancada ao Mercado de Trabalho: Desafios dos Jovens Guineenses Face ao Desemprego"[57], desenvolvida pelo estudante, é uma fonte importante para conhecermos parte da realidade sociopolítica e econômica do país, de onde originam-se a maioria dos estudantes estrangeiros que ingressam na Unilab.

4.2.2 Do Samba ao Semba: a carioca favelada conquista a academia

Favelada, mãe e mulher são dimensões que constituem a carioca Fabiana Pedreira Gelard, que desde criança gostava de ler e sempre sonhou em entrar

[57] Disponível em: http://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1463/3/2019_mono_apariciovieira.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.



na universidade. Mas, esse sonho por muito tempo esteve distante de sua realidade devido ao fato de ter sido mãe aos 21 anos e precisar trabalhar muito para chegar onde está.

Quando a oportunidade de ingressar em uma universidade bateu à porta, ela pensou em desistir porque sua aprovação ocorreu no mesmo período em que sua filha também havia passado para uma instituição no Rio de Janeiro. Nesse momento, ela encontrou em sua filha e em sua mãe a rede de apoio que precisava para ir em busca de seus sonhos: “Mãe, vai! Essa pode ser sua última oportunidade e eu ainda tenho a vida pela frente!”

Foi com esse incentivo que a moradora da Ilha do Governador e amante de samba desde criança chegou à Unilab/Malês, em 2015, e, entre tantas vivências que esse mundo de trocas e aprendizados oferece, ela sempre se manteve disposta a viver novos aprendizados. Essa mulher das artes, que já trabalhou em produções teatrais, amava a adrenalina de maquiar as pessoas no carnaval e que gostava de dançar, pôde embarcar em novas aventuras e aprender com os seus novos colegas ritmos africanos, como a Kizomba, Semba e a Tarraxinha.

Fabiana que é licenciada em Pedagogia pela Unilab/Malês, e atualmente mestranda, nos diz que mesmo sendo uma mulher de pele clara, desde cedo percebeu o racismo estrutural[58] presente na sociedade.

> *“Veja, minha mãe é negra e por milhões de vezes ela foi vista como minha babá e não minha mãe. Não foi nem uma ou duas vezes que vi discriminações com minha família. Também não foi nem uma ou duas vezes que percebi atos de racismo na escola, com a minha filha e que tive que ir brigar. Ou que vi a polícia dar uma dura desnecessária ou matar amigos e familiares meus por serem negros e favelados*.”
>
> **Fabiana, brasileira (RJ), egressa do curso de Pedagogia.**

A carioca segue firme, acreditando que precisamos encontrar meios de educar os nossos e, por isso, vem se aquilombando e percorrendo uma carreira

[58] De acordo com Silvio Almeida (2019, p. 50): “O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.”



acadêmica influenciada pelo pensamento decolonial e por literaturas africanas como as produzidas por Chimamanda Ngozi Adiche, Chinua Achebe e Buchi Emecheta. A pedagoga diz não acreditar mais nesse modelo de escola, visto que ele nunca nos atendeu. Para ela, “só uma escola comprometida com a luta antirracista/decolonial mudará suas práticas efetivamente. É cansativo, trata-se de uma ação que se constrói nas brechas, e que precisa de comprometimento.” Por isso, em seu trabalho de conclusão de curso, Fabiana desenvolveu uma pesquisa, sobre a educação de crianças quilombolas e refletiu sobre a importância de se construir novos modelos de educação que nos represente[59]. A pesquisa, desenvolvida a partir de uma perspectiva Afrocentrada, apresenta abordagens e reflexões fundamentais sobre territórios quilombolas, identidades negras, educação antirracista entre outros assuntos que podem auxiliar professores de diversas áreas do conhecimento a inserirem essas discussões nos espaços educacionais onde atuam.

4.2.3 O representante da cultura do povo Bakongo no Recôncavo Baiano

O professor recém-formado Kialunda Sozinho é angolano, natural de Luanda, capital de Angola, faz parte do grupo étnico Bakongo e entre as línguas faladas estão o português como língua materna, falando fluentemente duas línguas africanas (o Lingala e o Kikongo) e, recentemente, já na Unilab, aprendeu mais duas línguas crioulas da África. Chegou ao Brasil em 2016, para cursar Licenciatura em Letras na Unilab/Malês e, para chegar aqui, contou com o apoio de sua família, amigos e vizinhos. Em sua mala, trouxe muitas motivações, entre elas destaca “a busca do sonho de uma formação superior diferenciada, ser o primeiro da família no ensino superior, orgulhar a família, os pais, principalmente, e acima de tudo aproveitar a oportunidade que a Unilab me deu.”

[59] O trabalho de Fabiana Pedreira Gelard, intitulado “‘Ser Criança é Ser Quilombola’: infâncias no território do quilombo Monte Recôncavo/BA”, está disponível em http://repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1840/1/2019_mono_fabianagelard.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.



Kialunda é um apreciador da música, arte, cinema, literatura e linguística. Iniciou por duas vezes uma graduação em seu país, mas teve que abandonar por falta de acesso ao transporte, fato que dificultou sua trajetória acadêmica em Angola. Então, quando apareceu a oportunidade de estudar na Unilab, ele aceitou os desafios e não pensou duas vezes, despediu-se de sua família e amigos para iniciar novas jornadas distante do seu país de origem. Sobre a sua negritude, Kialunda ressalta que essa nunca foi uma questão em sua vida, uma vez que nasceu em um continente e em um país majoritariamente de pessoas negras, onde não havia dúvidas e debates sobre o assunto. Para o angolano, o grande impacto se deu ao chegar ao Brasil, país no qual as relações raciais são totalmente diferentes do seu país de origem.

> *"A gente sofre duas ou três vezes mais o preconceito, a discriminação, a xenofobia, e o racismo. Primeiro que o negro brasileiro tem na cabeça a ideia ou acha que é melhor que o negro africano, ex: eu sou negro, mas não sou como você, não sou igual você, sou muito diferente a você, ou seja, ele tenta a todo mostrar que está acima ou melhor que o negro africano, e isso devido o imaginário social, sobre a imagem que tem sobre África através das mídias e não só."*
>
> **Kialunda, angolano, egresso do curso de Letras.**

Para Kialunda, ser negro no Brasil traz sofrimentos que são intensificados por causa de sua origem africana. O seu depoimento, assim como os de seus colegas de outras nacionalidades africanas, aponta as diferenças entre ser negro em seus países de origem e ser negro aqui no Brasil. Nessa direção, o trabalho desenvolvido por Margarida Bendo[60] é uma excelente reflexão para entendermos sobre os fatores que geraram o preconceito, discriminação, xenofobia e racismo, relatados por Kialunda, com a chegada dos estudantes africanos na cidade. A pesquisa desenvolvida em 2016 pela angolana é um registro muito relevante, uma vez que discorre sobre o início dessas relações

[60] O trabalho de Margarida Bendo, intitulado "Estranhamento e Convivência dos Estudantes Africanos em São Francisco do Conde", encontra-se disponível em: http://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/654/1/2016_mono_mbendo.pdf. Acesso em: 02 maio 2021.



interculturais entre brasileiros e africanos, os conflitos e os impactos que os estudantes africanos sofreram a partir dessas relações.

Para superar esses e outros desafios, o jovem angolano segue apreciando tudo que se relaciona à emancipação e ao empoderamento do nosso povo: culturas, línguas, valores, hábitos e costumes. Por essas motivações, desenvolveu uma pesquisa[61] que busca refletir sobre as características sócio-históricas do português falado em Angola, além de apresentar aspectos identitários que demonstram a pluralidade linguística presente nesse país. Esse trabalho de ricas abordagens pode ser utilizado como fonte de pesquisa, sob diversas perspectivas decoloniais de ensino-aprendizagem, visto que nos auxilia na compreensão das marcas deixadas pela colonização em países lusófonos e apresenta aspectos importantes de Angola, país africano de interlocuções históricas com o Brasil.

Kialunda continua multiplicando os seus conhecimentos no campo da linguística, ministrando cursos na modalidade EAD com noções básicas sobre a língua e a cultura do povo Bakongo de Angola. O jovem educador diz que para combater o racismo é preciso traçar algumas metas, entre elas destaca: “Primeiro estudando e ensinando a própria história, reconhecendo quem são, de onde vieram, quem foram os seus ancestrais e tentar passar isso, ensinar isso às crianças para que elas tenham e saibam das suas referências, da sua história”.

4.2.4 Cria da terra: o reencontro da menina quilombola com a sua ancestralidade

Remanescente do quilombo Dom João[62], em São Francisco do Conde-BA, Naiane Pinto não chega sozinha, ela vem tomada de histórias e memória

[61] O trabalho de Kialunda Sozinho Kialanda, intitulado de “O Português de Angola como Língua Nacional: Breves Considerações Sintáticas”, está disponível em http://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1868/1/2020_mono_kialundakialanda.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

[62] De acordo com o Museu Afro-Digital da Memória Africana e Afro-Brasileira, a comunidade de Dom João, localizada em São Francisco do Conde-BA, foi reconhecida como quilombola pela Fundação Cultural Palmares no ano de 2012. Disponível em:



social, presenteando-nos com as suas referências afetivas, falando dos encontros e reencontros até chegar à universidade. A professora recém-formada acompanhou o nascimento da Unilab/Malês bem de perto e não demorou para se apropriar daquele espaço e conhecer na prática os burburinhos que já rolavam nos quatros cantos da cidade de São Francisco do Conde, sobre a chegada da Universidade.

A mãe da pequena Sophia, ao ingressar na Unilab, em 2014, fez descobertas importantes. A primeira delas é que fazia parte de uma comunidade quilombola, junto com seus familiares, vizinhos e parentes. Por intermédio desse e de outros conhecimentos que foram acessados naquele espaço, foi oportunizada a recontar a sua própria história. Naiane afirma o seguinte: “[...] a universidade reconectou com o meu lugar que em outrora fui deslocada pelo Atlântico: África. Ali pude ter várias experiências e muitos desafios.”

Naiane, como muitas de nós, mulheres negras, sempre teve que lutar bastante para alcançar os seus objetivos e foi assim que superou obstáculos para conseguir conciliar trabalho, casa, filha e a vida acadêmica no tão sonhado curso de Ciências Sociais. Desde então, ela emergiu em um intenso processo de desconstrução e reconstrução, no qual vem bebendo de fontes como Vilma Reis, Ana Flausina, Conceição Evaristo, Grada Kilomba, Achile Mbembe, Lélia Gonzáles entre outros teóricos e teóricas que têm auxiliado nesse processo de compreensão de si mesma e de estruturas que nos controlam através de estereótipos.

Assim, a amante da boa música segue suas encruzilhadas entoada pelos sons da MPB, Reggae, Samba Reggae, Samba de Roda e nos diz que sua luta antirracista começa em casa com sua filha e familiares, pois para ela: “Temos de ser rebeldes e contrapor o que foi posto sobre e para nós.” Entre os caminhos que percorreu, ela nos conta o quanto se sente orgulhosa em ter tido a oportunidade de acessar outras narrativas e assim poder superar o racismo e suas interfaces.

---

https://museuafrodigital.ufba.br/quilombo-dom-jo%C3%A3o-na-cidade-de-s%C3%A3o-francisco-do-conde-bahia-4. Acesso em: 28 ago. 2021.



> *"Entender o significado não foi difícil pois moro na comunidade de São Bento. Uma comunidade negra/ Quilombo urbano que fica a margem do Centro de São Francisco. Eu sempre estudei no Centro e logo percebia os olhares atravessados dos negros de máscaras brancas desde as crianças da minha época. Então quando fui estudar no Instituto Municipal Luiz Viana Neto. Ginásio como costumamos chamar, percebi mais de perto o racismo. Éramos vários jovens de São Bento cursando o ensino fundamental e nos chamavam de foveiros[63]."*
>
> **Naiane, brasileira, egressa do curso de Ciências Sociais.**

Para superar as marcas deixadas pelo racismo estrutural, ambiental e institucional que sofreu em sua juventude, essa mulher negra de raízes fortes vive momentos de intensas conexões com a natureza e com a filosofia africana kemética[64] na busca de reconexão com a sua ancestralidade. A Unilab possibilitou muitos encontros e boas histórias, um desses veio através do texto de Livio Sansone sobre desigualdades duráveis e relações raciais e modernidade no Recôncavo Baiano, tratando especificamente a respeito de São Francisco do Conde, que inspirou a então estudante a mergulhar em uma pesquisa de conclusão de curso, fazendo-a compreender a sua "diáspora interna".

A sanfranciscana desenvolveu um belo trabalho, estando repleto de referências locais, memórias e ancestralidade, intitulado "Território Falante: uma Escrevivência das Experiências e (R)existências do Quilombo Dom João"[65]. Essa é mais uma pesquisa que deve servir como referência para nós professores ampliarmos as nossas discussões sobre a geografia e história do Território do Recôncavo Baiano. Já que esse "território falante", do qual Naiane

---

[63] A expressão é muito utilizada na Bahia para se referir a pessoas consideradas "desarrumadas", "sujas", pertencente a classes e locais mais pobres ou até mesmo fora dos padrões estabelecidos por alguns.

[64] Definição de filosofia constituída pelo povo africano do Vale do Rio Nilo. Para uma melhor compreensão existem muitos trabalhos disponíveis que versam sobre a filosofia Kemetica e a região do Kemet, dentre esses destacamos: Autoconhecimento em Kemet: origem das universidades. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49111 . Acesso em: 02 mai.2021

[65] O trabalho encontra-se disponível em: http://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1729/3/2019_arti_naianepinto.pdf . Acesso em: 02 maio 2021.



faz referência em sua pesquisa, pode nos auxiliar na compreensão das múltiplas identidades dos sujeitos que vivem nessa região.

4.2.5 Ao som do batuque: a perseverança e a resiliência das mulheres Badias

Edsana Pereira Santos é uma professora que se diz apaixonada por literatura e música, adora reunir os amigos para conversar e dançar ao som de uma roda de batuque, ritmo típico cabo-verdiano. Ela faz parte do primeiro grupo de estrangeiros que ingressou no *campus* da Unilab/Malês e nesse processo migratório de Cabo Verde para estudar no Brasil teve o apoio total da sua família. Descobrimos que por fazer parte da primeira turma de Letras, Edsana é citada carinhosamente por alguns colegas como a "cobaia": a pessoa que "passou o bastão" do curso de Letras e abriu o caminho para que outras pessoas pudessem chegar. Cheia de orgulho da sua trajetória, a cabo-verdiana relata: "e que bom que deu certo. Então, foi bem difícil. Estarmos tão longe de casa, numa terra desconhecida. No começo teve a dificuldade da adaptação, tivemos alguns problemas aqui, como a xenofobia, mas conseguimos contornar"[66].

Já licenciada em Letras segue a sua vida, dando novos significados a sua jornada no Brasil em busca de novas oportunidades para dar uma vida melhor para a sua filhinha brasileira. Por isso, atua como professora em escolas privadas no Município de Santo Amaro-BA, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura nos segmentos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Apesar das dificuldades encontradas na adaptação, Edsana demonstra estar conseguindo superar todas as adversidades que encontra em seus caminhos, pois segundo ela essa força vem da ancestralidade do "grupo de mulheres 'badias' que são conhecidas por sua perseverança e resiliência". É assim que sob risos se diz negríssima, em tempo que se entristece em não ter tomado consciência da sua negritude antes.

[66] Refletiremos posteriormente sobre algumas dessas dificuldades apresentadas pelos sujeitos em suas respectivas chegadas a São Francisco do Conde.



> *“Vindo do contexto igual ao meu (Cabo verde), percebo que mesmo não sendo um assunto abordado em Cabo Verde, o racismo estrutural é gritante em Cabo Verde. É um país africano, mas que sofreu muita miscigenação o que culminou numa sociedade feita de negros de vários tons e subtons e desde pequena me questionava o porquê de sempre os mais clarinhos eram protagonistas de propagandas, estavam nos cargos de poder, e por aí vai. Mas, claro, não tinha o conhecimento científico que tenho agora que justifica essa "escolha". Em Cabo Verde o racismo é gritante. Quando tratamos nossos irmãos africanos com desdém e abraçamos o estrangeiro branco. Hoje, ainda bem, o cenário está se mudando, porque está se debatendo mais questões de raça, inclusive nas escolas.”*
>
> **Edsana, cabo-verdiana, egressa do curso de Letras.**

Oriunda de um país com características semelhantes ao Brasil quando o assunto é o racismo estrutural, Edsana segue atuando em prol de uma educação antirracista: “Da minha parte, enquanto professora de literatura também, sempre incluo nas minhas aulas (ainda que contrariando o material didático da instituição) autores negros, brasileiros e africanos e faço jus à Lei 10.639!”

Apaixonada pela musicalidade presente em seu país, Edsana desenvolveu em seu trabalho de conclusão de curso a pesquisa “SI *KA BADU KA TA BIRADU:* Emigração em Cabo Verde a partir de Imagens Poéticas das Canções”[67], no qual a autora resolve dar voz às canções que falam sobre os processos migratórios de Cabo Verde. Consideramos este trabalho relevante para compreendermos os contextos socioculturais e histórico-geográficos desse país que mantém relações ancestrais com o Brasil, além de ser uma grande oportunidade para conhecermos e levarmos para a sala de aula visões não estereotipadas dos países africanos.

[67] O trabalho desenvolvido por Edsana Pereira encontra-se disponível em: http://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1266/1/2018_mono_esantos.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.



4.2.6 Vou aprender a ler, para ensinar os meus camaradas: a educação transformando realidades

Etelvino Góes Filho é um homem preto, de sorriso contagiante e que fala com orgulho da sua negritude. Filho de pais analfabetos, sempre estudou em escolas públicas e aos poucos foi superando as adversidades que a vida lhe impôs. Hoje é bacharel em Cultura e Museologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), atua como presidente do Conselho de Cultura de Santo Amaro e cursa licenciatura em História na Unilab/Malês. Esse jovem engajado com as causas sociais e culturais do seu município aos poucos vem tentando conscientizar as pessoas sobre a importância das Políticas Públicas Culturais para as populações negras, uma vez que defende a "bandeira" de luta contra a opressão das mesmas. Diz: "Meu papel é de transformação, não sei se vou conseguir fazer, mas tento. E só vamos fazer isso nos engajamentos dos movimentos sociais, grupos, na academia e bem como em nossa comunidade."

O futuro professor desenvolve um trabalho como Agente Comunitário de Saúde em um bairro periférico de Santo Amaro, na comunidade Cana Brava, onde também é morador. O bairro é composto majoritariamente por pessoas pardas e pretas, que, infelizmente, não têm acesso às Políticas Públicas de que necessitam para viver dignamente. Etelvino lamenta o racismo estrutural e cotidiano vivido por muitas pessoas que habitam nessa localidade, onde o nível de analfabetismo é alto, muitas famílias não dispõem de água encanada e a vida dos jovens tem sido ceifadas. Sobre as vivências do racismo, o jovem relata que já foi seguido em supermercados da cidade, por ser um homem negro, e lamenta a sua impotência diante do racismo e de preconceitos que se enraízam em vários espaços da nossa sociedade.

> *"Ser negro no Brasil é cada dia ser forte. Ser negro no Brasil as vezes é fechar os olhos. Ser negro no Brasil é uma labuta. Eu vim entender o que era ser negro no Brasil foi quando adentrei a pastoral da juventude de Santo Amaro. Comecei a entender que a cor da pele era mais importante que seus estudos, sua inteligência. Foi muitas descobertas naquele espaço: político, evangélico, social e cultural. Foi o meu pulsar para se fazer uma universidade e na universidade pude*



> *perceber que ali, naquele espaço acadêmico as raízes dos preconceitos também estava. Mas sempre fui forte e sempre gostei de ir a luta. Infelizmente ainda não ocupamos nossos espaços. Ainda somos vistos sem capacidades e inteligência. Mas com as políticas públicas para o povo negro muitas coisas estão mudando. E nós que adentramos as universidades temos que ter a consciência de que aquele espaço é de luta e combater a toda hora o racismo e o preconceito*."
>
> **Etelvino, brasileiro, egresso do curso de História.**

Esse homem com muitas histórias de superação é carinhosamente chamado de "Tequinho" por seus familiares, amigos da igreja católica, colegas da faculdade, do trabalho e do conselho de Cultura. Por todo canto que passa, vai conquistando as pessoas com seu carisma. Tequinho é um homem que leva a vida se reinventando, envolvendo-se em projetos culturais, religiosos, educacionais e como um "bom sujeito" não recusa uma boa Roda de Samba[68]. O estudante de História nos conta que sempre teve um sonho de ser professor, pois vendo tantas vidas ceifadas, acredita que só a educação pode nos libertar do atraso que nos foi imposto. Ele relata: "Educação só ela que transforma, eu pedi na vida a Deus, quero ensinar esse povo, quero ensinar essa juventude e mostrar que a vida tem outras coisas necessárias e bonitas para viver."

Acabamos de apresentar algumas das vozes que dão vida ao nosso trabalho, são mulheres negras e homens negros que chegam à Unilab em busca de reescrever, readaptar e ressignificar as suas histórias. São vidas que se intercruzam e que são atravessadas pela diversidade e diferença presentes nesse espaço acadêmico.

[68] Etelvino Goes está em processo de desenvolvimento da sua pesquisa de conclusão de curso, por isso o seu trabalho não se encontra disponível no repositório institucional da Unilab. Contudo, o estudante nos adiantou que a sua investigação versa sobre Samba de Roda como educação não formal. Santo Amaro, cidade em que reside, é uma referência nacional quando se fala de Samba de Roda no Recôncavo Baiano. Assim, acreditamos que esse trabalho no qual o aluno tem se empenhado a desenvolver será mais uma referência importante para falar sobre a relações culturais nesse território.



4.3 ENTRE PROPOSTAS E SIGNIFICADOS: OS DESAFIOS DE CONSTRUIR UM PROJETO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL A PARTIR DA PERSPECTIVA NEGRA

“Gente é o lugar
De se perguntar o um
Das estrelas se perguntarem
se tantas são
Cada, estrela se espanta
à própria explosão
Gente é muito bom
Gente deve ser o bom
Tem de se cuidar
De se respeitar o bom”

(Caetano Veloso)

A Unilab reúne pessoas que se afirmam em suas diferenças étnicas, de gênero, orientação sexual e religiosa. Através da sua proposta educativa, esta universidade promove encontros e cria pontes de diálogos entre pessoas dos países africanos de língua portuguesa e dos mais diversos lugares desse extenso Brasil. A proposta educacional dessa universidade assume o desafio de reunir pessoas que apresentam as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens em um só espaço.

Iniciamos este capítulo refletindo sobre as possibilidades de mudanças educacionais, quando uma universidade resolve narrar histórias a partir dessa explosão de diversidades. Dialogamos sobre os caminhos que a Unilab vem construindo para uma educação decolonial, sobretudo na formação de professores. Nesse itinerário decolonial em construção por essa universidade, é preciso refletirmos sobre a perspectiva intercultural, uma vez que esta é uma peça-chave descrita em seu Estatuto como um compromisso e princípio de atuação. Portanto, a interculturalidade, enquanto elemento que estrutura e norteia esse projeto, aparece em seus documentos oficiais como um dos principais pilares de sustentação da universidade, um aspecto identitário e por conseguinte um grande desafio.

Neste trabalho, iniciaremos as nossas reflexões sobre interculturalidade a partir do contexto da América Latina, sendo que diversos teóricos/as apontam



esses territórios como fundantes para ocorrência desse debate epistêmico. Para Candau e Russo (2010), existe um universo particular nesse continente que justifica a emergência da perspectiva intercultural nos territórios. A primeira questão demarcada diz respeito às lutas dos movimentos sociais que através das suas denúncias e reinvindicações nos colocam “diante da realidade histórica do continente marcada pela negação dos ‘outros’, física e simbólica, ainda presente nas sociedades latino-americanas” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 154). Outra questão expressa pelas autoras refere-se:

> A construção dos estados nacionais no continente, uma vez que supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 154)

As dimensões acima apresentadas nos levam ao reencontro com Dussel (1993) quando aponta que “a América Latina foi a primeira “periferia” da Europa moderna; quer dizer, sofremos globalmente desde nossa origem um processo constitutivo de “modernização” (DUSSEL, 1993, p. 16). Em virtude de todo o processo histórico de “En-cobrimento” dos latino-americanos, o diálogo da perspectiva intercultural neste contexto é mais uma das maneiras encontradas de refutar a “história universal” difundida pelo poder ocidental eurocêntrico.

Em virtude desses contextos, e pelo fato do nosso campo de pesquisa está circunscrito em território latino-americano, seguimos buscando compreender como tem se desenvolvido as discussões sobre a educação intercultural nesses espaços. Lima e Carvalho (2018), que também nos auxiliam nestas reflexões, dizem que “são inúmeros os trabalhos em torno da ideia de interculturalidade nos diversos níveis da educação escolar, sobretudo no caso dos povos indígenas nas Américas” (LIMA; CARVALHO, 2018, p. 7).

> É possível ou mesmo desejável explicar ou decifrar os saberes indígenas? A quem interessa a interpretação desses saberes? A tradição da modernidade / colonialidade procurou analisar – e traduzir – os mitos, os ritos, os sonhos, os modos de vida, as relações sociais, econômicas e culturais dos



> povos fora do seu eixo geo-político à luz de suas próprias formas de conhecimento. Foi através do pensamento racional que criaram conceitos e teorias estranhas às culturas indígenas. Fica a questão: como essas formulações teóricas fabricados pela Ocidente dialogam, respeitam – e até mesmo se são úteis – para as diversas culturas indígenas que vivem na América Latina? (LIMA; CARVALHO, 2018, p. 84)

Construiremos as nossas reflexões a partir do panorama da interculturalidade que abre possibilidades para outras compreensões das histórias e lutas dos povos indígenas. Candau e Russo (2010) relatam ser uma unanimidade entre as produções bibliográficas analisadas, bem como entrevistas e depoimentos realizados pelas autoras em diversos países da América Latina, que o termo é genuinamente latino-americano, e o ponto de partida consensual seria a educação indígena. Desse modo, as raízes do pensamento intercultural foram delineadas a partir dos contextos desses territórios, mediante a luta de seus povos.

As autoras esboçam alguns pontos a serem desdobrados para a compreensão da educação indígena no contexto latino-americano, com destaque para aquela desenvolvida ainda no período colonial caracterizada por uma violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas. Esse é também um ponto de importante reflexão colocado por Lima e Carvalho, quando nos diz que “é possível encontrar a ação colonial por toda a parte, “sobretudo de missionários, na “educação” dos Povos Indígenas e dos crioulos, surgidos ou não da mestiçagem” (LIMA; CARVALHO, 2018, p. 9).

Na segunda etapa, surgem as primeiras escolas estatais bilíngues voltadas para os povos indígenas. Pela primeira vez, outras línguas além da oficial conviveriam no espaço escolar. No que se refere a esse contexto, Candau e Russo (2010) chamam atenção que essa etapa ainda era vista como um modo de civilizar os povos indígenas. Em uma nova fase, o debate é aprofundado com o desenvolvimento da educação escolar indígena a partir das experiências alternativas protagonizadas por lideranças comunitárias. Esse é o momento em que a pauta da educação indígena começa a emergir no cenário internacional,



através do estabelecimento de parcerias com as universidades, setores progressistas da Igreja Católica, organizações governamentais e não-governamentais voltadas para a defesa das causas indígenas.

As autoras apontam que ainda nessa fase começam a surgir iniciativas de universidades em alguns lugares da América Latina, como é o caso do Peru e do Brasil que saíram na frente no desenvolvimento de projetos de educação indígena. Porém, essas iniciativas se mantiveram isoladas até a quarta etapa, período em que os próprios indígenas passam a participar das definições para o setor educativo. É nesse contexto que o México é considerado como um dos "países latino-americanos pioneiros no desenvolvimento de uma política pública para o estabelecimento de universidades interculturais para povos indígenas" (LIMA; CARVALHO, 2018, p. 23).

A última etapa descrita apresenta um grande significado para pensarmos a educação intercultural na contemporaneidade, uma vez que apresentava um discurso contra hegemônico frente aos demais. Dessa maneira,

> [...] a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas. Lutas indígenas antes isoladas, protagonizadas por cada etnia em particular, passaram a ser unidas sob uma identidade comum "indígena" e a ter reconhecimento e espaço internacional principalmente nas últimas décadas. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 157)

As fases apresentadas nos auxiliam ainda que de maneira abreviada, na construção das inúmeras reflexões em torno do desenvolvimento da perspectiva intercultural na América Latina. Para aprofundarmos esse debate, buscamos também o aporte de Lima e Carvalho (2018), que através de uma coletânea de textos reuniram importantes ponderações de antropólogos sobre a ideia da interculturalidade nos contextos Latino-americanos. De acordo com os autores, os trabalhos apresentados trazem "contribuições fundamentais para o entendimento das formas como se passa a conceber em países latino-americanos a diversidade cultural como um valor a ser reconhecido pelos sistemas educacionais" (LIMA; CARVALHO, 2018, p. 03).



Para os autores, existe uma inversão sobre o lugar onde os sistemas educacionais exerceram na construção dos Estados Nacionais Pós-Coloniais na América Latina. Deve-se levar em conta que esses sistemas em grande medida tinham o propósito de tornar os povos indígenas homogêneos, reduzindo-os a um único universo linguístico e uma das estratégias utilizadas era a utilização das línguas de suas metrópoles coloniais.

> A valorização da “diversidade cultural”, no caso da América Latina, se inscreveu nas Constituições surgidas pós-ditaduras civis-militares dos anos 1960/1980. Seria possível trilhar e mapear, a partir destas Constituições, que reconheceram o caráter pluriétnico e multicultural de muitos países latino-americanos, os caminhos pelos quais *interculturalidade* passou a encarnar, quase de modo mágico, uma multiplicidade de soluções para a educação dos povos indígenas em contextos nacionais distintos. Assim, borram-se as fronteiras entre experiências históricas divergentes, sob o signo de uma espécie de voluntarismo prescritivo ingênuo. Por isso mesmo, suspender as certezas e enfatizar os contextos de seu uso pode ser uma boa via de acesso para entender essas variações e nos fazer defrontar as histórias das diferentes maneiras como os povos indígenas foram tratados por governos nacionais ao longo do século XX, das quais a generalização da *interculturalidade* como projeto de futuro (educacional) é capítulo muito recente. (LIMA; CARVALHO, 2018, p. 8-9, grifo do autor)

A apresentação realizada pelos autores sugere uma vertente reflexiva de suma importância para pensarmos a interculturalidade no contexto educacional como propomos neste trabalho. As ponderações, interrogações e inquietações apontadas por Lima e Carvalho (2018) nos convoca a pensar a interculturalidade a partir de um viés crítico reflexivo e menos romântico e prescritivo como comumente é abordada. Já que de acordo com os autores “para além de retóricas eloquentes e animadoras, e em aparência convergentes, as práticas muitas vezes vão em direções muito distintas, e por vezes desalentadoras.” (LIMA; CARVALHO, 2018, p. 8)

Nessa perspectiva, Oliveira e Candau (2010) apontam as contribuições do grupo Modernidade/Colonialidade como de grande relevância para a reflexão sobre interculturalidade no contexto latino-americano. Nesse contexto, é imprescindível reconhecermos as contribuições de Catherine Walsh, pesquisadora equatoriana que compõe a rede M/C e uma das referências na



contemporaneidade na abordagem da interculturalidade crítica. Para Walsh (2007):

> Na América Latina, e particularmente no Equador, o conceito de *Interculturalidade* assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e à transformação. (WALSH, 2007, p. 09, grifo do autor)

A autora defende que a interculturalidade está além da ideia simplória de inter-relação ou comunicação, como entendida por alguns países do norte global. Para Walsh (2007), a interculturalidade é a representação de processos de construção de outras formas de conhecimento, práticas políticas, sociais, estatal e, por conseguinte, "de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política." (WALSH, 2007, p. 09). Por esse fim, a autora trata a interculturalidade não como simples conceito ou termo, que se opõe aos conhecimentos hegemônicos ocidentais em relação a outras civilizações, e sim como uma "ruptura epistêmica" onde as formulações mais efetivas têm sido realizadas no Equador, de e a partir de um lugar de enunciação dos povos indígenas.

Feitas algumas considerações preliminares sobre a interculturalidade, Walsh (2009) nos alerta para a importância de contextualizar o debate e iluminar a sua politização. De acordo com a autora, desde a década de 90 que a diversidade cultural é pauta de discussão na América Latina, sendo comum encontrar o tema nas políticas públicas, reformas educativas e constitucionais. A grande reflexão trazida por ela é como a presença das discussões sobre a diversidade cultural, fruto das lutas dos movimentos sociais-ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos, podem ser vistas ao mesmo tempo por perspectivas distintas daquela que se propõe como "a que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado." (WALSH, 2009, p. 14).

É justamente a partir dessa perspectiva de diversidade cultural, impactada pela grande interferência Estatal e dos bancos multilaterais, que o par



modernidade-colonialidade se reinventa nas suas formas de atuação e aniquilamento do outro, criando uma espécie de “recolonialidade”, como enfatiza a autora.

> Enquanto a dupla modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista. Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade”. (WALSH, 2009, p. 16)

Para a autora, o reconhecimento e respeito à diversidade é utilizado por estes projetos como uma nova ferramenta de dominação que “ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista” (WALSH, 2009, p. 16). Desse modo, a interculturalidade funcional não possibilita a criação de sociedades mais equitativas porque está a serviço das grandes políticas, acordos, planos e programas que são regidos não pelas pessoas, mas pelos interesses de mercado como aponta a autora. Para Walsh (2009), a política multicultural contemporânea sugere muito mais que o reconhecimento da diversidade.

> É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrara diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos. Ao posicionara razão neoliberal – moderna, ocidental e (re)colonial– como racionalidade única, faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor. (WALSH, 2009, p. 20)



Essa modalidade da interculturalidade funcional tem sido duramente questionada, já que busca novas estratégias para recolonizar os povos com histórico de exclusão, sobretudo aqueles presentes na América Latina. Walsh (2009) se alia a Buhl (1992), Dávalos (2005), Lechner (1995), Muyolema (2001) e Zizek (1998) para nos auxiliar na compreensão de que as estratégias geopolíticas neoliberais que se propunham multiculturais, na verdade estão a serviço do sistema/mundo colonial e, portanto, se contrapõem ao movimento de protesto dos povos indígenas que buscam transformar as estruturas de opressão.

Em contrapartida ao interculturalismo funcional, que objetiva atender aos interesses e instituições sociais hegemônicas, uma outra possibilidade nos é proposta. A interculturalidade crítica apresentada por Walsh (2009), Oliveira e Candau (2018) como um dos principais conceitos decoloniais difere totalmente do modelo funcional, já que, como assinala Walsh (2009), é um sério questionador da sociedade vigente e "tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra hegemônico" (WALSH, 2009, p. 22). Para que não tenhamos dúvidas entre as diferenças presentes nos conceitos apresentados, e a serviço de quem eles estão, a estudiosa sobre o tema demarca bem as diferenças entre as interculturalidades.

> Partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, a interculturalidade crítica – como prática política – desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, "naturalizando" a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação. Por isso, seu projeto se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes



> dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas. (WALSH, 2009, p. 23)

Vejamos que os caminhos percorridos pelo projeto intercultural de base crítica têm como ponto de partida e de chegada o “outro” e seus diferentes modos de poder, saber, ser e viver. Portanto, essa é uma proposta que direciona o seu olhar sobretudo para aqueles que tiveram as suas culturas e saberes negados a partir de uma lógica racial, moderno-ocidental e colonial que desumanizou e subordinou povos em toda a América. Mas, interculturalidade crítica enquanto ferramenta de transformação decolonial vai além ao preocupar-se e visibilizar a resistência e insurgência das comunidades afro e indígenas.

> De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia de-colonial. (WALSH, 2009, p. 25)

As propostas apresentadas por Walsh para uma interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica cria uma linha dialógica com o projeto educacional da Unilab. Uma universidade gestada em solo brasileiro que atravessou o Atlântico, estando junto a nações palopianas, construiu uma proposta educacional que questiona as muitas formas de opressão presentes em nossa sociedade. Uma universidade que apresenta em seus marcos institucionais, uma proposta pedagógica que busca dialogar com as diferenças entre os atores



sociais dentro desse marco de legitimidade, equidade e respeito citado pela autora.

Desse modo, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, nosso lócus de estudo, além de carregar em seu nome uma identidade intercultural propõe-se a reunir pessoas com identidades múltiplas de diversos lugares da Guiné-Bissau, Angola, Cabo Verde, entre outros territórios africanos e do Brasil. Sujeitos em sua grande maioria que se autodenominam negras/negros e por isso sofreram ou sofrem, de maneira direta ou indireta, com os processos de racialização, subalternização e inferiorização ainda vigentes no cenário das sociedades contemporâneas.

Assim sendo, torna-se importante buscarmos pontos de diálogo entre a interculturalidade e a perspectiva negra. Neste ínterim, Candau e Russo (2010) ressaltam sobre as dificuldades em encontrar trabalhos que discutam a interculturalidade com essa abordagem. Para elas,

> [...] apesar desses temas serem bastante atuais nas discussões sobre educação e interculturalismo no continente, foi difícil encontrar na produção bibliográfica latino-americana sobre a educação intercultural, referências às contribuições dos grupos e movimentos negros. Em geral, são fartas as informações sobre o desenvolvimento da educação escolar indígena e escassas aquelas que tenham como foco a ação de outros grupos populares faz uma discussão sobre as dificuldades de se encontrar trabalhos sobre a interculturalidade negra, relacionar com as dificuldades que tive em encontrar esses trabalhos. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 158-159)

As dificuldades relatadas pelas autoras também se fizeram presentes no levantamento bibliográfico que realizamos em alguns repositórios para o desenvolvimento deste trabalho. A maioria das pesquisas que acessamos versava sobre a interculturalidade no contexto da educação escolar indígena, revelando assim uma carência de estudos que apresentem as contribuições dos grupos e movimento negros a partir da perspectiva intercultural. Ainda que tenhamos importantes e inegáveis contribuições dos povos indígenas na construção da interculturalidade crítica na América Latina, como apontado por Catherine Walsh (2009), é fundamental demarcar que “outros grupos



contribuíram para a ampliação da discussão sobre educação e interculturalismo, entre eles estão os movimentos negro latino-americanos". (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 158).

As autoras apontam ainda que dentro de uma realidade latino-americana, povos indígenas e aqueles cujas culturas são de matrizes africanas não encontraram espaço na educação escolar. No cenário atual, muitas dessas dificuldades ainda estão presentes, sobretudo no Brasil, país onde expressiva parcela da população é composta por pessoas negras que vivem dentro de uma sociedade marcada por processos de violência e exclusão física e simbólica. Sendo assim, é fundamental demarcar as lutas históricas dos afrodescendentes por condições de vida dignas e no combate à discriminação e ao racismo, já que, como asseveram Candau e Russo (2010), "esses grupos têm se caracterizado pela resistência e por suas lutas contra o racismo em suas diferentes manifestações, assim como pela afirmação de direitos e plenitude de cidadania, o que supõe reconhecimento de suas identidades culturais" (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 158).

Diante dessa realidade, Candau junto a Russo e Oliveira (2010) nos convocam a mergulhar no universo da interculturalidade e dos movimentos sociais e a refletir se é possível desenvolver uma pedagogia decolonial, intercultural e antirracista na educação brasileira atualmente. Baseadas nessas inquietações, Candau e Russo (2010) apresentam denúncias das diferentes manifestações da discriminação racial presentes nas sociedades latino-americanas, onde em geral "predominam ideologias que privilegiam os euro-descendentes a branquidade, e inferioriza e subalterniza os grupos que não podem ser incorporados nesta categoria e suas contribuições para a construção das respectivas sociedades." (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 159).

No que tange à mobilização dos movimentos negros nos países latinos, as autoras pontuam ações realizadas para: desvelar e desconstruir estereótipos raciais; reconhecer a diferença; buscar outras leituras alternativas do processo histórico vivido, e do papel dos negros na formação dos vários países latino-americano; possibilitar reparações por parte dos estados e das sociedades; bem como buscar medidas que visem a ressarcir os afrodescendentes dos danos



sofridos sob o regime escravista. Entre muitas outras políticas de ações afirmativas, sobretudo no campo da educação que vem sendo implementadas no contexto da América Latina. Para as autoras, essas

> [...] são propostas que questionam discurso e as práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos e colocam no cenário público questões referidas à construção de relações étnico-raciais nos contextos latino-americanos. Desvelam o racismo e as práticas discriminatórias que perpassam o cotidiano das nossas sociedades e instituições educativas e promovem o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, componentes fundamentais para a promoção de uma educação intercultural**.** (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 160)

Os elementos acima apresentados para a promoção de uma educação intercultural em um contexto mais amplo da América Latina dialogam com as reflexões realizadas por Oliveira e Candau (2010), uma vez que são apresentadas ações que possibilitam a construção de espaços educacionais antirracistas e interculturais na sociedade brasileira. Vejamos alguns dos marcos importantes, muitos desses impulsionados e conquistados pelas denúncias, resistências e ações dos movimentos negros. Como ponto de partida para essa análise as autoras propõem as ações desenvolvidas no ano de 1988, quando foi assegurado na Constituição o reconhecimento da Pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação destes povos. Para Candau e Oliveira (2010), esse reconhecimento jurídico foi muito importante porque atendeu a uma demanda dos movimentos negros que sinalizam a anos sobre a importância da inserção da história dos negros nos currículos escolares, bem como pleiteiam o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira.

As autoras asseveram que essas discussões e conquistas foram sendo intensificadas nos anos posteriores, a partir da definição de algumas categorias importantes. Entre elas estão o conceito de afrodescendência, categoria definidora de um pertencimento étnico; a categoria cultura associada a outras como identidade e etnia, tornam-se fundamentais nas discussões no campo do currículo e da educação em geral. Ainda nesse contexto, outros importantes



debates tornaram-se pauta, como a ruptura com o mito da democracia racial e os avanços das ações afirmativas aliado ao debate das cotas raciais nas universidades brasileiras.

De acordo com Candau e Russo (2010), outros elementos que aprofundaram esse debate e que precisam ser considerados são as reformas educacionais dos anos 90, quando são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e ocorre a inclusão dos temas transversais, entre estes o relativo à diversidade cultural. Nesta perspectiva, Russo e Paladino (2018) assinalam que

> A ideia de reconhecimento da diversidade cultural, e não a da interculturalidade, é a que tem orientado as políticas educativas do País nos últimos anos. Os *Parâmetros curriculares nacionais* (PCN), publicados em 1997, constituem o primeiro documento oficial que salienta a importância da diversidade de culturas do Brasil e a necessidade de sua inserção como tema de estudo na escola. (RUSSO; PALADINO, 2018, p. 240, grifo do autor)

Motivados por esses movimentos, a sociedade brasileira consegue dar um salto no trato das questões étnico-raciais, quando o debate passa a ser aprofundado com a promulgação da Lei nº 10.639/03. Para as autoras, esse é um período em que os temas de maior interesse dos afrodescendentes adquirem expressiva visibilidade no cenário das pesquisas acadêmicas. Isso se deve à força exercida pela implementação da referida Lei porque, de acordo com Russo e Paladino, “até 2003, não houve uma legislação ou qualquer diretriz que definisse políticas para o reconhecimento da diversidade étnico-racial no ensino básico.” (RUSSO; PALADINO, 2018, p. 243)

Os debates étnico-raciais seguem sendo pautados, ampliados e impulsionados por essas conquistas através do Ministério da Educação, dos professores e integrantes dos movimentos negros. Somam-se a isso as iniciativas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) que impulsionaram o aumento de publicações no cenário acadêmico, surgimento dos grupos de pesquisas, entre diversas outras iniciativas que vem se afirmando no



cenário brasileiro. Sobre a relevância da diversidade cultural nos contextos educacionais, Lima e Carvalho (2018) ponderam que:

> A história do reconhecimento da importância da diversidade cultural nos contextos educacionais remonta ao menos a quatro décadas nas agências de governos da Europa e dos seus países constituintes. Esta história mereceria, sem dúvida, ser mais bem conhecida em especial no Brasil, tanto mais que a imigração não é, hoje, algo que se possa relegar ao passado brasileiro, e que nos colocará em breve diante da necessidade de enfrentar o fenômeno dos deslocamentos de população entre fronteiras internacionais na contemporaneidade. (LIMA; CARVALHO, 2018, p.13)

As reflexões que construímos sobre a Unilab através do seu projeto institucional e a análise da sua proposta pedagógica demonstra alguns dos esforços que têm sido realizados por essa universidade em direção ao reconhecimento da diversidade presente no mundo. Observamos também que o projeto de educação intercultural da Unilab estabelece conexões importantes com outras universidades na América Latina, em especial com aquelas localizadas no México.

Projetos e reflexões são apresentados pelos seguintes teóricos e seus trabalhos: Fernando I. Salmerón Castro (2018) - “O Programa universidades interculturais no México: principais problemas e perspectivas de uma experiência prática”; Gunther Dietz (2018) - “Saberes, fazeres e poderes – a dimensão política da interculturalidade: um exemplo do ensino superior mexicano”; e Mariano Báez Landa (2018) - “Universidades interculturais no México comentários a partir de um olhar antropológico”. Esses trabalhos apresentam como as diversidades de saberes estão sendo construídas, administradas, imbricadas, trocadas e percebidas tanto academicamente quanto politicamente nestas instituições.

Todas as reflexões que tecemos a partir dos/as autores/as e projetos apresentados nos auxiliam no entendimento da interculturalidade como um “espaço interfásico que se relaciona com várias culturas e é atravessado por múltiplas determinações da vida social que não se restringe aos chamados povos originários.” (LANDA, 2018, p. 178). Outra importante ponderação



apresentada pelo autor e que precisamos colocar na centralidade das nossas próximas reflexões, sobre a interculturalidade presente na relação entre sujeitos na Unilab, está circunscrita na seguinte ideia:

> Obviamente, essa interculturalidade idílica não corresponde à experiência do mundo real, que é atravessada pelas categorias de etnia, raça, classe, gênero e sexualidade, e na qual se condensam relações sociais baseadas no atrito, no conflito, na negação do outro, no racismo, na desigualdade econômica, na homofobia, no sexismo, na violência e no medo da diferença. (LANDA, 2018, p. 178)

Desse modo, as reflexões que teceremos a seguir buscam a compreensão de como ocorrem as relações interculturais no contexto da Unilab/Malês e quais são os principais entraves, desafios e possibilidades presentes nesses encontros. No diálogo com sujeitos africanos e brasileiros, tentaremos compreender sobre como se efetivam a apropriação desses saberes culturais distintos e de que maneira eles têm impactado na vida dessas pessoas.

Como reafirmam Souza e Malomalo (2016), a Unilab é uma comunidade acadêmica internacional que tem como uma das suas principais missões a integração entre os povos. Como já mencionado, a interculturalidade proposta nas diretrizes desta universidade prevê o ingresso de 50% de estudantes brasileiros/as e 50% de africanos/as. As narrativas dos sujeitos nos ajudam a entender como essas representatividades se apresentam na Unilab e quais os impactos para uma efetiva interculturalidade:

> *“Nas primeiras turmas havia mais africanos/as do que brasileiros, mas com o passar do tempo se inverteu e começou a ter mais brasileiros. Porém é muito notório essa interculturalidade no cotidiano da instituição. Só de pisar naquele espaço, já se observar essa efetivação.”*
>
> ***Ludimila, brasileira (RJ), egressa do curso de História.***

> *“Infelizmente, tem havido umas falhas nas representatividades de 50% de africanos/as, mas tirando essa falha, a representatividade na Unilab se apresenta de maneira muito significativa, os impactos são as trocas de experiências, realidades, trocas de culturas, que são frutos de vários projetos de ensino, pesquisa extensão, e frutos de vários*



> *projetos de pesquisas, como TCC e outros mais projetos acadêmicos e estudantil."*
>
> **Kialunda, angolano, egresso do curso de Letras.**
>
> *"Essa representatividade ainda não se dá na prática. Ainda há uma entrada maior de estudantes brasileiros em relação a estudantes africanos, isso porque é de praxe que as vagas não ocupadas por estudantes internacionais voltem para o Brasil e não para o país africanos com mais procura."*
>
> **Fabiana, brasileira (RJ), egressa do curso de Pedagogia.**
>
> *"Olha os africanos nunca consigam chegar este 50%, porque tem países que manda pouco número de estudante para, mas mesmo assim esta representatividade é muito presente, a universidade sempre faz as suas políticas pensando nessas diversidades. UNILAB, pode ser tomada como exemplo para pensar na interculturalidade, porque apesar das nossas diferenças convivemos para melhor da nossa universidade e respeitamos opiniões de uns aos outros."*
>
> **Aparício, guineense, estudante de Ciências Sociais.**
>
> *Vejo que ainda existe uma dificuldade de aplicar essa cota de estudantes internacionais de forma total. Mas até onde a universidade consegue ir, considerando o quadro difícil das instituições de ensino superior no Brasil, vejo que a Unilab tem conseguido aplicar essa relação intercultural entre o público acadêmico.*
>
> **Mamadú, guineense, estudante de Ciências Sociais.**

Os depoimentos se alinham aos dados disponibilizados pela "Unilab em números", como já expusemos, bem como as reflexões de Souza e Malomalo (2016) ao afirmarem que a universidade vem cumprindo parcialmente com os seus compromissos de integração e de cooperação internacional. Para os autores, os dados deixam claro "o não cumprimento da política de paridade no acesso dos/as estudantes dos países parceiros: a lei determina 50% para os/as estudantes brasileiros/as e 50% para os/as estudantes dos países parceiros". (SOUZA; MALOMALO, 2016, p. 267).

As narrativas dos sujeitos africanos e brasileiros confirmam que a baixa representatividade africana na Unilab é reflexo das disparidades no ingresso destes estudantes na universidade e na dificuldade de gerir algumas questões



relativas a esse processo, como sinaliza a brasileira Fabiana e o guineense Mamadú. Se retomarmos às reflexões dos autores sobre essa problemática, veremos que essa dificuldade em aplicar a cota para estrangeiros não se restringem apenas aos estudantes, tendo em vista que entre os servidores públicos e docentes há um domínio quase absoluto de brasileiros/as.

Apesar das narrativas apontarem que a Unilab não está conseguindo cumprir de maneira integral com o seu compromisso, de inserir o mesmo percentual de brasileiros e africanos como proposto em suas diretrizes, estudantes e egressos, dizem que as relações interculturais têm se efetivado no cotidiano da Unilab/Malês e se apresenta de maneira significativa através das diversas trocas que ocorrem naquele espaço.

Outro aspecto importante quando nos referimos à interculturalidade diz respeito à dimensão linguística, que concebe a língua como um elemento central da vida de um povo como pondera Fernando I. Salmerón Castro (2018). Para o autor, “a língua é um veículo primário de nomeação e transmissão cultural, sendo, portanto, o elemento central na construção da identidade de membros de um grupo e no desenvolvimento de sua vida cultural.” (CASTRO, 2018, p. 98).

Como já abordamos, a Lusofonia é um dos princípios identitários da Unilab que busca em seu projeto integrar o Brasil a países que tem como idioma oficial a Língua Portuguesa. Por motivos sócio-históricos, culturais e identitários, buscou-se estreitar relações sobretudo com os cinco países da África que foram colônias portuguesas e usam o português como língua oficial: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, parceria que foi estendida para o Timor Leste. Apesar de a Língua Portuguesa ser uma das principais linhas de aproximação entre os países que integram a Unilab, é fundamental levarmos em consideração as formas distintas como esses sujeitos se apropriam da língua, dentro das especificidades históricas e culturais de seus países. Desse modo, indagamos aos sujeitos se a Lusofonia tem possibilitado o estreitamento das relações entre sujeitos que vivem a Unilab/Malês:

> *“O idioma é um dos fatores que estreitamento desses laços, mas também por compartilhamos a mesma experiencia da colonização. Esse laço fica cada vez mais forte quando*



recorremos passado para compreender o processo da colonização."

Aparício, guineense, estudante de Ciências Sociais.

"Sim, não só o idioma que os une, que é o português, mas sim como vários dos idiomas falado nos países da CPLP."

Kialunda, angolano, egresso do curso de Letras.

"Acredito que sim, pois se os colegas não falassem português a comunicação entre nós seria muito difícil uma vez que não falamos crioulo."

Naiane, brasileira, egressa do curso de Ciências Sociais.

"Embora eu tenha as minhas revoltas e críticas com relação a língua portuguesa, eu devo admitir que ela é uma das ferramentas fulcral nessa encruzilhada, porque nos fornece acesso a outras culturas que falam o mesmo idioma, a um multiverso de diversidades, sujeitos e desenvolver nossas relações."

Lenira, caboverdiana, egressa de Ciências Sociais.

"Sim. O português como língua é um elemento fundamental para o projeto da Unilab. Embora não podemos deixar de considerar que as diferentes variantes da língua portuguesa que cada um dos estudantes desses países fala também gera hierarquias na forma que os alunos internacionais são vistos."

Mamadú, guineense, estudante deCiências Sociais.

"O português nos une pelo processo histórico violento pelo quais nossos países passaram e que nos relegou muitas marcas culturais que dialogam. Mas, na prática falamos muitos portugueses diferentes, assim como as formas que lidamos com essas marcas culturais são bem distintas. Então acredito que essa ideia que falamos a mesma língua é que possibilitou que o projeto da Unilab existisse, mas acho que só isso não se sustenta na prática."

Fabiana, brasileira (RJ), egressa do curso de Pedagogia.

Os depoimentos das brasileiras e africanos/as trazem discursos significativos para compreendermos como a Língua Portuguesa no contexto da Unilab tem se constituído como um dos importantes elos na construção da interculturalidade entre brasileiros/as e africanos/as. As narrativas ratificam que



a língua é um elemento fundamental para o estreitamento das relações entre sujeitos que vivenciam a universidade. Sendo assim, percebemos um consenso entre falas sobre a Língua Portuguesa ser uma ferramenta de articulação que tem possibilitado a troca entre pessoas de contextos socioculturais, históricos e geográficos multiversos. São histórias que se interligam por dividirem um passado colonial marcado por inúmeras violências, entre elas está a expropriação da língua dos colonizados, elemento predominantemente utilizado pelos colonizadores.

Essas narrativas trazem também um aspecto importante para refletirmos sobre o contexto linguístico dos estudantes da Unilab de origem africana, já que diferente da realidade brasileira, onde em sua grande maioria nos comunicamos apenas através da Língua Portuguesa, os estudantes guineenses, angolanos, caboverdianos vivem em contextos multilíngues em seus países, como já abordamos ao apresentar a história de alguns desses sujeitos. Neste ínterim, a língua é uma das principais diferenças observadas entre as relações socioculturais entre o Brasil e os demais países africanos, como aponta uma das nossas interlocutoras:

> *Percebe-se uma diferença imensa na questão da língua, lá aprendem na maior parte das vezes a língua materna em casa, na escola língua dita oficial, assim como demais idiomas: inglês, francês etc. Isso já é uma grande diferença, ao perceber que a maioria dos meus colegas eram fluentes em vários idiomas.*
>
> ***Ludimila, brasileira (RJ), egressa do curso de História.***

Por isso, é necessário considerar os vários idiomas falados nos países da CPLP, e que também são usados como forma de comunicação entre os estudantes africanos em suas relações sociais. Fato que gera conflitos e aprendizados conforme revela a carioca Fabiana:

> *Um dos conflitos é o linguístico. Estudantes da Guiné só se comunicam em crioulo, mesmo que haja brasileiros entre eles. Como eu convivo em grande parte com guineenses isso é, ainda hoje – embora menos -, motivo de conflitos. Mas, acabou por me ensinar a ouvir mais. [...]*



Fabiana, brasileira (RJ), egressa do curso de Pedagogia.

Vejamos que apesar do Português ser a língua oficial falada por estudantes e professores nos espaços formais da Unilab, existe uma diversidade de línguas que são faladas pelos estudantes africanos em seus espaços de convivência, seja em seus países ou no Brasil. Assim como apontou Aparício:

> *[...] a maioria de estudante guineense são poliglota inclusive eu o português apesar de ser a nossa língua oficial, é falado por 2% da população, somos ensinados na escola mas nós falamos a língua dos nossos grupos étnicos e outra língua uni todos os grupos, crioulos* [...]
>
> **Aparício, guineense, estudante de Ciências Sociais.**

Observa-se que esse contato linguístico presente no cotidiano da universidade gera trocas culturais que produzem conflitos e aprendizagens, aspecto bem pontuado por Fabiana. Consideramos, então, que essas diversas linguagens produzidas nesse espaço acadêmico é um dos elementos norteadores dentro do escopo intercultural da Unilab, uma vez que a língua, como bem colocou Castro (2018, p. 98), é “central na construção da identidade de membros de um grupo e no desenvolvimento de sua vida cultural”.

4.4 NARRATIVAS E TROCAS INTERCULTURAIS: SUPERANDO DESAFIOS E CONSTRUINDO POSSIBILIDADES

> O termo *sujeito e*specifica a relação de um indivíduo com sua sociedade; e não se refere a um conceito substancial, mas sim a um conceito relacional. Ter o status de *sujeito* significa que, por um lado, indivíduos podem se encontrar e se apresentar em esferas diferentes de intersubjetividade e realidades sociais, e por outro lado, indivíduos podem participar em suas sociedades, isto é, podem determinar os tópicos e anunciar os temas e agendas das sociedades em que vivem. Em outras palavras, elas/eles podem ver seus interesses individuais e coletivos reconhecidos, validados e representados oficialmente na sociedade – o status absoluto de *sujeito*. (KILOMBA, 2019, p.74, grifo do autor)



As apresentações recheadas de pessoalidades que fizemos dos nossos interlocutores têm a intencionalidade de colocá-los no *status* de sujeitos a partir da perspectiva enunciada por Kilomba. Assim, através das vivências pedagógicas de jovens africanos e brasileiros de realidades distintas, buscamos nesta subseção focar na compreensão do aprender intercultural e decolonial em suas complexidades e possibilidades no contexto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira/*Campus* dos Malês.

Portanto, aliado ao que já debatemos até o momento, as narrativas dos sujeitos são elementos de múltipla importância neste trabalho, uma vez que nos ajudam a ter uma visão amplificada da questão-problema de pesquisa: "As aprendizagens propostas pelo projeto educacional da Unilab e as relações entre os estudantes africanos e brasileiros têm se apresentado como oportunidade de conhecimento interculturais e decoloniais dentro e fora dos ambientes acadêmicos?"

Veremos que nos diálogos com os sujeitos não encontraremos aquela interculturalidade "idílica", as vozes que ressoam nesta pesquisa apresentam uma interculturalidade vivida no mundo real, com as suas complexidades e atravessamentos, sobretudo muitas possibilidades de reconhecimento do "Outro".

A historiografia nos mostra que o diálogo entre o Brasil e a África não é um acontecimento recente. Mas, diferentemente do que ocorreu no passado, essas relações vêm ganhando novos contornos ao longo da história. De acordo com Figueiredo e Macedo (2014), iniciativas de programas de cooperação governamental entre o Brasil e países do continente africano têm gerado um estreitamento dessas relações, sobretudo as educacionais, quando "a partir de 1974 que estudantes africanos começaram a ser contemplados pelo PEC-G" (FIGUEIREDO; MACEDO, 2014, p. 29). Foi através desse Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G)[69], tendo por objetivo desenvolver

[69] O PEC-G, programa gerido pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) e o Ministério da Educação e Desporto (MEC), tornou-se um importante elo entre o Brasil e a África no final dos anos de 1970, como aponta Figueiredo e Macedo (2014). Sendo a implementação desse programa uma das mais importantes iniciativas do governo brasileiro em estabelecer convênios de cooperação bilateral no setor da educação com vários países africanos.



uma proposta de inclusão sociocomunitária e educacional dos alunos estrangeiros, que os jovens africanos têm trilhados caminhos diferentes de seus ancestrais.

Nesta direção, Langa (2016) aponta que “a África é o continente de origem da maior parte dos estudantes vinculados ao referido Programa, provenientes de 20 (vinte) países africanos que, regularmente, todos os anos, enviam alunos para IES brasileiras” (LANGA, 2016, p. 25). Diante disso, buscamos inicialmente compreender qual a diferença do Brasil noticiado e aquele experienciado por eles e se o que esses estudantes/egressos africanos/as encontraram no Brasil difere muito daquilo que eles já conheciam ou imaginavam.

> *a diferença entre o Brasil noticiado e experenciado é muito grande, porque o que escutávamos ou mostrados nas TVs brasileiro, era um país que não tinha desigualdade social e nunca exibia os episódios racistas que acontece aqui dentro. A imagem que passávamos era que país é bem acolhedor com relação estrangeiro, más chegando aqui é outra coisa, preconceito racismo e xenofobia.*
>
> **Aparício, guineense, estudante de Ciências Sociais.**

> *As notícias reportam uma dualidade da realidade brasileira e uma versão pincelada tanto parcial, a primeira face é verberada através das novelas, o que alimenta o nosso imaginário sobre um Brasil á mil maravilhas, Copacabana, festas maravilhosas, um padrão de beleza brancocêntrica. Evidentemente, que as novelas também retratam as questões raciais enfrentadas no contexto sociopolítico brasileiro, mas muitas informações não são ilustradas e o Brasil experimento me proporcionou isso.*
> *Outra parte dessa dualidade, são as violências, as corrupções, o vandalismo, o feminicídio, porém nada se iguala ao Brasil vivenciado, visto que, no Brasil vivenciado/experimentado se seu corpo é negro, você experimenta a dor do racismo e do assassinato a todo instante, sendo mulher, além dessas variáveis que os corpos negros experimenta, ela padece pelo machismo, sexismo, violência sexual, classismo, e muitas outras categorias, ainda acrescentado a variável estrangeira e africana, você é enclausurada com diversos estereótipos concernentes ao continente africano e da sua imagem enquanto mulher negra e africana, sem falar da xenofobia. Uma coisa é você assistir através das telas e outra coisa é você sentir e ver o Brasil. Tudo isso, foi totalmente diferente do que eu imaginei, e o*



> *Brasil não para de me surpreender. O que eu encontrei em São Francisco do Conde foi impactante, primeiramente, uma cidade completamente fora das minhas expectativas, com uma população que não sabia nada sobre a África e @s african@s. Foi doloroso e ainda é, lidar com diversas perguntas e visões estereotipadas concernente a nós e tudo isso tem impactos físicos e psicológicos.*
> *Na Unilab eu encontrei uma multiplicidade de universo, eu encontrei tudo eu precisava e outras que eu nem sabia que precisava. Eu tive o privilégio de conhecer as minhas origens, a minha história, a defendê-la e principalmente a me orgulhar dela.*
>
> ***Lenira, caboverdiana, egressa de Ciências Sociais.***

As narrativas apresentadas demonstram como as informações sobre o Brasil chegam para guineenses, angolanos e caboverdianos de maneira distorcida, equivoca e baseada em preconceitos e estereótipos. Para os sujeitos, a realidade apresentada pela mídia, sobretudo em jornais, não corresponde à realidade vivenciada no país. Aparício e Lenira relatam que ao desembarcarem no Brasil não encontraram o "país das maravilhas" que acolhe estrangeiros, sem violência, sem racismo e que apresenta como cartão de visita as paisagens do Rio de Janeiro e suas musas de padrão eurocêntrico. A caboverdiana, que após viver a sua experiência como estudante da Unilab, continua com a sua família no Brasil dando seguimento a sua carreira acadêmica como mestranda, fala de como a sua vivência no país é marcada por diversas violências. Além daquelas que impactam em maior número os corpos negros e femininos, Lenira diz que esses sofrimentos foram potencializados por ser uma mulher negra, estrangeira e africana.

Podemos ampliar as reflexões trazidas pela estudante caboverdiana sobre seu lugar de mulher, negra e africana na cidade de São Francisco do Conde-BA, através do olhar de Margarida Duete Lourenço Bendo (2016). Egressa da Unilab/Malês, a angolana desenvolveu um trabalho de referência onde reflete sobre aspectos do estranhamento e convivência de estudantes africanos na cidade São Francisco do Conde-BA. Ao discutir sobre gênero, mulheres, ativismo, empoderamento e feminismo negro em São Francisco do Conde e na Unilab Bendo (2016) analisa que:



> A mulher africana no município é quase sempre sexualizada pelos homens da cidade, nunca são vistas como uma mulher estudante e africana, sempre vistas como objeto sexual e de prazer [...] Os homens Sanfranciscanos vêm à mulher africana como um objeto sexual, porque para a maioria deles a mulher africana é muito diferente da mulher brasileira, principalmente na sexualidade, pois eles demostram certa "curiosidade" em relação à mulher africana, usando frases como*: ai que angolana linda, o que eu faço para ter uma angolana dessas lá em casa, se eu te pego*... E muito mais. O corpo da mulher africana sempre foi visto como um corpo só para prazer sexual desde a escravatura, quando os seus senhores tinham as esposas brancas para apresentar na sociedade e a mulher negra (escravizadas) desejo sexual; de certa forma isso continua prevalecendo até os tempos atuais, quando um jovem seja ele negro ou branco idealiza que para casar e formar família tem que ser uma mulher branca, e a mulher negra ou africana para cama e pra (sic) ser a "outra". (BENDO, 2016, p. 42-43, grifo do autor)

A pesquisa apresentada por Bendo (2016) mostra o quanto as mulheres africanas sofrem desde a sua chegada em São Francisco do Conde com assédio.[70] Ainda nessa direção, Langa (2016) diz que muitas dessas expressões estão ligadas ao neocolonialismo e que se materializam nos processos contemporâneos de diáspora. "Assim, numa perspectiva interseccional, muitas das vezes, o homem negro é visto como criminoso, malfeitor e estuprador em potencial, enquanto a mulher é tida como prostituta, ou como uma mulher extremamente sexualizada" (LANGA, 2016, p. 212).

As narrativas dizem ainda que a realidade encontrada na cidade estava muito aquém das expectativas que foram criadas através do Brasil noticiado em seus países. Para Lenira, o impacto se deu por desconhecimento dos moradores do município sobre a África e os africanos. Nesse tocante, é importante relembrarmos que São Francisco do Conde, lugar onde está instalado o *Campus* dos Malês, é uma cidade baiana composta majoritariamente por pessoas que se autodeclaram negras. Devido ao seu passado histórico de colonização e da presença expressiva de negros africanos que viveram para essa região, ainda

[70] Sabe-se que a sociedade brasileira é marcada pela cultura do machismo e o assédio sexual é uma das suas formas mais latentes de expressão. Contudo, apesar de ser uma conduta generalizada, os depoimentos das africanas evidenciam que o assédio sofrido por elas ocorre de maneira ainda mais agressiva por conta da sua origem africana.



encontramos um território marcado por "*rugosidades*"[71]. Tendo em vista que essas "rugosidades não podem ser apenas encaradas como heranças físico-territoriais, mas também como heranças socioterritoriais ou sociogeográficas" (SANTOS, 2001, p.25).

> Com a chegada dos estudantes africanos em São Francisco do Conde, logo notou-se que eles não eram tratados como iguais pelos munícipes. Os estudantes em quase todos os momentos eram e são vistos como o *outro*, o de lá ou sempre como o africano na cidade. A existência de uma história em comum entre brasileiros e o continente africano, não foi suficiente para que os estudantes africanos se sentissem acolhidos e em casa. (BENDO, 2016, p. 13, grifo do autor)

Como bem observado pela autora, esses fatores históricos não foram o suficiente para inviabilizar a reprodução de discriminações, estereótipos, preconceitos e racismos por parte das populações, tanto de São Francisco do Conde quanto das cidades do Recôncavo Baiano que comungam de um passado histórico similar. Sobre esse aspecto, "devido a sua natureza estrutural, pessoas negras descolonizadas e não descolonizadas que não praticam a vigilância epistêmica e ético-política podem vir a reproduzir o racismo" (MALOMALO, 2017, p.77), por isso essa reprodução é percebida tanto fora quanto dentro dos espaços acadêmicos.

Ainda nesse contexto, indagamos aos sujeitos guineenses, angolanos, caboverdianos e brasileiros sobre a integração entre a comunidade acadêmica e externa e se eles acreditam que as cidades estavam preparadas para receber a Unilab.

> *"Não! A integração entre comunidade acadêmica e a externa não existe, os nossos relacionamentos limita somente na universidade ou entre nós africanos e brasileiros vindo de outros munícipios ou estado, somos vistos como intruso, e já falaram que beneficiamos de auxílios da prefeitura, que não é verdade, a nossa relação é de conflito. A cidade não estava preparada para nos receber, e não houve um processo*

[71] De acordo com Milton Santos (2001), chamemos rugosidade ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares (SANTOS, 2001, p. 92).



informativo sobre a nossa vinda, isso gerou os choques culturais. “

Aparício, guineense, estudante de Ciências Sociais.

“Sim, poucas, mas já existe uma integração entre a comunidade acadêmica e a comunidade externa. Tanto a cidade, como a comunidade estudantil, nenhuma delas foi preparada para isso, tanto para ser recebida, assim como para sua chegada também.”

Kialunda, angolano, egresso do curso de Letras.

“Essa integração ocorre de uma forma muito tímida e a cidade não foi preparada para receber a Unilab, devido a esse fato, ocorreu alguns atritos e a comunidade observava a gente como inimigos e vieram para SFC para tirar o que é deles, como auxílios da prefeitura, pois na mente deles, nos recebíamos suporte da cidade que eles não recebiam, mas a verdade é que nunca recebemos nada da prefeitura da cidade. Ademais, a falta de informação da cidade originou várias situações desconfortáveis perante os estudantes africanos.”

Lenira, caboverdiana, egressa de Ciências Sociais.

“Isso existe em um nível aceitável, tanto que não temos visto muitos conflitos entre as duas partes. Os primeiros estudantes relatam que a comunidade local não estava tão bem informada, mas hoje, percebo que os serviços públicos, lojas e até na rua já adotam uma interação mais sensível quando interagem comigo como sendo não nacional.”

Mamadú, guineense, estudante de Ciências Sociais.

As narrativas dos estudantes/egressos africanos/as apresentam duas perspectivas importantes para pensarmos sobre os impactos da Unilab em São Francisco do Conde-BA. O primeiro aspecto deixa evidente o quanto a cidade não estava estruturada em seus aspectos sociais e econômicos para receber o projeto da Unilab. Aparício é incisivo ao dizer que não existe um diálogo entre a comunidade acadêmica e a externa, e que seus relacionamentos se limitam com os africanos e entre brasileiros oriundos de outras localidades do Brasil. As narrativas apontam também que a falta de informação do governo municipal para com os seus munícipes sobre o projeto da Unilab abriu brechas para a



existência de tensões e conflitos principalmente entre os estudantes africanos e a comunidade. Uma vez que muitos moradores acreditavam que os estudantes estrangeiros recebiam algum tipo de suporte financeiro por parte da prefeitura e que eles estavam aqui para “tirar” aquilo que era deles. A população de São Francisco do Conde, que sempre recebeu um grande fluxo de pessoas de outras cidades para trabalhar nos mais diversos setores da prefeitura, costuma tratar esses/as trabalhadores/as como “forasteiros/as”. Essa é também uma importante reflexão no trabalho de Bendo (2016).

Como bem ressaltado por Aparício e Lenira, esse fato não se aplica, já que o auxílio recebido pelos alunos é concedido pelo Programa de Assistência ao Estudante (PAES), que segue as diretrizes estabelecidas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Desse modo, todos os estudantes que estejam matriculados em curso de graduação presencial da Unilab, com renda per capita familiar de até um salário-mínimo e meio, têm o direito de recebê-lo. Diante desse contexto, é fundamental destacar que a cidade de São Francisco do Conde, com uma população estimada em torno de 40.664 pelo IBGE, é considerada uma das cidades mais ricas do Brasil, devido à presença e arrecadação dos *royalties* da refinaria de petróleo Landulfo Alves. Em contrapartida, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal está em torno de 0.674, o que demonstra uma disparidade entre a alta arrecadação do município e a realidade social e econômica da maioria da população Sanfranciscana. A realidade socioeconômica dos munícipes, aliada a outros fatores mencionados por africanos e brasileiros, pode ser considerado como um estimulador desses conflitos.

Os depoimentos das brasileiras expostos abaixo reforçam a denúncia dos africanos sobre preconceitos, discriminação e xenofobia que eles sofreram, sobretudo no início das suas relações interpessoais em solo brasileiro, bem como a falta de preparação da cidade para receber a Unilab e a diversidade que ela compõe. As falas ratificam o quanto os sujeitos africanos têm enfrentado dificuldades no âmbito da convivência cotidiana em São Francisco do Conde e cidades vizinhas por serem estrangeiros:



> *“A cidade infelizmente não estava preparada para receber os estudantes africanos. Em relatos de alguns colegas, sofriam e sofrem muito com a intolerância e a discriminação.”*
>
> ***Carla, brasileira, (Sto Amaro-BA), estudante do curso de História.***

> *“Mesmo após mais de 6 anos a cidade ainda não está preparada para receber a Unilab, nem mesmo qualquer pessoa de fora, sobretudo em questões de infraestrutura e serviços. Quanto a comunidade externa tenho percebido ao longo do tempo uma maior interação com a comunidade acadêmica, não que isso tenha dissipado os estereótipos e preconceitos, mas as coisas estão mudando. As vezes a gente passa na rua e ouve uma casa tocando música africana, as pessoas tem se relacionado mais umas com as outras.”*
>
> **Fabiana, brasileira (RJ), egressa do curso de Pedagogia.**

> *“Ainda hoje vejo que a cidade não foi preparada para receber a instituição e sempre foi algo de muito conflito. Principalmente no início éramos parados na rua, xingados e escutamos que estávamos ali roubando trabalho do povo da cidade. Hoje já não há esse conflito direto, mas ainda assim existem desafios que devem ser superados. Mas com o passar do tempo veio surgindo uma forma de convivência para ambos.”*
>
> ***Ludimila, brasileira (RJ), egressa do curso de História.***

> *“No início era perceptível o nível de estranhamento dos munícipes com a comunidade acadêmica, os conflitos foram gritantes, eu enquanto franciscana pude acompanhar de perto. É notável que a cidade não estava preparada e não houve uma preparação por parte do poder público e da UNILAB com a comunidade externa. Ainda hoje há estranhamento, porém uma melhor integração.”*
>
> **Naiane, brasileira (SFC), egressa do curso de Ciências Sociais.**

Contudo, um aspecto encontrado com certa recorrência nas narrativas dos sujeitos de diversas nacionalidades é sobre como as relações interculturais têm ganhado novos contornos. Após sete anos de implantação da Unilab/Malês nos parece que a convivência entre a comunidade acadêmica de estrangeiros e



a comunidade externa começa a apresentar sinais de integração entre culturas distintas como apontaram as interlocutoras em seus relatos.

No diálogo inicial, trouxemos as narrativas de jovens africanos que escolheram vir estudar no Brasil. Vimos que eles chegaram no país com uma imagem previamente construída pelo imaginário midiático e parte da realidade brasileira somente foi conhecida através da vivência desses sujeitos no território brasileiro. A África e os seus países também podem ser experimentados pelos brasileiros através da relação com os sujeitos que vivenciam alguns dos diversos espaços africanos?

Anterior ao diálogo que propomos acima, é fundamental a compreensão de quais visões estereotipadas da África e dos africanos as brasileiras carregavam antes da experiência na Unilab. Os relatos apontam que o conhecimento de África ocorria através de: “Olhar centrado no território ancestral, preso a um passado escravista”, “lugar de fome e miséria”, “visões estereotipadas através da mídia e dos livros didáticos” e “não reconhecimento das riquezas e potencialidades do continente”. Carlindo Fausto (2015) aponta alguns fatores que foram determinantes para que tenhamos visões estereotipadas sobre o continente africano.

> O colonialismo, o tráfico e o trabalho escravizado criminosos, determinaram e impuseram omissões, visões falsas e estereotipadas sobre a África e, no mesmo processo, o apagamento das memórias africanas no continente e nas suas diásporas. A perda de memória dos legados civilizatórios e da herança africana tem um duplo motor, isto é, a distância e a violência operada pelo escravismo, pelo colonialismo e, no mesmo processo, o recalque, na África, nas diásporas africanas e no Ocidente, selado pelas historiografias e ciências silenciadoras dos legados civilizatórios africanos e igualmente do tráfico criminoso de milhões de homens e mulheres desse continente. (FAUSTO, 2015, p. 05)

Para o autor, a ideia que nós fazemos de África é totalmente marcada e influenciada tanto pelo colonialismo quanto pelo tráfico e o trabalho escravizado, fatores que, aliados às ciências e historiografias silenciadoras, foram fundantes para as tentativas de apagamento do legado africano e suas diásporas. Então,



as ideias apresentadas pelas interlocutoras retratam a África aprendida, noticiada e marcada por estereótipos a que elas tiveram acesso. Nesse diálogo, é importante demarcarmos como essa essencialização sobre a África e os africanos impactaram os estudantes guineenses, angolanos e caboverdianos que vieram estudar na Unilab e precisaram conviver com a sociedade brasileira marcada por uma série de estereótipos sobre o continente africano e em relação aos africanos. Como aponta Langa (2016), esse desconhecimento é sentido pelos africanos no cotidiano cearense, mas que também é experienciado por esses sujeitos no contexto do Recôncavo Baiano, assim como mostram os relatos:

> *"[...] são tanta coisa que já passei aqui, um que, mas me chocou, quando cheguei no em 2017, a universidade nos colocou num hotel de Santo Amaro, e um dia fomos a mercado da cidade fomos abordados por um sujeito negro do tom da nossa pele, perguntando se na África dormíamos em cima da arvore, ficamos parado pensando na resposta para responder aquele sujeito e um colega angolano respondeu com ironização falando que sim, e quando o presidente brasileiro foi lá dormiu também em cima de arvore. Mesmo estando dentro do Brasil, continuei tendo a mesma visão sobre África, um continente heterogêneo que possui as suas grandes diversidades culturais e aqui no Brasil os nossos amigos brasileiros tem ainda um olhar homogêneo e mítica da África."*
>
> **Aparício, guineense, estudante de Ciências Sociais.**

> *"Todas, infelizmente, foi muito chegar aqui e descobrir que o Brasil conhece pouco ou nada sobre o continente africano e os seus países. A partir da vivencia na Unilab/Brasil, qual a ideia de África você pode construir fora dela? A mesma que eu nasci, cresci e conheci, aliás, a experiência só serviu para reforçar ou renascer a África que a gente conhecia, África alegre, feliz, sorridente, solidaria, unida, forte, resistente."*
>
> **Kialunda, angolano, egresso do curso de Letras.**

> *"A visão que mais me chocou foi a ideia de que vivemos em arvores, de que andamos sem roupas, deparar com narrativas que, corremos com leões (nunca vi um leão em toda minha vida) e a reprodução do racismo ao me questionarem se eu sou realmente africana, pois no olhar de muitos, eu não pareço africana e essa percepção é racista. Outra visão é da África como um país e Angola como a capital e todes nos*



> *somos angolanes para a comunidade são Francisco. Uma fala que até hoje tenho muito ódio de ouvir é "eu quero transar com uma africana, porque soube que vocês são quentes." Isso me chocou bastante, essa visão hipersexualizada da mulher africana e objetificadas, mexeu bastante comigo.*
> *Eu não só construí uma ideia sobre o continente africano, como pude conhecer, ler e olhar para África numa perspectiva afrocentrada, porque o sistema de ensino caboverdiano é eurocêntrico e não nos permitir ter uma visão voltada para nós mesmos, para a história da África, não questiona profundamente de como os nossos ancestrais foram arrancados dos seus lares, de suas posições de poderes e liderança para serem escravizados, de como a África foi saqueada por muitos séculos, não nos ensina os verdadeiros valores e ensinamentos dos nossos ancestrais, então, eu vejo a ÁFRICA como um continente de resistência, de múltiplos saberes fundamentais para a compreensão do nosso ser enquanto seres humanos e das relações socioculturais."*
>
> ***Lenira, caboverdiana, egressa de Ciências Sociais.***

> *"Os aspectos que mais chamaram minha atenção nessas situações estão voltados para o fato de muitas pessoas pensarem que você é totalmente diferente em termos de avanços sociais e culturais. A ideia da África que percebi olhando de fora é de extremos e excessos, tanto para o lado positivo quanto para o sentido pejorativo. Pessoas que têm visões pejorativas sobre o continente fazem leituras exacerbadas sobre esses elementos e os que tentam desconstruir este olhar com boa intenção acabam criando interpretações ideais que também nem sempre são verificáveis na realidade."*
>
> **Mamadú, guineense, estudante deCiências Sociais.**

Os relatos ratificam o pensamento apresentado por Elisa Larkin Nascimento, sobre a ideia de África construída no mundo antigo e que ainda hoje apresenta os seus resquícios onde "predomina na consciência ocidental um estereótipo da África como continente escuro e obscuro, abrigando tribos primitivas, imóveis no tempo e no espaço, com suas culturas arcaicas e estáticas." (NASCIMENTO, 2008, p. 80).

"Dormir em árvores", "andar sem roupas", "correr com os Leões", "todos são angolanos", "hipersexualização da mulher africana", "atrasados socialmente e culturalmente". A fala desses jovens intercambistas africanos revelam que ao chegarem no Brasil, em um município interiorano da Bahia, além das diferenças



geográficas, socioculturais e de infraestrutura, tiveram que se adaptar a situações constrangedoras de preconceito e discriminação. As narrativas expressam que as relações iniciais foram marcadas por estereótipos e preconceitos, além dos recorrentes casos em que sofreram com a xenofobia e o racismo por parte da população local, bem como nas cidades circunvizinhas.

A realidade vivenciada por esses estudantes africanos reforça como as questões raciais no Brasil têm um cunho solidificado pelas estruturas de hierarquização sócio-históricas deixadas como herança pelo sistema colonial e escravista que perdurou por séculos neste país. Portanto, mesmo chegando no Brasil, um país que abriga o maior contingente de negros das Américas, os estudantes africanos, em sua maioria negros e negras, são classificados e tratados a partir do racismo, princípio constitutivo que, como aponta Grosfoguel (2019), classifica as pessoas em “seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano).” (GROSFOGUEL, 2019, p. 59).

Para ampliar a discussão sobre o impacto causado pela relação entre brasileiros e africanos na cidade de São Francisco do Conde-BA, importantes trabalhos vêm sendo desenvolvidos pelos estudantes da Unilab/Malês. Entre eles estão os de Margarida Bendo (2016) que aqui já utilizamos como referência, além dos trabalhos de Amadú Victor Bedam (2017), Elias Oliveira Melo (2017) e Julio Quintino Cam-Nate Sumba (2019) entre outros que têm se debruçado nessa temática. Alguns desses trabalhos apresentam como referência central as reflexões e contribuições do Professor Dr. Ercílio Neves Brandão Langa (2016), docente da Unilab, que discute sobre a presença e permanência de estudantes oriundos de distintos países africanos no Brasil especificamente, na cidade de Fortaleza-CE, em processos que ele designa como “Diáspora Africana no Ceará no Século XXI”.

O contato com a alteridade, além de despertar as mais distintas formas de preconceitos e discriminações, também tem possibilitado que muitos desses estudantes resgatem a sua negritude e passem a afirmar a sua africanidade como pontua Langa (2016). Fato que foi possível perceber nas narrativas dos



sujeitos africanos porque quando perguntamos se eles/elas se consideravam negros/as, como resposta todos confirmaram a sua negritude e apontaram as principais diferenças em ser um negro no Brasil e em seus países de origem, uma vez que “a experiência de vida dos estudantes africanos em seus países, as suas identidades não são fundadas nesta condição do ser negro. De fato, é esta uma construção identitária típica dos processos da Diáspora.” (LANGA, 2016, p. 291). Sobre a afirmação das suas africanidades, podemos observar em diversos momentos das narrativas, como nos depoimentos em que eles falaram sobre a essencialização da África e qual a imagem foi possível construir fora dela.

Aparício diz continuar com a mesma visão sobre África, como “*um continente heterogêneo que possui as suas grandes diversidades culturais*”*;* o angolano Kialunda fala que a experiência no Brasil só serviu para reforçar e renascer a África onde ele nasceu, cresceu e conheceu, uma “*África alegre, feliz, sorridente, solidaria, unida, forte, resistente*”*.* Já Lenira diz ter *“construído um olhar sobre a África numa perspectiva afrocentrada*”, pois de acordo com ela o ensino eurocêntrico de Cabo Verde não oportuniza que a população conheça a sua história, valores e ensinamentos dos seus ancestrais. Essa é uma fala bastante interessante porque evidencia a mudança que a formação afrocentrada da Unilab oferece para a visão de pessoas que vieram de países africanos e lá receberam uma educação colonizada. Por isso, a caboverdiana diz ter aprendido a ver *“ÁFRICA como um continente de resistência, de múltiplos saberes fundamentais para a compreensão do nosso ser enquanto seres humanos e das relações socioculturais”.* Fora de Guiné-Bissau, Mamadú diz enxergar um continente construído através de extremos e excessos, que direciona tanto para o lado positivo quanto para o negativo: “*Pessoas que têm visões pejorativas sobre o continente fazem leituras exacerbadas sobre esses elementos e os que tentam desconstruir este olhar com boa intenção acabam criando interpretações e ideais que também nem sempre são verificáveis na realidade.”*

A fala dos jovens intercambistas africanos é essencial para a compreensão de que tipo de África é experienciada e apresentada por esses



sujeitos em suas relações interculturais no Brasil. As narrativas mostram o pertencimento, reconhecem as potencialidades e diversidade presentes no continente, além de trazer um olhar crítico sobre como a África é vista de maneira distorcida por parte da sociedade. Neste sentido, observamos que os estudantes angolanos, caboverdianos e guineenses mediante a sua convivência com brasileiros, seja dentro da academia ou fora dela, apresentam parte de suas identidades culturais, as suas histórias, realidades geográficas, políticas, econômicas e sociais dos seus países.

Na pesquisa em que dialogou com diversos africanos, Langa (2016) observou que "os estudantes africanos encaram, como grande missão, o trabalho de informação sobre África, a história de seus povos e culturas, sempre na perspectiva de desconstrução das imagens estigmatizantes que a grande mídia, no Brasil, difunde sobre África." (LANGA, 2016, p. 290). O diálogo que tecemos com os nossos intercambistas africanos no contexto da Unilab/Malês também exprime esse esforço.

Será que esses esforços têm contribuído para a construção de outras formas de ver e perceber a África e os africanos? Vejamos o que dizem as brasileiras sobre quais Áfricas elas puderam conhecer mediante a relação com e entre os sujeitos africanos de nacionalidades distintas:

> *"África noticiada é uma construção racista da hegemonia branca e fruto da herança colonial. Hoje vejo da forma que realmente é, um berço da humanidade, um berço de produção de conhecimento que serve de modelo para o mundo. E que teve suas epistemologias furtadas."*
>
> **Naiane, brasileira, egressa do curso de Ciências Sociais.**

> *"Há uma enorme diferença entre a África que eu vivo/vivi na UNILAB, aquela que é noticiada e a África em si mesma. Vivo/vivi na UNILAB o que chamo de minha África possível.*
> *Há algumas particularidades na África vivida na UNILAB, reconstruída por meus amigos e amigas e aquela reconstruída por professores e professoras. Meus amigos e amigas falam de África a partir de suas territorialidades específicas e que difere muito. Ser africano de Angola é bem diferente de ser africano da Guine-Bissau, por exemplo. Então tem essas particularidades e que, para quem vive de perto e convive com essa África possível é fundamental para quebrar*



> *os estereótipos que essencializam a África como uma só coisa. Nessa reconstrução é interessante perceber que o continente vai ganhando novos sentidos para os estudantes africanos aqui, um exemplo é o uso das roupas africanas que aqui passa a ser motivo de orgulho (e mesmo comércio para alguns), mas que em seus países (alguns mais outros menos) é visto como roupa dos mais velhos, roupa das grávidas ou roupa de pessoas mais simples.*
> *Quanto aos professores ainda posso ver em alguns aquela ideia de uma África mítica, que é muito comum em parte do movimento negro. Embora os professores e professoras, de maneira geral, nos proporcionem um grande conhecimento sobre o continente, ainda podemos perceber alguma idealização."*
>
> **Fabiana, brasileira (RJ), egressa do curso de Pedagogia.**

> *"É uma África plural, com potencial de educação além do nosso, de indivíduos entregues a oportunidade de alavancar a vida através da educação e valoriza sua formação."*
>
> ***Carla, brasileira (Stº Amaro-Ba), estudante do curso de História.***

> *"Totalmente diferente, percebi que a pobreza é um elemento que o mundo globalizado fez aparecer mais nítido. Mas pensando sobre África, vi que é um continente diverso, múltiplo, que existe vida, cores e alegria, coisas que a mídia não mostra. Além disso, destaco que é um local dotado de potencialidades em diversas áreas: arte, cultura, ancestralidade, política, geografia, religião, etc. Por fim, pensando no que podemos construir, pode e deve ser além da mídia, mostrar a riqueza que se tem nos países, desconstruir ideais de pobreza e miséria, mostrar aspectos culturais e ancestrais, mostrar a capacidade e o quanto os países são avançados tanto quanto o ocidente. Principalmente conhecer e desconstruir essa ideia de África somente ancestral e cultural, África é muito mais que isso, é estilo de vida."*
>
> ***Ludimila, brasileira (RJ), egressa do curso de História.***

Percebemos através das falas quantas Áfricas são possíveis conhecermos mediante a "agência" e "localização" dos sujeitos africanos. A desconstrução de estereótipos sobre a África e seus povos estão presentes nas narrativas das brasileiras que apresentam múltiplas perspectivas para esse processo. Nessa exposição, o depoimento de Fabiana nos chama ainda mais atenção pela abordagem dessa África vivenciada na Unilab, que ela chama de

“África possível”. A carioca fala que apesar da África mítica ainda estar presente em alguns discursos dentro da universidade, as relações interculturais com sujeitos africanos dentro e fora dos ambientes acadêmicos possibilitam que ela reconstruísse o continente africano, sobretudo a partir das especificidades territoriais, culturais, políticas e econômicas de angolanos, guineenses, caboverdianos e todos os outros africanos que vivenciam os seus lugares de maneira muito singular.

Nesse tocante, os depoimentos mostram como a convivência com essa “África possível” e suas particularidades têm sido fundamental para que brasileiros/as possam diluir os estereótipos que desumanizam as pessoas desse continente e africanos/as passem a reafirmar o sentimento de pertencimento com os seus lugares de origem. As narrativas têm um grande potencial porque evidenciam a complexidade das relações interculturais no contexto da Unilab e demonstram como os sentidos estão sendo ressignificados por brasileiros e africanos.

Outra questão que merece a nossa atenção diz respeito à inter-relação entre brasileiros e africanos de nacionalidades distintas que compõem o cenário da Unilab. Por isso, umas das questões desafiadoras era saber como jovens de países com costumes, hábitos, línguas e colonização tão distintas se relacionavam dentro da universidade. Na fala desses jovens, pudemos apreender sobre os distanciamentos e interações entre brasileiros e africanos e entre africanos de nacionalidades distintas:

> *“Sim, existe um distanciamento ou falta de interação entre alguns brasileiros para com os africanos, mas existe também uma exceção, há alguns poucos brasileiros que mostram interesse e interação com os africanos. Não, entre africanos de nacionalidades distintas não há esse distanciamento e nem falta de interesse, não estou dizendo que todo mundo vai ser amigo de todos, mas não há essa diferença como os brasileiros.*
> *Quais intervenções, projetos, ações a universidade tem feito pra estreitar as relações entre os estudantes de diversas culturas e nacionalidades? Várias, grupos de ensino, pesquisas e extensões, associações dos estudantes, semana universitária, festivais das culturas, as festividades das independências dos países africanos, semana da África, festas do dia África, os nossos aniversários dos estudantes*



eram transformados em nossos momentos de lazer, visto que a cidade carecia desse fator."

Kialunda, angolano, egresso do curso de Letras.

"Existe mais a falta de interação entre os brasileiros e africanos em relação de diferentes nacionalidades, a maioria do conflito na universidade acontece entre os brasileiros e africanos [...] na verdade, tem muitos projetos que trabalham com a questão da diversidade cultural e interculturalidade, o grande problema se os sujeitos que estão aí leva isso na prática."

Aparício, guineense, estudante de Ciências Sociais.

"Sim, existe e isso foi fruto de muitos conflitos derivados da estrutura da universidade acarretando diversas divergências entre os africanos e brasileiros e isso ainda ocorre. E entre os africanos também se visualiza esse distanciamento, embora alguns africanos interajam entre si e socializam com os estudantes de outras nacionalidades, era visível os grupos nacionais de cada país nos pátios da universidade.
Sempre ocorria eventos que possibilitasse o estreitamento das relações entre os discentes até mesmo com a comunidade externa, como o SAMBA, FESTIVAL DAS CULTURAS, SEMANA UNIVERSITÁRIA, CINE-MALES, etc. Ademais, há uma associação dos estudantes e amigos da África cujo nomenclatura é ASEA, na qual uma das suas inúmeras ações promovia o estreitamento entre as várias nacionalidades e as comunidades, por meio de torneio de futebol, celebrações de festa em alusivo as datas de independência dos países da CPLP. Essas ações tiveram resultados positivos mesmo que ainda um pouco tímido, mais foram fundamentais até mesmo para a desconstrução de ideias concernentes a África."

Lenira, caboverdiana, egressa de Ciências Sociais.

"No âmbito universitário, acredito que não. Fora dela sim, as convivências sempre foram de proximidade e cordialidade em termos gerais, mas você sempre percebe que pessoas da mesma nacionalidade andam e conversam mais uns com outros na rua. Quanto as iniciativas, a universidade em si têm feito muito neste sentido, tanto no discurso institucional de integração, quanto pelas práticas de projetos/eventos que buscam juntar elementos africanos e brasileiros. Sendo que estudantes têm avançado nestes esforços por meio de eventos, organizações e outras formas de encontros que agreguem pessoas além do momento acadêmico no campus."



Mamadú, guineense, estudante deCiências Sociais.

As vozes dos nossos interlocutores não deixam dúvidas de que os conflitos e distanciamentos ocorrem não apenas nas relações externas, como apresentamos anteriormente, eles também se apresentam de maneira muito contundente na convivência acadêmica, ocorrendo de maneira mais efetiva entre brasileiros e africanos, e em um menor grau entre africanos de nacionalidades distintas. O fato desses sujeitos africanos serem oriundos de um mesmo continente e dividirem parte de uma mesma história não anula as múltiplas identidades geográficas, históricas, culturais e religiosas dessas pessoas em seus países. Assim como os seus colegas de nacionalidades africanas, Fabiana faz importantes descrições de como ocorrem os conflitos e os acordos tácitos no cotidiano da universidade entre sujeitos de nacionalidades distintas:

> *“Se eu fosse tomar a minha vivência específica eu poderia dizer que não há distanciamento, mas isso não é verdade. Há sim um grande distanciamento entre brasileiros e africanos. Acredito que muito pautada em alguns estereótipos criados no próprio seio da Unilab e perpassado de turma a turma, tais como o fato de acharem que africanos tem mais privilégios aqui. Em relação africano X africano existem grupos de nacionalidades que são mais próximas e outras nem tanto. Exemplo: quando eu cheguei existia uma tensão entre guineenses e caboverdianos, muito pautada em questões histórias dos dois países. As pessoas se falam e se falavam, mas havia uma tensão no ar. Atualmente vejo uma certa tensão nas relações entre estudantes angolanos e guineenses. Olhar o refeitório sempre foi um interessante momento de análise: tinham mesas compostas somente por guineenses, outra somente por angolanos, algumas somente por brasileiros (que se subdividiam em grupos também) e por fim mesas mais mistas. A gente já sabia quais mesas eram de quais nacionalidades. Um acordo tácito, não foi algo discutido e acordado, somente aconteceu.”*
>
> **Fabiana, brasileira (RJ), egressa do curso de Pedagogia.**

Para a carioca, os tensionamentos entre brasileiros e africanos existem em virtude dos estereótipos que são criados dentro da própria universidade; já entre guineenses, caboverdianos e angolanos, os conflitos são motivados por



questões históricas entre os seus países de origem. Um aspecto interessante presente tanto na narrativa de Fabiana quanto da caboverdiana Lenira é sobre como os sujeitos dividem-se em territorialidades seja no pátio, no refeitório e até mesmo nas salas de aulas nos momentos de realizar trabalhos em grupos, como relatado pelos sujeitos em diálogos mais informais.

> *"No primeiro momento não há tanto distanciamento, mas depois surgem alguns com a convivência e além disso, alguns conflitos existentes de países podem surgir, mas coisas não muito graves. Já a universidade faz alguns eventos para integrar as nacionalidades, como o samba projeto de receptividade e integração logo na chegada dos estudantes; além de eventos como festival de culturas, semana universitária, assim como, os grupos de pesquisa e de estudos."*
>
> ***Ludimila, brasileira (RJ), egressa do curso de História.***

> *"Quando adentrei a UNILAB, observei que havia certo distanciamento entre brasileiros e africanos, com o passar do tempo já não havia tanta distância. De igual modo observava o distanciamento entre as nacionalidades. A UNILAB realizava semestre de integração cultural, dentre outras atividades como: Festival de culturas. Mas ainda assim há um distanciamento/ estranhamento."*
>
> **Naiane, brasileira, egressa do curso de Ciências Sociais.**

Vejamos que o diálogo intercultural entre brasileiros e africanos é atravessado por conflitos e aprendizados socioculturais, de gênero, raciais, religiosos, educacionais e tantos outros que se apresentam quando existem trocas efetivas entre culturas distintas. De acordo com as narrativas, a universidade tem realizado alguns movimentos para estreitar as relações entre os estudantes de diversas culturas e nacionalidades, sendo apontadas ações como: "*grupos de ensino, pesquisas e extensões", "associações dos estudantes", "semana universitária", " festival das culturas", " festividades das independências dos países africanos", "semana da África", "festas do dia África", "projetos que trabalham com a questão da diversidade cultural e interculturalidade", "samba projeto de receptividade e integração", entre outros.*



No percurso da pesquisa, conectei-me virtualmente com alguns projetos desenvolvidos pela Unilab/Malês e alguns desses tinham por objetivo estreitar as relações entre os estudantes de diversas nacionalidades.

Antes da crise sanitária do COVID-19, que se instalou no mundo e que impossibilitou experienciar o campo de maneira presencial, desejava participar de alguns desses projetos/eventos. Um deles é o “Festival de Culturas”, evento muito citado pelos discentes como uma das ações que a universidade promove para estreitar as relações entre os estudantes e a comunidade. No ano de 2021, o Festival realizou a sua quinta edição e trouxe como título “Diversidade na Universidade: Direitos Humanos e Inclusão”. De acordo com os organizadores desse evento, “a arte e a cultura na Unilab é um ente vivo e ativo que pede passagem e que quer falar a sua comunidade, e o Festival é o espaço que permite a ampliação da sua voz.”[72] Ao adentrarmos no universo dessa instituição, verificamos que essas vozes têm sido amplificadas através do tripé ensino, pesquisa e extensão porque o desenvolvimento das ações tem se voltado para o conhecimento das culturas locais, bem como das culturas dos países palopianos.

Além dos documentos norteadores da Unilab e das propostas curriculares dos cursos, buscamos entender através das narrativas dos sujeitos como a interculturalidade está presente no cotidiano formativo institucional. Conflitos, diálogos, experiências e aprendizados marcam a convivência entre as diferentes culturas que permeiam todos os espaços dessa universidade, questões fundamentais para compreendermos que tipo de educação intercultural vem sendo vivenciada por brasileiros e africanos. Neste contexto, Fleuri (2018) pondera que

> A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até as suas últimas consequências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrações diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. No processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. Trata-se de verificar se

[72] Disponível em: https://unilab.edu.br/festival-das-culturas/. Acesso em: 13 out. 2021.



> ocorre, ou não, a “transitividade cognitiva”, ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; o que constitui uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidaria. (FLEURI, 2018, p. 44)

Nessa pedagogia do encontro, um entendimento importante é compreender em quais projetos de ensino, pesquisa e extensão os nossos interlocutores estão ou estiveram inseridos, quais aprendizados e de que maneira essas experiências contribuíram para desenvolvimento das suas perspectivas em relação às diversas alteridades em presença.

Vejamos, então, o que dizem os intercambistas africanos/as:

> *“Sim, participei de projetos que ligavam diretamente a universidade com a comunidade local. Vejo que isso ajudou bastante na mudança da narrativa e levou a comunidade local a entender que também estamos trazendo muito para agregar à sociedade São Franciscana.”*
>
> **Mamadú, guineense, estudante de Ciências Sociais.**

> *“Sim, fiz parte de vários grupos de extensão, pesquisa e de ensino, posso citar um deles, o Curso de extensão “A língua e a cultura do povo Bakongo”, participei como Professor desse Curso, ensinando a língua Kikongo e a cultura do povo que fala essa língua, que é o povo Bakongo. Os aprendizados foram muito gratificantes, pois, ajudou aproximar com a comunidade brasileira, africana e afro-brasileira, principalmente, o público que professa a crença das religiões de matriz africana.”*
>
> **Kialunda, angolano, egresso do curso de Letras.**

> *“Sim! Um projeto de extensão coordenado por um professor guineense “interculturalidade” objetivo de projeto é compreender como se dá o processo de integração dos estudantes africanos e brasileiros de outros municípios e estado em São Francisco do Conde, aprendi bastante porque a nossa atuação se dá também fora da universidade e já atuamos nas escolas municipais fazendo o processo das trocas culturais é um processo muito enriquecedor.”*
>
> **Aparício, guineense, estudante de Ciências Sociais.**



> *“Sim, eu fui membro e bolsista de um grupo de Danças africanas e afro-brasileira, era um projeto de extensão, coordenado pelo Prof. Dr. Marcio André, com a finalidade de promover intercâmbios socioculturais e educativos entre diversas comunidades do estado da Bahia, pois entendemos que a dança não é apenas uma atividade utilizada para se divertir, mas encorpa noções que visam a arte pedagógica de ensino/aprendizagem, visando uma perspectiva decolonial que versa desmantelar o sistema racista e universalizante eurocêntrico/brancocêntrica que sobretudo elaborou narrativas da cultura dos negros como inferior e selvagem .*
> *Eu aprendi muito durante esse percurso assim como ficou enfatizado como nós africanos somo vistos nas sociedades brasileiras, dentre muitas apresentações que já fizemos, gosto muito de relatar o dia que o grupo foi para uma cidade cujo não me recordo o nome. Ao entrar no pátio da escola, as pessoas nos observavam com olhares de exotismo e aquilo foi tão intenso que podíamos sentir as energias do ambiente. Então, além de cumprirmos com o nosso papel, de levar as nossas culturas para outras localidades, estabelecemos grande dialogo e debate sobre o continente africano, as nossas culturas, nossas histórias, de onde nós viemos. Ali, no momento, ocorreu um aulão, onde pudemos falar sobre nós mesmos a partir do nosso lugar de fala, como mulheres e homens de diversos espaços geográficos africanos, cada um com suas vivencias e experiências de vida, sem ninguém estar exercendo esse oficio pela gente de uma maneira deturpada, fomentando racismo e imagem estereotipada.*
> *Através desse projeto de extensão podíamos observar as semelhanças culturais no que tange a dança, pois algumas eram parecidas, mas apenas o nome que eram diferentes.”*
>
> ***Lenira, caboverdiana, egressa de Ciências Sociais.***

Quantas possibilidades de aprendizados e trocas são promovidas através de intercâmbios socioculturais e educativos? As narrativas revelam o quanto as experiências dos sujeitos africanos em atividades de ensino, pesquisa e extensão foram profícuas para: “*aproximação com a comunidade brasileira, africana e afro-brasileira; integração de estudantes africanos e brasileiros; e desmantelar o sistema racista e universalizante eurocêntrico/brancocêntrica*.” Vejamos o que dizem as brasileiras:

> *“Fui bolsista do Programa de Monitoria em que trabalhava em uma disciplina para ajudar estudantes. bolsista voluntária da Biblioteca Náutica na Bahia de Todos os Santos e por fim bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Os*



dois últimos mais especificamente foram fundamentais para minha relação com a cidade, conhecendo mais a cultura local e do entorno. Para além desses projetos construí uma relação com as comunidades quilombolas da cidade, especialmente com o Monte Recôncavo que não estava relacionada a nenhum dos projetos que participei ou de qualquer outro da universidade. Além disso, sempre fui convidada para contar histórias nas escolas. Esses foram momentos de grande importância na minha formação me possibilitando experiências de aprendizado que carrego para toda minha e formação."

Fabiana, brasileira (RJ), egressa do curso de Pedagogia.

"Estive sempre em todos grupos e eventos possíveis que a instituição proporcionou. Aprendizados foram tantos, por exemplo: no grupo de pesquisa sobre jornais, pesquisei e conheci sobre a Guiné-Bissau, conhecimentos que levo hoje para sala de aula com as minhas turmas. Os festivais de culturas foram importantes por fazer integração da comunidade acadêmica e as comunidades locais e arredores, foram grandes trocas de experiências. O PIBID em uma comunidade quilombola, foi importante para minha formação pessoal e profissional. Na verdade, os 4 anos quase 5, foram total de aprendizados."

Ludimila, brasileira (RJ), egressa do curso de História.

"Sempre participei de atividades voltadas para comunidades tradicionais, quilombolas e pesqueira. Estou atualmente em um curso sobre a história do quilombo Monte Recôncavo, nas minhas pesquisas durante a graduação, pós e agora no Mestrado diálogo com o quilombo Dom João o qual sou remanescente e Monte Recôncavo. Adquiri uma serie de aprendizagens sobre a cultura dos interlocutores e comunidade. Está sendo muito gratificante! "

Naiane, brasileira, egressa do curso de Ciências Sociais.

As experiências narradas por sujeitos brasileiros e africanos se intercruzam com o pensamento de Fleuri (2018), pois são relatos que descrevem como as vivências promovidas pela Unilab são profundas e complexas. Nessas relações interculturais do mundo real, os encontros promovem confrontos entre sujeitos culturalmente distintos. Mas, são igualmente potencializadores de trocas cujos efeitos "[constituem] uma particular oportunidade de crescimento da cultura



pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária" (FLEURI, 2018, p. 44).

Os caminhos já percorridos nesta pesquisa nos aproximam da proposta para a formação de professores/as a partir das perspectivas decolonial, afrocentrada e intercultural que a Unilab propõe e de que maneira elas têm se efetivado nos mais diversos espaços. Sabemos que o debate envolvendo essas perspectivas ainda é muito recente no Brasil, sobretudo no que tange à formação de professores/as, visto que são impostas radicais mudanças nos aspectos políticos, sociais, curriculares e de poder estabelecidos dentro e fora da universidade.

Algumas dessas mudanças nos foram apresentadas através das narrativas de brasileiros/as, angolanos, caboverdianas e guineenses. Esses sujeitos mostram o quanto as experiências vividas em seus processos formativos na Unilab têm contribuído para o combate ao racismo, sexismo, etnocentrismo, machismo e tantas outras formas de opressão presentes em nossa sociedade, e por conseguinte nas escolas. Espaços que muitos desses sujeitos irão atuar e que ainda reproduzem e disseminam pensamentos monoculturais, etnocêntricos e universalistas, reforçando atitudes, valores e ideias preconceituosas e discriminatórias. Diante dos desafios que estão postos para as novas gerações de educadores/as, buscamos saber desses novos profissionais quais serão as suas contribuições para uma educação que respeite a pluralidade presente em nossa sociedade:

> *[...] sim, a escola não é neutra neste processo de dominação, continua sendo um espaço para reprodução da desigualdade social, a minha contribuição como futuro professor é trabalhar em cima da diversidade cultural, que muitas das vezes alguns professores não levem em conta e aceitar a diferença, só assim que podemos formar um sujeito critico contra a proposta do projeto da modernidade.*
>
> **Aparício, guineense, estudante de Ciências Sociais.**
>
> *"Pretendo contribuir, enquanto professor, respeitando todas as culturas e diversidades, respeitando e valorizando todas as pluralidades existentes na nossa sociedade e assim*



combatendo todo tipo de atitudes discriminatórias e todas as outras formas de opressão."

Kialunda, angolano, egresso do curso de Letras.

"As vezes as mudanças mais significativas estão nas ações mais simples e são elas que permitem as maiores discussões. Então, por exemplo, mudar as imagens presentes no material didático, colocando personagens negras é bem interessante. As crianças se encantam quando percebem esses materiais, assim como as imagens dos murais.
Além disso, quando se propõe a ser uma educadora antirracista, deve-se entender que junto a isso se atrela ser uma professora que seja contra todas as outras formas de opressão, isso significa não fugir de algumas discussões como as de gênero, significa colocar em discussão atitudes machistas, sexistas ou homofobias dos meninos e meninas.
Na hora de procurar uma atividade/um conto pensar na cor e no gênero das personagens, partindo daí para muitos questionamentos que virão das crianças. As oficinas de Abayomis permitem abrir espaço para muitas discussões, sobretudo sobre religião e gênero. Sempre encontro alguém para dizer que não fará a boneca porque é homem ou pela boneca ser da macumba. No geral, após a discussão essas crianças costumam ser as mais empolgadas na feitura da boneca. "

Fabiana, brasileira (RJ), egressa do curso de Pedagogia.

"Toda temática que abordam as ditas comunidades minoritárias eu busco trabalhar na sala de aula, porque sei que essas ações e conversas sobre o tema, fazem os estudantes refletirem e se questionarem de determinadas coisas que são replicadas e atribuídas na sociedade. Faço rodas de conversas com jovens para falarmos dos temas, faço bingo de palavras bantus e indígenas, faço oficina de Abayomis e eventos que falem sobre os países africanos, assim como a resistência quilombola."

Ludimila, brasileira (RJ), egressa do curso de História.

Tais narrativas são construídas por uma nova geração de professores/as que são formados a partir de outras perspectivas e apontam como a diversidade étnico-racial e o respeito às pluralidades presentes nas escolas farão parte dos saberes e fazeres no exercício da docência. As falas dos sujeitos apontam ainda quais são as principais contribuições da Unilab na formação desses novos educadores/as que estão chegando para atuar em nossa sociedade. Entre esses aportes deixados pela Unilab, a caboverdiana Lenira fala das *"transformações de*



ideologias e comportamentos e ferramentas para a descolonização"; já Mamadú diz que a *"perspectivada diversidade e horizontalidade que a Unilab tenta construir junto a seus discentes"* é um dos pontos importantes no combate às hierarquias e desigualdades. Kialunda se reporta à "*integração de culturas, povos e línguas*". Para as brasileiras Fabiana e Naiane, as principais contribuições da universidade referem-se ao "*trato compromissado com as relações étnico-raciais" e a "proposta da Educação Afrocentrada".*

Ainda sob essa dimensão, Ludimilla fala dos caminhos construídos pela Unilab como possibilidades de uma educação/formação crítico-emancipatória dos sujeitos:

> *"A UNILAB é rica em vários aspectos e só tem a contribuir para a comunidade ao redor e as comunidades das e dos estudantes. Um currículo diferenciado, uma integração e um projeto inovador. Dessa forma, a UNILAB só traz benefícios que teremos que colher daqui alguns anos, quando de fato o que foi aprendido ali, seja ampliado e disseminado mundo afora. Você ali se conhece pessoalmente, enquanto sujeito histórico. Você ali conhece culturas diversas africanas. Você conhece a História do Brasil, legados, esperanças, resistências, etc. Ou seja, são benefícios a longo prazo."*
>
> ***Ludimila, brasileira (RJ), egressa do curso de História.***

Os depoimentos apontam os caminhos já construídos pela Unilab, alguns a serem erguidos, percorridos e outros ainda inacabados. São narrativas que falam dos processos educativos na universidade como períodos de plantio no qual cada semente em especial tem o seu tempo para germinar. Sabemos que algumas colheitas só serão possíveis a longo prazo e outras já se podem colher os frutos.

O ponto de partida desta pesquisa foi motivado por muitos sentimentos e algumas impressões. Para verificá-las, buscamos entender sobre quais os elementos presentes na proposta pedagógica e curricular para a formação de professores tornam-se o diferencial da Unilab. Sendo assim, as conversas com os sujeitos desta pesquisa voltaram-se em grande medida para compreender como se efetivam as relações interculturais e de que maneira elas estão contribuindo para novos diálogos a partir da diversidade. Desse modo, as



narrativas de brasileiros/as e africanos/as ao longo desta pesquisa apontam como a vivência entre pessoas culturalmente distintas tem produzido aprendizados para esses futuros profissionais da educação. Vamos acompanhar o que eles dizem sobre o contributo dessas relações:

> *"Sem dúvida a Unilab proporciona muitos diálogos e a possibilidade de novas posturas, mas é necessário que a estudante e o estudante queira ser um agente de mudança. Acredito que as trocas culturais serão o legado mais bonito e importante que eu levarei dessa relação, e sem dúvida as amizades advindas desse processo. Nessa África possível que a Unilab me proporcionou constitui ao longo desses anos uma família extensa que atravessa as duas margens do Atlântico e esse é o maior legado que eu posso levar para a vida."*
>
> **Fabiana, brasileira (RJ), egressa do curso de Pedagogia.**

> *"Acredito sim, pois já temos vistos vários ganhos fruto dessa humanidade que existe dentro da Unilab. O que de mais importante, a vivência com brasileiros/as deixou para mim, é o respeito a diversidade, o respeito ao diferente, solidariedade, integração, respeito as culturas e todo tipo de povo/sociedade/etnia/classe/religião/línguas/conhecimento/ sabedoria."*
>
> **Kialunda, angolano, egresso do curso de Letras.**

> *"Com certeza contribui e podemos constatar isso nas linhas de pesquisas e temáticas referentes aos TCC´s, incorporando novas perspectivas epistemológicas, sobretudo afrocentrada, antirracista, decolonial e também de resgate aos conhecimentos dos nossos ancestrais."*
>
> ***Lenira, caboverdiana, egressa de Ciências Sociais.***

> *"Sim, essas relações trouxeram vários aprendizados e crescimentos na forma de convivência interpessoal e intercultural. Estar em condições de ler e entender o lugar do outro sem se colocar na posição superior, estes e outros elementos são principais aprendizados que levarei da Unilab."*
>
> **Mamadú, guineense, estudante de Ciências Sociais.**

> *"Super concordo que a diversidade que lá existe contribui e muito para uma melhor convivência entre os humanos. Eu*



> *aprendi as culturas, costumes, a língua, são exemplos de coisas que ficaram comigo e tento replicar. Pretendo ainda nas escolas em São Paulo trazer as danças dos Palops para vermos a quão rica são as culturas africanas e o quanto elas nos trouxeram legados. Também pretendo levar adiante e expandir o trabalho com os países, para que os estudantes possam conhecer que África é um continente com vários países."*
>
> ***Ludimila, brasileira (RJ), egressa do curso de História.***

As narrativas ratificam sobre as múltiplas possibilidades de aprendizados através das humanidades presentes na Unilab. Vimos que do encontro entre essas duas margens do Atlântico, como aponta Fabiana, surgem os confrontos bem como a integração entre distintos povos, sociedade, etnias, religiões, línguas, conhecimentos e sabedorias que geram novas perspectivas epistemológicas, possibilitando narrar outras histórias. Gomes (2019) descreve bem o sentimento que tivemos ao dialogar com brasileiras/os, africanos/as, estudantes ou egressos desde o início dessa pesquisa.

> São sujeitos e conhecimentos que buscam, interpretam, indagam, produzem, e fazem disputa por outras narrativas. Narrativas negras. Narrativas diaspóricas. Narrativas que compõem a diversidade epistêmica no campo do conhecimento científico eivadas de aprendizados construídos na história e nas práticas de experiencias culturais, políticas sociais, que fazem parte dos processos de pluralidade interna e externa da ciência. (GOMES, 2019, p. 244)

O pensamento dessa autora me reporta aos diálogos que tracei com cada sujeito ao longo deste trabalho. Foram as narrativas negras, diaspóricas de brasileiros/as guineenses, angolanos/as e cabo-verdianas que conduziram os nossos olhares e reflexões para além dos documentos, propostas e projetos. São diálogos que mostram como a diversidade de pessoas presentes na Unilab/Malês está construindo e vivenciando experiências culturais, políticas, sociais e educacionais que geram conflitos e também novas formas de aprendizados com práticas decoloniais, afrocentradas e interculturais.

A complexidade das questões com que nos confrontamos neste trabalho apresentou algumas importantes perspectivas, das quais destacamos aquela que se aproxima da ideia trazida por Jorge Sampaio (2009, p. 226) de como "é



sempre extremamente enriquecedor cruzar os saberes de uns e de outros, sobrepor perspectivas e articular prismas de análise.” É notório que parte das reflexões desta pesquisa discorreu sobre a riqueza presente nessas encruzilhadas de saberes e fazeres, na importância do outro e de conhecer e narrar outras histórias.

Por outro ângulo, a vivência entre brasileiros e africanos também deixa evidente que “Ninguém pode envolver-se num diálogo sem correr sérios riscos”, como pondera Arjun Appadurai (2009). Para o autor, “esta perspectiva contraria a do senso comum, que vê o diálogo como casual, quotidiano, ou mesmo secundário relativamente ao funcionamento real do poder e da riqueza” (APPADURAI, 2009, p.23). Neste ínterim, também observamos que os diálogos interculturais intermediados pela Unilab correm e vivenciam riscos cotidianamente. Por tudo isso, friso que este trabalho é atravessado por jornadas de aprendizagens e reflexões, no qual buscamos socializar conhecimento científico e que aqui não temos a pretensão de esgotá-las.



CONSIDERAÇÕES FINAIS



“Voltar e apanhar de novo aquilo que ficou para trás”[73]

No percurso desta pesquisa, conheci o ideograma *Sankofa* e desde então a sua simbologia e seus significados, ainda que de maneira indizível, permearam as rotas que escolhemos traçar neste trabalho. Talvez já poderíamos ter apresentado esse ideograma ou refletido sobre os seus ensinamentos de maneira mais efetiva em outras tramas que aqui tecemos. No entanto, é justamente nos momentos finais da feitura desta travessia textual, quando precisamos olhar para trás e ver o que construímos, que esse pássaro símbolo gráfico de origem *Adinkra* surge nesse itinerário e pousa para auxiliar-me neste movimento de retomada para reconhecer os caminhos percorridos e aqueles que ainda precisamos trilhar.

Elisa Larkin Nascimento, organizadora do livro “*Sankofa I A Matriz Africana no Mundo”,* é quem nos conta sobre a filosofia e história presentes nesse simbolismo. De acordo com a autora, ele faz parte do conjunto de ideogramas que compõem a escrita dos povos Akan, da África Ocidental, sobretudo de Gana e parte da Costa do Marfim. É nesse contexto que Nascimento (2008) apresenta o significado do Sankofa pelas lentes do professor E. Ablade Glover, que fala da importância de “voltar às suas raízes e construir sobre elas o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua

[73] Símbolos do ideograma Sankofa. Disponível em: https://sankofa.art.br/sank. Acesso em: 26 out. 2021. .



comunidade, em todos os aspectos de sua realização humana.” (GLOVER, 1969 apud NASCIMENTO, 2008, p. 31).

A opção que fizemos em conhecer o projeto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, compreendendo como ocorrem as trocas culturais, educacionais, geográficas entre estudantes brasileiros, angolanos, caboverdianos e guineenses, nos aproximou de muitas maneiras destes ensinamentos propostos pelo Sankofa. A realização deste trabalho foi marcada por muitas travessias, algumas brandas e outras turbulentas, mas entre desencontros e encontros navegamos em meio às diversas possibilidades de se educar através de outras histórias.

Sendo a Unilab o nosso *lócus* de estudo, buscamos conhecê-la por dentro, desde a sua proposta até a implementação do seu projeto em solo brasileiro. Esse primeiro foco analítico no qual falamos sobre as alianças e os saberes mobilizados para a efetivação dessa universidade foi uma via fecunda para compreensão do universo a ser pesquisado, uma vez que pudemos refletir sobre alguns passos importantes para a idealização do projeto, bem como as mobilizações geopolíticas realizadas entre o Brasil e os países africanos lusófonos para a implantação da Unilab. Nesse panorama introdutório, Malomalo (2018) nos ajudou a refletir sobre questões que foram cruciais para a construção do projeto educacional, como os princípios da internacionalização e interiorização que caracterizam essa instituição.

Um outro importante direcionamento apontado por este estudo é como a proposta da Unilab insere seus debates na cultura, diversidade e na diferença e coaduna com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Aspectos que se efetivam desde a escolha dos territórios onde a universidade está instalada, na seleção dos sujeitos até a estrutura organizacional e pedagógica de cada curso.

Na primeira seção, além dos inúmeros aspectos que potencializam o projeto da primeira universidade internacional que visa a integrar o Brasil e a África, identificamos também alguns entraves que dificultaram o aperfeiçoamento do projeto ao longo desses 11 anos de sua existência, a



exemplo do longo período em que a Unilab foi administrada apenas por reitores *pro tempore,* cenário bastante refletido por Malomalo (2018) quando discorre sobre os desafios da gestão multicultural em uma universidade internacional. O segundo aspecto está relacionado diretamente aos desafios para conclusão do *Campus* dos Malês após sete anos de seu funcionamento, fato que acarreta muitos problemas para toda a comunidade acadêmica como expusemos. No percurso da pesquisa, vimos que mobilizações e tensionamentos realizados para superarem essas e outras problemáticas na universidade já apresentavam avanços como o ingresso do primeiro Reitor eleito democraticamente, bem como a retomada das obras para a conclusão da Unilab/Malês.

Na etapa seguinte, buscamos perceber quais caminhos estavam sendo construídos pela Unilab para a efetivação da proposta de formação de professores de uma perspectiva decolonial e antirracista. Partimos de um panorama amplo de autores/as para construirmos as nossas reflexões sobre como as histórias únicas são incompletas, a resistência dos movimentos sociais e como o surgimento de novos conceitos, epistemologias e leis têm direcionado a construção de projetos educacionais decoloniais, que contam e constroem histórias múltiplas de sujeitos plurais.

Com o aporte de Adiche (2009), Asante, (2009), Balestrin (2013), Carvalho (2019), Dussel (1993), Fanon (2008), Gomes (2019), Mazama, (2009), Mignolo (2020), Quijano (2009), Torres (2019), dentre outros autores/as, aprofundamos alguns debates acerca dos assuntos acima citados. No primeiro momento, estabelecemos contrapontos que vão dos perigos das histórias universais, construídas pela dupla modernidade/colonialidade, até a importância da decolonialidade como uma trama feita em tempos históricos distintos e por muitas mãos.

Feitas essas reflexões, fomos em busca dos caminhos que vem sendo trilhados pela Unilab para a construção de um projeto educacional dentro de uma perspectiva negra decolonial. Neste tocante, encontramos e refletimos sobre os importantes movimentos que esta instituição tem realizado ao longo dos seus 10 anos, para reconciliar o Brasil com a suas “gentes”, como diz Malomalo (2018).



Na sequência, tocamos em um dos pontos fulcrais deste trabalho, uma vez que analisamos e refletimos mais acuradamente como a Unilab descoloniza currículos, saberes e mentalidades. Nessa busca, percebemos como a decolonialidade está sendo efetivada nas linhas de argumentação dos PPCs dos cursos de Licenciatura dessa universidade, nas disciplinas, eventos, grupos de pesquisa, contato com as comunidades tradicionais e entre as diversas culturas presentes na instituição. As narrativas dos sujeitos ratificam o compromisso da Unilab com a diversidade, com a democratização do ensino, bem como a produção do pensamento crítico reflexivo. Encontramos nas propostas pedagógicas curriculares dos cursos que analisamos a construção de saberes plurais, sendo que muitos desses princípios anunciam uma base epistemológica voltada para a Afrocentricidade, conceito que apresenta confluência com as políticas de Ações Afirmativas e com a obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais e da história e cultura indígenas e africanas e afro-brasileiras.

Convém ressaltar que o diálogo com os sujeitos foi essencial para compreender melhor algumas das dimensões que balizam os saberes e fazeres dessa universidade. Tais diálogos proporcionaram também entender de que forma a proposta pedagógica curricular dos cursos de licenciatura, dentro da perspectiva afrocêntrica, estão agregando valores que reverberarão nas práticas docentes em seus contextos de atuação profissional. Relatos de egressas que já atuam na educação apontam como a afrocentricidade direcionam as suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Ao longo dessas reflexões, falamos sobre as características eleitas por Asante (2009), para um projeto Afrocentrado e vimos que muitas delas estão esboçadas em vários direcionamentos do projeto da Unilab. Por isso, observamos que a universidade tem se mostrado um terreno fértil no delineamento de novas rotas para a descolonização dos currículos, saberes e mentalidades na formação de professores.

É importante ressaltar que as pesquisas são realizadas por diversas motivações e para desenvolvê-las precisamos também levantar algumas inquietações para que possamos saná-las ou compreendê-las. Duas principais inquietações me trouxeram para o desenvolvimento deste trabalho, a primeira



delas era sobre a potência da proposta pedagógica para formação de professores da Unilab, a qual acabamos de refletir. A segunda grande motivação/inquietação era compreender se o intercâmbio promovido pela interculturalidade na Unilab funcionava como uma possibilidade para uma maior aprendizagem sobre as diversas culturas e conhecimentos historicamente subalternizados.

Portanto, para nos auxiliar na compreensão da interculturalidade como elemento que estrutura e norteia esse projeto, fomos em busca de alguns referenciais importantes sobre o assunto. Assim, ao longo dessas elaborações, percebemos que as propostas apresentadas pela Unilab, bem como os diálogos que estabelecemos com os sujeitos, vão ao encontro da interculturalidade crítica apresentada por Walsh (2007), a interculturalidade como ferramenta pedagógica e dentro de uma perspectiva negra que Candau e Russo (2010) abordam e a interculturalidade não idílica refletida por Lima e Carvalho (2018).

Nesse processo investigativo, vimos que a interculturalidade aparece em seus documentos oficiais como um dos principais pilares de sustentação da universidade, um aspecto identitário e, por conseguinte, um grande desafio. Um desses desafios diz respeito ao fato de a Unilab não estar conseguindo cumprir de maneira integral com o seu compromisso de inserir o mesmo percentual de brasileiros e africanos como proposto em suas diretrizes. Esses são dados que pudemos encontrar não apenas nos registros oficiais da instituição, mas também nas narrativas dos sujeitos africanos e brasileiros quando relatam sobre a baixa representatividade africana na Unilab, tendo em vista que entre discentes, servidores públicos e docentes há um domínio quase que absoluto de brasileiros/as. Apesar dessa disparidade ser apontada como uma problemática, estudantes e egressos dizem que as relações interculturais têm se efetivado no cotidiano da Unilab/Malês, apresentando-se de maneira significativa através das diversas trocas que ocorrem naquele espaço, muitas dessas possibilitadas pela Lusofonia.

A rigor, as narrativas dos/as brasileiros/as, guineenses, caboverdianas e angolanos em todo o processo investigativo revelaram importantes dimensões para a compreensão da questão-problema que levantamos no início desta



pesquisa. Os diálogos que estabelecemos com os sujeitos, seja nos grupos de conversas ou nas entrevistas, nos apresentaram os entraves e as possibilidades presentes nestas relações interculturais. As narrativas expuseram alguns dos episódios de preconceitos, estereótipos, xenofobia, racismo e sexismo sofridos por estudantes estrangeiros, sendo a grande ocorrência nos espaços socioculturais de São Francisco do Conde e em cidades baianas circunvizinhas. Em suma, brasileiros e africanos relataram as dificuldades de integração inicial entre a comunidade interna e externa, evidenciando a falta ou ineficácia de políticas educacionais para informar a sociedade sobre a projeto da Unilab/Malês, as principais motivações para a instalação da universidade naquele território e "preparar" a sociedade para receber a diversidade de gentes que compõem esta universidade.

As falas desses jovens ainda revelaram que o imaginário sobre uma África como um local de culturas arcaicas, estáticas, com tribos primitivas não estavam apenas no imaginário da sociedade externa à Unilab/Malês, mas também na convivência acadêmica. Desse modo, vimos que a realidade vivenciada por esses estudantes africanos em um município interiorano da Bahia de maioria negra tonifica como as questões raciais no Brasil têm um cunho solidificado pelas estruturas de hierarquização sócio-históricas deixadas como herança pelo sistema colonial e escravista que perdurou por séculos neste país.

As narrativas deixaram evidente como as trocas interculturais no contexto da Unilab/Malês são marcadas por conflitos e múltiplos aprendizados socioculturais, de gênero, raciais, religiosos, educacionais e tantos outros que se apresentam quando existe um diálogo efetivo entre culturas distintas. Ao longo deste trabalho, observamos que a universidade dentro do seu cotidiano formativo tem amplificado as suas ações de ensino, pesquisa e extensão para estreitar as relações entre brasileiros e africanos, minimizando os conflitos e potencializando as trocas interculturais.

Como relatamos no início deste trabalho, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira é um projeto educacional inovador e desafiador por diversos aspectos, sobretudo pela sua proposta de formação de professores/as a partir das perspectivas decolonial, afrocentrada e intercultural.



Sabemos que os debates que envolvem estas perspectivas ainda são muito recentes no Brasil e impõem radicais mudanças nos aspectos políticos, sociais, curriculares e de poder estabelecidos dentro e fora da universidade.

Desse modo, os dados coletados e analisados por este estudo apresentaram que a proposta pedagógica dessa universidade, aliada às trocas interculturais que lá ocorrem, exibe um grande potencial para que esses futuros professores possam apresentar intervenções indispensáveis na luta contra a modernidade/colonialidade e todas as formas de opressão que a elas estão atreladas.

No decorrer desta pesquisa, apontamos os motivos e ações que fazem a Unilab ser uma universidade com proposta de educação tão singular no mundo para a formação de professores. Aprendemos com os sujeitos que dão vida a essa universidade, que o grande potencial da instituição está na possibilidade que ela tem de criar e ocupar vários espaços ao redor do mundo, disseminando as suas propostas, sobretudo nos países lusófonos.

Entendemos também que a Unilab enfrenta muitos problemas por ser um projeto recente e pela falta de verbas que atendam as demandas de seus agentes e pela própria resistência que enfrenta no contexto do próprio estado brasileiro em função do racismo institucional persistente, ademais na conjuntura de um atual governo de extrema direita. As narrativas deixam claro que a integração presente na universidade apresenta complexidades que precisam ser questionadas, uma vez que algumas especificidades ainda necessitam ser levadas em conta pelas pessoas que gerem esse projeto. Nesta direção, acreditamos que o projeto de educação intercultural da Unilab deve estar atento às tensões e conflitos para aprender com eles.

Por fim, aprendemos o quanto a proposta de educação da Unilab que une pessoas dos dois lados do atlântico a partir de uma pluralidade de vivências, perspectivas e complexidades é uma experiência diversa, potente e desafiadora, proporcionando que professores em formação acessem epistemologias plurais, convivam e dialoguem com a diferença.

Nessa perspectiva, esperamos que os resultados extraídos da análise desse projeto educacional, que conecta distintos povos, etnias, religiões,



línguas, culturas, saberes e fazeres a partir de uma base decolonial, afrocentrada e intercultural, possam colaborar e inspirar nas futuras reflexões sobre a formação de professores em nosso país. Pois, apesar de ter uma proposta inovadora frente às demais universidades brasileiras, identificamos que existem poucas referências sobre a Unilab e as relações dos sujeitos ali presentes. Sobre as questões evocadas na realização deste trabalho acadêmico, sabemos que há sempre uma infinidade de pistas que se abrem, um comentário que fica, um dado novo que aprendemos, uma referência que desperta atenção, dúvidas e interrogações que levamos.

Por isso, falando do lugar de mulher negra, mãe, pesquisadora e professora da educação básica, acredito que as reflexões que aqui tecemos, com o aporte de teóricos/as e dos nossos interlocutores, carecem ser expandidas e aprofundadas para que possamos, como propõe os ensinamentos do Sankofa, voltar às nossas raízes e seguir acompanhando o desenvolvimento, progresso e a prosperidade desse projeto educacional, bem como colhendo os frutos da atuação desses profissionais da educação em sala de aula em todas as etapas e modalidades de ensino. Pois, como bem ressalta Lenira, “a Unilab é o nosso símbolo de resistência, é a nossa África diaspórica [...]. É a universidade mais preta do Brasil, então não é por acaso que enfrenta tantos desafios, mas MALÊS RESISTE.” Então sigamos em luta, resistindo e ocupando as universidades e todos os espaços de poder deste país que ainda precisam conhecer e narrar outras histórias, visibilizar e credibilizar outras pedagogias.



REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Polén, 2019.

ANTONIO, Carlindo Fausto. África e diásporas: as vias de aproximação. **Revista de Humanidades e Letras.** Vol. 2, Nº. 1, 2015.

APPADURAI, Arjun. Diálogo, Risco e Convivialidade. In APPADURAI, Arjun et al. **Podemos Viver sem o Outro?** As Possibilidades e os Limites da Interculturalidade. Lisboa, Tinta-da-china, p. 21-38, 2009.

ASANTE, Kete Molefi. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar *In*: LARKIN, Elisa Nascimento. (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo. Selo Negro, 2009. p. 93-110.

BAHIA. **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em História – Bahia. 2017**. Disponível em: https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/11/PPC-HIST%c3%93RIA-Vol-VI.pdf. Acesso em 20 abr.2021.

BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais– Bahia. 2020.** Disponível em: https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2021/02/PPC_CISO_VOL_VI-1.pdf. Acesso em 20 abr.2021.

BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia- Bahia. 2019.** Disponível: em https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/11/PPC-Pedagogia-Alterac%c3%a3o-19.pdf. Acesso em 20 abr.2021.

BAHIA. **Projeto Pedagógico Graduação em Letras – Língua Portuguesa-Bahia. 2016.** Disponível em: https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/PPC-Letras-campusdosmales.pdf. Acesso em 20 abr.2021.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BARBOSA, Rogerio Andrade. **O segredo das tranças e outras histórias africanas**. São Paulo: Scipione, 2007.

BENDO, Margarida. **Estranhamento e convivência dos estudantes africanos em São Francisco do Conde.** Disponível em: http://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/654/1/2016_mono_mbendo.pdf Acesso em: 02 maio 2021.

BERT, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.



BISPO. Silvana Santos**. Programa Afrouneb**: experiencias e perspectivas para a inclusão e permanência de estudantes negros (as) no espaço da Universidade. *In*: Afrouneb: ações afirmativas, igualdade racial e compromisso na construção de uma nova cultura universitária. Salvador: EDUNEB, 2008.

BRASIL. **Estatuto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**. 2020. Disponível em: https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/Estatuto-Unilab-Dez.2020.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL**. Lei Federal nº 12.289**, de 20 de julho de 2010.

BRASIL. ***Lei n. 10.639****, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 20 de maio de 2020.

BRASIL. ***Lei nº 11.654****, de 15 de abril de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>
Acesso em: 20 de maio de 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Parecer 003/2004- Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Diário Oficial da União de 19/5/2004.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) 2016 – 2021.** Disponível em: https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/02/Anexo-Resolu%c3%a7%c3%a3o-n%c2%ba-40-2016-PDI-2016-2021.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção cultura negra e identidade), p. 79-106, 2019.



CASTRO, Fernando I. Salmerón. O programa universidades interculturais no México: principais problemas e perspectivas de uma experiência prática. *In*: LIMA, Antonio Carlos de Souza. CARVALHO, Luis Felipe dos Santos. RIBEIRO, Gustavo Lins. (org.) **Interculturalidade(s):** entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Brasília- DF, p. 97-120, 2018.

CHRISTIAN, Mark**.** Conexões da Diáspora Africana: uma resposta aos críticos da afrocentricidade**.** *In*: LARKIN, Elisa Nascimento. (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora, São Paulo. Selo Negro, 2009. p. 147-166.

COSTA, Joaze Bernardino. Convergências entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois. ocidentalizada. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 247-268.

CUNHA JR, Henrique. NTU**.** Revista Espaço Acadêmico, n.108, maio, 2010.
DIAS, Ana Maria Iorio. **Passado e presente na formação de professores:** por entre perspectivas históricas, legais e políticas**.** (RIFP), Itapetininga. 2016.

DIETZ, Gunther. Saberes, fazeres e poderes – a dimensão política da interculturalidade: um exemplo do ensino superior mexicano**.** *In*: LIMA, Antonio Carlos de Souza. CARVALHO, Luis Felipe dos Santos. RIBEIRO, Gustavo Lins (org.). **Interculturalidade(s):** entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Brasília- DF, p. 121- 162, 2018.

DIOGENES, Camila Gomes. AGUIAR, Reginaldo José (org.). **UNILAB:** Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul -Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Redenção: UNILAB, 2013.

DUSSEL, Enrique. 1492: **O Encobrimento do Outro:** a Origem do "Mito da Modernidade**"** Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Ciasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água.** – 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Louise Scoz Pasteur de. **Etnografia na pandemia:** algumas experiências de trabalho de campo. Disponível em< https://www.ufrgs.br/ifch/index.php/br/etnografia-na-pandemia-algumas-experiencias-de-trabalho-de-campo-1> Acesso em: 09 jun. 2020.

FIGUEIREDO, Denise Miranda de. MACEDO, Rosa Maria Stefanini de. **Diálogo Intercultural**: Uma experiência transformadora**.** Jundiaí, Paco editorial: 2014.



FINCHIII, S Charles. Cheik Anta Diop Confirmado. *In*: LARKIN, Elisa Nascimento. (org.). **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora: São Paulo. Selo Negro, 2009. p. 71- 92.

FLEURI, Matias Reinaldo. **Educação Intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FLEURI, Matias Reinaldo. **Intercultura e Educação.** Educação, Sociedade & Culturas, nº 23, 91-124, 2005.

FLICK Uwi. **Introdução a metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GERALDES, Mary Angela F. ROGGERO, Rosemary. **Educação e diversidade:** demandas do capitalismo contemporâneo**.** Educ. Soc., Campinas. 2011.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção cultura negra e identidade) p. 223-246. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Vieira, Sofia Lerche **Construindo uma ponte Brasil-África:** a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afrobrasileira (UNILAB**.** Revista Lusófona de Educação. 2013.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade**.** *In*: _____. (org.). **Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-33

GORDON, Lewis R. Prefácio. *In*: FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas.** p. 11-17. Salvador: EDUFBA, 2008.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 55-77.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade:** sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina**.** 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografía; Universidade Federal Fluminense, 2021.

HALL, Gwendolyn Midlo. **Escravidão e etnias africanas nas Américas:** restaurando os elos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HERNANDEZ, Leila Leite**. A África na Sala de Aula:** visita à história Contemporânea**.** São Paulo**:** Selo Negro, 2008.



HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade**.** 2ª ed. São Paulo: Editora, WMF Martins Fontes, 2017.

JUNIOR, Rodrigues Rufino Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Revista Periferia, v.10, n.1, p. 71 - 88, Jan./Jun. 2018.

KARENGA, Maulana**.** A função e o futuro dos estudos africanos: reflexões críticas sua missão, seus significados e sua metodologia**.** *In*: LARKIN, Elisa Nascimento. (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo. Selo Negro, 2009. p. 333-360.

KILOMBA, Grada. **Memorias de Plantação-** Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. -1 ed.- Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANGA, E. N. B. **Diáspora africana no Ceará no século XXI:** ressignificações identitárias de estudantes migrantes**.** Fortaleza. 2016. 400f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, 2016.

LARKIN, Elisa Nascimento**.** O olhar Afrocentrado: introdução a uma abordagem polêmica. *In*: LARKIN, Elisa Nascimento. (org.). **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo. Selo Negro, 2009. p. 181-196.

LARKIN, Elisa Nascimento. Sankofa: significados e intenções. *In*: LARKIN, Elisa Nascimento. (org.). **A Matriz africana no mundo.** Sankofa I: matrizes africanas da cultura brasileira. São Paulo. Selo Negro, 2008. p. 29-54.

LANDA, Mariano Báez. Universidades interculturais no México Comentários a partir de um olhar antropológico. *In*: LIMA, Antonio Carlos de Souza. CARVALHO, Luis Felipe dos Santos. RIBEIRO, Gustavo Lins. (org.). **Interculturalidade(s**): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Brasília-DF, 2018. p. 163- 180.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. CARVALHO, Luis Felipe dos Santos. Interculturalidade(s): das retóricas às práticas. Uma apresentação. *In*: LIMA, Antonio Carlos de Souza. CARVALHO, Luis Felipe dos Santos. RIBEIRO, Gustavo Lins. (org.). **Interculturalidade(s):** entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Brasília- DF, 2018. p 7-42.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações Étnicorraciais na escola:** o papel das linguagens**.** Salvador: EDUNEB, 2015.

LOURAU, Julie. SOUZA, Osmaria Rosa. MALOMALO, Bas´Ilele. **Unilab na perspectiva da cooperação sul-sul:** uma análise crítica decolonial africana. Cadernos do CEAS, Salvador/Recife, n. 245, p. 517-552, set./dez., 2018.



MALOMALO, Bas´Ilele. **A integração Brasil-África:** uso e sentido da cooperação solidária nos discursos de Luiz Inácio Lula da Silva. *In*: FREITAS, Raquel Coelho de; MACHADO SEGUNDO, Hugo de Brito (org.). Democracia, equidade e cidadania. Curitiba: p. 70-91, 2015.

MALOMALO, Bas´Ilele. **Unilab e os desafios futuros.** Disponível em: file:///C:/Users/eduge/Downloads/1019-Texto%20do%20artigo-3750-1-10-20180313%20(8).pdf. Acesso em 15 jun. 2021.

MALOMALO, Bas' Llele. **Desafios de gestão multicultural numa universidade internacional:** caso da UNILAB**.** Tensões Mundiais, Fortaleza, v. 14, n. 26, p. 75-100, 2018.

MATTOS, Wilson Roberto de. Cotas Para Negros na Universidade do Estado da Bahia: Histórico e breves considerações. *In*: **Afrouneb**: ações afirmativas, igualdade racial e compromisso na construção de uma nova cultura universitária. Salvador: EDUNEB, 2008.

MATTOS, Wilson Roberto de**. 2003 – O Ano do Começo:** Características e Aspectos Iniciais da Implantação do Sistema de Cotas para Negros na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Plurais. Salvador. 2010.

MATTOS, Wilson Roberto de**.** Ubuntu: por uma outra interpretação de ações afirmativas na universidade. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 319-339.

MAZAMA, Ama. Afrocentricidade como um novo paradigma. *In*: LARKIN, Elisa Nascimento. (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora São Paulo. Selo Negro, 2009. p. 111-128.

MBEMBE, Achille. **Crítica a Razão Negra.** Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva**. A formação Docente Afrocentrada da Unilab**: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração. Debates em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal de Alagoas, Vol. 11, Nº. 23, Jan./Abr. 2019**.**

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MILANEZ, Felipe. VIDA, Samuel. **Pandemia, racismo e genocídio indígena e negro no Brasil:** Coronavírus e a política de extermínio. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/artigos/pandemia-racismo-e-genocidio-indigena-e-negro-no-brasil-coronavirus-e-a-politica-de-exterminio-por-felipe-milanez-e-samuel-vida/> Acesso em: 10 jul. 2020.

MILLER, Daniel. **Notas sobre a pandemia:** como conduzir uma etnografia durante o isolamento social**.** Tradução e Apresentação: Camila Balsa e Juliane



Bazzo. 2020. Disponível em https://blogdolabemus.com/2020/05/23/notas-sobre-a-pandemia-como-conduzir-uma-etnografia-durante-o-isolamento-social-por-daniel-miller/ Acesso em:15 maio 2020.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina:** reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MUNANGA, Kebengele. **Mudar as Coisas**. [entrevista concedida a Gabriel Rocha Gaspar]. UOL. São Paulo. 2020. Disponível em:< https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/intelectual-deve-influenciar-na-mudanca-diz-antropologo-kabengele-munanga/#page1> Acesso em: 10 abr. 2020.

OLIVEIRA, Ivaneide Apoluceno de. **Paulo Freire:** gênese da educação intercultural no Brasil. – 1. ed.-Curitiba, PR: CRV,2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Rogerio Cruz de. DAOLIO, Jocimar**. Pesquisa Etnográfica em Educação Física:** uma (re)leitura possível. São Paulo: Universa, 2007. / Petrópolis, Vozes, 1993.

PORTELA**,** Ana Carla Lima. **Tabuleiro Identitário**: o *quase* do racismo à brasileira e sua encruzilhada quilombola no IFBA do território de identidade da chapada diamantina. Dissertação (Mestrado) – Universidade do estado da Bahia, Departamento de Educação. *Campus* I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade- PPGEDUC, Salvador, 2018.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas**. Raça, Gênero e Educação Superior.** Tese (Doutorado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA.) Salvador. 2001.

QUIJANO Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. 2009, p. 73-117. G.C. GRÁFICA DE COIMBRA, LDA.

RABAKA, Reiland. Teoria Crítica Africana. *In*: LARKIN, Elisa Nascimento. (org.). **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo. Selo Negro, 2009. p. 129-146.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RUSSO, Kelly. CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Interculturalidade e Educação na América Latina:** uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.



RUSSO, Kelly. PALADINO, Mariana. A lei no 11.645/2008 e a inclusão da temática indígena na escola: algumas reflexões sobre a perspectiva intercultural na educação pública brasileira. *In*: LIMA, Antonio Carlos de Souza. CARVALHO, Luis Felipe dos Santos. RIBEIRO, Gustavo Lins. (org.). **Interculturalidade(s):** entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Brasília- DF, 2018. p. 238-268.

SAMPAIO, Jorge. Nota conclusiva**.** *In:* **Appadurai, Arjun et al. Podemos Viver sem o Outro? As Possibilidades e os Limites da Interculturalidade**. Lisboa, Tinta-da-china, 2009. p. 223-232.

SANTIAGO, Mylene Cristina. AKKARI, Abdeljalil. MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural**: desafios e possibilidades**.** Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. Introdução. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. 2009, p. 9-20. G.C. GRÁFICA DE COIMBRA, LDA

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: tempo e espaço, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2001.

SILVA, Valdélio Santos. **Políticas de ações afirmativas na UNEB:** Memórias de um acontecimento histórico**.** Mujimbo, 2010**.**

SOUZA, Osmaria Rosa. MALOMALO, Bas' Llele. **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e os desafios da integração perante o racismo contra os/as estudantes africanos/as no Ceará**. Interfaces Brasil/Canadá. Canoas, v. 16, n. 1, 2016.

TORRES. Maldonato Nelson**.** Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 27-53.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar**. In: NUNES, Edson de O. (Org.). A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: *in-surgir, re-existir e re-viver. In*: CANDAU, Vera. (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas**.** 2009.

WALSH, Catherine. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e Pedagogia Decolonial**: Para Pensar uma Educação Outra. Volume 26, Número 83. 2018.



APÊNDICES

APÊNDICE A

Convite para os sujeitos participarem da primeira etapa da coleta de dados (Grupo de WhatsApp)

Boa tarde! Espero que vocês estejam bem✊🦶

Estou criando este grupo para dialogarmos sobre questões pertinentes à relação intercultural entre brasileiras/os e africanas/os no contexto da Unilab.

Gostaria muito que esses diálogos acontecessem de maneira presencial, para que pudéssemos sentir a verdade e a energia presente na narrativa de cada pessoa que irá contribuir com essa pesquisa. Mas como não será possível, desde já agradeço a disponibilidade e a escuta sensível de cada um de vocês nessas nossas trocas.

Esta pesquisa é pautada em uma educação decolonial, intercultural e antirracista e o principal objetivo é falar de nós mulheres negras e homens negros. (Brasileiras/os) (Africanas/os) e das nossas trocas como uma possibilidade para uma educação plural.

Por isso, espero que possamos transformar esse espaço em um ambiente de confiança, trocas e aprendizados.

Qualquer dúvida, estarei à disposição de vocês sempre... Nesse primeiro momento, as nossas trocas deverão ser realizadas coletivamente. Mas, isso não impede de conversarmos de maneira individual se assim acharmos necessário.

Esse grupo e as informações que aqui serão apresentadas tem um caráter estritamente acadêmicos e deverão ser conduzidas nesse nível por nós.

Ah! Eu estou aqui como aprendiz e serei conduzida pelas narrativas e experiências de vocês.

UBUNTU ✊📚🦶



APÊNDICE B

Documento informando os principais direcionamentos da pesquisa

Olá colega!

Espero que esteja tudo bem com você. Como mencionei em nosso primeiro contato, me chamo Nelma Andrade, sou de Santo Amaro e professora de geografia da rede básica de ensino e atualmente mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. A pesquisa que desenvolvo busca compreender a percepção da interculturalidade a partir das experiências dos sujeitos que vivem a UNILAB. Deste modo, gostaria de ouvir as narrativas dos sujeitos que dão vida a esse espaço e a sua colaboração será de grande importância nessa construção. Gostaria muito que as nossas trocas fossem de maneira presencial, mas devido às orientações da OMS para o distanciamento social, essa proximidade tão importante para uma melhor compreensão do objeto de pesquisa ainda não será possível. Por este motivo, precisei rearticular a coleta de dados que será inicialmente realizada através das plataformas digitais (via WhatsApp). Dito isso, gostaria de esclarecer algumas questões antes de iniciarmos.

1º Sou uma mulher negra, mãe, professora, pesquisadora e preciso imensamente da colaboração de vocês para que as trocas sejam frutíferas.

2º Irei criar um grupo para ouvir as vozes da Unilab (Esse grupo servirá como uma ferramenta exclusiva para ouvir as narrativas das/os estudantes e egressas/os sobre as relações interculturais na Unilab.

3º Compreendo que todas as pessoas têm as suas demandas pessoais para dar conta, por isso buscarei interagir de maneira que não tome muito o tempo de vocês.

4º Qualquer dúvida ou caso queira trazer alguma narrativa que considere importante, sempre estarei disponível para escutar vocês.

5º Os objetivos desta roda de conversa virtual são de caráter estritamente acadêmico e as informações concedidas por cada um de vocês precisarão de uma autorização para que sejam posteriormente publicadas na pesquisa. Vocês são a essência da minha pesquisa, não conseguirei caminhar sem o apoio de vocês. Por isso, desde já agradeço imensamente o apoio e disponibilidade de cada pessoa em colaborar com a minha pesquisa. Dentro do processo irei esclarecendo quaisquer dúvidas.

UBUNTU!

Nelma Andrade Santos



APÊNDICE C

Solicitação de autorização para o uso dos nomes dos sujeitos

Olá galerinha! Espero que estejam bem e com saúde.

Por aqui tudo caminhando👣🙏

Estou fazendo os ajustes finais da primeira versão do meu texto de qualificação que será em outubro. Nesse texto, as narrativas de vocês já aparecem, dando vida e significado ao meu trabalho. Gratidão pelo compartilhamento✊💛

Mas, preciso saber sobre uma questão ética importante no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos, que é sobre a confidencialidade.

Gostaria muito de usar o nome de cada pessoa para poder dar um maior significado a essas narrativas, pois acredito na história potente e ancestral, por detrás de cada nome.

Mas, para que eu possa fazer uso desses depoimentos revelando as suas identidades/nomes, preciso que vocês autorizem o uso.

Desde já agradeço a colaboração/parceria desde sempre e peço que não me abandonem, pois ainda teremos muito que dialogar.

Fico aqui aguardando o posicionamento de vocês.



APÊNDICE D

Convite para os sujeitos participarem da segunda etapa da coleta de dados (Entrevista)

Olá!

Espero que esteja bem e em equilíbrio🌻👣✊🏾💛

No ano passado, ainda quando iniciava a pesquisa do mestrado, eu tive o prazer de contar com muitas histórias que me ajudaram a caminhar até aqui.

O meu desejo como professora/pesquisadora era sem dúvida de estar com vocês de maneira presencial, olhando nos olhos, trocando ideias, energia e aprendendo com a experiência de cada pessoa que se propôs a colaborar nesse fazer.

Como esse contato não foi possível, vocês me ajudaram nesse processo de reinvenção da pesquisa, em tempos de Pandemia. Os relatos de experiência de vida e sobre a Unilab, foram de fundamentais para eu pensar a pesquisa de maneira ética.

Agora estamos partindo para uma outra etapa da pesquisa. E gostaria de continuar contando com você, e a sua importante narrativa👣📝

Nessa nova etapa, eu escolhi alguns sujeitos do grupo para dialogar diretamente comigo em uma entrevista semiestruturada. Por entender a importância e potência da sua fala, convido você para fazer parte desse momento comigo.

Reafirmo que essa pesquisa é pautada em uma educação decolonial, intercultural e antirracista e o principal objetivo é falar de nós mulheres negras e homens negros (Brasileiras/os) (Africanas/os) e das nossas trocas como uma possibilidade para uma educação plural.

Gratidão🙏🏾🌻

Nelma Andrade



APÊNDICE E

ROTEIRO PARA A RODA DE CONVERSA VIA WHATSAPP (Grupo Narrativas Interculturais - sujeitos africanos)

Questões norteadoras para primeira etapa da coleta de dados (grupo de WhatsApp) roda de conversa com o grupo Narrativas Interculturais (sujeitos africanos)

- ✓ Qual a rede de vocês em África? De onde você vem?
- ✓ Qual a sua história até chegar na UNILAB?
- ✓ Quais foram as motivações que fez cada um de vocês vir para o Brasil buscar uma formação superior na Unilab?
- ✓ Você já conhecia a proposta da Unilab?
- ✓ Para vocês como é ser negra/o africana/o no Brasil? Existem diferenças?
- ✓ Você se considera uma mulher negra/ um homem negro
- ✓ Quando é como você compreendeu o significado de ser negra/o?
- ✓ Como você percebe o racismo estrutural introjetado em nossa sociedade e quais mecanismos nós professores e professoras podemos fazer para combatê-lo?
- ✓ Para você qual a importância da inserção de negras e negros na universidade?
- ✓ Antes de ingressar na Unilab, quais eram as suas expectativas com relação ao convívio com estudantes de diversas culturas?
- ✓ Para você como ocorreram as interações e trocas interculturais entre estudantes africanas/os e brasileiras/os?
- ✓ Esse ano a Unilab está completando 10 anos e vocês já fazem parte dessa história. Qual a sua trajetória dentro da instituição? Quais vivências interculturais te marcaram dentro e fora da universidade e quais aprendizados levará para a sua vida pessoal e profissional?
- ✓ "Todos" nós carregamos visões generalizantes sobre pessoas, culturas e lugares e a universidade pode e deve ser um espaço que corrobora com



essas desconstruções. Dentro da formação proposta pela instituição, e através do contato com culturas diversas, quais tipos de conhecimentos você precisou (re)aprender?

- ✓ Você acredita que essa nova forma de ver o mundo e se relacionar com pessoas culturalmente diferentes poderá reverberar em suas práticas pedagógicas em sala de aula?
- ✓ Qual a importância de uma instituição como a Unilab no combate a todas as opressões ainda presentes nos espaços educacionais? Você acredita que a universidade tem cumprido o seu papel como espaço pautado em uma educação decolonial, intercultural e antirracista?
- ✓ O racismo está presente no Brasil e em vários outros lugares do mundo, de que maneira um processo formativo como o proposto pela Unilab poderá contribuir para que educadores trabalhem dentro de uma perspectiva antirracista?
- ✓ Após essa experiência formativa intercultural e decolonial, você se sente preparada/o para inserir o debate sobre diversidade em sala de aula?



APÊNDICE F

ROTEIRO PARA A RODA DE CONVERSA VIA WHATSAPP (Grupo Trocas Interculturais - sujeitos brasileiros)

Questões norteadoras para primeira etapa da coleta de dados (grupo de WhatsApp) roda de conversa com o grupo Trocas Interculturais (sujeitos brasileiros)

- ✓ Qual a sua história até chegar na UNILAB?
- ✓ Para vocês como é ser Negra/o no Brasil? Como tem sido essa trajetória?
- ✓ Você se considera uma mulher negra/ um homem negro
- ✓ Quando é como você compreendeu o significado de ser negra/o?
- ✓ Como você percebe o racismo estrutural introjetado em nossa sociedade e quais mecanismos nós professores e professoras podemos fazer para combatê-lo?
- ✓ Para você, qual a importância da inserção de negras e negros na universidade?
- ✓ Esse ano a Unilab está completando 10 anos e vocês já fazem parte dessa história. Qual a sua trajetória dentro da instituição? Quais vivências interculturais te marcaram dentro e fora da universidade e quais aprendizados levará para a sua vida pessoal e profissional?
- ✓ Antes de ingressar na Unilab, quais eram as suas expectativas com relação ao convívio com estudantes de diversas culturas?
- ✓ Para você, como ocorreram as integrações e trocas interculturais entre estudantes africanas/os e brasileiras/os?
- ✓ "Todos" nós carregamos visões generalizantes sobre pessoas, culturas e lugares e a universidade pode e deve ser um espaço que corrobora com essas desconstruções. Dentro da formação proposta pela instituição, e



através do contato com culturas diversas, quais tipos de conhecimentos você precisou (re)aprender?

- ✓ Você acredita que essa nova forma de ver o mundo e se relacionar com pessoas culturalmente diferentes poderá reverberar em suas práticas pedagógicas em sala de aula?
- ✓ Qual a importância de uma instituição como a Unilab no combate a todas as opressões ainda presentes nos espaços educacionais? Você acredita que a universidade tem cumprido o seu papel como espaço pautado em uma educação decolonial, intercultural e antirracista?
- ✓ O racismo está presente no Brasil e em vários outros lugares do mundo, de que maneira um processo formativo como o proposto pela Unilab poderá contribuir para que educadores trabalhem dentro de uma perspectiva antirracista?
- ✓ Após essa experiência formativa intercultural e decolonial, você se sente preparada/o para inserir o debate sobre diversidade em sala de aula?



APÊNDICE G

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES E EGRESSOS GUINEENSES, ANGOLANOS E CABOVERDIANA

Nome:

Sexo:

Idade:

País/região/cidade:

Ano de ingresso na Unilab/ Conclusão:

1. Qual a diferença do Brasil noticiado e do Brasil experienciado? O que você encontrou aqui (no Brasil, em São Francisco do Conde e na Unilab) foi diferente daquilo que você imaginava?
2. Quais as principais diferenças observadas entre as relações socioculturais e educacionais entre o seu país, os demais países africanos e o Brasil? Essas diferenças impactaram nas suas relações?

3. Nas trocas com sujeitos plurais, destaque conflitos e/ou aprendizados que foram importantes para a sua formação, pessoal e profissional.

4. Existe uma essencialização sobre África e o que é ser um africano. Quais visões fixas e estereotipadas mais te chocou? E a partir da vivência na Unilab/Brasil, qual a ideia de África você pode construir fora dela?

5. Você enfrentou alguma dificuldade, no âmbito do ensino/aprendizagem, especificamente por ser uma/um estudante estrangeira/o?

6. Você enfrentou alguma dificuldade, no âmbito da sua vivência cotidiana em São Francisco e cidades vizinhas, especificamente por ser um estrangeiro no Brasil?



7. Você observa que existe um distanciamento (falta de interação) entre brasileiros e africanos, africanos de nacionalidades distintas? Quais intervenções, projetos, ações a universidade tem feito para estreitar as relações entre os estudantes de diversas culturas e nacionalidades?

8. Você está ou esteve inserido (a) em algum projeto de extensão, pesquisa ou ensino? Caso a sua resposta for “sim”, você poderia dizer quais os aprendizados e de que maneira essa experiência lhe aproximou da comunidade e/ou contribuiu para compreender a cultura do outro.

9. Você consegue perceber uma Integração entre a comunidade acadêmica e a comunidade externa? Para você a cidade estava preparada para receber a Unilab?

10. Você já teve alguma experiência em escolas públicas da região? Observou avanços no que tange uma educação antirracista? Qual a leitura sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais dos espaços que atuou?

11. O projeto pedagógico da Unilab, para a formação de professores contempla a perspectiva decolonial e intercultural? De que maneira esses conceitos/práticas estiveram presentes em seu processo formativo?
12. A interculturalidade proposta nas diretrizes da universidade, prevê o ingresso de 50% de estudantes brasileiros/as, e 50% de africanos/as. Como essas representatividades se apresentam na Unilab? Quais os impactos para uma efetiva interculturalidade?

13. A Unilab é composta por sujeitos dos países da CPLP. Você acredita que o idioma tem possibilitado o estreitamento dessas relações?

14. As universidades durante muito tempo apresentaram reflexões superficiais e por vezes estereotipadas em relação ao negro e estudos sobre a África. Qual o direcionamento da Unilab, no que tange a reflexão e problematização desses assuntos, e quais práticas pedagógicas, disciplinas lhe deram subsídios para trabalhar em sala de aula o que pressupõe a Lei 10.639/03.



15. A formação de professores/as na perspectiva étnico-racial é recente no Brasil. A Unilab apresenta em seu projeto, uma proposta de educação Afrocentrada. Quais os impactos desse direcionamento na sua formação?

16. A nossa sociedade é marcada pelo racismo, sexismo, etnocentrismo, machismo e tantas outras formas de opressão. A escola é uma das agências que dissemina certos conhecimentos, atitudes, valores e ideias preconceituosas e discriminatórias. Diante dos desafios que estão postos para a nossa geração, de que maneira você enquanto professor poderá contribuir para uma educação que respeite a pluralidade presente em nossa sociedade?

17. Você acredita que as humanidades que existem dentro da Unilab, estão contribuindo para novos diálogos a partir da diversidade? O que de mais importante, a vivência com brasileiros/as deixará para você?

18. Como professores/as devemos estar em constante processo de formação, buscando caminhos, descaminhos e enfrentamentos para uma educação que priorize a diversidade presente nos espaços onde atuaremos. Qual o legado da Unilab para educadores/as dessa sociedade vindoura?

19. Qual a sua perspectiva de vida pós Unilab? Pretende voltar para o seu local de origem? Quais aprendizados levará consigo, e quais contribuições poderá oferecer a sua comunidade, região, estado, país?

20. A Unilab é única em todo o mundo, e você que vivenciou ou vivencia aquele espaço e as relações ali presentes, pode nos falar com propriedade das possibilidades, e também dos entraves desse projeto. Caso sinta necessidade de complementar questões relacionadas à Unilab, seu processo formativo e vivências na universidade que porventura não foi contemplada nas perguntas acima, poderá usar esse espaço para se expressar.



APÊNDICE H

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES E EGRESSOS BRASILEIROS/AS

Nome:

Sexo:

Idade:

Estado/ Município:

Ano de ingresso na Unilab/ Conclusão:

1. A experiência na Unilab, lhe conectou com a sua ancestralidade?

2. Existe uma essencialização sobre África e o que é ser um africano. Quais visões fixas e estereotipadas você tinha antes da sua experiência na Unilab?

3. Qual a diferença da África noticiada, para a experimentada através das relações com os sujeitos que vivenciam aqueles espaços? E a partir da vivência na Unilab/Brasil, qual a ideia de África você pode construir?

4. Quais as principais diferenças observadas entre as relações socioculturais e educacionais entre o Brasil, e os demais países africanos? Essas diferenças impactaram nas suas relações?

5. Nas trocas com sujeitos plurais, destaque conflitos e/ou aprendizados que foram importantes para a sua formação, pessoal e profissional.

6. Você observa que existe um distanciamento (falta de interação) entre brasileiros e africanos, africanos de nacionalidades distintas? Quais intervenções, projetos, ações a universidade tem feito para estreitar as relações entre os estudantes de diversas culturas e nacionalidades?



7. Você está ou esteve inserido (a) em algum projeto de extensão, pesquisa ou ensino? Quais os aprendizados e de que maneira essa experiência lhe aproximou da comunidade e/ou contribuiu para compreender a cultura do Outro.

8. Você consegue perceber uma Integração entre a comunidade acadêmica e a comunidade externa? Para você, a cidade estava preparada para receber a Unilab?

9. Você já teve alguma experiência em escolas públicas da região? Observou avanços no que tange uma educação antirracista? Qual a leitura sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais dos espaços que atuou?

10. O projeto pedagógico da Unilab, para a formação de professores contempla a perspectiva decolonial e intercultural? De que maneira esses conceitos/práticas estiveram presentes em seu processo formativo?

11. A interculturalidade proposta nas diretrizes da universidade, previa o ingresso de 50% de estudantes brasileiros/as e 50% de africanos/as. Como essas representatividades se efetiva na Unilab? Quais os impactos para uma efetiva interculturalidade?

12. A Unilab é composta por sujeitos dos países da CPLP. Você acredita que o idioma tem possibilitado o estreitamento dessas relações?

13. As universidades durante muito tempo, apresentaram reflexões superficiais e por vezes estereotipadas em relação ao negro e estudos sobre a África. Qual o direcionamento da Unilab, no que tange a reflexão e problematização desses assuntos, e quais práticas pedagógicas, disciplinas lhe deram subsídios para trabalhar em sala de aula o que pressupõe a Lei 10.639/03?

14. A formação de professores/as na perspectiva étnico-racial é recente no Brasil. A Unilab apresenta em seu projeto, uma proposta de educação Afrocentrada. Quais os impactos desse direcionamento na sua formação?



15. A nossa sociedade é marcada pelo racismo, sexismo, etnocentrismo, machismo e tantas outras formas de opressão. A escola é uma das agências que dissemina certos conhecimentos, atitudes, valores e ideias preconceituosas e discriminatórias. Diante dos desafios que estão postos para a nossa geração, de que maneira você enquanto professor poderá contribuir para uma educação que respeite a pluralidade presente em nossa sociedade?

16. Você acredita que as humanidades que existem dentro da Unilab estão contribuindo para novos diálogos a partir da diversidade? O que de mais importante na vivência com africanos/as deixará para você?

17. Como professores/as devemos estar em constante processo de formação, buscando caminhos, descaminhos e enfrentamentos para uma educação que priorize a diversidade presente nos espaços onde atuaremos. Qual o legado da Unilab para educadores/as dessa sociedade vindoura?

18. A Unilab é única em todo o mundo, e você que vivenciou ou vivencia aquele espaço e as relações ali presentes pode nos falar com propriedade das possibilidades, e também dos entraves desse projeto. Caso sinta necessidade de complementar questões relacionadas à Unilab, seu processo formativo e vivências na universidade que porventura não foi contemplada nas perguntas acima, poderá usar esse espaço para se expressar.

