

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO – AGEUFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA

**A ÁFRICA EM NÓS: saberes ubuntu na formação inicial docente no
curso de Pedagogia (UFMA/ Campus Codó)**

São Luís

2022

SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA

**A ÁFRICA EM NÓS: saberes ubuntu na formação inicial docente no
curso de Pedagogia (UFMA/ Campus Codó)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Diversidade, Cultura e Inclusão Social.

Orientadora: Profa. Dra. Raimunda Nonata da Silva Machado.

São Luís

2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sousa, Soraia Lima Ribeiro de.

A África em nós : saberes ubuntu na formação inicial
docente no curso de Pedagogia UFMA/Campus Codó /
Soraia Lima Ribeiro de Sousa. - 2022.
198 p.

Orientador(a): Raimunda Nonata da Silva Machado.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão,
PPGE/UFMA

- São Luís - MA, 2022.

1. ERER. 2. Formação Inicial Docente. 3.
Pedagogia ubuntuísta. 4. Saberes ubuntu. I.
Machado, Raimunda Nonata da Silva. II. Título.

SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA

A ÁFRICA EM NÓS: saberes ubuntu na formação inicial docente no curso de Pedagogia (UFMA/ Campus Codó)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Raimunda Nonata da Silva Machado (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – PPGE

Roberto da Costa Joaquim Chaua (Examinador Externo)
Doutor em Educação
Universidade Rovuma (UniRovuma) – Moçambique

Edinólia Lima Portela (Examinadora Interna)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – PPGE

Franciele Monique Scopetc dos Santos (Examinadora Suplente)
Doutora em Educação
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Data da defesa: 14/06/2022

Local: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UFMA, São Luís, MA –
por videoconferência/Plataforma Google Meet.

Dedicamos este trabalho a todas as meninas negras de escolas públicas, a todas as jovens negras estudantes de Licenciaturas no país, que possam reconhecer a grandeza do legado africano mais cedo do que nós conhecemos.

GRATIDÃO!

Não fiz nada sozinha e, certamente, não teria conseguido se tivesse tentado. Desde a infância, sou fruto de comunidades... Uma das coisas mais bonitas na vida é alguém dedicar um tempo da sua vida aos outros, aprendi isso ainda criança servindo na comunidade. E tenho recebido essa graça em muitas situações na minha vida, logo, na travessia do mestrado não foi diferente. Portanto, neste momento, quero manifestar minha gratidão:

À minha ancestralidade, que me guiou nos caminhos de volta aos estudos africanos.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim, me incentivaram a estudar e continuar estudando e deram todo o suporte necessário para que eu chegasse até aqui. É por vocês que não tive essa oportunidade e por tantas/os outras/os... É por nós e pelas/os nossas/os!

Aos meus irmãos e irmãs, em especial a Sara Lima que muitas vezes me ouviu falar das angústias na travessia do mestrado, que teve que aguentar eu ler o meu projeto inteiro, empolgada com a pesquisa que estava iniciando.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, minhas continuidades, em especial minha afilhada Maria Júlia, que por muitas vezes me livrou do estresse e do caos, me alegrando, me abraçando e me acolhendo.

Às minhas parceiras de luta pela justiça social da Cáritas Arquidiocesana de Teresina, em especial a minha amiga Lucineide Rodrigues que, com seu fazer cotidiano, me motivou e ensinou a necessidade de lutarmos por nós e pelas/os nossas/os. Ao Allan Cronemberger e Pe. Júlio César, amigos queridos que um dia (sempre) acreditaram em mim.

À Profa. Dra. Raimunda Nonata da Silva Machado, que, de tantas encruzilhadas que quase nos encontramos na vida, fui agraciada com a benção de tê-la como orientadora, psicóloga, amiga... Profa. Raimunda, gratidão pela confiança depositada em mim, por acreditar, incentivar e estar ao meu lado nas diversas etapas da pesquisa, pelas horas partilhadas e pelas aprendizagens, em especial por ensinar que é possível ter uma orientação humana, que se preocupa em primeiro lugar com o bem estar das orientandas antes da produção acadêmica!

A todas/os as minhas/meus amigas e amigos – vocês sabem que são vocês! Mas preciso registrar minha gratidão, especialmente, à minha *best* Aline Mendes, que desde o início, dividiu comigo as lamúrias das seleções de mestrado, os estudos para as provas e a elaboração dos projetos. E depois de aprovadas passamos a dividir os entendimentos dos materiais de estudos, as alegrias das pequenas conquistas, mas sobretudo as dores de cursar mestrado e realizar pesquisa de forma on-line, durante uma pandemia. “Eu me lembro de tudo, irmã, eu estava lá também.” Não foi como sonhamos amiga, mas estamos conseguindo!

As/aos colegas do corpo técnico – administrativo da UFMA/Campus Codó, que partilham cotidianamente da luta por uma universidade pública, gratuita e de qualidade. E que na travessia do mestrado demonstraram, desde o início, apoio, compreensão e amizade.

À Walquíria Pereira e a Tercília Silva, também orientandas da Profa. Dra. Raimunda Machado, que formaram comigo um “feixe de bambu” resistente, que não entorta, nem quebra facilmente. Meninas, muitas vezes fui mais forte porque seguimos juntas o tempo todo, partilhando as dores, as alegrias e cada conquista, como foi bom olhar para lado e ver vocês nesta travessia.

Ao Grupo de Pesquisa MAfroEduc Olùkó, meu quilombo acadêmico, onde me encontrei na academia, onde temos construído um lugar acadêmico seguro, coletivo e atravessado por afetividade, diálogo e atitudes inspiradas no ubuntu.

Ao Grupo de Pesquisa GEMGe que tem contribuído com os estudos da teoria feminista dentro do campo educacional, teoria esta que confronto com a luta (prática) que eu já trilhava no cotidiano.

À Direção do Campus da UFMA/ Codó, especialmente na pessoa da então diretora Profa. Dra. Franciele Monique Scopetc dos Santos que, autorizou a realização desta pesquisa no campus, bem como autorizou meu afastamento enquanto servidora do Campus de Codó, o que permitiu uma dedicação integral ao curso e a pesquisa, mas sobretudo quero manifestar minha gratidão por todo apoio, incentivo e disponibilidade em colaborar na realização desta pesquisa.

À Coordenação do curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó, especialmente na pessoa da Joseane Ribeiro, servidora técnica administrativa, sempre disponível e eficiente no atendimento das informações solicitadas acerca do curso.

À nossa tripulação, especialmente nossas/os griots, discentes de Pedagogia da UFMA/Campus Codó que juntas/os realizamos a travessia da descoberta de uma África em nós.

Ao Prof. Dr. Roberto da Costa Joaquim Chaua, Profa. Dra. Edinólia Lima Portela e Profa. Dra. Franciele Monique Scopetc dos Santos pela amorosidade, exortação e pelas necessárias e valiosas contribuições durante o diálogo no ritual do exame de qualificação.

Todas as pessoas aqui destacadas dedicaram, de alguma forma, um pouco do seu tempo de vida a mim e/ou na realização desta pesquisa e por isso, ADUPÉ!

Tem quem dê a bença
Tem quem bata a cabeça
Tem quem descalce pra se plantar
Eu vim de lá
Me tiraram de casa
Mas tô aqui
E eu vou cantar pra retornar¹

¹ Música Travessia, composta por Sued Nunes, interpretada por Sued Nunes presente no álbum Travessia, 2021.

RESUMO

No Brasil, ao longo dos anos e a partir da luta do movimento negro, tem-se discutido a realidade da população negra e todas as implicações de reconhecer-se negro e negra neste país, cujo território tem o racismo, como elemento organizador da estrutura social. As ideologias do racismo educam, orientam e normatizam o lugar e o não-lugar da pessoa negra na sociedade brasileira, organizando as relações sociais e estabelecendo o que deve ser considerado belo, o que pode ou não ser aceito nas práticas cotidianas. Mesmo reconhecendo que tivemos alguns avanços, através de lutas sociais, há muito ainda o que ser estudado e aprofundado em relação à participação do/a negro/a nesta realidade, se queremos construir uma sociedade justa e democrática. Esta pesquisa busca (re) pensar a educação brasileira, em especial a formação inicial docente, numa perspectiva afrocêntrica, objetivando investigar lugares de apropriação dos saberes ubuntu na formação inicial docente no Curso de Pedagogia da UFMA/ Campus Codó – MA, considerando a Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER. Quanto a perspectiva teórica e metodológica, é uma pesquisa participante, de cunho qualitativo, adotando os pressupostos de perspectivas epistêmicas e teóricas decolonial e afrocêntrica. Realiza levantamento bibliográfico e documental, e juntamente com o estudo do cotidiano adota as bases conceituais da sociopoética no que se refere a realização de oficinas afrocêntricas, visando a produção de narrativas em relação aos saberes discentes acerca do ubuntu. Para refletirmos o ubuntu a partir das relações étnico-raciais na formação inicial docente, trazemos o diálogo com autores/as tais como Asante (2009), Castiano (2010; 2013), Certeau (1998), Dussel (2016), Freire (1987; 1996), Kilomba (2019), Machado (2018), Mignolo (2017), Nascimento (2016), Nogueira (2011; 2014), Oliveira (2008), Ramose (1999; 2010); Silva (2004; 2013), dentre outras/os, com objetivo de dialogar acerca de conceitos como: Decolonialidade e Afrocentricidade; Saberes ubuntu; Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação inicial docente no Brasil. A partir do princípio da barca de Amen-em-ope, como metáfora, realizamos nossa travessia de volta a África em busca de referenciais para discutirmos a educação brasileira, em especial a formação inicial docente. Os resultados da pesquisa apontam é possível reconhecermos saberes ubuntu e africanidades nas relações étnico-raciais construídas no curso de Pedagogia da UFMA/ Codó, no PPC do curso, e no cotidiano da formação inicial docente. Tais relações permeadas pelos confetos da amorosidade, interdependência, reconhecimento, matrilinearidade, objetivo comum, pertencimento e outros, têm construído o que estamos chamando de pedagogia ubuntuísta, cujas práticas formativas estão assentadas nos valores afrocêntricos, possibilitando o exercício da afrodocência das/os professoras/es em formação.

PALAVRAS CHAVE: Saberes Ubuntu. EREER. Formação inicial docente. Pedagogia ubuntuísta.

ABSTRACT

In Brazil, over the years and from the struggle of the black movement, the reality of the black population has been discussed and all the implications of recognizing black in this country, whose territory has racism, as an organizing element of the social structure. The ideologies of racism educate, guide and regulate the place and non-place of the black person in Brazilian society, organizing social relations and establishing what should be considered beautiful, what may or may not be accepted in everyday practices. Even recognizing that we have made some progress, through social struggles, there is still much to be studied and deepened in relation to the participation of black people in this reality, if we want to build a fair and democratic society. This research seeks to (re)think Brazilian education, especially initial teacher training, from an Afrocentric perspective, aiming to investigate places of appropriation of UBUNTU knowledge in initial teacher training in the Pedagogy Course at UFMA/ Campus Codó - MA, considering the Education of Ethnic-Racial Relations – EREER. About the theoretical and methodological perspective, it is a participatory research with a qualitative nature, which adopting the assumptions of decolonial and Afrocentric epistemic and theoretical perspectives. It carries out a bibliographic and documentary survey, and together with the everyday study, adopts the conceptual bases of sociopoetics regarding the realization of Afrocentric workshops, aiming at the production of narratives in relation to student knowledge about UBUNTU. In order to reflect on ubuntu based on ethnic-racial relations in initial teacher training, we bring the dialogue with authors such as Asante (2009), Castiano (2010; 2013), Certeau (1998), Dussel (2016), Freire (1987). ; 1996), Kilomba (2019), Machado (2018), Mignolo (2017), Nascimento (2016), Nogueira (2011; 2014), Oliveira (2008), Ramose (1999; 2010); Silva (2004; 2013), among others, with the aim of dialoguing about concepts such as: Decoloniality and Afrocentricity; UBUNTU knowledge; Education of Ethnic-Racial Relations and Initial Teacher Training in Brazil. From the beginning of the *Amen-em-ope* barge, as a metaphor, we made our journey back to Africa in search of references to discuss Brazilian education, especially initial teacher training. The research results show that it is possible to recognize ubuntu knowledge and Africanities in the ethnic-racial relations built in the Pedagogy course at UFMA/Codó, in the PPC of the course, and in the daily routine of initial teacher training. Such relationships permeated by the confections of love, interdependence, recognition, matrilineage, common objective, belonging and others, have built what we are calling UBUNTUISM pedagogy, whose formative practices are based on Afrocentric values, enabling the exercise of Afro-teaching by teachers. You are in training.

KEYWORDS: UBUNTU Knowledge. EREER. Initial teacher training. UBUNTUISM pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Tripulação -----	41
Figura 2: Banner divulgação oficinas produção de dados – maio -----	47
Figura 3: Banner divulgação oficinas produção de dados – agosto -----	48
Figura 4: Mapa lugares de apropriação das africanidades e saberes ubuntu/ Pedagogia UFMA/Codó -----	92
Figura 5: Tirinha coração -----	107
Figura 6: Confetos PPC do curso de Pedagogia UFMA/Codó -----	116
Figura 7: Confetos Relação com o corpo docente -----	130
Figura 8: Confetos Relação com o Campus UFMA/Codó -----	135
Figura 9: Confetos Relação entre as/os discentes -----	139
Figura 10: Confetos Relação com Comunidade Externa do Campus UFMA/Codó----- -----	146
Figura 11: Mandala dos confetos nos lugares de apropriação de africanidades e saberes ubuntu -----	160

IMAGENS

Imagem 1: Conto Ubuntu -----	19
Imagem 2: Mapa ocupação povos Bantu no continente africano -----	54
Imagem 3: Barco de papel -----	95
Imagem 4: Mapa do lugar das referências da formação inicial docente – maio -----	97
Imagem 5: Espelho formação inicial docente Griot 1 -----	98
Imagem 6: Espelho formação inicial docente Griot 2 -----	99
Imagem 7: Desenho baobá Griot 1 -----	101
Imagem 8: Desenho baobá Griot 2 -----	102
Imagem 9: Acróstico ubuntu Griot 1 -----	104
Imagem 10: Acróstico ubuntu Griot 2 -----	104
Imagem 11: Acróstico ubuntu Griot 3 -----	104
Imagem 12: Mapa ubuntu na formação inicial docente Griot 1 -----	108
Imagem 13: Mapa ubuntu na formação inicial docente Griot 2 -----	109

Imagem 14: Mapa do lugar das referências da formação inicial docente- agosto -111

Imagem 15: Estrutura Curricular – Curso de Pedagogia UFMA/Codó 1 -----121

Imagem 16: Estrutura Curricular – Curso de Pedagogia UFMA/Codó 2 -----122

QUADRO

Quadro 1: Dissertações de integrantes do MAfroEduc Olùkó (2018 a 2022) -----88

TABELA

Tabela 1: Grupo co-pesquisador ----- 94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C – antes de Cristo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC formação – Base Nacional Comum formação de professores

CEP – Comitê de Ética em Pesquisas

CNE – Conselho Nacional de Educação

Covid-19 – Corona Virus Disease 2019

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMENCE – Encontro Maranhense sobre Educação, Mulheres e relações de gênero no Cotidiano Escolar

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

GEMGe – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e relações de Gênero

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFMA – Instituto Federal do Maranhão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA – Maranhão

MAfroEduc – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada

MEC – Ministério da Educação

NAE – Núcleo de Assistência Estudantil

NDE – Núcleo Docente Estruturante

ONU – Organização das Nações Unidas

PI - Piauí

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

Sumário

INTRODUÇÃO	17
SEÇÃO 1: CARTA DE NAVEGAÇÃO: METODOLOGIA E APROXIMAÇÕES COM PRINCÍPIO DA BARCA DE AMEN-EM-OPE	26
1.1 Localização do cais – de onde partimos?	29
1.2 Como vamos navegar? A escolha e definição dos procedimentos teórico-metodológicos.	35
1.3 Preparando a travessia do SER: o estudo do cotidiano e a sociopoética.	39
SEÇÃO 2: DESNORTEANDO EPISTEMOLOGIAS: REFLEXÕES SOBRE NOSSAS LOCALIZAÇÕES TEÓRICAS.....	50
2.1 “Somos oriundas/os do continente das riquezas”: ubuntu desde a África.....	51
2.2 Transcendência Epistêmica e Teorias contra coloniais	58
2.3 Saberes ubuntu como saber afrocêntrico de humanidade.....	64
SEÇÃO 03: NAVEGANDO POR MARES POUCO EXPLORADOS: FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E AFRICANIDADES NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS.....	68
3.1 Marcos Legais e Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)	69
3.2 Formação Inicial docente no Brasil: registros de outras/os incursões neste mar.	76
3.3 Navegando pelas pesquisas educacionais: Das pesquisas e publicações em bancos de teses e dissertações da UFMA.	86
SEÇÃO 4: AFRICANIDADES NOS LUGARES DE APROPRIAÇÃO DOS SABERES UBUNTU NO CURSO DE PEDAGOGIA UFMA/CODÓ	91
4.1 Na travessia do SER: as oficinas ubuntu.....	93
4.2 Confetos da Travessia do SER: O cotidiano do curso de Pedagogia UFMA/Codó	114
4.3 Pedagogia ubuntuísta: afrodocência gestada no cotidiano do curso de Pedagogia UFMA/Codó.	149
5. DESFAZENDO AS MALAS, REVENDO FOTOGRAFIAS: LEMBRANÇAS DA TRAVESSIA NA ANCORAGEM.....	159
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICES.....	175

APÊNDICE A.....	176
APÊNDICE B.....	177
ANEXOS	187
ANEXO A	188

INTRODUÇÃO

“Povoada, quem falou que eu ando só? Nessa terra, nesse chão de meu Deus, sou uma, mas não sou só. Povoada, quem falou que eu ando só? Tenho em mim mais de muitos, sou uma, mas não sou só.”

Sued Nunes

Como diz na epígrafe acima “sou uma”, das muitas que teve sua vida transformada a partir do trabalho solidário de projetos sociais promovidos por organizações não governamentais. As formações, em formato de oficinas, nestes projetos me encorajaram a ter orgulho de ser quem eu sou e a lutar para que os direitos, que eram de todas/os não fossem negados a mim: mulher negra, de família da classe trabalhadora, oriunda de escola pública e residente na periferia. Neste espaço/tempo me ensinaram que eu era/sou “sujeita de direitos”, aprendi também a reconhecer e denunciar quando estes me fossem negados.

Somada a essas aprendizagens resultantes de experiências não escolarizadas, na graduação em Licenciatura Plena em História, fui percebendo que na minha formação inicial docente as ementas de disciplinas, referências e teorias estudadas não abrangiam, conhecimentos de África e/ou das questões raciais no Brasil, ou fazia isso timidamente. Ainda assim, para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso decidi estudar as religiões de matrizes africanas no interior do estado do Maranhão.

Mais tarde e por questões profissionais, deixei minha cidade natal, Teresina-PI e passei a residir no Maranhão, inicialmente na capital – São Luís e depois no interior do estado – no município de Codó, lócus desta pesquisa. Reconheço o Maranhão como lugar da minha ancestralidade, uma vez que minha família tem suas origens, tanto paterna quanto materna, nesse estado.

Assim, retornar ao território maranhense que, na minha monografia chamo de “lugar santo” (SOUSA, 2010) e, depois, com a possibilidade de realizar esta pesquisa na cidade de Codó, significou retornar a mim mesma, me (re) encontrar e me reconectar com a minha própria história e com minha ancestralidade africana.

Olhando para as vivências coletivas nos movimentos sociais, na formação acadêmica e o retorno ao Maranhão, fui entendendo que, embora eu seja uma, “não sou só”! Minha história, minhas vivências, e minha barca/pesquisa, estão

cotidianamente em travessias com as barcas, vivências e histórias de outras/os tantas/os que também estão navegando nos mares em que me encontro.

Em suma e compreendendo a importância dessa assertividade, nos afirmamos e reafirmamos: Somos negras! E não nos descobrimos assim sozinhas, fomos acusadas de ser! (BERTH *apud* RIBEIRO, 2019a). Foi na escola, que foi sempre pública e periférica, que a sociedade nos mostrou que a cor de nossa pele influenciava no tipo de relação que iríamos ter com outras pessoas.

Só depois de alcançada a consciência da nossa negritude é que entendemos que as ofensas, em tom de “brincadeira” de colegas de turma, era racismo, embora, muitas vezes, ríamos junto sem entender o quanto aquilo iria nos marcar profundamente e para a vida toda. Em nossas casas, nunca havíamos sido acusadas de nossa negritude, uma vez que, este não era um tema recorrente nas nossas discussões em família, não era tema de grande importância.

Com a experiência de participação nos movimentos sociais de lutas pelos direitos das juventudes, em especial da juventude negra, tivemos a oportunidade de participar de formações sociopolíticas com a Cáritas² sobre temáticas variadas: políticas públicas, desigualdade social, racismo, direito e acesso à terra e à água, direito à educação, experiências de educação popular, direito à moradia e muitas outras pautas.

Foi nesse espaço/tempo que tivemos o primeiro contato com a ideia de ubuntu no sentido de “Eu sou porque nós somos”, pois, as formações e a atuação prática da Cáritas nos levavam a sempre praticar a solidariedade na busca pela promoção da justiça social. Esta era a visão de ubuntu que tínhamos até então e que chamou muito a atenção por ser uma proposta diferente do que aprendemos e vivenciamos no Ocidente, marcado pela objetivação e coisificação das pessoas, pela promoção da individualidade e competitividade nos espaços sociais, como nas escolas, por exemplo.

Ubuntu é um termo oriundo do continente africano não sendo, portanto, um termo próprio da língua portuguesa, língua oficial do Brasil que, embora conte com muitas palavras também de origem africana e indígena, recebeu o título daqueles

² Instituição internacional, ligada à Igreja Católica que atua na promoção social e na defesa dos direitos das populações em situação de vulnerabilidade e exclusão social.

que colonizaram o Brasil. Elucidamos que nos escritos desta pesquisa não utilizaremos o termo ubuntu em itálico, como recomenda a Gramática Portuguesa quando da utilização de termos estrangeiros, de forma proposital, entendendo que este termo também diz respeito à nossa ancestralidade, aos nossos povos, constitutivo de nossa história.

Como mencionamos acima a ideia inicial de ubuntu que conhecemos foi no sentido de “Eu sou porque nós somos”, tradução que ficou muito conhecida aqui no Ocidente a partir de um conto que narra a visita de um antropólogo europeu a uma comunidade na África, onde todas as crianças dão as mãos para encontrarem juntas um prêmio escondido pelo pesquisador e que na visão delas deveria beneficiar a todas as crianças e não apenas quem encontrasse individualmente, conforme imagem abaixo:

Imagem 01: Conto Ubuntu



Fonte: Internet (<https://sarauparatodos.wordpress.com/2014/09/03/ubuntu-sou-porque-nos-somos-mandela-e-gnu-linux/>) Acesso em 31 jan. 2022

Encantadas por essa noção de ubuntu e reconhecendo o Maranhão como lugar de nossa ancestralidade, interessava-nos investigar de maneira científica a ideia de ubuntu que havíamos encontrado em nossas vivências, bem como refletir de que maneira esta filosofia de origem africana pode colaborar na práxis educacional e na realidade brasileira.

A educação tem um papel preponderante na (re) educação das relações étnico-raciais no Brasil, como forma de evitar discriminações, racismo e a subalternização das pessoas negras. Neste sentido, reconhecemos a escola como espaço primordial e com potencial para educar as relações étnico-raciais por ser, depois da família, o local onde a pessoa estabelece suas primeiras relações com o outro. Vemos a escola como esse espaço de sociabilidades, onde a/o aluna/o vai conviver com as/os docentes, com as/os colegas, a equipe de manutenção e conservação da escola, dentre outros atores sociais.

Embora reconheçamos a educação e, em especial, a escola como um lugar importante na construção e melhoria das relações étnico-raciais, sabemos que a escola reproduz as desigualdades sociais que ocorrem na sociedade, reproduzindo também o racismo e as discriminações presentes nesta sociedade.

Bourdieu e Passeron (1992, p. 21) afirmam que a ação pedagógica institucionalizada, que acontece na escola “reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima”.

Sendo assim, a escola não é um espaço neutro na sociedade, ela como instituição social reproduz, através dos seus órgãos de gestão, da legislação, do currículo e das práticas educativas, as discriminações e o racismo presentes na sociedade, ela impõe e/ou educa qual é o “lugar” e o “não-lugar” da pessoa negra nesta sociedade.

Se a escola é este espaço que contribui na formação de esquemas de pensamento e subjetividades, o Conselho Nacional de Educação, em resposta às reivindicações dos movimentos e coletivos negros, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), reconhece que a escola tem o

papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, **ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais** diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (CNE, 2004, p. 6) (grifo nosso).

Oportunizar aos alunos/as brasileiros/as o acesso a conhecimentos e experiências geradas e produzidas pelas culturas africanas e ameríndias que também constituíram e constituem a nossa sociedade, para além de estar cumprindo a Lei 10.639/2003, reformulada pela Lei 11.645/2008, deveria ser compromisso de todas/os profissionais que compõem o sistema educacional brasileiro. Tal iniciativa pode e deve colaborar para a construção de relações étnico-raciais que gerem respeito e aceitação das diferenças, pois as nossas diferenças não são ruins, o ruim é quando tais diferenças promovem desigualdades (RIBEIRO, 2019a).

Chimamanda Adiche, uma autora nigeriana, nos alerta para *O perigo de uma história única* (2019), título de seu livro, onde ela expõe algumas de suas experiências de vida, sobretudo quando ela sai da Nigéria e vai estudar nos Estados Unidos. No livro, a autora relata que ela lia histórias narradas nos outros continentes, independentemente de ser africana e por isso conhecia a realidade ocidental, já o inverso não acontecia.

Quando veio para a América percebeu que a visão que as pessoas tinham da África era aquela que foi ensinada e narrada a elas. Seus colegas só conheciam da África a ideia de pobreza, desastres, safáris com animais selvagens, era impensável que ela, como africana, soubesse inglês, embora seja a língua oficial da Nigéria. Adichie (2019, p.22) afirma que “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”.

A autora relaciona a história única com as relações de poder oriundas do processo de colonização e problematiza que devem ser contadas as histórias anteriores a chegada dos colonizadores na África, anteriores a chegada dos europeus nas Américas, por exemplo. Assim, altera-se a perspectiva da história narrada, para a autora a história deve ser contada a partir de quem as vivenciou, uma vez que os acontecimentos são sempre narrados apenas por uma perspectiva,

daquelas/es que detém o poder, e tal fato silencia e desumaniza aqueles e aquelas que a vivenciaram.

Ao longo desta pesquisa, nos propomos realizar uma viagem de retorno à África em busca de outros referenciais para discutirmos a educação brasileira e as relações étnico-raciais, em especial na formação inicial docente. Com esse intuito, utilizamos, como metáfora, o princípio da barca de Amen-em-ope, barca aqui trazendo a ideia de experimentação e/ou travessia para realizarmos nosso retorno à África.

As motivações por esta travessia, ou pelo movimento de pesquisar referenciais africanos, tem relação com o posicionamento de Asante (2009, p. 93) quando nos alerta que os africanos têm sido

[...] deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que **qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África** e sua diáspora (grifo nosso).

Vale destacar que, quando mencionamos a ideia de retorno à África, partimos do entendimento de Asante (2009, p. 96-97), ou seja, essa África, essa localização africana, tem “sentido afrocêntrico, **refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico** ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história” (grifo nosso). Portanto, nosso retorno à África, em busca de novos referenciais educacionais, é um retorno metafórico, psicológico e simbólico, como menciona Asante (2009).

Deste modo, quando propomos um retorno à África é também a possibilidade de nos reencontrarmos com nossa própria história, redescobrimos e reconhecendo o legado africano (ou o que há de África em nós) que ainda se faz presente no nosso cotidiano brasileiro. É a possibilidade de realizarmos uma travessia simbólica e retornarmos às heranças que nos constituiu sujeitas/os histórico-sociais, capazes de nos reconhecer, assim, afrodescendentes, afrodiaspóricos e negras/os.

Neste retorno à África, nos deparamos com o ubuntu, um pressuposto da filosofia africana que se tornou conhecido no Ocidente pela tradução “eu sou porque nós somos”, tradução essa que não expressa de forma fidedigna o que o ubuntu representa no continente africano, onde prevalece o “nós”, a coletividade e não

partindo do “eu” ocidental, individualista, como expressado na tradução (SARAIVA, 2019).

Segundo Santos e Menezes (2010, p. 15) o ubuntu “ao promover uma atenção especial à pessoa humana, é exemplo de uma outra epistemologia (...) capaz de inspirar uma outra forma de estar e de ser no mundo, contribuindo para o debate global sobre os direitos humanos”.

Desta forma questionamos: Quais os possíveis lugares de apropriação dos saberes ubuntu na formação inicial docente no curso de Pedagogia UFMA/Campus Codó? A partir dessa questão central, outras inquietações foram surgindo, como: Será que no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia constam princípios orientadores da Educação das Relações Étnico-Raciais numa perspectiva afrocentrada, em especial de saberes ubuntu? Será que durante a formação inicial docente no curso de Pedagogia/UFMA Codó, as/os discentes têm acesso a conhecimentos e saberes africanos e/ou africanidades? Será que as/os discentes reconhecem saberes ubuntu na formação inicial docente e em que momentos/situações?

Com essa motivação e inspiradas pela simbologia da barca de Amen-em-ope, este estudo teve como objetivo geral: analisar os lugares de apropriação dos saberes ubuntu na formação inicial docente no curso de Pedagogia da UFMA/Codó, considerando a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Para tanto, foi necessário: a) Analisar se o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia possui princípios orientadores da Educação das Relações Étnico-Raciais numa perspectiva afrocentrada, correlacionado com saberes ubuntu; b) Averiguar a relação da formação inicial docente no curso de Pedagogia/UFMA Codó com os saberes africanos e africanidades; c) Mapear os lugares de apropriação dos saberes ubuntu no curso de Pedagogia da UFMA/ Campus Codó; c) Analisar se os discentes reconhecem saberes ubuntu na formação inicial docente e de que forma.

Para discutirmos essa formação inicial docente, mantemos o diálogo com autoras/es como: Asante (2009), Castiano (2010; 2013), Certeau (1998), Dussel (2016), Freire (1987; 1996), Kilomba (2019), Machado (2018), Mignolo (2017), Nascimento (2016), Nogueira (2011; 2014), Oliveira (2008), Ramose (1999; 2010); Silva (2004; 2013), dentre outras/os, discutindo conceitos como: Decolonialidade e

Afrocentricidade; Saberes ubuntu; Educação das Relações Étnico-Raciais; Cotidiano e Formação inicial docente no Brasil.

No aspecto metodológico, trata-se de pesquisa participante, de cunho qualitativo, adotando os pressupostos de perspectivas epistêmicas e teóricas decoloniais e afrocentradas. Realiza levantamento bibliográfico e documental que, alinhado ao estudo com/do/no cotidiano, adota as bases conceituais da sociopoética no que se refere a realização de oficinas afrocentradas, visando a produção de narrativas do cotidiano da formação inicial docente em relação aos saberes discentes acerca do ubuntu.

Assim, a partir do estudo com/no/do cotidiano, da sociopoética e do princípio da barca de Amen-em-ope, propomos a construção de uma metodologia da Travessia do SER – Afrodocência em formação.

Este trabalho está organizado em seções que descrevem o contexto da pesquisa, referenciais teóricos, metodologia e os resultados. A seção intitulada “Carta de navegação: metodologia e aproximações com o princípio da barca de Amen-em-ope” aborda os aspectos teórico - metodológicos: o método, os procedimentos e técnicas utilizadas na pesquisa e apresentamos a nossa tripulação. A seção 2 intitulada “Desnorteando epistemologias: reflexões sobre as nossas localizações teóricas”, trata da bússola teórica, que nos orienta acerca de quais teorias e perspectivas epistemológicas fundamentam o estudo de saberes ubuntu. Na seção 3 “Navegando por mares pouco explorados: formação inicial docente e africanidades nas pesquisas educacionais” é realizada a discussão sobre os marcos legais da EREER, sobre o contexto da formação inicial docente e africanidades no Brasil, bem como é apresentado um levantamento acerca dos estudos mais recentes na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que envolvem formação inicial docente e os estudos de africanidades, ubuntu e educação das relações étnico-raciais. Já na seção 4 intitulada “Africanidades nos lugares de apropriação dos saberes ubuntu na formação inicial docente na UFMA/Codó” são discutidos os resultados da pesquisa desenvolvida junto com grupo co-pesquisador, seguindo para, na seção 5, quando desfazemos as malas, refazendo a travessia a partir dos registros em vídeos, em fotografias e na memória, destacando as aprendizagens durante a navegação.

Nesta pesquisa também partilhamos com Mignolo (2017) da noção de desobediência epistêmica, na medida em que questionamos a epistemologia, a ciência e a formação docente hegemônica que vem sendo operada no Brasil. Buscamos promover uma discussão acerca de saberes decoloniais e afrocentrados, a partir da filosofia africana do ubuntu. Queremos olhar e perceber o mundo com outros olhares que não sejam apenas a visão eurocêntrica, ocidental, branca, cristã, cis, masculina, que muitas vezes foi/é tida como referência única de ser/estar no mundo. Sejam, pois, desobedientes!

SEÇÃO 1: CARTA DE NAVEGAÇÃO: METODOLOGIA E APROXIMAÇÕES COM PRINCÍPIO DA BARCA DE AMEN-EM-OPE.

“Todos as manhãs junto ao nascente dia ouço minha voz-banzo, âncora dos navios de nossa memória. E acredito, acredito sim que os nossos sonhos protegidos pelos lençóis da noite ao se abrirem um a um no varal do novo tempo escorrem as nossas lágrimas fertilizando toda a terra onde negras sementes resistem reamanhecendo esperança em nós.”

Conceição Evaristo

Como mencionado, esta pesquisa propõe uma viagem de retorno à África em busca de outros referências para (re) pensarmos e discutirmos a educação brasileira, em especial a formação inicial docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado no Campus de Codó/Maranhão da UFMA.

Para tanto, utilizamos, como metáfora, o princípio da barca de Amen-em-ope. Este era um alto funcionário do Kemet, como é conhecido o Egito Antigo, e deixou uma série de ensinamentos, registrados no papiro 1074 do Museu Britânico e que datam de aproximadamente 1300 anos a.C. (NOGUERA, 2013), destinados a seu filho mais novo e que o orientavam para que a vida fosse um “exercício disciplinar filosófico” (NOGUERA, 2013, p. 152).

Um destes ensinamentos deixados por Amen-em-ope é o princípio da barca, que “carrega a ideia de que a travessia é uma experimentação. Ou ainda, a possibilidade de fazer um novo caminho, ou ainda percorrer o mesmo destino para compreender, aprender e ensinar” (NOGUERA, 2013, p. 149).

Desta forma, utilizamos tal princípio como metáfora para realizar nossa travessia do SER, mas também como possibilidade de experimentação de novos caminhos educacionais, com intuito de pensar, principalmente, a produção de travessias pedagógicas mais afrocentradas na formação inicial docente.

Para realizarmos essa viagem, associamos nossa metodologia às cartas náuticas, muito utilizadas em viagens marítimas e que servem como base para navegação apontando áreas marítimas, rios, canais, lagos, lagoas, representam acidentes terrestres e marítimos, informam sobre profundidades, perigos à navegação, localização de faróis, boias, contornos de ilhas, elementos de marés,

correntes, e outras informações necessárias para que a navegação tenha êxito, minimizando riscos e otimizando tempo.³

Nossa carta apontou a ocorrência de tormentas, imensas ondas que tornaram nossa travessia mais difícil, agitada. Citamos aqui como uma dessas dificuldades a pandemia do novo coronavírus que coincidiu com o início da pesquisa, o que nos levou a realizarmos uma adaptação metodológica.

Desde final de 2019, a população mundial vem sofrendo alterações no modo de viver, estabelecendo novos protocolos de comportamento em sociedade, na tentativa de evitar a COVID-19, uma doença altamente contagiosa e que para prevenir faz-se necessário uma série de medidas de higiene e também o distanciamento social.

Especialmente no início do ano de 2020, bem como em 2021, o novo coronavírus provocou a suspensão das nossas vidas em sociedade. As pessoas que antes não podiam ficar em casa porque tinham que produzir tudo para o consumo tiveram que parar; encontros familiares costumeiros tiveram que ser adiados por meses; indústrias suspenderam suas atividades; viagens a trabalho e a passeio foram canceladas, adiadas ou interrompidas; aulas e congressos acadêmicos também foram cancelados. A terra precisava respirar, enquanto pessoas sofriam com a ausência do ar nos pulmões, um dos sintomas e maior causa de morte por Covid-19 (KRENAK, 2020).

No Brasil, na data que escrevemos este texto, estamos chegando à marca de quase meio milhão de pessoas mortas por Covid-19⁴, após transcorridos mais de um ano⁵ de pandemia. Enquanto o governo federal, representado por um homem branco alinhado às pautas conservadoras da ultradireita brasileira, promove um governo genocida, resultando na morte da população brasileira em várias frentes: bala, fome, covid-19, desesperança, desmatamento da nossa Amazônia, desemprego, dentre outras. Esse governo, por exemplo, recusou inúmeras ofertas

³ Fonte: <https://www.marinha.mil.br/chm/dados-do-segnav-cartas-nauticas/cartas-nauticas#:~:text=As%20Cartas%20N%C3%A1uticas%20s%C3%A3o%20documentos,representam%20os%20acidentes%20terrestres%20e>. Acesso em 04 fev. 2022

⁴ Editorial UOL de 8 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/06/08/covid-19-coronavirus-casos-mortes-08-de-junho.htm>. Acesso em: 8 jun. 2021.

⁵ UNASUS de 27 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em: 10 jun. 2021.

de vacina contra a Covid - 19 para a população brasileira, enquanto investia em medicamentos de tratamento precoce que não tem nenhuma comprovação científica.⁶

Todo o contexto da gestão da pandemia no Brasil, por parte do governo federal, teve a necropolítica (MBEMBE, 2018) como fundamento ou como política de gerenciamento da crise ao ignorar a ciência, propagar fake news, incentivar aglomerações, retardar o quanto pode a vacinação em massa da população, ao conceder um auxílio emergencial em valor irrisório à população de baixa renda, dentre muitas outras ações, promovendo um governo em que a morte da população é projeto político de exclusão, de produção das desigualdades sociais, mediante conflitos de inimizade e negligência da vida humana. Mbembe (2018), ao discutir necropolítica, afirma que “ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação do poder” (p. 5), logo, este tipo de soberania “é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é” (p. 41).

O enfrentamento a pandemia e a necessária resistência ao atual governo brasileiro representaram uma imensa onda que balançava nossa barca, nossos projetos e aspirações, e por vezes nos fazia esquecer os motivos que nos levaram a realizar esta pesquisa.

Refletir as melhorias que buscamos na educação, especialmente na formação docente, diante de um contexto pandêmico de tantas mortes, parecia ser a coisa menos importante a ser feita, quando o impulso imediato é a preservação de nossas próprias vidas, da vida dos nossos e de nossa comunidade.

Diante desta conjuntura, a Universidade Federal do Maranhão – lócus desta pesquisa - também passou por alterações para se adaptar a essa nova realidade, com a suspensão de todas as atividades acadêmico-científicas-culturais, bem como suspensão de atendimentos administrativos de forma presencial, desde março de 2020, segundo a Portaria nº 190/2020 do Gabinete da Reitoria.

⁶ Editorial Folha de São Paulo de 6 de março de 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2021/03/governo-negou-3-vezes-ofertas-da-pfizer-e-perdeu-ao-menos-3-milhoes-de-doses-de-vacina.shtml>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Neste sentido, também a nossa pesquisa teve que alterar o curso da travessia, durante este processo, resultando numa adaptação metodológica, realizamos também a travessia do presencial para online. Uma vez que não pudemos reunir os grupos discentes para realização das oficinas presencialmente, realizamos de forma virtual, via *Google Meet*.

Inicialmente, no projeto, as oficinas foram pensadas para serem realizadas presencialmente, reunindo as/os discentes no espaço físico do Campus da UFMA em Codó, fosse no pátio do prédio, numa sala de aula que estivesse vazia ou mesmo embaixo de um dos pés de manga espalhados pelo campus.

Porém, devido a pandemia do Covid 19 e a consequente suspensão das atividades acadêmicas e administrativas, por parte da reitoria da instituição, tivemos que realizar as oficinas por meio das ondas cibernéticas. Com isso, acreditamos que tal fato tenha afetado a nossa aproximação com o grupo pesquisador e também afetado algumas das atividades inicialmente propostas, como a mobilização de corpos, por exemplo.

Porém, não afetou nossa vontade e desejo de encontrar com o grupo, mesmo que remotamente, de ouvi-las/los partilhar de suas narrativas e experiências como discentes durante o processo de profissionalização docente. Para nós, a realização desta pesquisa não poderia acontecer sem essa escuta das narrativas das/os discentes do curso de Pedagogia UFMA/Codó.

Nesta seção, apresentaremos detalhes da nossa carta náutica que reúne a metodologia deste estudo, com o planejamento da travessia do SER, traçando como nossa barca/pesquisa vai navegar, apontando o cais de onde partimos, registrando nossa tripulação, os métodos e instrumentos que foram adotados nesse percurso.

1.1 Localização do cais – de onde partimos?

A nossa barca/pesquisa tem como cais, ou seja, como ponto de partida, a formação inicial docente vivenciada no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, situado na cidade de Codó – Maranhão.

O Estado do Maranhão, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, é um dos estados brasileiros com maior proporção de pretos e pardos, chegando à cerca 74% da população total, resultado do processo de

escravização no Brasil, uma vez que para o “Maranhão, a partir do século XVIII, foram trazidos os africanos escravizados para dar impulso à produção de algodão necessária no abastecimento da indústria têxtil inglesa, situação que atingiu seu apogeu durante o século XIX” (SOUSA, 2016, p. 12).

A exemplo do que vinha acontecendo em várias regiões do Brasil no período colonial, também o Maranhão conviveu, simultaneamente - não sem conflito - com os três grupos étnicos que formaram a população brasileira: indígenas, europeus e africanos.

O município de Codó fica localizado no Leste Maranhense, na região dos Cocais – em referência a enorme quantidade de palmeiras de coco babaçu que predominam na região. Está distante aproximadamente 308 (trezentos e oito) km da capital do Estado - São Luís e bem mais próxima (169km aproximadamente) da capital do estado vizinho - Piauí, o que faz com que a cidade de Codó - MA mantenha fortes relações, desde os tempos primórdios, com a população e os serviços da cidade de Teresina-PI.

Codó é cortada de norte a leste pelo rio Itapecuru, um dos rios de maior relevância no estado do Maranhão e que no período colonial

foi de grande importância, tanto do ponto de vista da expansão, pois atravessa quase todo o território maranhense, desde o litoral, tornando-se o caminho de acesso para o interior; quanto foi importante do ponto de vista econômico, pois desde os tempos iniciais da colonização foi polo de produção agrícola e também **através de suas águas, pois, desde o Atlântico, serviu de caminho para os africanos e suas culturas rumo ao interior, em um processo que se forjou ainda em África, ou seja o encontro de culturas** (SOUSA, 2016, p. 50) (grifo nosso)

Atualmente, segundo dados do IBGE, o município de Codó tem uma população aproximada de 120 mil habitantes, destes, cerca de 80% da população é negra (considerando pretos e pardos), o que acompanha a lógica proporcional do estado com maioria da população negra. A sua economia é baseada na produção agrícola, comércio e sobretudo na indústria.

O número considerável de pessoas afrodescendentes no estado do Maranhão, assim como em Codó, é resultado da herança do período colonial e escravista brasileiro, quando

na área da antiga capitania e depois província do Maranhão, à época do Império brasileiro, desenvolveram-se os ciclos de algodão e do açúcar como determinações do mercado externo. Para dinamização destes ciclos foi

utilizado em larga escala o trabalho de diversos e diferentes povos africanos tornados escravos (RIBEIRO, 2015, p. 28).

Em decorrência da produção de algodão que vinha se desenvolvendo na região, no final do século XIX, é instalada em Codó a Companhia Manufatureira e Agrícola do Maranhão,⁷ onde era produzido algodãozinho, brins, mesclas, riscados e sacarias, o que fez da cidade um importante pólo industrial e comercial no estado durante o período colonial (SOUSA, 2016).

Tendo o município de Codó recebido povos africanos escravizados durante a colonização portuguesa para trabalharem nas atividades agrícolas e industriais que vinham se desenvolvendo na cidade, vale destacar que, segundo Sousa (2016, p. 87/88), no Maranhão

afirma-se a vinda de povos Bantos (Angola, Congos, Moçambique), Sudaneses (Nagôs ou Iorubás, Jejes ou Daomeanos, Fanti – Ashanti), Sudaneses Islamizados (Hauças, Tapas, Mandingas, Fulatas), portanto povos de todas as regiões de África.

em Codó, sobretudo dos povos Bantos, que se refugiaram no atual Santo Antonio dos Pretos.

Por ter recebido grande contingente de africanos, no período colonial brasileiro, a cidade mantém, até hoje, importantes manifestações culturais de origem africana, especialmente no aspecto religioso. Codó é considerada a cidade com maior número de terreiros no Brasil⁸, tendo como pai de santo mais conhecido Mestre Bitá do Barão (1932 - 2019).

A partir de 1950, a cidade de Codó começou a se tornar conhecida nacionalmente como a capital da macumba, encantaria, feitiçaria, terra da umbanda, alguns desses termos foram/são usados de forma pejorativa como forma de inferiorizar ou demonizar as religiões de matrizes africana, resultado do racismo religioso presente na sociedade brasileira até os dias de hoje.

De acordo com Ferretti (2003, p. 1), o Terecô é a “denominação da religião afro-brasileira tradicional do município de Codó (MA) (...) confundida com a Umbanda ou com a Mina, o Terecô possui traços que apontam para uma origem africana.” Sousa (2016, p. 84) afirma que sendo o Terecô

⁷ Prédio que se localiza na entrada da cidade e que recentemente foi reformado para funcionar uma escola cívico militar da gestão municipal. Reportagem JMTV de 13 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9266262/>. Acesso em 25 out. 2021.

⁸ Fonte: <https://www.al.ma.leg.br/noticias-tv/5050>. Acesso em 21 out. 2021.

uma das manifestações mais praticadas em Codó, é resultado da diáspora vivida desde os tempos que ali confluíram africanos. Esses se juntaram às práticas religiosas dos nativos, resultando no terecô, uma manifestação religiosa tipicamente codoense.

Uma das origens mais aceitáveis apontadas por autores como Sousa (2016); Ferretti (2003) é que a palavra Terecô tem origem banto e que significa “abençoar, celebrar, comemorar através de tambores” (CENTRINY *apud* SOUSA, 2016, p. 88).

Codó também se destaca pelo número de comunidades remanescente de quilombos. Segundo a Fundação Palmares⁹ há no município pelo menos 17 (dezessete) comunidades quilombolas, destas, 12 (doze) com certificado reconhecidas, 5 (cinco) em processo de certificação.

A cidade tem sido muito procurada por pesquisadores das mais diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, sendo considerada por Sousa (2016, p. 107) como referência tanto “do ponto de vista antropológico, em função da religiosidade ali praticada; quanto do ponto de vista da História, por ter sido um grande pólo agroexportador de algodão e receptor de africanos, também pela formação de diversos quilombos.”

Codó é sempre destacada nestas pesquisas com relação as suas manifestações culturais de origem africana, carregando títulos como “quintal da África” (MACHADO *apud* RIBEIRO, 2015) e/ou “África Maranhense” (SOUSA, 2016).

Atualmente, na cidade de Codó, além do Campus da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, constam também Campus da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, do Instituto Federal do Maranhão – IFMA, do Instituto Estadual do Maranhão – IEMA, e alguns centros de faculdades particulares. Recentemente tem sido divulgado a instalação de novos centros de ensino superior na cidade.

Em Codó, a instalação do curso de Pedagogia é do ano de 1988, ainda sem um prédio próprio da UFMA, nesta cidade, suas atividades estavam ligadas à administração da Universidade Federal do Maranhão em São Luís – campus sede, porém, com algumas dificuldades enfrentadas, o curso de Pedagogia teve suas atividades encerradas.

⁹ Consulta realizada em 25/10/2021 no site da Fundação Palmares. Disponível em: https://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em 25 out. 2021.

Em 2007, após construção do prédio próprio do Campus da UFMA no município de Codó/MA, as atividades iniciaram com a oferta do Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Informática e com a oferta na modalidade à distância de uma Especialização em Gestão Escolar.¹⁰

Em 2010, com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI do Ministério da Educação, o Campus passou a ofertar mais duas novas Licenciaturas, uma em Ciências Naturais e outra em Ciências Humanas. Em 2015, retoma-se a oferta de vagas do Curso de Pedagogia no Campus. Portanto, atualmente o Campus Codó é voltado especialmente para a formação docente, ofertando, os cursos de Licenciatura em Ciências Humanas - História, Licenciatura em Ciências Naturais - Biologia e o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Atualmente, o Campus da UFMA de Codó conta com 09 (nove) salas de aula, brinquedoteca, biblioteca setorial, laboratórios de Física, Química, Biologia e Informática, auditório com capacidade para 200 (duzentas) pessoas, sala de multimídia, salas administrativas e de direção, gabinetes para docentes, lanchonete e restaurante universitário, além de amplo espaço externo.

Hoje, o curso de Pedagogia UFMA/Codó é ofertado na modalidade presencial, tendo como objetivo “formar profissionais para atuarem nas seguintes áreas: Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em gestão educacional” (UFMA, 2018, p. 5).

As aulas ocorrem no período vespertino, sendo a integralização curricular mínima de 8 (oito) semestres letivos e a máxima 12 (doze) semestres letivos, com um total de carga horária prevista em 3.215 horas, conforme apontado no Projeto Pedagógico do Curso – PPC. Em relação ao quantitativo de vagas são ofertadas anualmente no Sistema de Seleção Unificada - SISU¹¹ 50 (cinquenta) vagas anuais, com entrada única no segundo semestre.

¹⁰ Fonte: Universidade Federal do Maranhão/Campus Codó. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalUnidade/codo/paginas/pagina_estatica.jsf?id=504. Acesso em: 25 out. 2021.

¹¹ Sistema do Ministério da Educação onde instituições públicas de ensino superior do país ofertam vagas de ingresso ao Ensino Superior a partir do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Em relação ao corpo docente, o curso de Pedagogia/UFMA Codó, conta atualmente com 10 (dez) professores/as, sendo 7 (sete) servidores efetivos¹², estando 2 (dois) afastados das atividades e 3 (três) com contratos de substitutos¹³. Destes 10 (dez), 7(sete) são mulheres e apenas 3 (três) são homens.¹⁴

Acerca do índice de conclusão discente, a primeira turma, com o curso reformulado, iniciou em 2015, tendo concluído/formado em 2019. Em 2015 ingressaram 49 (quarenta e nove) alunos, destes 30 alunos concluíram o curso em 2019, um índice acima de 60% (sessenta por cento) de concludentes.

A segunda turma iniciou em 2016 com 56 (cinquenta e seis) discentes ingressantes, destes 28 (vinte e oito) conseguiram concluir e formaram-se em março de 2021, o atraso na formatura da turma e a queda no índice de concludentes deve-se especialmente, a ocorrência da pandemia de Covid 19 no período analisado.¹⁵

Uma vez que nosso cais é o curso de Pedagogia/UFMA/Codó, nossa tripulação foi formada pelas/pelos discentes concluintes, ou seja, aquelas/es que estavam nos períodos finais (7º e 8º) do curso, durante a realização da pesquisa (2020.2 e 2021.1). Também pelas pesquisadoras (mestranda e orientadora) e facilitadoras que conduziram a travessia, por meio das oficinas, guiando por onde a nossa barca poderia navegar. Juntas/os embarcamos para realizarmos a travessia do SER, nesta pesquisa, observando o que é experimentado pela tripulação, afinal, a barca de Amen-em-ope tem sentido de experimentação.

Após situarmos a localização de onde partimos, ou seja, o lugar da pesquisa, apresentamos a seguir outros elementos de constituição da nossa carta de navegação que são os procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa.

¹² Servidor nomeado para exercer cargo de provimento efetivo, tendo sido aprovado mediante realização de concurso público de provas ou de provas e títulos, conforme determina o artigo 37, II, da Constituição Federal.

¹³ Servidor não efetivo, atuando com contrato temporário de no máximo 2 (dois) anos, geralmente substituem servidores docentes afastados das atividades de sala de aula.

¹⁴ Dados obtidos em 01.07.2020 junto a Coordenação do Curso de Pedagogia UFMA/Codó.

¹⁵ Dados obtidos em 01.07.2020 junto a Coordenação do Curso de Pedagogia UFMA/Codó.

1.2 Como vamos navegar? A escolha e definição dos procedimentos teórico-metodológicos.

Outro ponto a ser destacado da nossa carta náutica são os procedimentos teórico - metodológicos adotados, motivo da escolha destes em detrimento de outros, as etapas da pesquisa, bem como apresentamos a tripulação que estará conosco a bordo durante a travessia.

O advento da Nova História Cultural possibilitou que as fontes de pesquisa se estendessem dos documentos tidos como oficiais para a arte, a memória, o corpo, as vestimentas, fotografias, as comunidades etc. Com isso a historiografia ampliou as possibilidades de narrar as realidades para além da visão dos heróis, das grandes narrativas.

Neste sentido, a História pôde realizar investigações numa perspectiva micro, partindo de realidades locais para o global, do singular para o plural, do micro para o macro (BURKE, 2005). Um exemplo clássico é o de Carlo Ginzburg que na sua obra *O queijo e os vermes* (1987) narra a Inquisição a partir do lugar de Menocchio um moleiro¹⁶, de baixa classe social que foi perseguido e interrogado pelo tribunal da Igreja Católica.

Essa perspectiva estabelece um novo paradigma refletindo sobre “estudo do controle do pensamento, incluindo os modos como certas ideias ou temas são excluídos de um sistema intelectual” (BURKE, 2005, p. 75), ou seja, questiona a hegemonia das narrativas dos opressores e vencedores das disputas de poder que foram, por muito tempo, vistas como a única forma de narrar os fatos, expressando a verdade única acerca daquele fato.

Rediscutimos a Nova História Cultural, a partir do enfoque da decolonialidade e da afrocentricidade, uma que vez que mesmo com as revoluções teóricas da Nova História Cultural nas ciências, nós, os povos subalternizados da África e da diáspora continuamos tendo nossas histórias narradas sob a ótica europeia, não permitindo que estes povos falem por si mesmos a partir de suas próprias experiências, mas falando por eles, num processo que Castiano (2010) vai

¹⁶ Na Idade Média, o profissional responsável por moer cereais era chamado de moleiro.

chamar objetivação, ou seja continuamos sendo objetos de estudo analisados e estudados na perspectiva europeia, e mais uma vez somos silenciadas/os.

Castiano (2010) afirma que Desmond Tutu (1931-2021)¹⁷, religioso que se destacou no processo de reconciliação da África do Sul no período pós-apartheid, chama a atenção para

duas coisas: primeiro que nós africanos até então tínhamos sido somente 'objetos' da história e, segundo, é um imperativo que nos tornemos 'sujeitos' da nossa própria história. Ou seja: a um esforço de objectivação deve passar-se para um esforço de subjectivação (CASTIANO, 2010, p. 123).

Kilomba (2019), a partir de bell hooks, nos apresenta a diferença entre sermos tidos e/ou nos posicionarmos como sujeitos/as e objetos nesses processos de investigação e escrita acadêmica. Vejamos:

sujeitos são aqueles que 'têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias' (...) Como objetos (...) nossa realidade é definida por outros, nossas identidades são criadas por outros, e nossa 'história designada somente de maneiras que definem (nossa) relação com aqueles que são sujeitos' (KILOMBA, 2019 p. 28) (grifo nosso).

Nesta ótica, saberes fora do eixo europeu são inferiorizados, subalternizados e, portanto, excluídos das ciências, da academia, das escolas, currículos escolares, práticas pedagógicas, dentre outros. Segundo Hall “o que será distintivo nos pós colonialismo será a capacidade de fazer uma releitura da colonização, bem como do tempo presente a partir de uma **escrita descentrada, da diáspora**” (*apud* GROSGOUEL; BERNADINO COSTA, 2016, p. 15) (grifo nosso).

Nesta pesquisa, essa descentralização é proposta a partir da nossa metáfora da viagem de retorno à África partindo da localização da formação inicial docente para aprofundar os estudos acerca dos saberes ubuntu na formação inicial docente. Dessa forma, e para que essa descentralização fosse possível e coerente,

¹⁷ Um dos mais conhecidos ativistas dos direitos humanos da África do Sul, ganhou o Prêmio Nobel da Paz de 1984 por seus esforços para resolver e acabar com o apartheid. Nascido em 1931 em Klerksdorp, África do Sul, foi primeiro professor e depois estudou teologia, tornando-se o primeiro arcebispo anglicano negro da cidade do Cabo e Joanesburgo (In: <https://www.unidospelosdireitoshumanos.org.br/voices-for-human-rights/desmond-tutu.html>). Acesso em 03 jan. 2022.

temos a Afrocentricidade como uma perspectiva importante na nossa carta náutica, apontando-nos como navegar.

Mazama (2009, p.112-113) ao se referir a adoção do paradigma da afrocentricidade nas pesquisas acadêmicas discorre que

a visão de mundo de um povo determina o que constitui problema para ele, além de como resolve seus problemas. Em resultado, **a produção acadêmica afrocêntrica deve refletir a ontologia, a cosmologia, a axiologia, a estética, e assim por diante, do povo africano: deve estar centrada em suas experiências.** (grifo nosso)

Tal perspectiva corrobora com a afirmação de Sanchez Gamboa (2007, p.16) de que “diferentes concepções de realidade determinam diferentes métodos”, assim, entendemos que a realidade não está dada, os dados da pesquisa não estão no ambiente prontos para serem coletados, mas as narrativas serão produzidas no percurso da travessia/pesquisa conjuntamente com a tripulação a bordo, a partir das experiências vivenciadas na formação inicial docente.

Desta forma, adotamos a abordagem qualitativa, muito comum nas Ciências Humanas e Sociais, e que se preocupa em explicar os fenômenos e processos sociais, torna-se relevante, neste estudo, uma vez que dá mais importância ao processo que aos resultados, bem como nas análises de como as pessoas percebem e narram suas histórias, suas vivências sociais.

Sanchez Gamboa (2007) chama a atenção de que as pesquisas em educação precisam levar em consideração a historicidade do fenômeno estudado, observando o contexto sócio-histórico que determinado fenômeno acontece, evitando análises anacrônicas e distorcidas da realidade estudada.

Com a abordagem qualitativa, foi fundamental o uso da pesquisa participante a qual “permite que o pesquisador e pesquisados interajam e sejam sujeitos ativos da investigação e produção do conhecimento” (NORONHA *apud* SIMIONATO; SOARES, 2014, p. 62). Para Sanchez Gamboa (2007, p. 24), na pesquisa educacional,

tanto o investigador, como os investigados (grupos de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos: o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo de pesquisa. Esses sujeitos se encontram juntos frente a uma realidade que lhe é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada.” (grifo nosso)

Tanto a adoção da pesquisa participante, quanto a proposta de estudar o ubuntu nos levaram a optarmos pelo uso do método da sociopoética, uma vez que ambos valorizam a participação coletiva das/os sujeitas/os envolvidas/os na pesquisa, corroborando com entendimento de Castiano (2010) acerca do “esforço de subjetivação”.

Para Castiano (2010, p. 124) tanto o ubuntuismo quanto a afrocentricidade são exemplos de esforços de subjetivação, uma vez que se tratam de forças endógenas que nascem quando o “sujeito africano revela-se a si mesmo como tal e nega ter sido ‘descoberto’” ou inventado na visão eurocentrada.

Assim, motivadas pelo estudo do ubuntu, investigando a sua presença e potencialidade humanizadora na formação inicial docente no curso de Pedagogia UFMA/Codó, foi necessário navegar por análises que dão ênfase ao cotidiano (OLIVEIRA, 2008; PASSOS, 2014), que se volta para as experiências e vivências das pessoas e grupos, em cujo cotidiano são construídas e/ou ocorrem as relações sociais e de desigualdades raciais.

Realizamos pesquisa bibliográfica acerca da filosofia africana, sobretudo do ubuntu, relacionando com a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Formação Inicial docente, no sentido de proceder com o levantamento de referências e estudos já realizados sobre as temáticas, bem como dos fundamentos teóricos da pesquisa. Foram utilizadas como fonte: dissertações, teses, periódicos, livros, etc. Para Mendonça (2017, p. 92), a pesquisa bibliográfica “coloca o pesquisador em contato com as publicações já existentes (...) e deve dar destaque à veracidade das fontes e dados, observando possíveis incoerências.”

Também foi essencial o uso da pesquisa documental para identificarmos no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia UFMA/Codó princípios orientadores da Educação das Relações Étnico-Raciais, além de buscarmos correlações com saberes ubuntu neste documento. Como o próprio nome já diz, o levantamento documental trata da utilização de documentos para investigação de um determinado problema e possibilita a complementação de informações alcançadas por outras técnicas de pesquisa.

A partir do princípio da barca de Amen-em-ope e da definição dos pressupostos teórico-metodológicos, que dão sustentação a uma navegação mais

segura e orientada, foi possível a construção de uma metodologia da Travessia do SER – Afrodocência em formação, como explicitaremos a seguir.

1.3 Preparando a travessia do SER: o estudo do cotidiano e a sociopoética.

Para a travessia que nos propomos realizar, a partir do princípio da barca de Amen-em-ope e da afrocentricidade, foi fundamental pensarmos um modo de fazer pesquisa que favorecesse o diálogo com as/os participantes, o pensar coletivo, o fazer com, uma abordagem que fosse possível criar um modo de navegar socio poeticamente pelo cotidiano da formação inicial docente, a fim de mapearmos lugares de apropriação de saberes do ubuntu.

A inserção dos estudos com/do/no cotidiano foi imprescindível para a pesquisa, uma vez que nos propomos analisar os lugares de apropriação dos saberes ubuntu correlacionando com as relações étnico-raciais durante da formação inicial docente, do curso de Pedagogia UFMA/Codó, considerando as relações socioculturais que são produzidas no cotidiano, ou seja, conforme Oliveira (2008, p. 165) no

espaçotempo da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais. Daí a extrema importância de aprofundar seu estudo e desenvolver a compressão de sua complexidade intrínseca para pensarmos a realidade social (grifo da autora).

Nessa perspectiva solicitamos permissão para adentrar no cotidiano do grupo pesquisador deste estudo, cujo encontro nos provocaram a reinventar o ato de pesquisar, indo além do que está posto superficialmente na realidade, promovendo uma “recombinação entre norma/modelo e exceção, ignorada pelo cientificismo, e busca fazer falar as dimensões da vida que a modernidade emudeceu.” (OLIVEIRA, 2008, p. 172)

Assim, com intuito de fazer emergir vozes silenciadas pela modernidade/colonialidade e criar espaços de escuta das/os discentes do curso de Pedagogia UFMA/Codó mergulhamos no cotidiano, visando melhor compreender vestígios do princípio da Afrocentricidade, da filosofia ubuntu na formação inicial docente, do curso de Pedagogia UFMA/Codó, utilizando a sociopoética na construção e observação da travessia do SER nesse cotidiano.

A sociopoética é uma abordagem considerada relativamente nova, nasceu há pouco mais de 20 anos no Brasil. Foi elaborada com intuito de superar obstáculos impostos por métodos de pesquisa enrijecidos que muitas vezes não permitem acessar informações importantes para compreender determinados fenômenos sociais, tal como nos aponta Gauthier (2015, p. 79) “um pouco do não consciente, não verbalizável entre na pesquisa é uma exigência para quem quiser ir além da superfície da vida.”

Assim, utilizar a sociopoética nos estudos com/do/no cotidiano faz sentido porque ambos buscam repensar aqueles modos de fazer pesquisa que não tratam e não comportam a complexidade, imprevisibilidade e pluridiversidade da vida e das pessoas. Segundo Oliveira (2008, p. 175) a

busca pelo imprevisível, pelo invisível aos olhos das teorias tomadas como verdades apriorísticas, requer a compreensão das teorias também como limites, na medida em que apenas aquilo que cabe em seu modo de entender o mundo pode ser percebido e formulado sobre suas bases. (...) **À complexidade que reconhecemos no mundo, precisamos relacionar modos complexos de buscar compreendê-lo, de pesquisá-lo, de com ele dialogar e aprender.** Ou seja, para buscarmos um melhor entendimento de uma realidade que é múltipla, enredada, imprevisível, singular etc. precisamos modificar nossos hábitos e modos de pesquisar e de ‘fazer a leitura’ dos dados (grifo nosso).

Assim, considerando a realidade como imprevisível, múltipla, mas também singular, especialmente no espaço/tempo da formação inicial docente ofertada pelo curso de Pedagogia UFMA/Codó, construímos uma carta náutica, navegando nos mares da pesquisa em que as narrativas fossem produzidas coletivamente, em que se valorizasse a dialogicidade, o respeito pelas subjetividades das/os co-pesquisadoras/es.

Adentraram na barca, compondo nossa tripulação, em alusão à nossa metáfora da travessia, o grupo-pesquisador (GAUTHIER, 2015) e as facilitadoras, que deram o suporte técnico durante as oficinas. O grupo pesquisador foi formado pela pesquisadora (autora da dissertação), orientadora e as/os co-pesquisadoras/es, discentes participantes das oficinas, conforme representação circular abaixo:

Figura 01: Tripulação



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na quarta seção, ao apresentarmos as citações diretas com as falas/contribuições das/os co-pesquisadoras/es durante as oficinas iremos nomeá-las/los como griots.

Griot, na cultura africana “significa ‘contador de histórias’, elas/eles foram responsáveis por registrar e recontar, quando necessário, informações valiosas e historicamente relevantes com precisão.” (FOURSHEY; GONZALES; SAIDI, 2019, p. 79), assim como nossas/os co-pesquisadoras/res foram fundamentais para a realização desta pesquisa ao narrarem e partilharem suas vivências cotidianas no desenrolar da formação inicial docente no curso de Pedagogia UFMA/Codó, durante as oficinas ubuntu.

Nesse cotidiano, com inspiração na sociopoética, foi possível promovermos a escuta atenta daquelas/es que tem sido marginalizadas/os e subalternizadas/os pelas relações de poder que estruturam a sociedade, a exemplo da população negra que enfrenta relações étnico-raciais estabelecidas a partir da matriz do racismo, fenômeno estruturante da sociedade brasileira. Essa escuta atenta foi possível a partir

das narrativas das experiências dos nossos interlocutores e interlocutoras, posicionando-nos dialogicamente nessa relação. Trata-se de uma perspectiva dialógica que contribui para a compreensão do cotidiano, não aquele que ele carrega como repetição e reprodução, mas **principalmente naquilo que está presente como criação anônima do ‘homem comum’**, como invenção (PASSOS, 2014, p. 228) (grifo nosso).

Esse homem e essa mulher comum que, historicamente, têm sido silenciadas/os, com suas histórias, vivências e saberes invisibilizados, postos à margem, ignorando seu lugar de fala. Djamila Ribeiro (2019b) nos afirma que todas/os têm lugar de fala já que todas/os ocupamos um espaço na estrutura social, porém a autora questiona quem está autorizado a falar nesta sociedade desigual. Afirma ainda que quando é negada a voz a alguém é negado também a humanidade desta pessoa, uma vez todas/os são capazes de se expressarem.

Com essa noção do lugar de fala buscamos criar espaços de escuta e partilha coletiva de experiências do cotidiano durante a nossa travessia do SER (experimentação do diálogo, da escuta, da partilha), por meio da realização de oficinas, visando a produção de narrativas (aquilo que convencionalmente chamamos de dados nas pesquisas de epistemes mais tradicionais). Entendemos com Gauthier (2004, p. 127) que os dados desta pesquisa

[...] não são dados objetivos, positivos, brutos, e sim **narrativas** (histórias de vida...), entrevistas coletivas e individuais, produções artísticas, ou seja, produções de sentido. Os dados já **são interpretações do mundo**, dependentes de quadros conceituais culturalmente marcados, em que posições políticas estão em jogo, lutas simbólicas, fraturas e redes de alianças, que permitem a negociação e constituição do sentido (grifo nosso).

Nessa perspectiva, intitulamos esse instrumento de travessia do SER como Oficinas Ubuntu: a África em nós. Estas foram organizadas e conduzidas pelas facilitadoras (Soraia Lima; Aline Mendes; Gláucia Padilha; Walquíria Pereira, Tercília Silva, Andresa Barros e Daniele Cristina dos Santos) - participantes do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada – MafroEduc Olùkó¹⁸.

A travessia do SER, ocorre efetivamente durante a realização das oficinas, junto com a tripulação da barca de Amen-em-ope, formada pelas pesquisadoras, facilitadoras das oficinas e as/os co-pesquisadoras/es, discentes do curso de Pedagogia – UFMA/Codó. Este recurso de travessia objetivou realizarmos o mapeamento dos lugares de apropriação de saberes ubuntu, a partir de vivências cotidianas durante a formação inicial docente.

¹⁸ Grupo de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Departamento de Educação II, Centro de Ciências Sociais, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Após aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética da UFMA, iniciamos a organização e preparação da nossa travessia, mediante o planejamento da realização das oficinas, bem como da seleção das/os seus participantes de acordo com os critérios de inclusão estabelecidos, quais sejam: discentes do Curso de Pedagogia da UFMA que estivessem cursando o 7º e 8º períodos do curso. Por ser os dois últimos períodos do curso, nos possibilitava ter contato com discentes que estivessem na iminência de concluírem o curso e, portanto, teriam uma perspectiva mais completa acerca da sua formação inicial docente.

Com a sociopoética as narrativas são produzidas (e não coletadas), mediante técnicas de arte, onde é possível acessar saberes e conhecimentos conscientes e inconscientes que o grupo-pesquisador irá manifestar.

As técnicas de arte são aplicadas com intuito de levar o grupo-pesquisador a refletir sobre determinado tema-gerador, no caso desta pesquisa sobre os locais de apropriação dos saberes Ubuntu na formação inicial docente. Marques e Gentini (2009, p. 372) nos informa que o

significado da sociopoética provém do **caráter de socialização da pesquisa**, isto é, uma prática poética na criação do conceito socialmente construído, a partir de metáforas induzidas por técnicas artísticas, pois a metáfora de cada co-pesquisador para o universo coletivo e social, revelando-se, ao mesmo tempo, o instituído e vertentes instituintes (grifo nosso).

Assim sendo, nos utilizamos de técnicas artísticas, tais como origamis, poesias, desenhos, música etc. como forma de expressão do consciente e inconsciente das/os co-pesquisadoras/es acerca do tema da pesquisa. Nas nossas oficinas todos estes recursos foram buscados a partir de referenciais africanos, uma música, desenho e poesia que tivessem a África como referência.

Silvieira *et al* (2008, p. 874) afirmam que “enquanto o artista lida com tintas, argila, palavra ou qualquer outra matéria plástica, estamos nos referindo a uma reinvenção cuja matéria é a própria subjetividade.” Nas oficinas, com a realização das atividades artísticas as/os co-pesquisadoras/es, participantes das oficinas, expressaram suas subjetividades, seus saberes acerca do tema-gerador proposto a partir das atividades realizadas.

Durante as oficinas, fizemos uso de poesias, tirinhas, desenhos, fotografias, arte em papel e músicas, todos esses recursos utilizados tinham como referência o

legado africano ou afro-brasileiro, a fim de promover as reflexões necessárias para a produção dos dados da pesquisa, e na sequência realizamos os questionamentos e/ou reflexões necessárias.

Uma das características da sociopoética é a mobilização do corpo para a produção dos dados, entendendo que

nosso corpo deve ser reconhecido como uma forma viva que se move e se manifesta de um modo sensível. Nossas práticas, nossas técnicas implicam gestos, posturas e movimentos nas interações que estabelecemos com outros corpos, objetos e pessoas. Daí a necessidade de apreendê-lo de forma minuciosa, a partir dos mais diversos saberes próprios ao humano (SANTOS, 2013, p. 26).

A relação da pessoa negra com o corpo é complexa, envolve a estética e o padrão que é aceito/imposto pela sociedade, neste sentido gostaríamos de discutir qual é o lugar e o não lugar do corpo afrodescendente na sociedade em que vivemos? Qual é a cor do corpo estendido no chão, marcado por balas perdidas que encontram o corpo preto nas comunidades das grandes cidades¹⁹? Qual é cor do corpo que é a maioria da população encarcerada no sistema penitenciário brasileiro²⁰? Qual é a cor do corpo que não cumpre o padrão adotado nas artes cênicas, nos programas de televisão, nos cargos de gestão das empresas e nos cargos políticos?

Colocamos estas questões para pensarmos sobre como os corpos negros vivem aprisionados por esta realidade, perpassados ora pelo medo, pela negação do reconhecimento de suas belezas e singularidades, pela negação da oportunidade de conhecerem todo o legado africano, suas histórias, culturas e saberes.

Acerca da mobilização dos corpos, entendemos que a pesquisa foi prejudicada em relação a algumas atividades corporais que estavam previstas nas oficinas, em relação a análise de como os corpos reagiriam a determinadas situações e/ou atividades propostas, uma vez que não foi possível realizarmos as oficinas de forma presencial, neste sentido tivemos que acompanhar as participações de nossas/os co-pesquisadoras/es em pequenos quadrados, através

¹⁹ Segundo relatório final da CPI do Senado sobre Assassinato de jovens (2016) a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil.

²⁰ Ver Juliana Borges (*Encarceramento em massa* 2018).

das janelas do *Google Meet*, algumas/alguns participantes não ligaram ou não dispunham de recursos de câmeras nos dispositivos eletrônicos usados para participar das oficinas remotas.

Porém, mesmo que online e remotamente, zelamos no desenvolvimento das oficinas Ubuntu, pela promoção de atividades em que as/os co-pesquisadoras/es pudessem se manifestar livremente, evitando atividades e análises carregadas de preconceitos e estereótipos.

Reinventar o ato de pesquisar, a partir dos estudos com/do/no cotidiano com o uso da sociopoética, permitiu que trabalhássemos para além dos métodos científicos engessados pelo rigor científico positivista ainda muito presente nas ciências e nos modos de fazer pesquisas nas academias. Essa postura, conforme Oliveira (2008, p. 176), é capaz de

superar a ideia de que apenas aquilo que pode ser classificado, organizado, enquadrado serve como dado de pesquisa e mergulhar na complexidade da vida, buscando captar seu dinamismo, seus enredamentos, seus pequenos acontecimentos torna-se meio fundamental para o encontro do imprevisível, do incontrolável, do diverso, do singular que também fazem parte da vida cotidiana (grifo nosso).

Pensar essa complexidade da vida cotidiana no curso de Pedagogia UMFA/Codó permitiu que realizássemos, junto com co-pesquisadoras/es, reflexões sobre apropriações de lugares, que são espaço/tempo que criam narrativas afrocentradas no campo da formação inicial docente.

Através dessas reflexões realizadas durante as oficinas Ubuntu, e a partir das atividades propostas, buscando mapear os lugares de apropriação dos saberes ubuntu na formação inicial docente, foram produzidos confetos (conceito + afeto), característicos da sociopoética, mas que também se fundamentam no estudo com/do/no cotidiano, uma vez que “pesquisar os cotidianos requer *trabalhar os sentimentos* daqueles participantes.” (OLIVEIRA, 2008, p. 177) (grifo da autora)

São os confetos que serão analisados e discutidos pelas pesquisadoras em conjunto com o grupo-pesquisador, uma vez que “não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados, ou antes, criados e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam” (DELEUZE; GUATTARI *apud* SANTOS, 2013, p. 30).

Como vimos, a ideia de produção coletiva do conhecimento é um ponto importante da nossa carta náutica, a partir das perspectivas teórico - metodológicas que adotamos/realizamos. Todo o processo de desenvolvimento das oficinas foi perpassado pela coletividade, dialogicidade, respeito pela dignidade e subjetividade da nossa tripulação/co-pesquisadoras/es e ainda pela ética e responsabilidade no trato com as pessoas e com as narrativas construídas/partilhadas.

Para análise dessas narrativas utilizamos as orientações da sociopoética (GAUTHIER, 2015), quais sejam:

- a) análise/estudo transversal que seria uma fase classificatória dos dados produzidos;
- b) análise filosófica onde deve ser adotado uma posição de dialogicidade da leitura dos dados da pesquisa em relação às teorias ou estudos acadêmicos;
- c) contra - análise que consiste na verificação das conclusões com o grupo-pesquisador.

Como mencionamos anteriormente reconhecemos que “o grupo pesquisador é parte ativa de todo o processo, **participando da produção de dados, além da análise e da socialização dos mesmos**” (SILVEIRA et al, 2008, p. 876) (grifo nosso), reiterando o caráter de coletividade, dialogicidade e cooperativismo característicos das nossas opções teórico-metodológicas apontadas na carta náutica.

Para realizar essa travessia conosco e compor nossa tripulação, participando das oficinas ubuntu, foram convidadas/os discentes consideradas/os como ativos²¹ no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA²², devidamente matriculadas/os no Curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó e que estivessem cursando pelo menos um componente curricular ofertado no período de desenvolvimento da pesquisa (exercícios 2020; 2021). Especificamente, estes critérios nos propiciaram constituir nossa tripulação com discentes do sétimo e oitavo período do curso de Pedagogia, que são os dois últimos períodos para conclusão deste curso.

²¹ Discentes com matrículas em componentes curriculares, que não estejam com o curso trancado ou matrícula institucional cancelada.

²² Sistema acadêmico eletrônico adotado pela UFMA que registra as informações de ensino da Instituição.

Segundo dados²³ do SIGAA, obtidos junto ao setor de matrícula do Campus, o Curso de Pedagogia da UFMA/ Campus Codó possui, atualmente, 176 (cento e setenta e seis) alunas/os matriculadas/os, sendo que 79 (setenta e nove) constam no sistema como negras/os.

Após autorização deste estudo pela direção do Campus UFMA/Codó e com o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UFMA nos preparamos para a investigação de campo. Inicialmente, entramos em contato com as/os co-pesquisadoras/es, utilizando os canais de comunicação que estavam sendo usados pelo corpo técnico-administrativo e docente do campus em decorrência da pandemia do Covid 19, ou seja, via redes sociais oficiais do Campus, bem como mensagem de telefone, por meio dos grupos de *WhatsApp* para convidá-las/os para participar da pesquisa.

As oficinas foram amplamente divulgadas na página oficial do campus no Instagram e nos grupos de *WhatsApp* de docentes e alunas/os do curso, por meio de banner de divulgação, conforme figura 2.

Figura 2: Banner divulgação das oficinas ubuntu - maio



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

²³ Dados obtidos em 17.06.2020.

Após a divulgação das oficinas, iniciamos com as inscrições via site do Grupo de Pesquisa MAfroEduc Olùkọ (<http://mafroeduc.com/>). Para estas oficinas iniciais, que foram realizadas em maio/2021, tivemos cerca de 15 inscrições, porém só participaram efetivamente das oficinas 3 (três) discentes, sendo dois alunos e uma aluna. Em decorrência disso, sentimos a necessidade de realizar no mês de agosto/2021 outra oficina que pudesse ter a participação de um número maior de alunas/os, conforme banner de divulgação apresentado na figura 3.

Figura 3: Banner divulgação oficinas ubuntu - Agosto



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Desta forma, foram realizadas 04 (quatro) oficinas de produção dos dados, intituladas “Oficinas Ubuntu: A África em nós” nos dias 5, 6 e 7 de maio de 2021 e posteriormente foi realizada mais uma oficina no dia 24 de agosto de 2021, todas aconteceram remotamente, via plataforma do *Google Meet*.

Nos momentos iniciais das oficinas, e depois da negociação para participação da pesquisa, as/os co-pesquisadoras/es foram informadas/os sobre os objetivos, problematização, procedimentos e métodos de pesquisa, riscos e benefícios com apresentação e solicitação da assinatura digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), através do preenchimento de formulário eletrônico.

No total, as oficinas tiveram registro de 22 (vinte e dois) participantes, sendo 4 (quatro) homens e 18 (quinze) mulheres. Ressaltamos, no entanto, que mesmo que todas/os as/os participantes das oficinas tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), nem todas/os se manifestaram durante a realização das atividades propostas, uma vez que ficou livre a intervenção de cada co-pesquisador/a em realizar ou responder as atividades e/ou reflexões propostas.

Fora adotado o recurso das oficinas por se tratar de uma técnica que envolve mais amplamente as/os participantes, promove o diálogo aberto e escuta atenta, diferentemente de realizar apenas uma entrevista, por exemplo. Em oficinas as/os participantes ficam mais livres para participar das atividades e responder às motivações e reflexões provocadas pelas pesquisadoras/facilitadoras das oficinas. Além disso, as oficinas promovem o diálogo entre os participantes, sendo possível a participação de todas/os coletivamente, deixando que cada participante/tripulante pusesse responder aos questionamentos que desejassem e se sentissem confortáveis para fazê-lo ou não, diferentemente da entrevista que seria realizada de forma individualizada.

Após apresentação de nossa carta náutica, que aborda o planejamento de como nossa barca realizaria a travessia, o lugar de onde partimos e das nossas opções teórico-metodológicas. Na próxima seção discutimos a nossa bússola, com as nossas localizações teóricas, epistemológicas e pressupostos que fundamentam a nossa navegação e nos orientaram a desnortear nossas pesquisas e estudos.

SEÇÃO 2: DESNORTEANDO EPISTEMOLOGIAS: REFLEXÕES SOBRE NOSSAS LOCALIZAÇÕES TEÓRICAS

“Existem duas respostas para as coisas que eles vão lhe ensinar sobre a nossa terra: a resposta verdadeira e a resposta que você dá na escola para passar de ano. Você tem que ler livros e aprender as duas versões.”

Chimamanda Adiche

Para realizarmos nossa travessia, que pretende ser uma viagem de retorno à África, em busca de novos referenciais que nos ajudassem a (re) pensar e discutir as relações étnicas raciais na formação inicial docente, tivemos que reunir alguns instrumentos, além da carta náutica, aqui vamos pensar na nossa bússola teórica que nos guia nesse processo.

A bússola, instrumento muito utilizado nas navegações, orienta e ajuda na localização das embarcações, leva a compreender onde está situada a barca e para onde deve seguir na sua travessia. Nesta pesquisa, pensamos a bússola como ferramenta de pesquisa que nos orientou na sustentação teórica e foi determinante na escolha por onde e para onde iríamos navegar.

Nesta travessia do SER, somos orientadas por referenciais teóricos e pedagogias desnorteadoras, refletindo a partir de conceitos como: Decolonialidade e Afrocentricidade; Transcendência Epistêmica, Ubuntu. A definição destas localizações teóricas, aliadas aos procedimentos metodológicos, ou seja, a nossa carta náutica, foram fundamentais para a sustentação da nossa barca ou de nossa pesquisa.

Compreendemos que a realidade não está dada e que as narrativas seriam produzidas durante a travessia por meio das oficinas, simultaneamente com os estudos teóricos, que fundamentam nossas opções por onde iríamos navegar. Essa atitude tornou o processo da navegação (ou a pesquisa) mais objetivo e mais coerente, evitando que nos perdêssemos ou que tomássemos rotas que conflitam com nossas opções teóricas.

Assim sendo, nesta seção abordamos nossas aproximações com os estudos africanos, também a noção de ubuntu desde o continente africano, especialmente a partir dos estudos dos povos bantus, grupo étnico que é apontado como possível lugar de origem do ubuntu em África.

Dessa forma, discutiremos sobre transcendência epistêmica (GROSFOGUEL, 2009) e as chamadas teorias contra coloniais (SANTOS, 2019), questionando como os saberes africanos e afrodiaspóricos foram historicamente e sistematicamente relegados à margem pelas ciências e pela academia; trazemos ainda a definição de saberes (CASTIANO, 2013; JAPIASSU, 1983) para depois dizer o que estamos chamando de saberes ubuntu como saber afrocêntrico de humanidade.

2.1 “Somos oriundas/os do continente das riquezas”: ubuntu desde a África.

Quando nos referimos ao continente africano é preciso escurecer que este é imenso, tanto em extensão territorial quanto habitacional. Possui uma extensão de terra de aproximadamente 30 milhões de km² e é o segundo continente mais populoso da Terra, possui 54 países que são diversos em cultura, costumes, línguas, histórias, paisagens naturais, saberes.

Portanto, quando nos referimos a África devemos pensar na pluralidade que compõem aquele continente. Normalmente nos referimos a África no singular, porém, o mais coerente deveria ser falarmos em ÁfricaS²⁴, no plural, levando em consideração toda sua riqueza e diversidade, seja natural, histórica, cultural, religiosa.

Como alertam Kaphagawani e Malherbe (2002, p. 8) que falar de sociedade africana “é fazer uma enorme generalização. A África inclui tantos povos distintos com diferentes planos de fundo, que qualquer generalização está ligada a uma simplificação excessiva.” Assim, também alertamos que ao mencionarmos a expressão África ou continente africano, neste texto, tenhamos em mente que estamos falando de uma diversidade de povos, culturas, histórias, cosmovisões, saberes e experiências.

Cheikh Anta Diop, um dos mais importantes intelectuais africanos no século XX, se dedicou a estudar e reconstruir a história africana contada desde a África. Em

²⁴ A grafia da letra “S” em maiúsculo no final da palavra África é para destacar o uso do plural em referência a diversidade de povos, comunidades, saberes e experiências africanas, evitando generalizações.

1954, sua tese que apontava evidências de uma origem africana da civilização egípcia não foi aceita pela banca de doutorado, resultado do racismo científico, que embora ele apontasse comprovações e evidências foi reprovada (FINCH III, 2009).

Diop defendia que

O Egito era nitidamente milhares de anos mais velho que a antiga Grécia – universalmente considerada o berço da civilização ocidental -, e a maioria das realizações dos antigos gregos havia sido aperfeiçoada no Egito muitos séculos antes do ‘milagre grego’. (...) Pitágoras, provavelmente o maior dos filósofos gregos e inventor da palavra *filósofo* (‘amante da sabedoria’), passou 22 anos estudando no Egito no século VI a.C. (*apud* FINCH III, 2009) (grifo do autor).

São outras teses de Diop, apontadas por Finch III (2009, p. 76-77):

a) A humanidade começou na África; b) O Antigo Egito foi uma civilização negro-africana; c) A origem dos povos da África Ocidental remonta ao vale do rio Nilo; d) O mundo semita é uma fusão de imigrantes caucasoides ou arianos com negros autóctones já estabelecidos na Ásia Ocidental; e) Houve dois berços do desenvolvimento humano nos tempos pré-históricos: o berço do sul e o berço do norte; f) A ciência, a medicina, a filosofia, a arquitetura, a engenharia e a arte civilizada surgiram primeiro no vale do rio Nilo; g) Os reinos pré-coloniais da África Ocidental desenvolveram sistemas de governo e formas de organização social altamente sofisticados; h) Há uma unidade cultural entre toda a África Negra.

Apontamos aqui as teses defendidas por Diop para demonstrar aquilo que intitula esse tópico “somos oriundas/os do continente das riquezas”, há que se levar em conta os estudos de Cheikh Anta Diop no sentido de afirmar e reafirmar o legado e as potencialidades africanas, mas sobretudo passar a contar a história do continente, considerando suas diversidades culturais.

Ainda em relação às contribuições que podemos destacar do continente africano, apontamos os valores civilizatórios, dentre eles citamos: ancestralidade, comunidade, oralidade, circularidade, senioridade, dentre outros. Em relação a oralidade, Fourshey, Gonzales e Saidi (2019, p. 79) afirmam que “as tradições orais revelam como os povos compreendiam o seu mundo.”

Hampatê Bâ (2010, p. 168) apresenta a oralidade como herança da memória viva da África, e que a palavra tem o mesmo valor do ser que a expressa. Desta forma,

o testemunho, seja escrito ou oral, **no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem** (...) nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação é

mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte (grifo nosso).

Em relação a senioridade e de acordo com Kaphagawani e Malherbe (2002, p. 13) na África tradicional valoriza-se os saberes de anciãos, “pessoas cuja sabedoria e conhecimentos das tradições, do folclore, valores, costumes, história, hábitos, gostos e desgostos, do caráter e pensamento de seu povo, são muito grandes.” Evidência também apontada por Fourshey, Gonzales e Saidi (2019, p. 132) ao afirmarem que “mulheres e homens mais velhos tinham um status superior em relação a mulheres e homens mais jovens.”

O que está intimamente ligado à noção de ancestralidade que segundo Leite (1995, p. 111), “o princípio histórico estabelecido pelos ancestrais é elemento objetivador das regras mais decisivas que regem a estrutura e a dinâmica dessas sociedades.”

Vale destacar ainda a noção de força vital ou axé, presente em muitas sociedades africanas tradicionais, dentre elas nos povos Bantu, que destacaremos a seguir. De acordo com Leite (1995, p. 104) força vital se refere a “energia inerente aos seres que faz configurar o ser - força ou força - ser, não havendo separação possível entre as duas instâncias, que dessa forma, constituem uma única realidade.”

Dentre os diversos povos africanos, destacaremos, neste estudo, os povos bantus, por serem apontados como um possível lugar de origem da filosofia ubuntu no continente africano e por haver vestígio de sua presença no município de Codó, tal como vimos na seção anterior.

Para Fourshy, Gonzales e Saidi (2019), o grande destaque dado aos povos Bantu, na história da África, deve-se ao fato destes povos terem ocupado boa parte da extensão territorial do continente africano desde 3.500 a.C. e, por conseguinte, criar possibilidades de interação desses povos com outros povos habitantes do continente, construindo assim a diversidade africana.

No mapa abaixo é possível perceber a vasta extensão de terra ocupada nos processos de expansão dos povos Bantu pelo continente africano, nota-se como os territórios foram ocupados sobretudo na região centro-sul do continente, a região

de um conjunto de valores fundados na hospitalidade e da incorporação de ideias de outras sociedades. (grifo nosso).

As autoras destacam, no processo de expansão, as interações realizadas entre povos Bantu e outros povos que já ocupavam esses espaços anteriormente. Neste ponto destacam uma série de ações realizadas pelos povos Bantu, a partir de suas experiências, saberes e cosmopercepção, que foram sendo articuladas com as experiências, saberes e cosmopercepção dos outros povos e que tornou possível este grande feito de expansão Bantu, dentre estas: hospitalidade, acolhimento do estrangeiro, matrilinearidade, heterarquia, religião, grupos de sororidade, noções de pertencimento, família e reconhecimento (FOURSHY; GONZALES, SAIDI, 2019).

Voltando a noção de força vital presente na cosmopercepção africana, Tempels ([s.d.]) tratando especificamente da ontologia bantu, nos alerta que compreender a ideia de força vital é a chave para a compreensão do pensamento bantu. De acordo com Tempels ([s.d.], p. 2) é preciso compreender que para os povos bantu **“todos os seres do universo têm a sua própria força vital; humano, animal, vegetal ou inanimado.** (grifo nosso). Tal compreensão nos ajuda a entender a noção de ubuntu como humanização de todos os fenômenos que nos circundam.

Não é possível apontar com precisão a origem do termo ubuntu no continente africano, porém a própria ausência de textos escritos que demonstrem a origem do ubuntu

é talvez uma força, uma vantagem pois isso atesta para a sua **origem popular**, como são os provérbios, contos, canções, etc e, portanto, **facilmente assimiláveis por todos e mais provavelmente expressando a sabedoria popular.**” (CASTIANO, 2010, p. 20) (grifo nosso).

Entretanto, autores como Ramose (1999; 2010), Saraiva (2019) apontam os povos bantu como possível lugar de surgimento do ubuntu, como filosofia e prática comunitária. Dentre estes povos, é possível destacar, por exemplo, o provérbio zulu e xhosa: *umuntu nguntu ngabantu*, que numa possível tradução, seria “uma pessoa é uma pessoa através, por intermédio, de outras pessoas” (NOGUERA, 2011, p. 147).

A palavra ubuntu é formada pelo prefixo *ubu* seguida de *ntu*. De acordo com Ramose (1999; 2010) *ubu* compreende a ideia de existência, de ser em geral e o *ntu* a existência assumindo a forma concreta ou em um movimento do ser em

desdobramento. Ramose (1999, p. 3) afirma ainda que ubuntu é verbo, na medida que indica ação, ou seja, representa o movimento que é o “princípio da existência para ubuntu”. Não é possível pensar em ubuntu de forma estática, mas sempre no movimento de estar sendo, no gerúndio. (RAMOSE, 1999)

Tanto Ramose (1999; 2010) quanto Castiano (2010) ressaltam, porém, que essa divisão da palavra ubuntu em duas *ubu-* e *-ntu* só é possível na perspectiva linguística, já ontologicamente não é possível separá-las uma vez que possuem uma unicidade, o ser só é sendo. “Não há, pois, uma separação radical entre eles e nem se pode pensar estarem em oposição. A separação sugerida antes é simplesmente no campo da língua” (CASTIANO, 2010, p. 156)

A filosofia africana tem caráter holístico, de compreensão do todo e não do ser fragmentado (RAMOSE, 2010), desta forma, ressaltamos que o ser representando pelo *ubu* não diz respeito apenas ao ser humano, mas conforme Nogueira (2011, p. 148) “indica tudo que está ao nosso redor, tudo que temos em comum”. Assim como vimos anteriormente a partir de Tempels ([s.d.], p. 4), quando afirma que para os bantus “ser é o que tem força”, ou seja, tudo que nos cerca é dotado de força vital, portanto *ubu* diz respeito a todos esses seres que possuem força vital, por isso a ideia de humanidade em todos os seres e fenômenos, dentre eles a educação.

Assim como Castiano (2013, p. 21) que chama a atenção de que “segundo o ubuntuismo, ‘ser africano’ signifique **‘humanizar’ todos os fenômenos**, ou seja, ver-se a si próprio e aos fenômenos circundantes em primeira linha através dos olhos dos outros” (grifo nosso).

Ramose (1999) reconhece a dificuldade na tradução do termo ubuntu e apresenta como uma tradução possível associando à ideia de humanidade. Foi esta perspectiva, apontada por Ramose, que adotamos a ideia de ubuntu nesta pesquisa, como um pressuposto filosófico de reconhecimento da humanidade entre as pessoas e que, na nossa visão, se apresentou como um potencial de colaborar na (re) educação das relações étnico-raciais na formação inicial docente.

De acordo com Nascimento (2014, p. 30) o Ubuntu pode ser entendido

como uma espécie de ‘Filosofia do Nós’, de uma ética coletiva cujo sentido é **a conexão de pessoas com a vida, a natureza, o divino e as outras pessoas de forma comunitária**. A preocupação com o outro, a

solidariedade, a partilha e a vida em comunidade são princípios fundamentais da ética Ubuntu (grifo nosso)

Desta forma, percebemos aproximações entre a noção de ubuntu e da cosmo percepção, saberes e experiências dos povos Bantu, apontados como povos onde possivelmente o termo ubuntu teve origem.

Quando falamos em travessia de pessoas negras ou de pessoas que foram escravizadas sempre pensamos no percurso África – Américas e/ou África - Europa, nesta nossa travessia fizemos o percurso contrário, realizamos uma viagem de retorno à África em busca de outros e novos referenciais para pensarmos e repensarmos as relações étnico-raciais na educação, em especial na formação inicial docente.

Aqui, assim como Kehinde, personagem principal do livro *Um defeito de cor* (GONÇALVES, 2009) que esperava e sonhava com o dia em que retornaria ao continente mãe - África, sonhamos e realizamos, também em relação aos nossos estudos e aprofundamentos teóricos acerca do continente africano, a nossa viagem de retorno, de volta ao lugar de onde nossos ancestrais um dia partiram. E neste processo, nessa viagem de retorno, nesse percurso de estudos e aprofundamentos teóricos acerca do continente africano, um sentimento muito forte e contínuo nos movia: banzo – saudades da África.

Essa bagagem de conhecimento acerca da África é posta em questionamento por Hountondji (2008, p. 151) quando ele indaga “quão africanos são os chamados estudos africanos?” A grande crítica que o autor faz é que quando mencionamos estudos africanos, muitas vezes, estamos a mencionar estudos que o Norte Global realiza sobre a África e não estudos de África, com teóricos e intelectuais de origem africana.

Por isso, iniciamos esta seção do texto trazendo os conhecimentos de África e, na próxima subseção, realizaremos os tensionamentos acerca de como tais conhecimentos foram sendo postos, historicamente, a margem pelo Norte Global, a partir da crítica a modernidade, dos estudos da colonialidade e seus efeitos nas ciências e na academia.

2.2 Transcendência Epistêmica e Teorias contra coloniais

Nós, africanas/os e afrodescendentes vivendo em diáspora, reconhecemos que nossas/os ancestrais foram sequestradas/os, retiradas/os e expropriadas/os de nosso continente mãe – África. Mbembe (2001, p. 185) reflete que

um dos resultados do comércio de escravos no Atlântico foi que hoje os negros vivem em locais os mais distantes. Como se pode inscrevê-los em uma nação definida racial e geograficamente, quando a geografia e a história os arrancaram do local de onde seus ancestrais vieram?

Primeiro o processo de colonização nos retirou de nosso lugar de origem, nos explorou em todos os sentidos possíveis, nos matou. Hoje a colonialidade também nos mata e, quando sobrevivemos, muitas vezes, passamos a vida inteira sem acesso a todo o legado africano, apresentado na subseção anterior.

Continuamos sendo retiradas/os de nós mesmos, continuamos sendo expropriadas/os de nossos valores, saberes, experiências de origem africana. Para Pontes (2017, p.11) “a colonização foi fundamental para concretizar o racismo como alicerce de qualquer possibilidade de protagonismo do legado africano”.

A colonização, processo iniciado por Portugal e Espanha no século XV, não se deu apenas pela exploração de terras fora da Europa, principalmente nas Américas, mas também, concomitantemente, pela exploração da força produtiva, através da escravização dos povos das terras “descobertas”, que seria mais honesto dizer invadidas, como no continente africano.

Com o apoio do cristianismo, buscava-se converter os pagãos, catequizando os povos originários das Américas e do continente africano, considerados como bárbaros ou primitivos, tendo como referência a Europa. Abdias Nascimento (2016, p.63) afirma que o cristianismo “não constituiu outra coisa que aceitação, justificação e elogio da instituição escravocrata, com toda sua inerente brutalidade e desumanização dos africanos”.

Junto ao projeto de colonização e escravização, surgia a ideia de Modernidade. Para Dussel (2016, p. 58), “a modernidade, o colonialismo e o sistema-mundo, denota aspectos de uma mesma realidade simultânea e mutualmente constitutiva”. Também Grosfoguel (2020, p. 60) afirma que “a modernidade não existe sem a colonialidade; elas são caras da mesma moeda, e o

racismo organiza a partir de dentro todas as relações sociais e hierárquicas de dominação da modernidade” (grifo nosso).

Da Europa surge a ideia de universalidade, vista sempre como única referência, de lá partem as grandes navegações, de lá surge a referência monoteísta, de lá surge a noção de modernidade e tudo o que está fora deste território é tido como bárbaro, atrasado, pré-moderno, pagão, e mais recentemente surgem, também, os conceitos de “subdesenvolvido” e “em desenvolvimento”, tendo como referência o norte da América, representado pelos Estados Unidos.

Partindo da visão de modernidade e da pretensão ocidental de universalidade, Castiano (2013, p. 55) alerta para a

tendência patente na cultura ocidental de auto-assumir-se como cultura da humanidade, de assumir a sua tradição como sendo universal, ou seja, válida para toda a humanidade. (...) e não apenas uma das tradições regionais e contextuais (...) é, sobretudo, uma atitude sistemática e marca uma arrogância epistemológica.

Abdias Nascimento (2016, p. 82) chama a atenção de que a Europa era (e ainda é) “obrigatório ponto de referência, sobretudo no que se referia às ideias, padrões de julgamento estético e, atividades científicas de qualquer ramo”. Até hoje, as Ciências Humanas e Sociais insistem em ter a Europa como principal, quando não única, referência de saber e de conhecimentos tidos como válidos, como se para que uma pesquisa tivesse caráter de cientificidade houvesse sempre a necessidade de ter como referência apenas grandes cânones da ciência europeia.

A ideia de Modernidade instala na ciência e nas pesquisas científicas uma referência estreita e única da realidade, tal visão é limitada e deixa de contemplar uma pluriversalidade que o mundo é composto.

Dussel (2016) apresenta a ideia de transmodernidade propondo a superação dos efeitos da modernidade, ainda presentes na pós-modernidade, que segundo ele, tal conceito seria um “momento final da modernidade.” Ou seja, para além da referência de modernidade, o autor propõe um conceito que transcende a modernidade e pós-modernidade imposta pela Europa como referência única.

De acordo com Dussel (2016, p. 63) a transmodernidade é uma pluriversalidade rica, pois reúne diálogos da periferia para a periferia, de posições críticas da fronteira, está fora, “exterior” à noção de modernidade e das localizações

impostas como centrais: Europa e norte da América. Segundo o autor, a transmodernidade

indica essa novidade radical que significa o surgimento (...) da exterioridade, da alteridade, do sempre distinto, de culturas universais em desenvolvimento, que assumem os desafios da Modernidade e, até mesmo, da pós-modernidade euro-americana, mas que **respondem a partir de outro lugar, (...) do ponto de sua própria experiência cultural, diferente da euro-americana**, portanto capaz de responder com soluções completamente impossíveis para a cultura moderna única (grifo nosso).

Podemos buscar e construir outras referências de ser e estar no mundo, uma vez que há uma infinidade de experiências de povos espalhados pelo globo. Assim, trazemos a noção de transcendência epistêmica de Grosfoguel (2009), no sentido de ir além dos conhecimentos tidos pela ciência como válidos, propomos o exercício de questionar o processo de validação apenas dos conhecimentos europeus e não de outras localizações. Vamos discutir essa transcendência epistêmica sob a ótica das teorias contra hegemônicas e contra coloniais (SANTOS, 2019) da decolonialidade e da afrocentricidade.

Santos (2019, p. 35) denomina de contra colonização “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios”, resistências que devem estar presentes também na academia e nas ciências, uma vez que ainda se configuram como espaços de (re) produção da colonialidade, racismo, epistemicídio.

Para César (2020, p. 18), “nossas instituições continuam girando em torno dos valores coloniais – valores que fomos convencidos a perceber como legítimos”, e, portanto, não os questionar, com a intenção de manter as estruturas sociais, culturais, políticas e educacionais tais como vêm se arrastando há séculos, impondo lugares de inferiorização, subalternização e invisibilidade para os povos localizados geograficamente, além da centralidade imposta pela Europa.

Grada Kilomba (2019, p. 50) questiona “como conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial. Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal?” A autora faz a relação de que se construiu uma validação de saberes de homens brancos e europeus e que tudo que está fora dessas características são tidos como o Outro, portanto, invisibilizado, inferiorizado e subalternizado.

Sueli Carneiro (2005), sintetiza estas questões com a noção de epistemicídio, definindo-o como

um processo persistente de produção da indigência cultural; pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; **pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento** e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (2005, p. 97) (grifo nosso).

A negação, subalternização e inferiorização dos saberes dos povos africanos e da diáspora negra configura novas formas de colonização. A colonialidade se perpetua, agora também, através de pensamentos, conhecimentos, saberes, ao promover um conhecimento que não emancipa as pessoas, que nega as histórias dos povos que foram colonizados e escravizados, e ao fazê-lo os desumaniza. Neste sentido, Grosfoguel (2020, p. 64) afirma que

se são utilizados meios que reproduzem as lógicas de opressão e dominação da civilização moderna/colonial, termina-se consequentemente reproduzindo novamente todas as formas de dominação e exploração contra as quais se estava lutando, porque as lógicas civilizatórias modernas/coloniais se reciclam.

Segundo Mignolo (2017, p. 11) o sistema universitário global instalou uma “hierarquia epistêmica que privilegiava o conhecimento e a cosmologia ocidental em detrimento dos conhecimentos e das cosmologias não ocidentais”. Para Santos (2019), a academia e seus conhecimentos escolhidos sob a ótica do eurocentrismo/branco/cristão/masculino constitui-se ainda como uma estrutura colonial, na medida em que coloniza os saberes, ao priorizar determinados conhecimentos a partir de visões de mundo eurocêntricas.

A universidade, como bem lembra Kilomba (2019), não é um espaço neutro, mas são espaços de resistências na medida em que se configuram também como espaços de luta, de disputas epistêmicas que são também, políticas e pedagógicas. Exemplo disso encontramos em Machado (2018) quando analisa a inclusão de temas africanos e afro-brasileiros nos currículos dos cursos de graduação e os seus tensionamentos, argumentando o quanto tem sido, “difícil conseguir o entendimento entre os pares de que se tratam, também, de produções científicas e conteúdos de formação (MACHADO, 2018, p. 28).

Assim, a formação inicial docente que, segundo a LDBEN 9394/1996, deve ocorrer nas instituições de ensino superior, não está isenta de também perpetuar a colonialidade, o racismo e o epistemicídio, a partir das disciplinas ofertadas, das ementas e da escolha dos conhecimentos que serão inseridos nessa formação, bem como das práticas educativas e, por conseguinte, acaba reforçando os aprendizados dos saberes hegemônicos, mantendo as questões étnico-raciais e/ou dos conhecimentos africanos, afrodiaspóricos e afro-brasileiros na margem que lhe foram impostas, não superando o ciclo de distorções destes saberes que iniciam ainda na educação básica junto à população em geral.

Diferente disso, e em oposição à noção de colonialidade, aos estudos e as práticas das universidades ocidentais de se colocarem numa perspectiva de superioridade em relação ao que não é ocidental e corroborando com o que foi apresentado por Santos (2019) como contra colonial, Mignolo (2017, p. 6) apresenta o conceito de decolonialidade, qual seja o

inexorável esforço analítico para entender, com intuito de superar, a lógica de colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura da administração e controle surgidos a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias.

Para Grosfoguel (2020, p. 65) a decolonialidade

trata da produção de um projeto antissistêmico que transcenda os valores e as promessas da modernidade como um projeto civilizatório e da construção de um horizonte civilizatório distinto, com novos valores e novas relações que comunalizem o poder.

Pensar e agir decolonialmente, como sugere os autores acima citados, deve ser, portanto, compromisso daqueles que querem fazer uma educação que promova a emancipação/libertação dos mais diversos povos, sobretudo dos que foram e continuam sendo colonizados. Nessa perspectiva de transcendência epistêmica e decolonialidade, o conceito de afrocentricidade torna-se relevante neste estudo por ser

uma possibilidade epistemológica de evidenciar os povos africanos e afrodescendentes e seu **papel protagonista**, sobretudo pelas possibilidades de valorização de referências culturais e, também científicas, desses sujeitos (PADILHA; MACHADO, 2019, p. 195-196) (grifo nosso).

Segundo Asante (2009), teórico que sistematizou esse paradigma, falar de afrocentricidade é falar de localização psicológica, é analisar uma pessoa a partir de onde sua mente está situada.

Quando o afrocentrista afirma ser necessário descobrir a localização de alguém, refere-se a **saber se a pessoa está num lugar central ou marginal com respeito à sua cultura**. (...) Evidentemente, o objetivo do afrocentrista é manter o africano dentro, e no centro, de sua própria história (ASANTE, 2009, p. 97) (grifo nosso).

E como já vínhamos discutindo, a história, as experiências, os conhecimentos, saberes dos povos africanos, seja no continente africano ou na diáspora, quando não invisibilizados, estiveram sempre à margem ou inferiorizados.

O paradigma da Afrocentricidade apresenta-se não concorrente do eurocentrismo, mas partindo do pressuposto de que localizar os valores e a cultura africana no centro faz parte do projeto para repensar a humanidade, uma vez que, segundo Pontes (2017, p. 65) “o processo de recentralizar o legado desses povos cria a possibilidade de um novo capítulo dessa narrativa, de ser reescrita com seus valores protegidos, agindo na libertação da mente do africano”, retirando-os das margens que lhe foram impostas pelo processo de colonialidade/modernidade, racismo, epistemicídio e hierarquia epistêmica.

Para Oyewumi ([s.d], p. 13) “igualmente importante é a necessidade de as experiências africanas serem levadas em conta na construção da teoria”, para tanto é necessário o estudo e aprofundamento, por parte das academias e ciência brasileira, acerca da história, valores, saberes, experiências, cosmopercepções de origem africana.

Dentro dessa perspectiva de buscar conhecimentos, referências e experiências, que nos ajudem a refletir sobre a modernidade/colonialidade/racismo e transcender as epistemologias e as visões localizadas apenas na centralidade europeia, apresentamos, na subseção seguinte, o ubuntu como saber da transmodernidade (DUSSEL, 2016) e contracolonial (SANTOS, 2019), também localizado no interior do paradigma da Afrocentricidade, logo, exterior à centralidade da modernidade.

2.3 Saberes ubuntu como saber afrocêntrico de humanidade

Levando em consideração as discussões anteriores a respeito de quais saberes têm sido legitimados e quais têm sido deslegitimados por uma academia que ainda reproduz as lógicas de dominação modernas/coloniais, discutiremos agora acerca dos saberes ubuntu e de que maneira estes podem colaborar na construção de uma academia e ciência mais diversa e humana, especialmente na formação inicial docente.

Por algum tempo, foi questionada (e ainda questionam) a existência de uma filosofia que pudesse ser chamada de africana, resultado do movimento de questionar a legitimidade de conhecimentos fora do território europeu e também como parte do processo de animalização e desumanização aplicado pela escravização/colonialidade.

Levando em consideração que todo ser humano tem capacidade de pensar, todas/os podem produzir/praticar filosofia. Castiano (2013, p. 69) com base em Tempels é enfático quando afirma que “todo aquele que deixar transparecer que estes povos não têm filosofia, estaria, na prática, a excluir estes homens e mulheres da categoria de seres humanos”.

Segundo Pontes (2017, p. 13)

a colonização teve um papel fundamental na imagem produzida dos sujeitos africanos, reservando a eles um **local de desumanização** o que caracteriza de forma equivocada a sua incapacidade de produzir consciência crítica, privilégio destinado apenas aos seres com potências humanas, ou seja, os homens brancos (grifo nosso).

Tal suspeição da existência e legitimidade de uma filosofia africana configura-se como parte do processo de racismo, conforme afirma Kilomba (2019, p. 34) quando nos lembra que “a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão social”, nesta perspectiva, já discutida anteriormente, de deixar os conhecimentos não-europeus sempre à margem dos debates e pesquisas acadêmicas/científicas. Há que se levar em conta que nos demais continentes também se produzem saberes, narrativas, experiências, teorias e conhecimentos que precisam ser levados em consideração pela academia.

Vamos conceituar o que estamos chamando de saberes trazendo as contribuições de Japiassu (1986) e Castiano (2013) neste campo. Segundo Japiassu

(1986, p. 15), define-se saberes pelo “conjunto de conhecimentos metodologicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e suscetíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino”, ou seja, são todos os conhecimentos que produzidos e sistematizados podem ser repassados.

Nota-se que o autor não delimita um lugar específico onde são produzidos e/ou onde essa transmissão dos saberes deve acontecer, não afirma por exemplo que eles devem estar situados no interior das universidades para ganhar caráter de cientificidade. Japiassu (1986) nos chama a atenção de que o termo saberes ganhou uma interpretação muito mais abrangente que a própria ideia de ciência, o que contemplaria não só aqueles conhecimentos produzidos pela/na academia.

Castiano (2013, p. 7) vai caracterizar esses saberes como “locais ou endógenos” partindo do pressuposto que os sujeitos no interior de todas as comunidades realizam “prática de diálogo intersubjetivo no qual apresentam alternativas de compreensão à realidade social, natural e metafísica que se lhes apresenta.”

Trazemos também as contribuições de Lélia Gonzalez (2020), quando apresenta a diferença entre memória e consciência porque acreditamos que tais noções podem colaborar na discussão destes saberes. Segundo a autora consciência pode ser compreendida como o “lugar do descobrimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber” e memória é entendida como “não-saber que conhece, esse lugar da emergência da verdade” (GONZALEZ, 2020, p. 78). Ou seja, a memória é o lugar onde se registram os saberes, já a consciência registra as epistemologias, construídas sob a marca do processo de colonialidade/modernidade, racismo e epistemicídio.

Ainda segundo Gonzalez (1984, p. 78) a “consciência exclui o que a memória inclui” e é no espaço da consciência que o sistema ideológico hegemônico da modernidade/colonialidade e do eurocentrismo opera, na medida que promove o esquecimento, a negação e a subalternização de nossos saberes de raízes africanas, ao tempo em que supervaloriza uma única matriz que é colonial.

Neste sentido, vale resgatarmos o que temos como memória ancestral, dos saberes africanos e da diáspora negra, da filosofia africana, para isso é necessário que a academia abra espaço para os saberes destes povos.

Dentro dessa lógica de valorização dos saberes, Castiano (2010) nos propõe a ideia de “referencial de subjetivação”, que seria localizar o africano numa perspectiva central diante de sua própria história, apontando a afrocentricidade e o ubuntuismo como sendo “esforços de subjetivação, ou seja, de recuperação das tradições e dos valores africanos depositados nas comunidades africanas tentando construir e, por vezes, reconstruir um discurso autenticamente africano” (CASTIANO, 2010, p. 40).

Desta forma, reconhecemos o ubuntu como saber afrocêntrico, na medida em que, ao discutirmos ele na educação, estamos, de certa forma, centralizando saberes africanos e a filosofia africana dentro da academia, não como mero objeto de estudo, mas, como nos sugere o próprio Castiano (2013, p. 50), sobretudo no sentido de “cultivar uma abertura epistemológica”, promovendo mudanças teóricas, epistemológicas, metodológicas e uma nova reorganização dos conhecimentos nas ciências.

Perseguindo essa ideia como sendo um modo de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2017) e de transcendência epistêmica (GROSFOGUEL, 2009) que já vínhamos discutindo, o ubuntu surge como potencial de desestabilização e/ou desconstrução dessa realidade desumana, de exclusão e marginalização dos saberes africanos, bem como se apresenta como uma nova forma de compreensão da realidade, propondo outras maneiras de interrelação entre as pessoas.

Sant’ana (2015, p. 9) afirma que o ubuntu se insere como “parte das epistemologias do sul e dos conhecimentos subalternizados, justamente por ser elaborado num espaço e tempo extremamente afetado pela Matriz de Poder Colonial ocidental” que foi/é o continente africano.

O ubuntu parte de uma lógica contrária a noção de ser produzida pela colonialidade/modernidade, na medida em que esta filosofia parte do reconhecimento da humanidade de todas as pessoas, de que eu me reconheço como humano através de outras/os humanas/os, e, portanto, não é possível negar a história, os saberes, as visões de mundo, porque, como já vimos, esse processo de invisibilidade, negação e/ou subalternização, herdados da modernidade/colonialidade, resulta na desumanização e animalização de povos e de pessoas.

O ubuntu transcende conceitos que têm sido muito difundidos no Ocidente, nos últimos anos, como alteridade e empatia, que se apoiam em discursos de atenção ao outro e à realidade do outro, mas que ainda se constituem em práticas e ações binárias: eu-outro. Reconhecemos o Ubuntu como possibilidade de transcendência epistêmica (GROSFOGUEL, 2009) rompendo com as amarras de uma visão eurocêntrica, colonial, que se pretende **universal**.

Com o ubuntu, é possível pensar os processos educacionais, sobretudo de formação inicial docente numa perspectiva afrocêntrica do “nós”, que neste contexto sejam construídas **comunidades**, como apontado por Conceição Evaristo quando nos convida ao aquilombamento²⁶.

Ressaltamos, mais uma vez, que a noção de afrocentricidade trazida por Asante (2009), associada ao ubuntu, não se pretende universal, nem tão pouco se impõe como uma oposição ao eurocentrismo, uma vez que reconhece a humanidade de todas as pessoas e fenômenos, reconhece que todos os saberes, conhecimentos, vivências em todas as localizações são válidas e, portanto, merecem reconhecimento.

A afrocentricidade não busca uma espécie de vingança ao eurocentrismo, como pôr os conhecimentos e vivências eurocêntricas a margem, mas quer sim colocar os conhecimentos e vivências de África e das diásporas também no lugar da centralidade de seu reconhecimento para que seja possível a construção de atitudes de diálogo intercultural.

Nesta ótica, Cesar (2020, p. 38) afirma que

diferentes sistemas de conhecimento podem se relacionar de maneira complementar, quando houver congruências possíveis. Ou, simplesmente coexistir, quando não haja compatibilidade suficiente para a complementariedade entre perspectivas.

Vemos a formação inicial docente como o lugar de possibilidades e potencialidades de mudanças desta lógica dicotômica entre **universal** e **pluriversalidade**, um lugar onde é necessário promovermos tensionamentos dessas centralidades euro-americanas e as exterioridades, como discutiremos na próxima seção.

²⁶ Fonte: Poesia “Tempo de nos aquilombar”, de Conceição Evaristo. Disponível em: <https://www.xapuri.info/cultura/tempo-de-nos-aquilombar/>. Acesso em 03 ago. 2020

SEÇÃO 03: NAVEGANDO POR MARES POUCO EXPLORADOS: FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E AFRICANIDADES NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS.

“A elite intelectual é burra e não percebe a riqueza da pluralidade.”
Conceição Evaristo

Como já discutimos anteriormente, saberes relacionados as questões étnico-raciais, epistemologias, teorias e referências africanas e da diáspora acabam sendo excluídas dentro do projeto epistêmico associado a modernidade/colonialidade, ainda muito presente nas ciências e na academia.

No processo de escolhas das temáticas ou conteúdos culturais que devem ter prioridade de discussão, nesses espaços, muitos desses saberes são deixados de lado, são relegados à margem, deixando de contemplar uma pluralidade de experiências, saberes, conhecimentos e estudos de outras localizações. Por isso, nesta travessia, afirmamos que ainda estamos navegando por mares pouco explorados, sobretudo em relação aos estudos de africanidades no campo educacional.

Nesse sentido, esta seção propõe a discussão acerca do contexto da formação inicial docente no Brasil, relacionando com os estudos de africanidades e Educação das Relações Étnico-Raciais. Temos como ponto de partida o debate em torno dos principais marcos legais que trazem implicações para EREER, seja por reconhecerem a pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira, e/ou por tornarem obrigatória a inclusão de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, seja por oportunizar o acesso de pessoas afrodescendentes ao ensino superior ou garantir vagas em concursos públicos a cargos do executivo federal, dentre outras; tecemos um breve histórico da formação docente no Brasil, assim como da sua constituição política, mediante a necessidade urgente de que a formação inicial docente seja sustentada pelo diálogo intercultural com a inclusão de conhecimentos africanos, afrodiaspóricos e afro-brasileiros, formando professoras e professores para a afrodocência, cuja perspectiva de formação torna-se ainda mais plausível quando acessamos os resultados de um levantamento das pesquisas mais recentes sobre formação docente e africanidades na UFMA, nos últimos cinco anos (2015-2020).

Dessa forma, constatamos a necessidade de mais estudos e pesquisas voltadas à temática da formação inicial docente relacionando-a com os estudos de africanidades e afrodescendência na educação maranhense e de modo mais amplo, instigar a produção de perspectivas teóricas em torno da ideia de afrodocência, que propomos neste estudo.

3.1 Marcos Legais e Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)

Para tratarmos da Educação das Relações Étnico-Raciais iniciaremos trazendo documentos de organismos internacionais e o conjunto de leis nacionais que citam a necessidade, recomendam ou tornam obrigatório a adoção de medidas que promovam novas formas de relações étnico-raciais, implicando diretamente na educação brasileira e na formação inicial docente.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela ONU em 1948, registra que os Estados-Membros – incluindo o Brasil, reunidos em Assembléia Geral comprometem-se a promover o respeito pelos direitos e liberdades humanas sem qualquer distinção, ao declararem que todas as pessoas são livres e iguais em dignidade e direito e devem agir respeitando uns aos outros com espírito de fraternidade (UNIC, 2009).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien na Tailândia, documento importante e referencial na construção de políticas e nas reformas educacionais realizadas a partir de 1990, reconhece que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural devem ser levados em consideração na prática educativa. Logo no artigo 1º declara que para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem faz-se necessário assumir o compromisso de respeitar a “herança cultural, linguística e espiritual” de todos as/os educandas/os e que seus valores culturais e morais constituem a identidade e dignidades dos indivíduos e da sociedade.

Em contraponto, ao se referir aos Direitos Humanos, Silva (2004) questiona de que homem-ser estamos falando? Certamente do ser masculino, cis, hétero, branco, das elites e/ou de classe média alta e não aos direitos das mulheres, das/os negras/os, das/os pobres, indígenas e demais minorias sociais.

Na defesa de que tais direitos sejam alcançados pelo conjunto da população negra brasileira, Silva (2004) destaca a atuação do movimento negro brasileiro, que há muito vem fazendo da luta uma constante para que o Estado deixe de assumir os interesses da classe hegemônica como seus próprios interesses de Estado, e aponta, ainda, a necessidade de reeducar as relações étnico-raciais como caminho possível nesta luta.

Para Ramose (2010, p.157), as relações humanas compõem a ideia central no cenário dos Direitos Humanos e

a despeito de suas diferenças em perspectiva e em ênfase, todas as teorias de direitos humanos compartilham uma característica fundamental, a saber, o fato **de um-ser-humano-vivo merecer reconhecimento da parte de todos os outros seres humanos**. Além disso, este reconhecimento deve ser entendido como significando tanto respeito para, quanto proteção pelo fato de se tratar de um ser-humano vivo (grifo nosso).

Ou seja, a discussão e estabelecimentos dos direitos humanos perpassa pela discussão das relações humanas e, portanto, também pela discussão das relações étnico-raciais, podemos associar ainda ao princípio do ubuntu, pelo reconhecimento da humanidade de todas as partes envolvidas nessas relações, sejam pessoas brancas ou negras.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, elaborada no processo de redemocratização do país, declara em seu artigo 1º que é fundamento do Estado Democrático de Direito a dignidade da pessoa humana. No artigo 5º reconhece que todas as pessoas são iguais perante a lei e sem qualquer distinção de qualquer natureza. No artigo 206, ao se referir a educação, reconhece o pluralismo de ideias como princípio de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, instituída pela Lei 9.394/1996, no seu artigo 1º indica a convivência humana como um dos processos formativos que compõem a educação; no artigo 3º determina que são princípios do ensino a liberdade de divulgar a cultura e o saber, dentre outros, bem como a valorização da experiência extraescolar; no artigo 26 estabelece que o ensino de História deve levar em consideração as contribuições das matrizes culturais que compõem o Brasil – africana, indígena e europeia.

Registramos também a Lei 12.288 de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, onde no artigo 11, ao se referir a educação,

estabelece a obrigatoriedade do ensino de história geral da África e da história da população negra no Brasil em todo o currículo escolar; a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 que institui cotas raciais nas universidades e institutos federais de ensino superior; nesta perspectiva destacamos também a Portaria MEC nº 13, de 11 de maio de 2016 que sugere ações afirmativas nos cursos de Pós-Graduação nas universidades de âmbito federal; e a Lei 12.990 de 9 de junho de 2014 que reserva vagas para população negra em concursos públicos realizados pela administração pública federal.

Embora tais marcos legais sejam fundamentais no reconhecimento, defesa e garantia dos direitos da população negra, e isso é inquestionável, chamamos a atenção para a dificuldade de aplicação desse conjunto de leis, conforme afirma Machado (2018, p. 254)

esses dispositivos de ações políticas não garantem por si mesmo a materialização dos instrumentos legais, já que são construídos em territórios, cujas relações de forças são engendradas nas lutas internas que se travam entre os “operadores do direito” diante das estratégias de seu uso, as quais podem ser conservadoras ou subversivas.

Por vezes estes dispositivos legais têm sido questionados por parte da população brasileira ao promoverem discursos de que tais políticas estimulam o “favorecimento” da população negra, e não reconhecem que esse conjunto de leis se constituem como reparação histórica a um povo que, conforme Nkolo Foe (*apud* MACHADO, 2014, p. 45), tem seu sangue irrigando as veias do Brasil.

Um exemplo notório da dificuldade de implementação desses dispositivos tem sido a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, que iremos aprofundar a partir de agora. Tal dispositivo torna obrigatório, em toda a rede de ensino no país, a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial. No aspecto legal, esta lei foi substituída, pela Lei 11.645/2008 que torna obrigatório, para além do ensino de História Afro-Brasileira, o ensino da História e Cultura Indígena nos currículos de toda a rede de ensino brasileira.

Destacamos, que esse conjunto de dispositivos legais são resultado da luta dos movimentos negros brasileiros que há muito tempo vinha pautando, no campo social e político, reivindicações de reparação histórica e de reconhecimento dos direitos e da dignidade da pessoa negra.

Como resultado de tais lutas os governos populistas, que assumiram o comando do país a partir nos anos 2000, elaboraram tais marcos legais, além de diretrizes, programas e projetos de valorização da pessoa negra no Brasil, reconhecendo-os como parte das matrizes culturais que ajudaram a formar a nação brasileira.

A Lei 10.639/2003 constitui como um marco histórico importante do movimento negro brasileiro por ser resultado dessas lutas travadas no campo social e político e embora a lei mais atualizada seja a 11.645/08, muitos militantes deste movimento, bem como teóricos do campo educacional utilizam a Lei 10.639/2003 como referência e seu uso “é interpretado como registro político que identifica nesse inciso marco legal, um divisor histórico e político que nasceu de uma agenda do movimento negro” (NOGUERA, 2014, p.18).

Notamos, portanto, a importância da Lei 10.639/2003 no campo educacional, social e político brasileiro, porém segundo Machado (2018, p. 58) tal dispositivo nos “lança um grande desafio para romper com as barreiras do silêncio, em torno da pluralidade cultural”. Sua aplicabilidade ainda encontra fortes barreiras, desde a educação de nível básico até o ensino superior, sobretudo nas licenciaturas.

Nota-se que transcorridos quase 20 anos da homologação Lei 10.639/2003 ainda estejamos discutindo sua ampla implementação, uma vez que a realidade proposta na lei ainda não acontece em muitas escolas espalhadas por todo o Brasil, restando muitas vezes a “boa vontade” de algum docente, ou que algum/a docente negra/o, consciente da realidade racista que somos submetidas/os, queira trazer a discussão destas temáticas na sua sala de aula. Ressaltamos, porém que a lei não é opcional para a rede de educação brasileira, ela é impositiva, mas ainda assim não se constitui como realidade nas salas de aula.

Esse conjunto de marcos legais apresentados até agora corroboram para a importância de uma efetiva Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) que ainda não tem sido implementada na rede de educação básica, haja vista que ainda atravessa ensino superior de maneira invisibilizada e sem prestígio epistêmico.

Para compreendermos a que estamos nos referindo quando tratamos de Educação das Relações Étnico-Raciais, discutiremos agora os conceitos de raça e etnia. Segundo Castiano (2010, p. 51), etno diz respeito “aos sistemas de

conhecimentos e cognições típicos de uma dada cultura”, aqui abrangendo a cultura negra.

Para Almeida (2019), sob a ótica histórica, raça possui dois elementos que se completam, quais sejam: característica biológica que seriam os elementos ligados às características físicas ou fenotípicas: cabelo, cor da pele, etc. e característica étnico-cultural que diz respeito quando a “identidade será associada a origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes” (ALMEIDA, 2019, p. 30-31)

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 003/2004), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no sentido de explicar a composição do termo étnico-racial, corrobora com os conceitos já elencados anteriormente e ressalta que raça diz respeito a “**construção social** forjada nas tensas relações entre brancos e negros”, bem como o termo étnico “serve para marcar que essas relações tensas devidas as diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à **raiz cultural plantada na ancestralidade africana**” (CNE, 2004, p.5) (grifo nosso).

Não podemos deixar de mencionar as contribuições de Abdias Nascimento (2016), ao denunciar a ideia de que vivermos numa democracia racial no Brasil é mito e que, tal falácia, tem colaborado, desde o tempo da escravização, para o genocídio da população negra brasileira, bem como para a negação e ocultamento de que temos, no interior do país, problemas, tensionamentos e conflitos na relação entre negros e não-negros.

Neste cenário de definir os conceitos de raça e etnia, Nascimento (2016, p. 48) nos alerta de que, no Brasil, a marca de uma pessoa, ou seja, sua aparência, é

determinada pelo fator/étnico e/ou racial. Um brasileiro é designado de preto, *negro*, *moreno*, *mulato*, *crioulo*, *pardo*, *mestiço*, *cabra* (...) e o que todo mundo compreende imediatamente, sem possibilidade de dúvidas, é que se trata de um *homem-de-cor*, isto é, aquele assim chamado descende de africanos escravizados. Trata-se, portanto, de um negro, não importando a gradação da cor de sua pele (grifo do autor).

Embora a palavra negro seja vista como pejorativa em outros países e/ou traduções e que muitas/os teóricas/os optem por não utilizá-la por ter sido um termo dado pelos colonizadores, o movimento negro brasileiro tem atuado e lutado pela

ressignificação do termo, no intuito de alterá-lo para um sentido positivo, de reafirmação e valorização da identidade negra (PARECER CNE 003/2004).

Silva (2013, p. 2) ao se referir as relações étnico raciais afirma que “preconceitos racistas contra negros e indígenas geram, cotidianamente, conflitos interpessoais, políticos, intelectuais, mais ou menos explícitos, que permeiam as relações étnico-raciais entre os brasileiros.”

São muitas as implicações do racismo nas relações étnico-raciais, Djamila Ribeiro (2019a), no livro *Pequeno Manual Antirracista*, afirma que promover um ensino que inclua os saberes, conhecimentos, história e cultura africana é benéfico para o conjunto da sociedade brasileira e não somente para as/os negras/os, uma vez que oportuniza o reconhecimento dos privilégios brancos.

Acreditamos na escola como um espaço favorável para uma educação ou reeducação das relações étnico-raciais, onde prevaleçam o respeito às diversidades culturais presentes em nossa sociedade, levando em consideração todas as matrizes culturais que formam a nação brasileira e não somente uma dessas matrizes, como já vínhamos discutindo anteriormente.

Portanto, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

implica criar condições para **que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos**, não sejam desencorajados de prosseguir seus estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (CNE, 2004, p.4) (grifo nosso).

Assim, o acesso aos conhecimentos oriundos do legado africano e afro-brasileiro são essenciais na desconstrução de visões racistas acerca da identidade negra, uma vez que podem oportunizar as/aos estudantes negras/os o conhecimento de suas histórias, a história de seus antepassados, uma história sem as distorções que a modernidade e a colonialidade geraram, como já discutimos.

Sendo a escola esse lugar para o reconhecimento da dignidade das/dos estudantes negras/os, e para a construção de relações harmônicas entre as/os alunas/os, podemos vislumbrar que a (re) educação das relações étnico-raciais pode colaborar na construção de relações étnico-raciais mais harmônicas e positivas na sociedade, partindo de experiências trazidas pela matriz cultural africana, como é o

caso do ubuntu, por exemplo, que parte do reconhecimento da humanidade em todas as pessoas, independentemente da cor de sua pele, gênero, de sua origem, de sua cultura, de seus saberes ou valores.

Silva (2013, p. 7) nos diz que a “educação para as relações étnico-raciais, pois, enquanto processo pedagógico visa criar abertura para compreensão de distintas maneiras de pessoas expressarem sua humanidade”. Reconhecemos, portanto, o caráter transformador e emancipatório dos processos educacionais que ocorrem no interior da escola, para além do local de transmissão de conhecimentos, a escola tem potencial de transformar realidades e de construir novas formas de nos relacionarmos.

A despeito de não haver expressamente na letra da lei e/ou não ser possível associarmos noções de saberes ubuntu diretamente nos dispositivos legais elencados, especialmente na Lei 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EREB, tais normativas tornam obrigatório que a inclusão de conteúdos de origem africana, afrodiaspórica e afro-brasileira, dentre estes, o ubuntu, em salas de aula da rede de educação básica.

Assentimos que o continente africano, diverso em povos, línguas, culturas, possui valores “que primam pelo compartilhar, pela sabedoria dos mais velhos e pelo respeito mútuo, pela organicidade e sustentabilidade da vida, que deve ser baseada no convívio harmônico entre os humanos e a natureza” (SANT’ANA, 2015, p. 11) e que tais valores podem ajudar a promover uma educação das relações étnico-raciais, partindo do lugar da afrocentricidade proposto por Asante (2009).

Partindo dessa localização afrocêntrica e da exterioridade (DUSSEL, 2016), queremos destacar que o cumprimento dos marcos legais aqui elencados, sobretudo a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 e a promoção de uma educação das relações étnico-raciais, passa necessariamente pela revisão e reorganização dos currículos; revisão dos livros didáticos; investimentos significativos e efetivos na educação brasileira; formação permanente das/os profissionais que já atuam no campo educacional; e passa, sobretudo, pela formação inicial docente, que iremos discutir no próximo tópico.

3.2 Formação Inicial docente no Brasil: registros de outras/os incursões neste mar.

Para discutirmos formação inicial docente no Brasil, buscamos registros e/ou estudos de outras navegações/pesquisas acadêmicas que tratam da matéria. Assim trazemos alguns apontamentos, partindo da definição de conceitos inerentes a temática; de uma breve retrospectiva histórica da formação docente no Brasil; dos dispositivos legais para formação inicial docente; da constituição dos saberes docentes; e discutiremos a necessidade de pensar uma formação inicial afrocentrada, a partir de Asante (2009).

Iniciamos escurecendo o termo docência conforme define a Resolução CNE/CP nº1/06, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia – Licenciaturas em seu artigo 2º, como sendo

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na **articulação entre conhecimentos científicos e culturais**, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, **de socialização** e de construção do conhecimento, no âmbito do **diálogo entre diferentes visões de mundo** (CNE, 2006, p.1) (grifo nosso).

A partir dessa definição podemos inferir que a docência se constitui, para o Conselho Nacional de Educação, como esse movimento pedagógico que se dá nas relações sociais e que intersecciona os conhecimentos científicos e culturais. Na perspectiva que adotamos, os conhecimentos tidos como “culturais” não estão separados da cientificidade, isso parte da ideia de que estes estão à margem da ciência.

Vamos escurecer também que ao mencionarmos formação inicial docente estamos nos referindo àquela que acontece nos cursos superiores de graduação na modalidade licenciaturas, voltados à formação de professoras/es para atuar nas etapas da rede de educação básica brasileira: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e nas modalidades de educação: Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena e Educação à Distância. (BRASIL, 1996).

Segundo Gatti (2010) o início da formação de professoras/es no Brasil surge ainda no período Imperial, no final do século XIX, sendo uma formação voltada para um ensino elementar, quando surgem as primeiras Escolas Normais. Já no século XX, na década de 1930, com intenção de formar professoras/es para o secundário, oferecem aos bacharéis uma formação complementar acrescentando um ano a mais de formação pedagógica e preparando-os para o ensino secundário, segundo Gatti (2010) essa formação ficou conhecida popularmente como “3+1”.

A partir de uma intensa mobilização social na defesa da valorização da profissão docente e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – a formação docente é levada aos cursos de graduação de nível superior, em cursos de licenciaturas, a ser realizada em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996).

Nas primeiras décadas do século XXI, são aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, órgão que integra o Ministério da Educação do Brasil - MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para a Formação de Professores (2002); DCNs para cada curso de licenciaturas; DCNs para o curso de Pedagogia (2006).

Para Costa, Mattos e Caetano (2021), nestas diretrizes a concepção de educação dos anos 1990 ainda predomina, que é de uma formação docente voltada para o desenvolvimento de competências associadas ao empreendedorismo educacional no sentido de atender as expectativas do mercado globalizado, também, de hegemonia moderna/colonial/eurocentrada.

A Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010, apresenta a formação de professoras/es como prioridade para a década, ao determinar que “particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial de professores” (BRASIL, 2001, p. 7), além disso, apresenta um diagnóstico da formação docente no país, aponta diretrizes e estabelece 28 (vinte e oito) objetivos e metas, sendo a qualificação docente considerada como um dos maiores desafios para cumprimento do Plano.

Em 2014 é lançado o novo Plano Nacional de Educação – PNE, que no conjunto de metas estabelecidas como prioritárias para a década de 2014 a 2024, estabelece nas metas 14 e 15 a formação de professores/as, a partir das estratégias também elencadas neste PNE.

No ano de 2015, temos as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior com a Resolução CNE/CP nº 1/2015 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015. A primeira, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e a segunda, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior voltada para os cursos de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados/as, cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada.

Nestas diretrizes, podemos perceber muito da colaboração dos movimentos de defesa da educação e de professores/as no Brasil, quando pontuam a necessidade de universalidade do acesso à educação, na garantia da oferta de educação pública, na defesa da diversidade étnico-racial que o Brasil é constituído, com uma proposta de educação que colabore na construção de uma nação justa, inclusiva, democrática e soberana (BRASIL, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 tem como concepção de educação predominante o princípio da interdisciplinaridade na organização curricular (COSTA, MATTOS, CAETANO, 2021), compreendendo a docência como processo que se desenvolve a partir de conhecimentos científicos, culturais, éticos, políticos e estéticos em diálogo com diferentes visões de mundo. Logo, carrega em si a potencialidade de uma pedagogia radical de afrodocência ao reconhecer saberes da exterioridade moderna (afrocentrados e contracoloniais).

Esse tipo de organização curricular interdisciplinar e de valorização do compromisso sociocultural pode ter carga horária distribuída em três núcleos: núcleo de formação geral (áreas específicas e interdisciplinares); núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (conteúdos específicos, pedagógicos e de demandas sociais) e núcleo de estudos integradores (projetos pedagógicos diversos como iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão).

Desse modo, vale a pena ressaltar que foi a DCN's para a Formação Inicial em Nível Superior, instituída através da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que orientou e regimentou a elaboração, em 2018, do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia UFMA/Codó que será analisado na próxima seção.

Destacamos que tais diretrizes estavam, ainda, em muitas universidades e institutos superiores, em processo de implementação quando, em 2017, é divulgado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE a Resolução nº 2/2017, que institui e

orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC voltada a educação básica, homologada pelo Ministério da Educação em dezembro do mesmo ano.

Tal documento foi e ainda é muito criticado por profissionais da educação, pelos movimentos sociais e coletivos de defesa da educação no país e pelos sindicatos e movimentos de professoras/es por seu caráter normativo/prescritivo com implicações diretas no processo educacional brasileiro alterando o currículo e, por conseguinte a rotina pedagógica. O documento de grande relevância nas reformas curriculares foi pouco discutido com a sociedade, especialmente, aqueles que atuam diretamente nos sistemas de ensino brasileiro, embora tenha sido realizado coleta de contribuições e audiências públicas, gerando três versões confusas até chegar ao texto atual. O resultado deste documento se traduz no fortalecimento das articulações e ações do governo, mais alinhadas ao neoliberalismo, sobretudo, na conjuntura do pós golpe institucional de 2016²⁷.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, voltada para educação básica, impõe consequências diretas para a formação docente no país, consequências essas materializadas na Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), cujo artigo 1º determina a sua implementação “todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente”. (CNE, 2019, p. 1)

Por ser recente, tal documento ainda carece de estudos aprofundados sobre os seus impactos no processo histórico que o país já vem desenvolvendo a respeito da formação docente. Tal diretriz também vem sendo criticada por profissionais da educação, pelos movimentos sociais em defesa da educação no país e na nossa leitura do documento ficamos refletindo qual o lugar ou o não lugar dos saberes tradicionais, ou para usar o conceito de Castiano (2013) dos saberes locais na BNC - formação de professoras/es.

²⁷ Em 2016, a então presidenta do Brasil, Dilma Vana Rousseff, eleita por meio de processo democrático, é destituída do cargo através de um processo golpista de impeachment articulado entre a elite, o congresso, o judiciário e a mídia brasileira. Fonte: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305554659017>. Acesso em 27 de jun. 2022.

Partindo do princípio de que a BNCC – Educação Básica e a BNC - formação, estabelecem o desenvolvimento de competências a partir da mobilização de conhecimentos, devemos refletir quais conhecimentos são esses? Os saberes locais estão previstos/incluídos?

Uma vez que tais dispositivos se estruturam sob a égide de perspectivas de formação moderna/neoliberal que objetivam atender às demandas do mercado de trabalho, formuladas por imposição dos organismos internacionais através das reformas educacionais, eles (os dispositivos legais e de planejamento) não se interessam em promover a emancipação e autonomia das/os educandas/os, são documentos pautados em epistemes eurocentradas, portanto, não possuem princípios interculturais que valorize o acesso ao legado e a produção intelectual africana e das diásporas, embora, entre suas competências gerais suscite a necessidade de:

Valorizar a **diversidade de saberes e vivências culturais** e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem **entender as relações próprias do mundo do trabalho** e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (CNE, 2017, p. 9, grifo nosso).

Nas salas de aula, podemos discutir e compreender os sentidos e significados de tais determinações, desobedecer e resistir a proposição de modelos educacionais que tentam silenciar a diversidade étnico-racial, no interior de expressões como a diversidade de saberes, de epistemologias e conhecimentos produzidos pelos mais diversos povos. É preciso que adotemos uma perspectiva de formação docente pluriversal e/ou, como temos proposto, uma formação para afrodocência, baseada na filosofia ubuntu, em que os sujeitos desse processo sejam nomeados (africanos, afro-brasileiros, negros, afrodescendentes, indígenas, ciganos etc), pois somente assim podemos criar espaços curriculares que valorizem e se reconheçam todas as humanidades e vivências sociais cotidianas dos mais diversos povos e coletivos.

Essa formação docente pluriversal e/ou afrodocência podem ser potencializadas pela inclusão das temáticas africanas e afro-diaspóricas nesse processo, e embora as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatória a inclusão de conteúdos voltados à valorização da história africana e afro-brasileira e indígena na educação básica, não tragam determinações diretas de inclusão de tais

temáticas na formação docente, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES²⁸ instituiu como critérios de avaliação dos cursos de graduação, no aspecto da Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica, no indicador 1.5 – no que se refere aos conteúdos curriculares, a abordagem de conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Desta forma, também é válido a inserção de tais temáticas nos cursos de graduação, especialmente naqueles voltados à formação inicial docente, uma vez que tais profissionais atuarão diretamente na formação de outras/os profissionais. Muitos destes que atuam hoje, seja na educação básica, seja no ensino superior não tiveram na sua formação inicial acesso a essa perspectiva afrocentrada, nem mesmo acesso a teóricos e referências de escritoras/es afrodescendentes, muito menos africanos.

Sendo a academia ainda esse espaço de disputa de poder, Grada Kilomba (2019, p. 65) afirma que é uma “ótima maneira de colonizar, isto é ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador.” Ou seja, vivemos, todas/os nós, boa parte de nossa educação escolar acessando apenas conhecimentos dos colonizadores que, como discutimos anteriormente, continuam a colonizar nosso sistema educacional, nossa forma de viver, pensar, ensinar, nos vestir, nossa estética etc.

Como já pontuamos, na subseção anterior, a Lei 10.639/2003 constitui um marco histórico na garantia da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e para a perspectiva de educação que acreditamos, uma educação emancipadora e libertária, a implementação deste dispositivo legal também nos cursos de formação de professoras/es pode ser visto como um ato de resistência ao avanço do movimento neoliberal no âmbito educacional, indo além de uma educação que tenha como finalidade apenas a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

²⁸ Secretaria ligada ao Ministério da Educação, é responsável pela formulação de políticas para regulação e a supervisão de Instituições de Ensino Superior no país e também responsável por autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento de cursos de graduação (incluindo as licenciaturas). Fonte: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/apresentacao>. Acesso em 24 mar. 2022

Acreditamos numa educação que vai além de apenas formar para o mundo do trabalho, mas uma educação que se baseie em valores de humanismo, de solidariedade, de comunidade, que forme o ser humano em sua totalidade e potencialidade de ser, no que Paulo Freire (2018) vai chamar de educação como prática da liberdade.

Neste contexto, Castiano (2010, p. 11) alerta que

temos de começar a introduzir no debate acadêmico, nas nossas universidades, obras escritas por pensadores e cientistas africanos para dar a oportunidade ao nosso estudante de confrontar-se com referenciais e teóricos africanos.

Tal iniciativa pode colaborar para que a formação inicial de professoras/es contemple os conhecimentos, saberes e referências africanas para evitar a alegação de muitas/os docentes que, ao chegarem nas escolas, justificam a não implementação pela “falta de suportes pedagógicos para fazer cumprir as exigências da Lei 10.639/03 em sala de aula” (CARVALHO; NOGUERA, SALES 2013, p. 13).

Sobre isso, chamamos a atenção de que os saberes locais e afrocêntricos precisam chegar às escolas brasileiras, e isso pode ser potencializado a partir de uma formação inicial docente afrocentrada. Apple (2005, p. 54) afirma que para

avancar é necessário que o sistema de conceitos e valores gerado por essa sociedade (...) seja questionado de várias maneiras. **Uma das mais importantes é através do trabalho intelectual e educacional contínuo e minucioso** (grifo nosso).

Neste contexto, Castiano (2013, p. 39) defende, portanto, a “organização de um currículo de formação de cientistas em saberes locais/endógenos, a partir de perspectivas epistemológicas das diversas disciplinas acadêmicas”. Grupos de pesquisa e programas de pós-graduação no interior das universidades no país têm avançado nas discussões e produções de pesquisa dentro desta temática, como é o caso do MAfroEduc Olùkó na Universidade Federal do Maranhão, porém estas produções e estas temáticas precisam estar nos currículos e práticas educativas na formação inicial docente, bem como serem usadas como referências nestes cursos.

Se acreditamos na escola como o lugar de potencialidade para superação de uma educação que reproduz a matriz colonial de poder e as desigualdades sociais, de superação de uma educação racista e que nega nossos saberes locais e afrocêntricos, acreditamos na/o docente como articulador e mobilizador social para

este processo de mudança de perspectiva, que não sejam apenas as/os docentes negras/os que promovam a inclusão destas temáticas, mas o conjunto de profissionais comprometidos com uma educação que promova a (re) educação das relações étnico-raciais.

Rodrigues (1998, p. 6) afirma que o/a professor/a deve ser visto como “intelectual transformador, entendido como aquele cujas atividades se fundamentam em um discurso moral e ético pautado na preocupação com o sofrimento e as lutas dos oprimidos.”

Desta forma, é oportuno que esta/e profissional tenha, em primeiro lugar, a sua formação inicial docente e, depois, suas práticas educativas, voltadas para uma educação capaz de transformar as realidades de opressão e marginalização de pessoas negras. Machado (2018, p. 61-62) alerta que

Os/as professores/as são portadores/as de valores culturais que refletem, na sala de aula, visões sobre o que é ser mulher e afrodescendente na sociedade brasileira, logo, **perpetuar práticas racistas e sexistas poderá ser considerado, legalmente, atos abusivos porque provoca danos à dignidade humana.** (...) e obriga o Estado à formulação de políticas que atendam as experiências não hegemônicas, dentre as quais, destaco **as políticas de formação dos profissionais da educação para a produção de conhecimento sobre raça e relações de gênero, bem como manuais e materiais pedagógicos nas diversas áreas do conhecimento** (grifo nosso).

Se a própria formação inicial docente não contempla uma formação antirracista, se esta formação não traz também a perspectiva afrocêntrica, se esta se baseia apenas numa visão eurocêntrica, que se impõe como única forma de explicar os acontecimentos do mundo, que se apresenta como visão universalizada de todas as realidades do globo e que, portanto, não dá conta de explicar muitas de nossas realidades e contextos locais, como esperar a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 ou ainda alguma mudança nas nossas escolas, nas relações étnico-raciais e na nossa sociedade?

Cunha Junior (2001, p. 9) aponta que “somos tidos como ignorantes pela ignorância deles, ignorância produzida, dada a ausência de cursos sobre África e afrodescendência nas universidades e de programas de pós-graduação do país.”

A inclusão de conhecimentos, práticas, experiências e referenciais africanos nos cursos de graduação de formação de professoras/es corrobora para a superação de práticas racistas, parte do princípio de transcendência epistêmica

(GROSFOGUEL, 2009), que já vínhamos discutindo, e acerca do ubuntu de reconhecimento de que todas as pessoas são constituídas em humanidade e que portanto suas histórias, seus saberes, seus valores não podem ser ignorados, sobretudo em cursos que tem como objetivo formar aquelas/es que virão a formar outras pessoas no futuro.

Lima e Melo (2016, p, 174) nos alertam para a

importância do **diálogo entre as diferentes culturas como forma de tornar as práticas formativas mais ricas em relação à formação humana e crítica**, transformando-as em espaços de possibilidade para a construção de sociedades democráticas, igualitárias e justas (grifo nosso).

Neste ideário de educação, vamos apresentar o que são os saberes docentes e como estes se constituem no contexto da formação inicial docente. Elucidamos que esta formação docente e, portanto, a constituição destes saberes, embora pela legislação esta formação deva ocorrer na academia, tais saberes não se dão apenas no lugar físico e específico da universidade.

Machado (2014, p. 18) afirma que, “compreendo que a formação não se faz em pedaços (...) em lugares específicos com horários marcados (...) como a escola, a universidade e outros espaços ditos escolares, formativos”, esta formação docente se faz na constância da vida, no cotidiano, desde as incursões destes profissionais nas suas próprias experiências escolares, em sala de aula, assim como Tardif (2002, p. 64) que afirma que

os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provém de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provém da família do professor, as escolas que o formou e de sua cultura pessoal.

Freire (1996, p. 10), em *Pedagogia da Autonomia*, dentre outros saberes docentes, relaciona que

formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez (...). É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana.

O grande desafio a nós imposto, desde a aprovação da Lei 10.639/2003, é incluir dentre o conjunto de saberes docentes, saberes afrocentrados, muitos destes já trazidos pelas/os discentes, saberes afrocentrados que retirem a África da margem que lhe foi imposta pelos processos de colonialidade, escravização, zoomorfização que o racismo transvertido de modernidade moldou também as relações étnico-raciais, currículos e práticas educativas no ensino superior, sobretudo em cursos de formação de professoras/es, no Brasil.

Desta forma, Freire (1996, p. 17) afirma que, no processo de formação docente, é necessário desenvolver o saber de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.” Segundo o autor, tanto o educador quanto a escola têm o dever de

não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a escola – **saberes socialmente construídos na prática comunitária** – mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (grifo nosso).

“Saberes socialmente construídos na prática comunitária” como o ubuntu que, como já vimos, tem origem popular no continente africano. Castiano (2013, p. 129) afirma que “para Anta Diop a origem e o berço da humanidade assim como **a emergência da civilização do mundo devem ser procurados em África**” (grifo nosso), assim acreditamos que podemos encontrar outras perspectivas educacionais a partir das vivências cotidianas africanas, espitemologias, filosofias e saberes que sejam capazes de refletir e moldar nossa prática educativa.

Neste contexto, nossa viagem de retorno à África, a partir dos referenciais aqui elencados e através da investigação dos saberes Ubuntu no curso de graduação em Pedagogia – UFMA/Codó, tem como intuito a busca de referenciais para (re) pensarmos a formação inicial docente, bem como para que seja possível a promoção de uma (re) educação das relações étnico-raciais.

3.3 Navegando pelas pesquisas educacionais: Das pesquisas e publicações em bancos de teses e dissertações da UFMA.

Como já discutimos, desde 2003 através da Lei 10.639, temos a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira em toda a rede de ensino básico brasileira, o que implica necessariamente na formação inicial docente. Porém, não é o que vem acontecendo. São muitas as narrativas de profissionais da educação que dizem não se sentirem preparadas/os para atuarem com a temática, muitas vezes fica a critério da/o docente querer trabalhar com a temática ou não, ou ainda tais temáticas são trabalhadas somente por aquelas/es docentes que se reconhecem como pessoas negras.

Tal realidade presente na educação básica, também se materializa no ensino superior, destacamos aqui, especialmente, a formação inicial docente, nos grupos de pesquisas e programas de pós-graduação como constatamos com neste estudo.

Nesta pesquisa, fizemos o levantamento de pesquisas junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Buscamos pesquisas que foram realizadas nos últimos cinco anos (2015-2020), com intuito de conhecer as produções mais recentes no campo da educação das relações étnico-raciais, especificamente, a partir do filtro “educação” e dos seguintes descritores: ubuntu e formação inicial docente - temáticas que são balizares desta dissertação. Em relação ao descritor formação inicial docente, nos interessava pesquisas que tivessem atravessamentos com o que estamos chamando aqui de africanidades, racismo, educação das relações étnico-raciais.

Junto ao Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Maranhão – UFMA não foram localizadas pesquisas com o descritor ubuntu relacionadas diretamente com a área da educação. Em relação a formação inicial docente também não localizamos nenhum registro de pesquisas que envolvessem a formação inicial docente e temáticas africanas ou afro-brasileiras.

Especificamente, no Banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UFMA, não foram encontradas teses e dissertações relacionadas a ubuntu e nem de formação docente com ênfase nos estudos sobre africanidades no período selecionado (2015-2020). Ressaltamos, no

entanto, que o doutorado do PPGE-UFMA teve sua primeira turma iniciada no ano de 2020, neste sentido ainda não possui teses defendidas e aprovadas, mas, possui o estudo, em andamento, sobre “História e política educacional a partir do olhar das professoras das escolas do Quilombo Piqui da Rampa, Vargem Grande, Maranhão” da doutoranda Ilma Fátima de Jesus.

Outros levantamentos já foram realizados sobre a ERER no PPGE/UFMA. Nesse sentido, foi muito importante as contribuições dos estudos realizados por Sobreira, Azevedo e Prazeres (2018) que fazem um levantamento, especificamente no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA acerca da produção científica sobre formação docente e a Educação das Relações Étnico-Raciais. Essas autoras constataram a inexistência de produção científica que discutisse formação inicial docente correlacionando com a Educação das Relações Étnico-Raciais no período compreendido de 2005 a 2017.

Sobreira, Azevedo e Prazeres (2018) localizaram 226 (duzentas e vinte e seis) dissertações defendidas no período mencionado (2005 a 2017), destas 19 (dezenove) foram selecionadas por apresentarem no título as seguintes palavras: curso de pedagogia, educação para/das relações étnico-raciais, Lei 10.639/2003 e ainda estereótipos étnicos, negro/a. De acordo com as autoras, embora essas 19 (dezenove) registrassem no título tais temáticas nenhuma delas envolvia e/ou correlacionavam formação inicial docente e a educação das relações étnico-raciais. Assim, Sobreira, Azevedo e Prazeres (2018, p. 121) concluem pela “a inexistência de estudos em torno da formação de professores/as para a ERER, sobretudo no curso de Pedagogia, o que aponta a necessidade de esforços para preencher essa lacuna”.

Também, os estudos de Machado; Simões (2019) apresentam um mapeamento das produções do PPGE, desde a sua criação em 1988 até 2019 e demonstra que do total de 317 (trezentos e dezessete) dissertações somente 16 (dezesesseis) abordam questões étnico-raciais na educação, ou seja, em torno de 5% dos estudos do PPGE, tangenciam principalmente as discussões das relações de gênero, mulheres, ações afirmativas e currículo.

Atualmente, vimos que desde 2018 estão em desenvolvimento pesquisas voltadas para temáticas africanas e/ou afro-brasileiras, por integrantes do Grupo de Pesquisa MAfroEduc Olùkó, coordenado pela professora doutora Raimunda

Machado, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA), conforme demonstramos no quadro a seguir:

Quadro 1: Dissertações de integrantes do MAfroEduc Olùkó (2018 a 2022)

MESTRANDA	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	SITUAÇÃO
1. Simone Cristina Silva Simões	CONCEPÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA UFMA/CODÓ: criando espirais de conhecimento com o olhar discente.	Concluída/2020
2. Ana Carla de Melo Almeida	“NÓS, VOZ, ELAS: mulheres professoras narrando suas vivências de desigualdade de gênero e raça no curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão - UFMA”	Concluída/2022
3. Fernanda Silva da Costa	SABER LOCAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: compositoras maranhenses em perspectiva afrocêntrica.	Em andamento
4. Mariana Fernandes Brito	“UMA NAÇÃO SE FAZ NA CAMA”? corpo e sexualidade da mulher afro-brasileira.	Em andamento
5. Soraia Lima Ribeiro de Sousa	A ÁFRICA EM NÓS: saberes ubuntu na formação inicial docente no curso de Pedagogia (UFMA/ Campus Codó).	Em andamento
6. Tercília Maria da Cruz Silva	SABERES DOS COCAIS: alfabetização e mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu.	Em andamento
7. Walquiria Costa Pereira	Saberes de Professoras afrodescendentes universitárias: memórias de práticas educativas afrocentradas na LIESAFRO.	Em andamento
8. Andresa Barros Santos	ENTRE ANDRESAS E FIRMINAS: estratégias educativas de enfrentamento à pandemia construídas por mulheres afrodescendentes na casa Fanti-Ashanti/São Luís-MA.	Em andamento
9. Danielle Cristina dos Santos Pereira	A representação visual da mulher afrodescendente e suas (re) produções no curso de Design da UFMA.	Em andamento

Fonte: Arquivos do MAfroEduc (2022)

Dentre estas dissertações, as que envolvem diretamente formação inicial docente e africanidades são: a pesquisa de Walquíria Pereira que trata de saberes de professoras afrodescendentes no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileira (LIESAFRO), da UFMA no Campus Dom Delgado em São Luís/MA e esta pesquisa que, no momento, desenvolvemos as

suas discussões/inquietações a partir do curso de Pedagogia da UFMA, no Campus Codó.

O MAfroEduc Olùkó/UFMA tem atuado como um espaço importante na produção de conhecimentos sobre EREER, no PPGE/UFMA, um lugar de incentivo e fomento de estudos e pesquisas que promovam a (re) africanização do conhecimento científico a partir de investigações e intervenções científicas, pedagógicas e epistemológicas tendo como base teorizações na perspectiva da Afrocentricidade (ASANTE, 2009), especialmente na educação superior. Consideramos que este projeto epistêmico do MAfroEduc poderá contribuir na superação das lacunas quanto aos estudos das africanidades na formação docente.

Essa ausência de pesquisas, sobre ubuntu e formação docente relacionada, às africanidades ou a EREER, demonstra uma lacuna de pesquisas, no PPGE/UFMA, que envolvam saberes e conhecimentos da filosofia africana no campo educacional maranhense, sendo esta pesquisa uma oportunidade de aprofundamento teórico na discussão deste pressuposto filosófico africano na educação no Brasil, em especial voltada para a formação inicial docente.

Sobreira, Azevedo e Prazeres (2018, p. 121), a partir do levantamento das produções de dissertações do PPGE/UFMA no período de 2005 a 2017, afirmam que

Ainda que o curso de Pedagogia tenha sido foco de alguns trabalhos, inexistem, na totalidade das dissertações consultadas, uma que analise esse curso no que tange à incorporação da temática da educação para relações étnico-raciais e/ou para ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

Neste sentido, enfatizamos como esta travessia/pesquisa tem sido realizada em mares pouco explorados, pelas ausências de pesquisas que tratem da formação inicial docente relacionando-a com a EREER e/ou com as africanidades, como apontado pelas autoras, citadas anteriormente, a partir do levantamento no período de 1988 a 2019 e como constatamos no período de 2015 a 2022.

Ainda em relação as ausências de produções acadêmicas, envolvendo a formação inicial docente e as africanidades no banco de teses e dissertações do PPGE-UFMA, nos chama a atenção que um dos maiores Programas de Pós-Graduação em Educação do Maranhão (estado que possui uma população majoritariamente de descendência africana) não tenha pesquisas com as temáticas

voltadas a educação e as africanidades e a EREER. Se não há estudos e pesquisas voltadas à educação de parcela significativa de sua população, o que se tem estudado?

São essas constatações que nos levam a afirmar que estamos navegando por mares ainda pouco explorados, dada as lacunas existentes de pesquisas com as temáticas aqui elencadas, como ficou demonstrado a partir do levantamento e os resultados apontados. Como criar espaços que possam desenvolver ou multiplicar as ações de ensino de africanidades na educação básica se nos deparamos com essa ausência também nos espaços de pesquisa instituídos nas universidades brasileiras? São alguns enfrentamentos que essa pesquisa provoca, constatando a importância de se instituir grupos de pesquisa, no PPGE, que estejam ancorados na episteme afrocentrada, a exemplo do MAfroEduc Olùkó/UFMA.

Estas ausências corroboram com o desperdício das experiências, da diversidade de saberes, do diálogo intercultural, pois, a hegemonia de epistemes universais e eurocentradas, tem relegado ao esquecimento e/ou a margem os estudos e as contribuições de saberes, cosmovisões e conhecimentos africanos e afrodiaspóricos.

Desta forma é no exercício crítico e reflexivo da docência que se torna possível a construção da afrodocência, ser-saber-fazer a docência a partir do paradigma da afrocentricidade contribuindo com a superação das ausências de estudos acerca das experiências e saberes da ancestralidade africana presentes na educação básica e no ensino superior, especialmente na formação inicial docente.

Na próxima seção, discutimos as relações étnico-raciais na formação inicial docente do curso de Pedagogia UFMA/Codó, apresentando a relação deste curso com as africanidades e os lugares de apropriação dos saberes ubuntu, também, continuamos provocando novas reflexões sobre as experiências da afrodocência e da pedagogia ubuntuísta presentes nas narrativas do cotidiano do curso de Pedagogia UFMA/Codó e que foram construídas, por ocasião das oficinas ubuntu.

SEÇÃO 4: AFRICANIDADES NOS LUGARES DE APROPRIAÇÃO DOS SABERES UBUNTU NO CURSO DE PEDAGOGIA UFMA/CODÓ

“Cultura e tradição são ferramentas intelectuais. Quando redescobrimos nossa cultura e tradição, quando tornarem-se parte de nós, teremos uma explosão intelectual como a que este mundo nunca testemunhou antes. Quando nos redescobrimos, nossa criatividade é liberada. (...) Quando re-internalizarmos nossa cultura, ganharemos nossa genialidade novamente, recuperaremos nossas habilidades analíticas e as usaremos em nosso favor.”

Amos N. Wilson

Até agora realizamos uma reflexão crítica de como navegar por mares pouco conhecidos, sobre a construção de nossa carta náutica, destacando a localização contextual desta travessia desde seu ponto de partida na formação inicial docente, no curso de Pedagogia UFMA/Codó, analisando as tormentas enfrentadas em diálogo com o grupo-pesquisador que nos acompanhou.

Também, já colocamos em discussão nossa bússola orientadora, deste percurso, a partir dos estudos que tem desnortado nossas perspectivas teórico-epistemológicas e, nesse sentido, sustentam a travessia da barca de Amen-em-ope por meios dos conhecimentos e saberes africanos, afrodiaspóricos e afro-brasileiros dentro da academia, especialmente, vinculando-os ao processo de formação inicial docente.

Vale ressaltar que, durante a travessia nesta barca de Amen-em-ope (que é a própria pesquisa) constatamos que, na convivência e no cotidiano do processo de formação inicial docente, no curso de Pedagogia UFMA/Codó, há lugares onde os saberes ubuntu são produzidos ainda que, os sujeitos dessa produção não tenham tido a intencionalidade de construir processos formativos baseados na filosofia do ubuntuismo.

Desde a reestruturação e reformulação em 2015, o curso de Pedagogia UFMA/Codó tem chamado a atenção, no Campus, pelo alto índice de conclusão de discentes, conforme apontamos na primeira seção deste trabalho. Também tem se destacado com a inserção de egressas/os em Programas de Pós-Graduação tanto *Lato sensu* quanto *Stricto Sensu* no país, além de aprovações em concursos

públicos. Conforme registro e informações²⁹ da Coordenação do curso, atualmente, há: 6 (seis) discentes cursando mestrado, uma discente cursando Especialização e uma discente aprovada em concurso público.

Outro ponto que chama a atenção e merece nosso destaque acerca do curso de Pedagogia da UFMA/Codó é que a coordenação e as/os docentes, juntamente com as/os discentes do curso estão sempre promovendo atividades de valorização da cultura negra, como palestras, seminários, oficinas.

Com base nessa experiência do curso e no intuito de averiguar a relação da formação inicial docente, no curso de Pedagogia UMFA/Codó com os saberes africanos e africanidades e mapear os lugares de apropriação dos saberes ubuntu neste curso, construímos a representação abaixo, utilizando o contorno do mapa do continente africano, incluindo ícones da cultura africana que simbolizam cada lugar de apropriação desses saberes no cotidiano das relações construídas em algum momento da formação docente neste curso, conforme demonstramos na figura 4.

Figura 4: Mapa dos lugares de apropriação das africanidades e saberes ubuntu no curso de Pedagogia UFMA/Codó



Fonte: Adaptado pela autora (2021)

²⁹ Dados obtidos junto à Coordenação do Curso de Pedagogia/UFMA-Codó em 10.11.2021, atualizados por docentes em 20.01.2022.

Assim, os lugares de apropriação dos saberes ubuntu na formação docente, do curso de Pedagogia UFMA/Codó são: PPC do curso; Relação com o corpo docente; Relação com o Campus UFMA de Codó; Relação entre as/os discentes e a relação com a comunidade externa do Campus.

Portanto, nesta seção aprofundamos a travessia do SER pelo processo de formação inicial docente, que ocorre no curso de Pedagogia UFMA/Codó, percorrendo os lugares de apropriação de saberes ubuntu, a partir da análise do PPC deste curso e do mapeamento realizado durante as oficinas ubuntu, onde foi possível produzir narrativas de confetos (conceito + afeto) através das partilhas de vivências cotidianas das/os discentes em seus processos de formação inicial docente durante o curso.

4.1 Na travessia do SER: as oficinas ubuntu

Iniciamos nossa travessia do SER com a realização das oficinas que intitulamos “Oficinas Ubuntu: A África em nós”, que ocorreram nos meses de maio e agosto de 2021, tendo a participação de co-pesquisadoras/es (nomeados de griots) que narram suas vivências cotidianas no processo de formação inicial docente, ofertada pelo curso de Pedagogia UFMA/Codó.

Como poderemos ver, nas oficinas, realizamos atividades que envolviam técnicas artísticas com referenciais afrocêntricos, desenhos, músicas, vídeo, textos, poesias, no sentido de criar situações motivadoras e provocadoras sobre os saberes ubuntu, a fim de mapearmos e analisarmos os lugares de apropriação de saberes ubuntu na formação docente, do curso de Pedagogia UFMA/Codó.

Nesse processo, questionamos o que são saberes ubuntu em diálogo com as/os discentes, analisando se reconheciam a existência desses saberes no seu processo de formação e de que forma e/ou em quais momentos/situações/lugares há apropriação dos saberes ubuntu. Participaram dessas oficinas, além da pesquisadora:

Tabela 1 – Grupo co-pesquisador

Oficinas Ubuntu	Data	Discentes Griots (Quant.)	Convidados/as (palestrante e facilitadoras)
PRIMEIRA	5/05/2021	3	Gláucia Padilha e Aline Mendes Medeiros
SEGUNDA	6/05/2021	3	Walquíria Pereira e Aline Mendes Medeiros
TERCEIRA	7/05/2021	3	Prof. Dr. Roberto Chaua, Walquíria Pereira e Tercília Silva
QUARTA	24/08/2021	21	Profa Dra. Franciele Scopect, Andressa Barros e Daniele Pereira

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras (2022)

A primeira oficina foi realizada no dia 5 de maio de 2021, via Google Meet, com a participação de cerca de 12 (doze) discentes/ griots do curso de Pedagogia da UFMA Campus de Codó. Alguns saíram logo que a oficina começou e tivemos participações efetivas, nos três dias de oficinas (5, 6 e 7 de maio), de 3 (três) estudantes de Pedagogia e uma aluna do curso de Biologia, também do Campus de Codó. Esta última, com narrativas que, embora não estejam endereçadas a realidade do curso de Pedagogia, apresenta contribuições importantes na localização dos lugares ubuntuistas na licenciatura.

Também participaram desta oficina a Mestra em Educação Gláucia Padilha e a mestranda em Educação Aline Mendes Medeiros que ajudaram na condução e suporte técnico para o bom funcionamento da oficina, colaborando como facilitadoras, com o monitoramento do chat, disponibilização do link da frequência e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), compartilhando a apresentação dos slides, permitindo que a condutora da barca/pesquisa estivesse atenta às contribuições e participações das/dos griots.

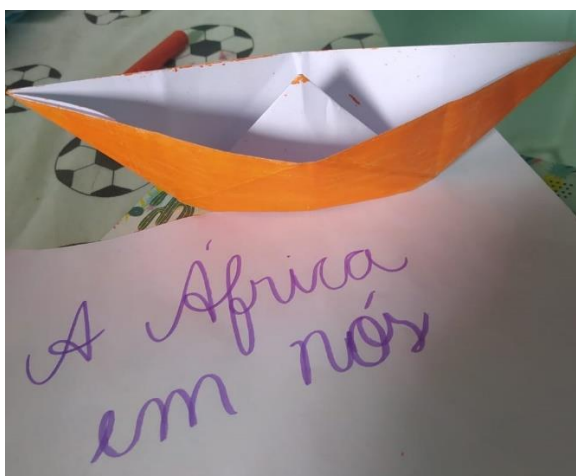
A oficina teve início com uma breve apresentação do Grupo de Pesquisa MAfroEduc Olùkò, que foi responsável pela estruturação das oficinas, no que diz respeito a disponibilização do site para inscrição e certificação das/os participantes. Também foram apresentadas as facilitadoras e as/os participantes solicitando nome, período do curso e suas expectativas em relação as oficinas. O projeto de pesquisa, que justifica a realização dessa oficina, foi apresentado, expondo seus objetivos, a metodologia com método e os procedimentos adotados. Na ocasião, solicitamos que

as/os co-pesquisadoras/es assinassem digitalmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, através de formulário eletrônico.

Após as apresentações e informes iniciais, as/os co-pesquisadoras/es foram convidadas/os a realizarem uma viagem de retorno à África através da metáfora da barca de Amen-em-ope. Foi explicado o que era o princípio da barca de Amen-em-ope a partir dos estudos de Nogueira (2013) e que nos utilizamos de tal princípio para também realizarmos uma Travessia do SER, verificando as vivências das/os co-pesquisadoras/es durante a formação inicial destas/es, já que se encontram na iminência de concluir o curso.

Como motivação para realizarmos a travessia do SER, a pesquisadora junto com as/os co-pesquisadoras/es confeccionaram barcos de papel (conforme imagem 3) para representar a barca da formação inicial docente delas/es.

Imagem 3: Barco de papel



Fonte: Produção de griot durante oficina realizada em 05.05.2021

Na sequência foi realizada a leitura do texto “Viajando na formação docente”, como motivação para os questionamentos que seriam realizados posteriormente.

VIAJANDO NA FORMAÇÃO DOCENTE

É certo que eu e minha família desejamos muito esta viagem, meus pais não a fizeram por diversos motivos, um deles é que aqui na minha cidade ainda não haviam construído um porto, um lugar de pudéssemos partir, eles foram ficando sempre por aqui, defrontando-se com a mesma realidade.

Cheguei ao cais e me deparei com outros barcos, analisei o que seria mais viável, pensei em utilizar um ou outro, mas escolhi esse aqui! Nele estava escrito:

P-e-d-a-g-o-g-i-a!

Então vi que neste barco eu poderia ajudar na formação e educação de outras pessoas, me animei bastante, me parecia uma ótima oportunidade de aprender e de colaborar. Eu iria viajar neste barco e após a viagem e mesmo durante ela eu poderia encontrar pessoas que eu ajudaria, nem imaginei que também seria ajudado por outras tantas. E como fui ajudada!

Entre no barco! Até pouco tempo me parecia impossível e muitos me disseram que aquela viagem não era pra mim, mas eu não desisti! Quis experimentar!

Vivenciei tantas realidades, encontrei com tanta gente diferente, a cada parada subia um novo capitão, uma nova capitã, que orientava a todos como navegar! Sim! Elas/es nos diziam que com o tempo seria eu e minhas/meus amigas/amigos de viagem que iríamos comandar a cabine de navegação, como esta ideia me animava!

Por vezes, éramos convidadas/os a pararmos entre uma paisagem ou outra, estudávamos aquela paisagem, nos eram dadas referências de como aquele povo vivia, suas histórias, seus costumes, seus saberes e suas verdades, algumas eu nunca nem tinha ouvido falar! Quanto coisa diferente tem no mundo!

Viajamos muito, por muitos lugares, muitas vezes eu me perguntava onde que eu me reconhecia naquela paisagem, às vezes até me encontrava nela, algumas vezes a paisagem parecia distante de mim...

Eu agora estou quase retornando desta viagem, voltando ao cais de onde eu parti! Vou começar a comandar alguns barcos, vou poder escolher por onde navegar e para onde levarei minhas/meus passageiras/os, alunas/os.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Após a leitura do texto as/os co-pesquisadoras/es foram levadas/os a refletirem sobre onde estava localizada a barca da formação delas/es, por onde essa barca tem navegado? Quais referências tiveram ao longo da formação inicial docente delas/es? Tiveram referências africanas durante a formação inicial docente?

Conforme as/os co-pesquisadoras/es iam relatando as referências a que tiveram acesso durante a formação inicial docente, as facilitadoras iam registrando no mapa as localizações dessas referências, conforme na imagem abaixo.

Imagem 4: Mapa do lugar das referências da formação inicial docente (maio)



Fonte: Captura de tela da gravação da oficina (05.05.2021)

Nota-se que as/os co-pesquisadoras/es não apontam referências africanas durante a formação inicial docente, como vimos, essas ausências estão presentes na oferta de cursos de licenciatura espalhados pelo Brasil. Vasconcelos (2020) menciona, por exemplo, a ausência de referências africanas na disciplina de Filosofia da Educação nos cursos de licenciaturas no país, para citar apenas uma disciplina, quando sabemos que, se buscarmos por referências africanas em quaisquer outras, dificilmente encontraremos.

Na sequência foi realizada a leitura de um texto de autoria de Vanda Machado que está no livro *Pele cor da noite* (2013) e que, para as oficinas, intitulamos esse texto como “Reconhecendo as múltiplas verdades”.

“RECONHECENDO AS MÚLTIPLAS VERDADES”

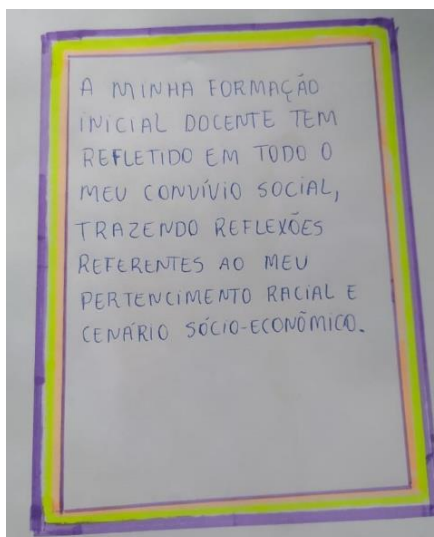
Conta-se que no princípio havia uma única verdade no mundo. Entre o Orun e o Aiyê havia um espelho. Daí é que tudo que se mostrava no Orun materializava-se no Aiyê. Ou seja, tudo que estava no mundo espiritual refletia exatamente no mundo material. Ninguém tinha a menor dúvida sobre os acontecimentos como verdades absolutas. Todo cuidado era pouco para não quebrar o espelho da

*verdade. O espelho ficava bem perto do Orun e bem perto do Aiyê. Naquele tempo, vivia no Aiyê uma jovem muito trabalhadora que se chamava Mahura. A jovem trabalhava dia e noite ajudando sua mãe a pilar inhames. Um dia, inadvertidamente, perdendo o controle do movimento ritmado da mão do pilão, tocou forte no espelho que se espatifou pelo mundo. Assustada, Mahura saiu desesperada para se desculpar com Olorum. Qual não foi a sua surpresa quando O encontrou tranquilamente deitado a sombra do Iroko. Depois de ouvir suas desculpas com toda a atenção, declarou que dado aquele acontecimento, daquele dia em diante não existiria mais uma única verdade e concluiu: De hoje em diante, quem encontrar um pedacinho de espelho em qualquer parte do mundo, estará encontrando apenas uma parte da verdade **porque o espelho reproduz apenas a imagem do lugar onde ele se encontra.***

Fonte: Livro *Pele da cor da noite*, de Vanda Machado (2013).

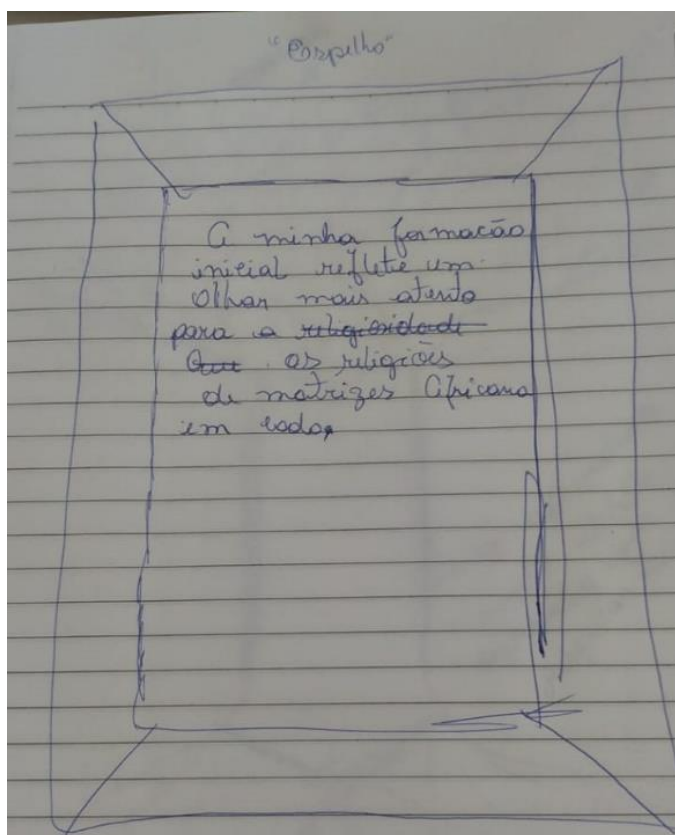
A partir da leitura do texto questionamos, que realidades têm sido refletidas na formação inicial docente? Considerando o espelho como sendo a formação inicial docente na UFMA/Codó, no curso de Pedagogia, o que esses espelhos têm refletido? Logo após as/os co-pesquisadoras/es foram convidadas/os a desenharem um espelho numa folha de papel e que, dentro do espelho, escrevessem um pequeno texto sobre quais “realidades” que tem sido narradas e/ou refletidas na formação inicial docente delas/es, considerando os questionamentos suscitados.

Imagem 5: Espelho de formação docente - Griot 1



Fonte: Produção de griot durante oficina realizada em 05.05.2021

Imagem 6: Espelho de formação docente - Griot 2



Fonte: Produção de griot durante oficina realizada em 05.05.2021

É curioso que a partir das atividades do mapa das referências, sobre a localização e do espelho, ao questionar quais realidades essa formação tem refletido, vimos que, no mapa, as/os discentes apontam o predomínio, no curso, de referências europeias e brasileiras. Já na atividade do espelho elas/eles narram que a formação inicial docente reflete o pertencimento étnico-racial e as religiões de matrizes africanas as quais o discente faz parte.

Para Castiano (2013), o cientista, e no caso desta pesquisa – o docente em formação, deve se responsabilizar e ter o compromisso de “mostrar ao mundo (ou contribuir com o desenvolvimento da ciência no mundo) o seu local epistemológico”.

Na formação inicial docente ofertada pelo curso de Pedagogia UFMA/Codó, esse local epistemológico afrocentrado (ASANTE, 2009) surge com/do/no cotidiano do curso, reveladas nas vivências e experiências das/os discentes, como poderemos discutir mais à frente.

Após uma rodada de apresentação das produções relacionadas ao mapa das referências e do espelho de formação docente, discutindo acerca das realidades

que o curso de Pedagogia UFMA/Codó tem refletido ou criado, incluímos, nessa discussão, a letra e a música do grupo Ponto de Equilíbrio, chamada “Movimento Africano (África II)”

MOVIMENTO AFRICANO (AFRICA II)

*Não tenha medo, medo, medo, medo da escuridão
 Nem tudo que é negro, negro, negro remete a escravidão.
 Não tenha medo, medo, medo, medo da escuridão, nunca mais
 Nem tudo que é preto, preto, preto, remete ao medo não.
 Todo africano tem a cor da sua terra, Oh mãe África!
 Todo africano tem a cor da sua mãe
 África, África, África, África, África, África, África, nossa terra
 De volta ao lugar que mama nos dera pra morar
 E saiba donde vem, e saiba quem tu és. E saiba quem tu fostes.
 Oh santo se diz cria, é porque cria tu és.
 Mama África lhe fez irmão, irmã, da cabeça aos pés
 África, África, África, África, África, África, África, ô África mãe
 Ô África, ô África mãe (...)
 Em um grande rio, rio eu fui... Eu fui levado em um grande rio africano
 Mamãe nos deu a luz, mamãe nos deu a luz no dia do nascimento
 Mamãe nos deu a luz, mamãe nos deu a luz e o fortalecimento que é preciso para o
 povo preto crescer e ser fortalecido.
 Não tenha medo de ser quem tu és. Seja progressivo.
 Não tenha medo, medo, medo, medo da escuridão
 Nem tudo que é negro, negro, negro remete a escravidão.
 Não tenha medo, medo, medo, medo da escuridão, nunca mais
 Nem tudo que é preto, preto, preto, preto... África, África.*

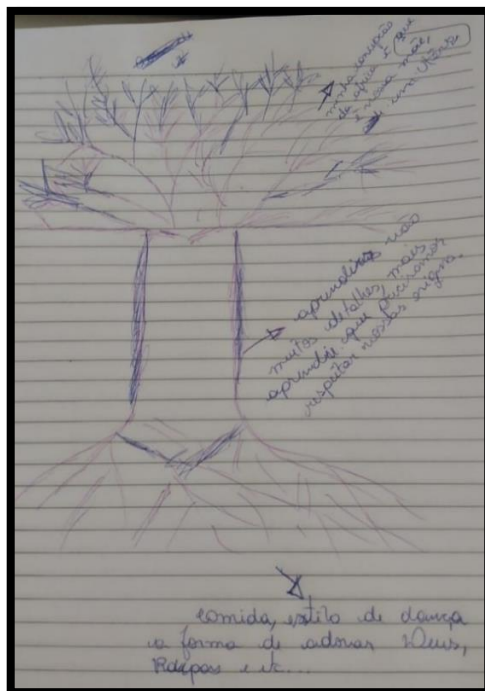
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=klj1bHIJz5k>. Acesso em 20 nov. 2020

Após ouvir a música, refletimos sobre o continente africano como sendo o berço da humanidade. Como apontado na música, a “África é mãe” e que existem outras realidades no mundo para além da realidade e história disseminada pela visão europeia que se impôs como referência única de ser e estar no mundo. Essa música deu continuidade as reflexões críticas acerca dos conhecimentos que são selecionados para a formação docente.

Na sequência foi apresentado aos griots a árvore baobá, originária do continente africano e sua importância dentro da cultura e da cosmo percepção africana (OYĚWÙMÍ, 2021). Em seguida, foi solicitado que desenhasssem uma baobá e expresassem nas raízes, através de palavras chaves, o que temos de raízes africanas em nós (conexão também com o que a localização atual – Codó tem de

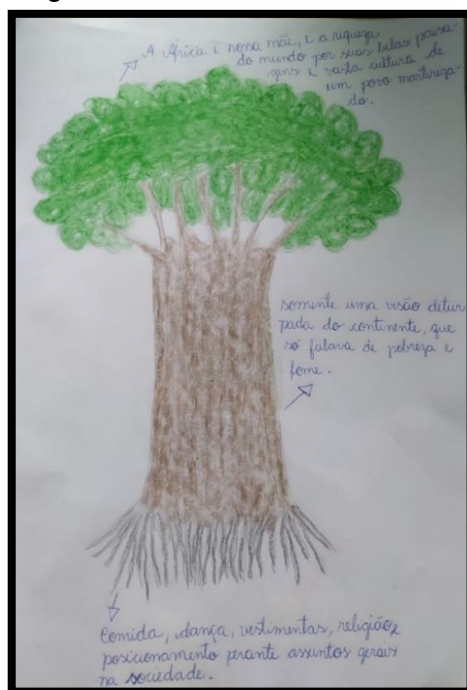
raízes africanas), no tronco o que aprendemos ao longo da formação inicial docente sobre a África e nos galhos palavras que expressem a visão pessoal e atual acerca do continente africano.

Imagem 7: Desenho baobá - Griot 1



Fonte: Produção de griot durante oficina realizada em 05.05.2021

Imagem 8: Desenho baobá - Griot 2



Fonte: Produção de griot durante oficina realizada em 05.05.2021

Após a realização das atividades propostas, encerramos a oficina agradecendo a participação das/os co-pesquisadoras/es e as contribuições delas/es, ressaltamos a importância das contribuições de suas narrativas para a pesquisa que estamos desenvolvendo, especialmente, para construção de uma afrodocência. Por fim, convidamos e motivamos para que voltassem a participar da próxima oficina que seria no dia seguinte, 6 de maio de 2021.

Portanto, nessa primeira oficina foi possível identificarmos que as/os discentes do curso de Pedagogia UFMA/Codó não relatam como referências intelectuais de origem africana durante a formação inicial docente, mas foi destacado que as africanidades se fazem presentes no cotidiano do curso, a partir das vivências e experiências das/os discentes, seja nas comunidades quilombolas, seja nas religiões de matrizes africanas, o que acaba refletindo durante a formação inicial docente, assim destacamos a relação da formação docente com o lugar da comunidade externa do Campus UFMA/Codó.

A segunda oficina teve início às 14h do dia 6 de maio de 2021, via Google Meet, com a participação dos mesmos discentes/griots da primeira oficina e das convidadas as mestrandas Walquíria Pereira e Aline Mendes Medeiros que ajudaram na condução e suporte técnico da oficina, colaborando como facilitadoras.

Iniciamos com a acolhida das/os co-pesquisadoras/es e apresentação das facilitadoras da oficina, relembramos os combinados, a necessidade de inscrição no site do MAfroEduc Olùkó, para emissão de certificados de participação na oficina, bem como a assinatura da frequência.

Na sequência, foi solicitado que alguém realizasse a leitura da poesia “Tempo de nos Aquilombar” de Conceição Evaristo:

TEMPO DE NOS AQUILOMBAR

*É tempo de caminhar em fingido silêncio,
e buscar o momento certo do grito,
aparentar fechar um olho evitando o cisco
e abrir escancaradamente o outro.*

*É tempo de fazer os ouvidos moucos
para os vazios lero-leros,
e cuidar dos passos assuntando as vias*

*ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.
É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
mas olhar fundo na palma aberta a alma de quem lhe oferece o gesto.
O laçar de mãos não pode ser algema
e sim acertada tática, necessário esquema.*

*É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos,
e que venham os dias futuros, salve 2020,
a mística quilombola persiste afirmando:
“a liberdade é uma luta constante”*

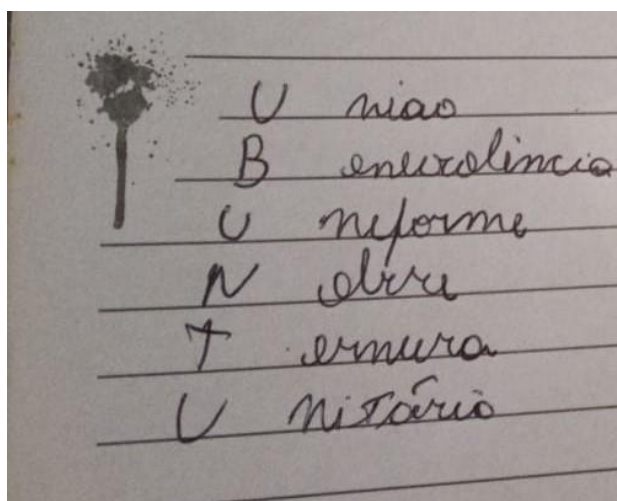
Fonte: Disponível em <https://www.xapuri.info/cultura/tempo-de-nos-aquilombar/>. Acesso em 12 nov. 2020.

Inspiradas/os pela poesia de Evaristo e pelas vivências de comunidades quilombolas, foi apresentado o termo ubuntu e questionado as/os griots se eles conheciam e o que conheciam sobre ubuntu. Em geral, eles relataram desconhecer a expressão e seu significado. Ao refletirmos sobre a poesia, questionamos:

- Que lugares temos construído em nossa formação inicial docente no curso de Pedagogia UFMA/Codó? Lugares de libertação, emancipação?
- Temos mãos estendidas onde podemos nos apoiar, durante a formação inicial docente? Somos comunidade, quilombo?
- O quanto sentimos que esse espaço acadêmico e o espaço da UFMA/Codó é também nosso espaço?
- O quanto nos sentimos “em casa”, “em comunidade” durante a formação inicial docente e/ou quando estamos no Campus UFMA/Codó?
- As vivências cotidianas no curso, se aproximam ou se distanciam das experiências de aquilombamento, como sugerido pela poesia de Conceição Evaristo?

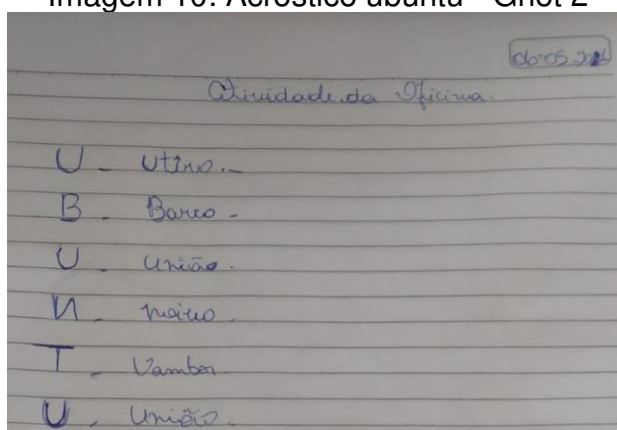
Na sequência foi proposto que as/os griots produzissem acrósticos com a palavra UBUNTU acerca dos lugares ou situações que representam estar em comunidade/coletividade, ou locais onde os saberes ubuntu estavam presentes durante o curso de Pedagogia.

Imagem 9: Acróstico ubuntu - Griot 1



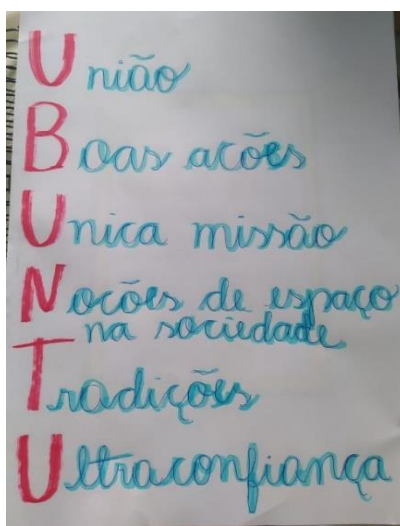
Fonte: Produção de griot durante oficina realizada em 06.05.2021

Imagem 10: Acróstico ubuntu - Griot 2



Fonte: Produção de griot durante oficina realizada em 06.05.2021

Imagem 11: Acróstico ubuntu - Griot 3



Fonte: Produção de griot durante oficina realizada em 06.05.2021

Após apresentações das produções dos acrósticos, realizamos discussão sobre como se sentiam em relação a essas situações que narraram, sobre estar em comunidades ou quilombados, sendo possível afirmar que, embora as/os co-pesquisadoras/es narraram, inicialmente, desconhecer o termo ubuntu e seu significado foi possível perceber que a noção de ubuntu se faz presente no cotidiano do curso, a partir das vivências coletivas durante a formação inicial docente, uma vez que o ubuntu diz respeito à “filosofia do nós” (NASCIMENTO, 2014), ao coletivo, ao resgate das vivências em comunidades.

Em seguida, realizamos a leitura da poesia de Nego Bispo, segue abaixo:

*Fogo!...Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.
Fogo!...Queimaram Canudos,
Nasceu Caldeirões.
Fogo!...Queimaram Caldeirões,
Nasceu Pau de Colher.
Fogo!...Queimaram Pau de Colher...
E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades
que os vão cansar se continuarem queimando*

*Porque mesmo que queimem a escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
**Mesmo queimando o nosso povo,
Não queimarão a ancestralidade.***

Fonte: Extraída do livro “Colonização, Quilombos: modos e significações”, de autoria de Antônio Bispo dos Santos, 2019.

Também foi apresentado o clipe da música AmarElo de Emicida, segue abaixo a letra.

"AmarElo"

*Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte
E tenho comigo pensado: Deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano passado
**Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro (...)**
Eu sonho mais alto que drones
Combustível do meu tipo? A fome
Pra arregaçar como um ciclone (Entendeu?)*

Pra que amanhã não seja só um ontem com um novo nome
 O abutre ronda, ansioso pela queda (Sem sorte)
 Findo mágoa, mano, sou mais que essa merda (Bem mais)
 Corpo, mente, alma, um tipo Ayurveda
 Estilo água, eu corro no meio das pedra
 Na trama, tudo os drama turvo, eu sou um dramaturgo
 Conclama a se afastar da lama, enquanto inflama o mundo
 Sem melodrama, busco grana, isso é hosana em curso
 Capulanas, catanas, buscar nirvana é o recurso
 É um mundo cão pra "nóiz", perder não é opção, certo?
 De onde o vento faz a curva, brota o papo reto
 Num deixo quieto, não tem como deixar quieto
 A meta é deixar sem chão, quem riu de nós sem teto (Vai)
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro (demais)
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro
 Figurinha premiada, brilho no escuro
 Desde a quebrada avulso
 De gorro, alto do morro e os camarada tudo
 De peça no forro e os piores impulsos
 Só eu e Deus sabe o que é num ter nada, ser expulso
 Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso
 Sem o torro, nossa vida não vale a de um cachorro, triste
 "Hoje Cedo" não era um hit, era um pedido de socorro
 Mano, rancor é igual um tumor, envenena a raiz
 Onde a plateia só deseja ser feliz (Ser feliz)
 Com uma presença aérea
 Onde a última tendência é depressão com aparência de férias
 Vovó diz: Odiar o diabo é mó boi (Mó boi)
 Difícil é viver no inferno, e vem à tona
 Que o mesmo império canalha que não te leva a sério
 Interfere pra te levar à lona (Revide)
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro (...)
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes que nem devia tá aqui
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
 Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
É roubar o pouco de bom que eu vivi
 Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer "nóiz" sumir
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro
 Levanta essa cabeça (Vem)
 Enxuga essas lágrimas, certo? (É você "memo")
 Respira fundo e volta a correr (Vai)

'Cê vai sair dessa prisão (Aham)
'Cê vai atrás desse diploma com a fúria da beleza do sol, entendeu?
Faz isso por nós, faz essa por nós (Vai)
Te vejo no pódio
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>. Acesso em 20 nov. 2020.

Após a música, apresentamos para reflexão, também a tirinha abaixo.

Figura 5: Tirinha coração



Fonte: Redes sociais

A partir dessas narrativas presentes na poesia de Nego Bispo, em "AmarElo" e na tirinha Coração, provocamos o debate com os seguintes questionamentos:

- Na nossa formação inicial docente nos sentimos apoiados como na música AmaElo apresentada?
- Nos sentimos em "comunidade" como na poesia e/ou não nos sentimos sozinhos como na tirinha? Que momentos são esses, em que nos sentimos em comunidade como expressado na poesia de Nego Bispo?
- Que lugares/momentos são esses em que nos sentimos apoiados como na música AmarElo?
- Como são esses lugares e como vocês se sentem em relação a eles?

- Quando um/a colega de curso sofre como narrado na música, conseguimos ajudar, superamos as adversidades juntas/os?

Questionamos ainda se as/os co-pesquisadoras/es acreditam que as situações em que se sentem apoiadas/os e incentivadas/os ajudavam com que elas/es chegassem até os últimos períodos do curso. Eles narraram situações do cotidiano da formação docente em que receberam apoio, incentivo entre seus pares, mas também da equipe administrativa do campus, do corpo docente do curso.

A partir das motivações e das reflexões feitas, como última atividade da oficina, deste dia, as/os griots foram convidadas/os a desenharem o contorno do mapa do continente africano e dentro dele colocar palavras-chaves que representavam lugares/situações de apropriação dos saberes ubuntu (ou em coletivo, em comunidade) durante a formação inicial docente.

Imagem 12: Mapa ubuntu na formação inicial - Griot 1



Fonte: Produção de griot durante oficina realizada em 06.05.2021

Imagem 13: Mapa ubuntu na formação inicial - Griot 2



Fonte: Produção de griot durante oficina realizada em 06.05.2021

Após apresentação das produções e discussões das palavras chaves que foram colocadas nos mapas dos lugares de apropriação de saberes ubuntu na formação inicial docente, a oficina foi encerrada com as facilitadoras agradecendo a participação das/os co-pesquisadoras/es e motivando a participação na oficina do dia seguinte, 7 de maio de 2021.

Nessa segunda oficina identificamos lugares de apropriação de saberes ubuntu no curso de Pedagogia UFMA/Codó a partir das narrativas das/os co-pesquisadoras/es, quais sejam: as relações entre as/os discentes e o corpo docente do curso; a relação com o Campus UFMA/Codó, que o caracterizam como um campus acolhedor das diferenças; também a relação entre elas/eles mesmos, ou seja a relação entre discentes e discentes e como elas/elas se sentem nesses lugares, como se organizam e constroem relações de amizade, companheirismo e interdependência durante a formação inicial docente.

Iniciamos a terceira oficina, realizada na tarde do dia 7 de maio de 2021, acolhendo as/os co-pesquisadoras/es e as/os convidadas/os, como o Prof. Dr. Roberto da Costa Joaquim Chaua (Universidade de Rovuma – Moçambique) e as facilitadoras da oficina Walquíria Pereira e Tercília Silva, além disso saudamos as/os participantes do Grupo de pesquisa MAfroEduc Olùkó que estiveram presentes nesta oficina.

Apresentamos o Prof. Dr. Roberto Chaua que, em seguida, discorreu sobre os saberes ubuntu desde a África, falou sobre a origem e o contexto do ubuntu no

continente africano e como ele se apresenta no cotidiano e nas vivências em comunidade.

Após a participação do professor, abriu-se para questionamentos e discussões com as/os griots e demais participantes da oficina. Encerramos a oficina informando sobre os certificados, agradecendo a participação e contribuições do Prof. Dr. Roberto Chaua, das/os co-pesquisadoras/es e das facilitadoras para a produção da pesquisa.

Esta terceira oficina, com a participação do Prof. Roberto Chaua, foi possível as/os co-pesquisadoras/es compreenderem o ubuntu como “filo-práxis” (CHAU, 2021) e como ela se dá no cotidiano das comunidades em África. Também puderam associar a narrativa do ubuntu desde a África com as vivências cotidianas experimentadas durante a formação inicial docente no curso de Pedagogia UFMA/Codó.

Contudo, a realização das oficinas em maio de 2021, tiveram a participação de somente três discentes do curso de Pedagogia UFMA/Codó, por isso, optamos por realizar mais uma oficina ubuntu no mês de agosto de 2021.

A quarta e última oficina aconteceu em 24 de agosto de 2021, também por meio do Google Meet e contou com a participação das mestrandas Andressa Barros e Daniele Pereira como facilitadoras, dando suporte e apoio técnico à realização da oficina. No sentido de conseguir maior participação das/os discentes, esta oficina, especialmente, foi realizada durante uma aula da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, ofertada em 2021.2 no curso de Pedagogia UFMA/Codó para discentes do oitavo período do curso, contando com a participação de 21 discentes do curso.

Ressaltamos que, durante as oficinas, as/os co-pesquisadoras/es ficavam à vontade para participarem contribuindo com suas narrativas a partir dos questionamentos e provocações da pesquisadora, dessa forma nem todas/os que estavam presentes na oficina, efetivamente, contribuíram com suas narrativas.

A oficina teve início com uma breve apresentação das facilitadoras, do Grupo de Pesquisa MAfroEduc Olùkó, que foi responsável pela estruturação técnica das oficinas. Igualmente, às oficinas anteriores, também foram apresentados os objetivos, metodologia da pesquisa e das oficinas Ubuntu, bem como solicitamos

que as/os co-pesquisadoras/es assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, por meio do preenchimento de formulário eletrônico.

Essa quarta oficina, repetiu os mesmos procedimentos e várias atividades das oficinas anteriores. Nessa perspectiva, iniciamos as discussões, sobre a formação inicial docente, trabalhamos com o texto “Viajando na formação docente”.

A discussão deu ênfase ao processo de formação inicial docente e o acesso que tiveram a teorias, conhecimentos e referências a partir do mapa do lugar das referências da formação docente, buscando a localização das bases teóricas, referências, histórias e pressupostos de sua formação inicial docente. As/os co-pesquisadoras/es demarcaram, dentre muitas referências que tiveram durante a formação, autoras e autores brasileiros como sendo referências de seus estudos e pesquisas, conforme imagem abaixo.

Imagem 14 – Mapa do lugar das referências da formação inicial docente - agosto



Fonte: Captura de tela da gravação da oficina (24.08.2021)

Assim como vimos nas oficinas anteriores, percebemos que as/os co-pesquisadoras/es não citam referências africanas durante a formação inicial docente. Também, nesta oficina foram narradas que tiveram acesso a referências, principalmente, brasileiras e norte-americanas.

Considerando que não foi citada nenhuma referência ou acesso a estudos de origem africana, foi questionado se as/os co-pesquisadoras/es recordam de terem participado de atividades, seminários, oficinas que envolvessem tais temáticas

ou se determinada/o docente incluía conhecimentos, histórias e epistemologias africanas nas aulas durante o curso.

As/os alunas/os manifestaram dificuldade em recordar o acesso a essas referências. Apenas uma aluna afirmou ter participado de uma oficina numa disciplina ofertada pelo Campus Dom Delgado/São Luís com apresentações de literatura africana e envolvendo a relação África e Brasil. Também, foi recordado que, na realização do II EMENCE/Continente³⁰ no campus de Codó, houve palestras e oficinas sobre a África. Foi citada a disciplina que estava sendo ofertada naquele período e que elas/es estavam cursando: Educação para as Relações Étnico-Raciais. Além disso também foram citados dois docentes, reconhecidamente negros, que, segundo as/os co-pesquisadoras/es estavam sempre comentando sobre a história da população negra no Brasil e relatavam em sala de aula suas vivências como pessoas negras no cotidiano.

Na sequência foi realizada uma sondagem acerca do termo ubuntu, se já tinham ouvido falar, se conheciam. E se alguém conhecia, o que sabia sobre. Em geral, a turma não conhecia o termo e seu significado, uma aluna citou que conhecia o ubuntu como sendo um sistema operacional de computador³¹, um outro discente que já havia participado das oficinas em maio afirmou conhecer.

Desse modo, trabalhamos novamente com a poesia “Tempo de nos Aquilombar” de Conceição Evaristo suscitando debate por meio dos questionamentos: Que lugares temos construído em nossa formação inicial docente? Lugares de amizade, companheirismo, irmandade, libertação, emancipação? Temos mãos estendidas onde podemos nos apoiar, durante a formação inicial? De quem são essas mãos? De onde surge os apoios necessários para conclusão do curso? Somos comunidade, quilombo? O quanto sentimos que esse espaço acadêmico é também nosso espaço? O quanto nos sentimos “em casa”, “em comunidade”?

³⁰ Encontro Maranhense sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero no Cotidiano Escolar no Cotidiano Escolar no Continente (II EMEMCE/Continente) com o tema: Mulheres Afrodescendentes no Cotidiano Escolar na Região dos Cocais, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), realizado no Campus UFMA/Codó no ano de 2018.

³¹ Ubuntu também é um sistema operacional Linux completo, disponível gratuitamente com suporte da comunidade e profissional. Fonte: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-o-ubuntu/>. Acesso em 18 mai. 2022.

Foram muitas as narrativas de situações do cotidiano da formação inicial docente em que as/os co-pesquisadoras/es se sentiam apoiadas/os, acolhidas/os ou em lugares de comunidade, dentre esses lugares destacamos a relação com o corpo docente do curso, a relação entre seus pares, a relação com a comunidade interna e externa do campus UFMA/Codó.

Após o debate foi exibido um trecho da gravação da terceira oficina, com a participação do Prof. Dr. Roberto da Costa Joaquim Chaua em que ele explica sobre ubuntu, origem no continente africano, definição e sobre o ubuntu na prática, no cotidiano das comunidades africanas. Após o vídeo, levantamos algumas indagações reflexivas: É possível reconhecer esses saberes na formação inicial docente de vocês? Em que momentos ou situações? Alguém pode narrar alguma dessas situações?

Assim como nas primeiras oficinas que aconteceram em maio/2021, este novo grupo de co-pesquisadoras/es narraram situações cotidianas em que recebiam suporte, acolhimento por parte do corpo docente e entre si, também narraram situações em que enfrentavam dificuldades durante a formação docente, alguns pensavam até mesmo em desistir do curso, mas sempre podiam contar com o apoio, uma palavra de incentivo e encorajamento para que superassem as adversidades.

Após as discussões a oficina foi encerrada com agradecimentos da participação das/os co-pesquisadoras/es, da Profa. Dra. Franciele Scopetc e da Profa. Dra. Raimunda Machado, bem como pela ajuda e participação das facilitadoras. Foi informado também sobre a emissão dos certificados de participação na oficina e convidamos as/os co-pesquisadoras/es para quando o trabalho fosse finalizado que elas/eles pudessem participar no momento da socialização da pesquisa.

Nesta quarta oficina, que contou com um número maior de discentes do curso, 21 no total, pudemos ampliar a escuta das narrativas de vivências cotidianas no processo de formação inicial docente no curso de Pedagogia UFMA/Codó. As/os griots relataram sobre as referências a que tiveram acesso durante a formação docente, bem como as formas que se relacionam com o corpo docente do curso, como se relacionam entre si, com o Campus UFMA/Codó e com a comunidade externa ao Campus, sendo lugares de apropriação de saberes ubuntu durante a formação inicial docente.

De modo geral, em todas as oficinas foram produzidas narrativas sobre como as/os discentes se sentem nesses lugares, construindo confetos (conceito + afeto), significações sobre as vivências coletivas experimentadas no processo de formação inicial docente.

O diálogo com as/os discentes do curso de Pedagogia UFMA/Codó, durante as oficinas “ubuntu: a África em nós” foi fundamental para subsidiar a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), sendo possível averiguarmos a relação da formação inicial docente, vivenciada no cotidiano, com os saberes africanos e africanidades, além de fazermos o mapeamento dos lugares de apropriação do ubuntu que serão demonstrados a seguir.

4.2 Confetos da Travessia do SER: O cotidiano do curso de Pedagogia UFMA/Codó



No mapa acima, podemos identificar 5 (cinco) lugares de apropriação de saberes ubuntu (o PPC do curso de Pedagogia UFMA/Codó, a relação com o corpo docente, a relação com o Campus UFMA/Codó, a relação entre os discentes e a relação com Comunidade Externa do Campus) que serão abordados, no sentido de compreendermos por onde é possível construir uma formação docente que dialogue com saberes das africanidades.

Ressaltamos que os confetos (conceito + afeto) são, para a sociopoética, uma ferramenta de análise construída em conjunto com as/os co-pesquisadoras/es. Neste estudo, o uso dos confetos foi fundamental para analisarmos os lugares de apropriação de saberes ubuntu e as africanidades no cotidiano da formação inicial docente, ofertada pelo curso de Pedagogia UFMA/Codó, a partir do PPC do curso e das narrativas oriundas da travessia do SER, durante as oficinas ubuntu.

Nesse sentido, discutiremos os confetos oriundos da travessia do SER e presentes nesses lugares de apropriação dos saberes ubuntu e africanidades. Iniciamos com a análise do PPC do curso de Pedagogia UFMA/Codó.



1- Confetos em lugares afrocentrados: o PPC do curso de Pedagogia UFMA/Codó

No Egito Antigo, notadamente conhecido pela construção das pirâmides, tinha-se como prática social a utilização de papiros como suporte para escrita de eventos importantes, estudos, fatos históricos, informações que, em geral, julgavam necessárias o registro escrito.

O Projeto Pedagógico do Curso - PPC de Pedagogia UFMA/Codó é o nosso papiro, analisado nesta seção, como registro importante para a organização e funcionamento do curso de Pedagogia/UFMA Codó. Tanto os papiros quanto as pirâmides, foram lugares e recursos importantes para a preservação da história, cultura, saberes e informações da civilização egípcia.

O PPC do curso de Pedagogia UFMA Codó foi criado em 2015, mediante a sua reinstalação neste campus e reformulado em 2018 por uma comissão formada por uma técnica pedagoga (Josinete de Fátima Pereira Passos) e por docentes do curso (Profa. Me. Kelly Almeida de Oliveira, Profa. Dra. Franciele Monique Scopetc

dos Santos, Prof. Me. Luís Henrique Serra, Profa. Ma. Maria do Carmo Alves da Cruz, Profa. Ma. Severina Coelho da Silva Cantanhede).

Neste estudo, utilizamos o PPC de 2018 para análise por ser a versão, em vigência, que orienta e sustenta a oferta do curso no período da pesquisa. O documento tem como bases legais a Constituição Federal de 1988, a LDBEN 9394/1996, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que institui as DCN's para o curso de Pedagogia - licenciatura e, como já foi dito anteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que institui as DCN's para a Formação de Professores da Educação Básica (UFMA, 2018). Nesse documento foi possível localizar os seguintes confetos:

Figura 6 - Confetos PPC do Curso de Pedagogia UFMA/Codó



Fonte: Produzido pela autora (2021)

Inicialmente o documento apresenta o objetivo do curso, qual seja “formar profissionais para atuarem nas seguintes áreas: Docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e em gestão educacional” (UFMA, 2018, p. 5).

Também cita as áreas de atuação profissional para a/o egressa/o do curso: Educação do Campo, Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos e Ensino de Ciências, com práticas educacionais interdisciplinares. Não tem sentido de habilitação, funciona como possibilidade de a/o discente aprofundar os estudos e a formação docente nestas áreas. (UFMA, 2018)

O documento apresenta a concepção de educação que é adotada pelo curso, em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (já discutida anteriormente) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para formação continuada, como sendo

o conjunto dos processos formativos que se desenvolvem, através da **convivência humana**, no trabalho, na vida familiar, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas relações criativas com a natureza e com a cultura. (UFMA, 2018, p. 6) (grifo nosso)

Nessa concepção de educação localizamos o confeto “convivência humana” para o processo educacional, nota-se que, segundo o documento são nas relações de convivência humana que os processos formativos ocorrem.

Vale destacar que na ótica da modernidade e da onda neoliberal instalada nas reformas educacionais e por conseguinte nos currículos e práticas educativas em sala de aula (a exemplo as mais recentes BNCC e BNC-formação) essa convivência humana, nada tem de humana, mas sim caráter de desumanização, fazendo com que a educação colabore na alienação daquelas/es oprimidas/os e na manutenção da ideologia dominante, como manutenção da ordem estabelecida, assim como afirma Freire (1987, p. 25)

é que o opressor sabe muito bem que esta ‘inserção crítica’ das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em estado de imersão em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como ‘situação limite’, que lhes parece intransponível.

Enquanto que, sob a ótica decolonial e afrocêntrica, como vimos, essa convivência humana ocorre por meio da valorização do ser-coletivo, comunitário, de reconhecer-se na/o outro/a, a partir da construção de vivências e soluções comunitárias, perspectiva que o PPC analisado evidencia, ainda que não mencione as noções decolonial e afrocentrado, afinal considera a constituição do município como região formada por negros aquilombados.

Ora, o documento também apresenta como sendo um dos objetivos do curso “formar profissionais da educação capazes de atuarem na sociedade de forma **crítica/reflexiva em relação às questões decorrentes da desigualdade social**” (UFMA, 2018, p. 7, grifo nosso), vejamos que o documento demonstra preocupação em formar profissionais atentos e vigilantes para a realidade de desigualdade social brasileira e, podemos citar, dentre estas desigualdades, o racismo, que, como temos discutido, organiza e estrutura as relações sociais e raciais na sociedade.

Ao tratar das bases teóricas e filosóficas, que dão sustentação ao processo de formação docente em Pedagogia, o documento traz que estas

visam fornecer instrumentos para o pensar dos pedagogos e pedagogas em formação sobre **o processo educacional tecido em uma rede de saberes interdisciplinares, que se orientam pelo global, e sobretudo, pelo local**, dimensões que se complementam na pesquisa, no ensino e na extensão.

A compreensão de que a educação, seus saberes e gestão estão enredados em relações fundamentais em diversos campos do conhecimento. (UFMA, 2018, p. 8) (grifo nosso)

Outro confeto que destacamos presente no PPC do curso é essa “rede de saberes”, na qual se valoriza os saberes locais (CASTIANO, 2013) tal como relatado pelas/os co-pesquisadoras/es, (discentes do curso participantes das oficinas ubuntu). Para elas/es as pesquisas que são desenvolvidas, por docentes do curso, em comunidades quilombolas ou em terreiros de religiões de matrizes africanas. É um aspecto de materialização do documento, das suas orientações e perspectivas na práxis cotidiana do curso de formação inicial docente.

Ainda de acordo com o PPC, considera-se os fundamentos sócio filosóficos da prática docente do curso de Licenciatura em Pedagogia UFMA/Codó,

a partir do *télos* da emancipação individual e coletiva, do **estabelecimento de relações mais igualitárias, justas e humanas** e a produção e democratização de conhecimentos socialmente significativos, **em vistas à transformação da sociedade existente**. Fundamentos pautados nos Direitos Humanos e suas **práticas humanistas**, de cunho solidário e éticos (UFMA, 2018, p. 8) (grifos nosso)

Neste aspecto, destacamos o confeto “relações mais igualitárias, justas e humanas”, em que é possível fazermos aproximações do PPC do curso com os saberes ubuntu quando o documento registra nos fundamentos sócio filosóficos do curso a necessidade de orientar as ações formativas a partir de relações e práticas mais humanas. Pensando a partir dessa aproximação com os saberes ubuntu, Chaua (2014, p. 43) afirma que “o ubuntu enfatiza essas alianças entre as pessoas e as relações entre elas mesmas.”

Esse destaque dado a humanização das relações e práticas, associado aos saberes ubuntu, parte da compreensão que temos de ubuntu a partir de Castiano (2013) e Ramose (1999), como humanização de todos os fenômenos e processos, dentre estes, citamos as relações ou práticas cotidianas no processo de formação inicial docente. Mesmo que não tenha sido intencionalmente pensado a partir do princípio ubuntu, vale ressaltar as “relações mais igualitárias, justas e humanas” e “práticas humanistas” que devem fundamentar a prática docente no curso de Pedagogia UFMA/Codó.

Humanidade ubuntuista, ou humanidade sob a ótica de valores africanos advindos da tradição bantus, povos que ocuparam quase a metade da África

Sulsaariana, espalhando-se pelas diásporas, por ocasião do comércio transatlântico criminoso, (como vimos a partir dos estudos dos valores africanos) dissemina a noção de força vital, presente em todos os seres, que nos leva a compreender a humanização de todos os fenômenos da natureza.

Essa perspectiva de reconhecimento da humanidade e/ou de humanização de todos os processos/fenômenos são, também, experiências de intersubjetivação (CASTIANO, 2013), uma vez que, a partir da construção de espaços de diálogos com a/o outra/o, reconhecemos a nossa própria humanidade e a da/o outra/o igualmente como humana/o, portanto, sujeita/o de conhecimento, de direitos, de dignidade. Partindo desse diálogo, dessa abertura, desse reconhecimento, é mais viável construir relações mais humanas com as/os outras/os, com o meio ambiente, com todos os fenômenos que produzem e fortalecem a vida (RAMOSE, 1999).

Relações e práticas mais humanas (apontadas no PPC) e o consequente reconhecimento da humanidade da/o outra/o e de todos os fenômenos contribui para a intersubjetivação, uma vez que possui abertura ao diálogo com diferentes sujeitos de conhecimentos e cria relações respeitadas, e, como apontado por Castiano (2013), promove uma educação intercultural já que

envolve diálogo com variadas formas de produção do saber que podem abarcar elementos transcendentais. A interculturalidade, portanto, não é apenas um **diálogo entre modos de vida**, senão um diálogo entre concepções sobre a própria natureza do real. (CESAR, 2019, p. 41) (grifo nosso)

Também o PPC do curso aponta que os saberes docentes “são instituídos mediante processo de formação científica, articulando teoria e prática, provenientes de **diferentes áreas de conhecimento**” (UFMA, 2018, p. 10) (grifo nosso), como podemos ver na estrutura curricular do curso.

A organização curricular interdisciplinar, presente no documento apresenta que o curso de Pedagogia UFMA/Codó está organizado em três núcleos, que agrupam um conjunto de disciplinas próprias, sendo eles:

a) núcleo de estudos básicos, formado pelas disciplinas de formação básica (fundamentação teórica, disciplinas prático-metodológicas); disciplinas de formação opcional e estágios curriculares obrigatórios;

b) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos. O curso disponibiliza para aprofundamento dos estudos quatro áreas de atuação, são elas: Educação Inclusiva; Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Educação do Campo e Ensino de Ciências. Cada área possui um leque de oferta de disciplinas específicas, porém todas/os discentes devem cursar três disciplinas comuns às quatro áreas de atuação, são elas: Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania, Libras e Educação para as Relações Étnico-Raciais;

c) núcleo de estudos integradores, composto por atividades complementares de extensão, iniciação científica, monitoria, atividades artísticas-culturais e de comunicação.

Além disso, possui disciplinas optativas agrupadas por área de atuação profissional com Práticas Educacionais Interdisciplinares na: Educação Inclusiva, Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Educação do Campo e no Ensino de Ciências. A relação das disciplinas que compõem cada núcleo e suas possibilidades optativas pode ser visualizada nas imagens 15 e 16:

Imagem 15: Estrutura Curricular – Curso Pedagogia UFMA/Codó 1

Núcleos	Componentes curriculares	Carga horária				Estágio	Créditos		
		Teórica	Prática	PCC	TOTAL		Teóricos	Práticos	PCC
1. Núcleo de Estudos Básicos	Disciplinas de Formação Básica (2.115 horas)								
	1. Sociologia Educacional I	60	-	-	60	-	4	-	-
	2. Política Educacional	60	-	-	60	-	4	-	-
	3. Filosofia da Educação I	60	-	-	60	-	4	-	-
	4. Psicologia da Educação I	60	-	-	60	-	4	-	-
	5. História da Educação	60	-	-	60	-	4	-	-
	6. Leitura e produção de textos	60	-	-	60	-	4	-	-
	7. Gestão Educacional	60	-	-	60	-	4	-	-
	8. Alfabetização e Letramento I	60	-	-	60	-	4	-	-
	9. Educação Ambiental	60	-	-	60	-	4	-	-
	10. Sociologia Educacional II	60	-	-	60	-	4	-	-
	11. Filosofia da Educação II	60	-	-	60	-	4	-	-
	12. Política e legislação da Educação Brasileira	60	-	-	60	-	4	-	-
	13. Fundamentos Econômicos da Educação	60	-	-	60	-	4	-	-
	14. História da Educação Brasileira e do Maranhão	60	-	-	60	-	4	-	-
	15. Estudos Comparados em Educação	60	-	-	60	-	4	-	-
	16. Estatística Aplicada à Educação	60	-	-	60	-	4	-	-
	17. Alfabetização e Letramento II	30	-	30	60	-	2	-	1
	18. Didática I	30	30	-	60	-	2	1	-
	19. Currículo	30	30	-	60	-	2	1	-
	20. Educação Inclusiva	30	30	-	60	-	2	1	-
	21. A prática pedagógica no ambiente escolar e não-escolar	15	-	30	60	-	1	-	1
	22. Fundamentos e metodologia do ensino de Língua Portuguesa	30	-	30	60	-	2	-	1
	23. Fundamentos e metodologia da Educação Infantil	30	-	30	60	-	2	-	1
	24. Didática II	30	-	30	60	-	2	-	1
	25. Fundamentos e metodologia do ensino de História	30	-	30	60	-	2	-	1
	26. Fundamentos e metodologia do ensino de Matemática	30	-	30	60	-	2	-	1
	27. Fundamentos e metodologia do ensino de Ciências	30	-	30	60	-	2	-	1
	28. Fundamentos e metodologia do ensino de Geografia	30	-	30	60	-	2	-	1
	29. Fundamentos e metodologia do ensino de Artes	30	-	30	60	-	2	-	1
	30. Avaliação do ensino e da aprendizagem	30	-	30	60	-	2	-	1
	31. Tecnologias da informação e comunicação – TICs	30	-	30	60	-	2	-	1
	32. Antropologia e Educação	30	30	-	60	-	2	1	-
	33. Metodologia da Pesquisa em Educação	30	30	-	60	-	2	1	-
	34. Literatura e Educação	15	30	-	60	-	2	1	-
	35. Escola e Diversidade: a educação para os direitos humanos	15	30	-	60	-	2	1	-
	36. Psicologia da Educação II	30	30	-	60	-	2	1	-
	Disciplinas de formação opcional (120 horas)								
	1 Optativa I	30	-	30	60	-	2	-	1
	2 Optativa II	30	-	30	60	-	2	-	1
	Estágios curriculares de formação básica (315 horas)								
	1. Estágio obrigatório em docência na Educação Infantil	-	-	-	-	125	-	-	-
	2. Estágio obrigatório em docência no Ensino Fundamental	-	-	-	-	125	-	-	-

Fonte: UFMA, 2018.

Imagem 16: Estrutura curricular – Curso Pedagogia UFMA/Codó - 2

	3. Estágio obrigatório em gestão e coordenação escolar	-	-	-	-	65	-	-	-	3
	Total da CH do Núcleo	2.550 horas								
2. Núcleo de Aprofundamento e diversificação dos estudos	Área de atuação profissional I – Educação Inclusiva									
	1. Políticas públicas, movimentos sociais e cidadania (comum a todas as áreas)	45		-	45	-	3	-	-	
	2. Língua brasileira de sinais – Libras (comum a todas as áreas)	30	30	-	60	-	2	1	-	
	3. Educação para as relações étnico-culturais (comum a todas as áreas)	45		-	45	-	3		-	
	4. Práticas educacionais interdisciplinares na Educação Inclusiva	15	30	-	45	-	1	1	-	
	5. Dificuldades e distúrbios da aprendizagem	60		-	60	-	4		-	
	6. Didática, currículo e avaliação na Educação Inclusiva	30	30	-	60	-	2	1	-	
	7. Estágio obrigatório em Educação Inclusiva	-	-	-	-	90	-	-	-	
	Área de atuação profissional 2 – Educação de jovens, adultos e idosos									
	1. Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos	60	-	-	60	-	4	-	-	
	2. Práticas educativas interdisciplinares na Educação de Jovens, Adultos e Idosos	15	30	-	45	-	1	1	-	
	3. Estágio obrigatório em Educação de Jovens, Adultos e Idosos	-	-	-	-	90	-	-	-	
	4. Didática, currículo e avaliação na Educação de Jovens, Adultos e Idosos	30	30	-	60	-	2	1	-	
	Área de atuação profissional 3 – Educação do campo									
	1. Fundamentos da Educação no Campo	60	-	-	60	-	4	-	-	
	2. Práticas educacionais interdisciplinares na Educação do Campo	15	30	-	45	-	1	1	-	
	3. Estágio obrigatório em Educação do Campo	-	-	-	-	90	-	-	-	
	4. Didática, currículo e avaliação na Educação do Campo	30	30	-	-	-	2	1	-	
	Área de atuação profissional 4 – Ensino de ciências									
	1. Metodologia científica	60	-	-	60	-	4	-	-	
	2. Práticas educacionais interdisciplinares no Ensino de Ciências	15	30	-	45	-	1	1	-	
	3. Estágio obrigatório em ensino de ciências	-	-	-	-	90	-	-	-	
	4. Didática, currículo e avaliação no Ensino de Ciências	30	30	-	60	-	2	1	-	
	Total da CH do Núcleo	405 horas								
3. Núcleo de estudos integradores	Atividades complementares	-	-	200	-	-	-	-	-	
	Total da CH do Núcleo	200 horas								
	Trabalho de Conclusão de Curso (60 horas)									
	TCC I	-	-	30	-	-	-	1	-	
	TCC II	-	-	30	-	-	-	-	-	
	Total de Carga horária do Curso	3.215								

Fonte: UFMA, 2018

Em relação as disciplinas que constam na estrutura curricular do PPC do curso de Pedagogia UFMA/Codó, destacamos as disciplinas e ementas abaixo relacionadas, por apresentarem conteúdos que possibilitam o acesso da/do discente às temáticas africanas, afrodiaspóricas ou afro-brasileiras, são elas:

1. “Antropologia e Educação” (60h) – do núcleo de estudos básicos, de cunho **obrigatória**.

Ementa: O fenômeno da Educação dentro da cultura humana. Etnografia na pesquisa educacional. **As manifestações educacionais e as manifestações culturais. Multiculturalismo e leituras das diásporas latino-americanas e africanas.** A escola como organização cultural. (UFMA, 2018, p. 58) (grifo nosso)

2. “Fundamentos e Metodologia do Ensino de História” (60h) – do núcleo de estudos básicos, de cunho **obrigatória**. Ementa: dentre outras temáticas discute os “impactos da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 nos diferentes espaços escolares” (UFMA, 2018, p. 68).
3. “Escola e diversidade: a educação para os direitos humanos” (60h) - do núcleo de estudos básicos, de cunho **obrigatória**;

Ementa: Educação, direitos humanos e **diversidades culturais**: elementos conceituais. Escola, cultura e sociedade contemporânea: Religião, Gênero, Geração (adolescente, juventudes, idosos), **raça/etnia (afrodescendência, quilombolas)**, Sexualidade. Programas e Projetos de formação docente nas diversidades (UFMA, 2018, p. 73) (grifo nosso)

4. “Identidade e gênero nas religiões de matrizes africanas” (60h) - do núcleo de estudos básicos, porém consta como disciplina **optativa** que complementa a carga horária do curso.

Ementa: História das religiões de matrizes africanas. Religião e religiosidades. Inclusão e exclusão no Brasil. Racismo. Xenofobia, raça e etnia. Diversidade, tolerância e educação. Educação de valores. Feminismos e feminicídios. Identidade cultural. (UFMA, 2018, p. 91)

5. “Fundamentos da Educação do Campo” (60h) - do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, será **obrigatória** apenas para discentes que optarem pela área de atuação Educação do Campo.

Ementa: Conceito, características e história da Educação do campo no Brasil. Políticas e programas para a Educação do campo. Educação do Campo e movimentos sociais. Políticas de afirmação para indígenas, **quilombolas**, ribeirinhos, povos da floresta e etc. Pedagogia da alternância. Legislação para a Educação do Campo. (UFMA, 2018, p. 84) (grifo nosso)

6. Educação para as Relações Étnico-Raciais” (45h) - do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, comum a todas as áreas de atuação, independentemente da escolha pela área, deverá ser cursada por todas/os discentes portanto, **obrigatória**.

Ementa: Educação e diversidade étnico-cultural. Organismos internacionais e o reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais. Lei 10.639/2003.” (UFMA, 2018, p. 78).

Dentre essas disciplinas, a “Educação para as relações étnico-raciais” – ERER, compõe o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, que corresponde as áreas em que as/os discentes escolhem cursar. Na estrutura curricular do PPC (imagem 15 e 16), a disciplina mencionada aparece apenas na área 1 “Educação Inclusiva”, e entre parênteses a informação “comum a todas as áreas”. Isto significa que independentemente da área de atuação escolhida, todas/os as/os discentes deverão cursá-la. Nota-se um artifício importante utilizado pelo curso para tornar a disciplina obrigatória a todos as/os discentes independentemente da área de atuação escolhida.

Assim, a partir da análise das disciplinas e de suas respectivas ementas, encontramos lugares de transgressão do curso de Pedagogia UFMA/Codó, ao compararmos com as discussões que já fizemos neste trabalho acerca da formação docente que vem ocorrendo no Brasil e o lugar de margem a que são relegados os conteúdos africanos, afrodiaspóricos e afro-brasileiros e/ou os embates e tensionamentos, no interior das universidades, que são necessários para inclusão destes na oferta dos cursos de formação profissional (MACHADO, 2018).

Desta forma, o curso de Pedagogia UFMA/Codó vai abrindo brechas, forjando espaços transgressores, produzindo tensionamentos de transcendência epistêmica (GROSFOGUEL, 2009), no sentido de superar ideologias dominantes e seus reflexos na educação. Cesar (2020), ao discutir o contexto das universidades brasileiras, afirma que já não é suficiente apenas inclusão de pessoas

afrodescendentes nas universidades brasileiras através de ações afirmativas, como as cotas, mas que é preciso ir além e promover a reformulação de práticas e estruturas conservadoras vigentes nestas universidades.

Verificamos que há no curso de Pedagogia da UFMA Campus Codó/MA a oferta de disciplinas que promovem o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sendo oportunidades e lugares de contato das/os docentes em formação com a história, narrativas, saberes, cosmopercepções e conhecimentos de origem africana, afrodiaspórica e/ou afro-brasileira e consequentemente promovendo uma formação para afrodocência.

A oferta destas disciplinas, envolvendo os conteúdos descritos nas ementas, fornece ao docente em formação o acesso a conhecimentos, teorias, referências e a discussão ampliada em torno de conteúdos interculturais, considerando o contexto das relações étnico-raciais no Brasil, bem como possibilita o acesso as perspectivas, cosmopercepções e epistemologias de origem africana, afrodiaspóricas e afro-brasileiras, tal como estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais.

Esse aspecto também foi evidenciado por Silva Simões (2020, p. 118), que analisou o PPC do curso de Pedagogia UFMA/Codó de 2018, constatando que

há uma preocupação docente em acolher epistemologias diversas, **transcendendo** a exclusividade da mentalidade colonizadora hegemônica, considerando conhecimentos e experiências que tratam das populações negras, quilombolas e indígenas. (grifo nosso)

Vale ressaltar que essa intencionalidade, para além de atender critérios de avaliação do curso pelo Ministério da Educação ou cumprir a Lei nº 10.639/2003 ou a Lei nº 11645/2008, colabora na criação de futura ação docente reflexiva e crítica, com atenção a diversidade de saberes, capacitando as/os discentes para a afrodocência.

Nesse sentido, as narrativas das/os co-pesquisadoras/es sobre suas experiências/vivências de estágio em sala de aula da educação básica, explicitam situações de racismo e relações de gênero, nas quais puderam fazer intervenções. Vejamos a narrativa abaixo:

quando realizei o estágio em Educação Infantil ainda na etapa da observação percebi que algumas crianças negras sofriam preconceitos e eram por vezes excluídas pelos colegas. Tanto que na época, observamos

que **se fazia importante intervir no aspecto da relação e de valores como o respeito** de modo que entre os colegas de classe e contribuir também com a formação cidadã buscamos **fortalecer a relação de amizade das crianças. E com esse trabalho de intervenção e ações em sala de aula com temáticas relacionadas, objetivamos promover a valorização e aceitação de todos com as suas diferenças e a se reconhecerem sem fazer diferenciação por raça, cor, sexo e outros.** (GRIOT 1, 2021) (grifo nosso)

Neste aspecto, destacamos os princípios orientadores da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) numa perspectiva afrocentrada que, correlacionados com saberes ubuntu podem criar uma potência transformadora da formação inicial docente que nomeamos de Afrodocência, cujas travessias já deixam vestígio no curso de Pedagogia UFMA/Codó. Essa experiência não é construída sem conflitos, tensionamentos, já que segundo Freire (1987, p. 27):

a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e **vão comprometendo-se na práxis, com sua transformação**; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (grifo nosso)

As/os discentes de Pedagogia UFMA/Codó poderão ser docentes com potencial para atuarem na transformação das realidades sociais de opressão, tais como descrita pela co-pesquisadora em relação às violências do racismo e das relações de gênero. Discutem sobre ferramentas epistêmicas de promoção da reeducação das relações étnico-raciais, a partir do acesso aos conteúdos culturais, relacionando-os as suas próprias vivências cotidianas durante esse processo de formação, conseguindo, com isso, realizar atividades de intervenção na educação básica.

De imediato, durante as oficinas de produção de dados, as/os co-pesquisadoras/es tiveram dificuldades em recordar a utilização de referências/intelectuais africanos em seus estudos apontando apenas as localizações brasileiras (conforme imagens 4 e 14), ao citarem Paulo Freire, por exemplo, e/ou referências norte-europeias.

Neste aspecto, não basta a inserção destas temáticas na estrutura curricular do curso, é necessário ampliar as referências, teorias e epistemologias diversificando-as para que outras localizações do globo, a exemplo do continente

africano, tenham seus conhecimentos técnico científicos e epistemologias conhecidas.

Se o curso de Pedagogia UFMA/Codó já possui o acesso de pessoas afrodescendentes e já inseriu na grade curricular os conteúdos que contemplem a história, cultura, os conhecimentos e saberes africanos, afrodiaspóricos e afro-brasileiros, então é preciso continuar avançando com a transcendência epistemológica (GROSFOGUEL, 2009), e para isso é necessário que se utilizem também de referenciais e/ou intelectuais de origem do continente africano.

A concepção de educação do curso de Pedagogia UFMA/Codó, em nada se aproxima da BNC- formação que em breve demandará ao curso de Pedagogia UFMA/Codó a reformulação do PPC para adequação as novas diretrizes, suplantando o documento analisado neste estudo.

Os fundamentos do PPC/Pedagogia UFMA/Codó têm por base a Resolução CNE/CP nº 2/2015, centrada no princípio da interdisciplinaridade, do diálogo com as diferentes fontes de conhecimento, como as questões étnico-raciais e conteúdos das africanidades diferentemente da BNC – Formação centrada em competências.

Para Costa, Mattos e Caetano (2021, p. 905) “as competências não são meras prescrições de conteúdo, mas principalmente, **prescrições de ações a serem treinadas** e executadas pelo ‘novo professor’ formado pela BNC – formação” (grifo nosso). Nesta prescrição neoliberal as/os docentes serão apenas treinadas/os, uma vez que é supervalorizado o saber-fazer em detrimento da teoria e da reflexão crítica.

Tem-se, assim, uma política de formação docente que implica controle e regulação do que o professor deve saber e ensinar, remetendo, desse modo, a formação ao engessamento de conhecimento predefinido, ato que fere a autonomia docente ignora o professor como ser pensante, bem como reduz a possibilidade de um trabalho crítico. (COSTA, MATTOS, CAETANO, 2021, p. 905/906)

Na atual conjuntura, cabe ao colegiado e ao NDE do curso, a superação dos desafios de continuar promovendo uma formação inicial docente que capacite para a afrodocência, por meio de um PPC afrocentrado, desobedecendo e (re)criando estratégias de resistências diante dos ditames racistas, transvertidos de legislações educacionais, que não contemplam as vivências, o cotidiano do curso associado ao seu lugar de pertencimento, neste caso, a cidade de Codó ou que não esteja de

acordo com a concepção de educação que hoje é adotada pelo curso, uma vez que não basta apenas que o PPC seja afrocentrado, é necessário que o corpo docente realize a crítica a eurocentricidade, promovendo assim uma exterioridade da modernidade (DUSSEL, 2016).

Por tudo isso, também mergulhamos no cotidiano do curso e, por conseguinte, em algumas possibilidades de materialização do PPC neste cotidiano, por meio das oficinas Ubuntu. Dessa forma, foi possível construir confetos com a participação das/os co-pesquisadoras/es, mediante a partilha das/os discentes e suas narrativas de vivências cotidianas, durante seus anos de formação inicial docente na UFMA/Codó.

Essa maneira de mergulhar no cotidiano teve como bússola a abordagem da sociopoética, alinhada com os estudos com/do/no cotidiano. Tal opção metodológica possibilitou

uma abertura dialógica, interessada e de curiosidade frente aos **modos como os sujeitos se apropriam dos espaços-tempos** que ocupam e, nessa relação, **vão construindo suas subjetividades em articulação com as ordens, leis e regulação com as quais interacionam**. (CASTRO *et al*, 2018, p. 157) (grifo nosso)

Assim, foi possível fazer uma intersecção entre a formação inicial docente do curso de Pedagogia UFMA/Codó e a legislação que subsidiou a criação e reformulação das licenciaturas no Brasil, em 2015, refletindo sobre os lugares de transgressão do PPC deste curso ancorado no princípio da interdisciplinaridade e do diálogo intercultural que propicia a valorização dos saberes locais, saberes codoenses de origem bantu, ubuntuistas e afrocentrados.

A partir dos confetos descritos e analisados a seguir poderemos ver como as/os discentes se apropriam, portanto, desse espaço/tempo da formação inicial docente e constroem suas subjetividades.



2- Confetos em lugares afrocentrados: Relação com o corpo docente

Em nosso mapa dos saberes ubuntu no Curso de Pedagogia/UFMA Codó, o jarro com pinturas africanas representa a relação das/os discentes com o corpo docente do curso, outro lugar de apropriação de saberes ubuntu que surgiu durante as oficinas realizadas maio e agosto de 2021.

Nesse lugar de apropriação dos saberes ubuntu, constituído pela relação dos discentes com o corpo docente do curso, durante as oficinas ubuntu e em diálogo com as/os co-pesquisadoras/es, foram provocadas discussões por meio de atividades como: Mapa do lugar das referências da formação inicial docente (2021), Espelho de formação docente, Desenho baobá, Acróstico ubuntu, Mapa ubuntu na formação inicial, dentre outras.

Nesse debate, foram surgindo narrativas do cotidiano de encontros entre discentes e docentes, tais como: humanidade, amorosidade, acolhimento e presença feminina neste corpo docente.

A última narrativa, a presença feminina, correlacionamos com a noção de matrilinearidade, tendo por base os estudos sobre aspectos culturais dos povos bantu no continente africano e afrodiaspórico. Desse modo, organizamos essas narrativas como confetos, cujos princípios formativos discorreremos, a partir de agora, sobre cada um deles.

Figura 7 - Confetos Relação com o corpo docente



Fonte: Produzido pela autora (2021)

A aproximação com a noção de **matrilinearidade** se deu uma vez que identificamos que no curso de Pedagogia UFMA/Codó, dentre as/os 10 (dez) docentes em atividades de sala de aula, 7(sete) são mulheres e apenas 3 (três) são homens³², desta forma podemos dizer que o corpo docente do curso é um corpo majoritariamente feminino.

Acreditamos que este corpo docente feminino se aproxima da noção de matrilinearidade, uma vez que nas comunidades bantu eram as mulheres as “fundadoras das sociedades, as mulheres como intermediárias e mediadoras políticas” (FOURSHEY; GONZALES; SAIDI, 2019, p. 81). Assim como as mulheres dentro das comunidades bantu, em África, exerciam papéis fundamentais na organização social, o corpo docente feminino organiza e estrutura o curso de Pedagogia da UFMA Campus Codó.

É possível destacar, por exemplo, a composição da comissão de elaboração do PPC do curso, em 2018, como apontamos anteriormente, formada majoritariamente por mulheres, de 6 (seis) componentes, 5 (cinco) foram mulheres. Assim como, nos últimos anos, a função de coordenação de curso tem sido exercida, em geral, por docentes mulheres, vejamos³³:

2015 (reimplantação do curso) - 2016: Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa;

2016: Profa. Me. Severina Coelho da Silva Cantanhede (interinamente);

³² Dados obtidos em 01.07.2020 junto a Coordenação do Curso de Pedagogia UFMA/Codó.

³³ Informações obtidas em 24.02.2022 junto a Coordenação e em consulta a docentes lotadas no curso.

2016 – 2017: Prof. Dr. Luís Henrique Serra (interinamente);

2017 – 2020: Profa. Dra. Kelly Almeida de Oliveira;

2020 – 2021: Prof. Dr. Aziel Alves de Arruda;

2021 – Dias atuais: Profa. Me. Lucinete Fernandes Vilanova.

Notamos que no período de 2015 (reimplantação do curso) até os tempos atuais, 6 (seis) docentes estiverem exercendo a coordenação do curso, destas/es 4 (quatro) são mulheres, também as mulheres quando assumiram a coordenação do curso permaneceram por um período maior de tempo do que quando docentes homens assumiram.

A relação com o corpo feminino foi manifestada durante uma das oficinas, quando o griot 2 associou seu processo de formação inicial docente como um útero. Para ele: “nós estamos no útero aprendendo, quando a gente sair, a gente vai sair melhores do que a gente entrou na universidade” (GRIOT 2, 2021). Este é um princípio ancestral que aparece na formação docente do curso de Pedagogia UFMA/Codó, como invenção de um novo modo de vida ou da travessia do SER a partir da formação. Para Rufino (2019, p. 15)

a presença negro-africana nas bandas ocidentais do Atlântico nas Américas, é marca do devir-negro no mundo, mas também é uma **marca inventiva da reconstrução da vida enquanto possibilidade produzida nas frestas, em meio à escassez, e na transgressão de um mundo desencantado. A ancestralidade como sabedoria pluriversal** ressemantizada por essas populações em diáspora emerge como um dos principais elementos que **substanciam a invenção e a defesa da vida.**

Esse sentido da ancestralidade, especialmente feminina, narrada pelo discente, e a partir dos estudos de Pontes (2020, [online]), que tem se debruçado sobre o papel social das mulheres nas sociedades e comunidades africanas, ao argumentar que a força matricomunitária, está no fato de que o

poder feminino nas tradições africanas é milenar – e **essas relações de pertencimento estão envoltas por valores ancestrais** e sociais, pois **os poderes de gestação não são somente para gestar a vida, mas também nas forças dinâmicas e propulsoras que movem as relações** de todo um processo do comum, que **organiza e propõe perspectivas de interrelações grupais.** (grifo nosso)

Também Brito e Machado (2022, p.42) destacam que “nas sociedades matripotentes e matrigestoras, a mulher é vista como fonte de inteligência, vida e liderança”. Assim, a formação inicial docente no curso de Pedagogia da UFMA/Codó

associada ao útero e a partir das forças femininas do curso já descritas, se apresenta com potencial para promover uma formação docente com relações mais humanas, vivências cotidianas orientadas para o coletivo, concepções apontadas também no PPC do curso e que se articulam para a promoção da afrodocência.

Em relação ao confeto **humanidade**, apontado na relação com o corpo docente do curso, relembramos o que Ramose (1999) afirma ao se referir a noção de ubuntu. Segundo Ramose (1999, p. 3) “ser humano é afirmar a sua humanidade por **reconhecimento da humanidade** dos outros e, sobre estas bases, estabelecer relações humanas com os outros.” (grifo nosso).

A griot 3, por exemplo, destaca: “os meus professores, que eu não tenho nem palavras para falar deles, são pessoas maravilhosas, que **são humanos, primeiramente do que professores, que abraçam a gente, que nos impulsionam mesmo**” (GRIOT 3, 2021) (grifo nosso). É possível perceber que a griot reconhece o caráter humano no tratamento que recebe do corpo docente do curso. Freire (1996, p. 23), ao tratar dos saberes docentes afirma que

às vezes mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.

Por muitas vezes, durante as oficinas, as/os co-pesquisadoras/es relataram situações cotidianas, momentos e conversas com docentes, em sala de aula, nos corredores e/ou pelo Campus, que marcaram suas trajetórias de formação docente. Uma palavra de incentivo durante uma apresentação de trabalho, onde a/o discente se sentiu mais capaz de realizá-lo; um acolhimento quando o pai da discente faleceu; uma exortação; um conselho, como podemos perceber na narrativa da griot 4, vejamos:

Então, eu lembro de um momento que eu passei, muito delicado, na verdade eu não sou de falar, sabe? E teve um professor que ele percebeu (...) o que eu estava passando e ele disse ‘olha você era uma aluna e tal e tô percebendo que tu tá diferente demais’, aí eu disse ‘realmente professor, meu rendimento tá caindo’. Também não falei para ele a situação e aí um dia ele sentou comigo e conversou e aí teve um trabalho que eu não lembro assim, aí teve um 10 na sala e ele me deu um 10 e disse que aquela ali não era a nota do meu trabalho, era um incentivo e que ele não queria mais nota baixa no meu histórico e também as faltas, que era para eu evitar essas faltas, e ele analisando meu histórico, comparou um período com outro (...) isso ali, eu ficava me cobrando de mim mesma que o professor estava me

incentivando, então foi um momento que eu mesma comecei a me cobrar 'eu não quero nota baixa, não vou faltar' (GRIOT 4, 2021)

Aqui, também cabe destacar que a simbologia do útero (órgão biologicamente feminino) também atravessa, culturalmente, os homens no magistério. A aluna narra uma experiência de cuidado e acolhimento vivenciada com um docente do sexo masculino que, embora a sociedade machista insista em afirmar que estes são seres insensíveis e devem se comportar como tal, sem mesmo expressar sentimentos, este docente foi citado mais de uma vez por outras/os co-pesquisadoras/es narrando experiências de escuta e acolhimento.

Momentos do cotidiano das/os discentes co-pesquisadoras/es que foram lembrados diversas vezes nas oficinas e que reforçam a importância que elas/eles dão a essas vivências, especialmente, na relação de acolhimento e cuidado que corpo docente do curso tem com as/os discentes, revelando atitudes de amorosidade.

A amorosidade e o acolhimento, se correlacionam, principalmente, quando as/os griots afirmam: “professores maravilhosos na UFMA, que nos trazem para dentro da universidade, que realmente eu considero **professores**³⁴ de verdade” (GRIOT 3, 2021) e ainda, “porque eu tenho professores, assim, que você leva para a vida alguns ensinamentos, algumas palavras que ficam guardadas no seu coração” (GRIOT 4, 2021).

A griot 5 se apresenta como quilombola e afirma que “o acolhimento docente, que eu vi um acolhimento muito grande dos meus professores pela minha trajetória, pela minha história e isso aí foi muito importante pra mim e é ainda hoje” (GRIOT 5, 2021). Para ela, as/os professoras/es respeitam e valorizam sua história, saberes e trajetória como quilombola, em especial, quando a convidam para contar a sua história e a de sua comunidade em outras turmas do curso de Pedagogia e nos outros cursos ofertados no campus.

O confeto acolhimento é evidenciado, também, nos momentos em que o corpo docente intervém para que os alunos não desistam do curso, tal como afirma

³⁴ O grifo na palavra “professores”, deve-se ao fato da co-pesquisadora ter dado ênfase na pronúncia da palavra.

um discente: “eu tentei desistir da minha formação, alguns professores conversaram comigo (...) e eu me senti apoiado nesse quesito” (GRIOT 2, 2021).

Neste aspecto, a própria noção de amorosidade, não pode ser dissociada da prática docente ou do processo de formação docente, pelo contrário, Oliveira (1996, p. 11) no prefácio de “Pedagogia da Autonomia” afirma que

a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento de seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. **Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados.** (grifo nosso)

Neste sentido, Freire (1996, p. 72) apresenta, como um dos saberes docentes, a atitude crítica de que “ensinar exige querer bem aos educandos” ao tratar da importância da afetividade na relação entre docentes e discentes, afirma que

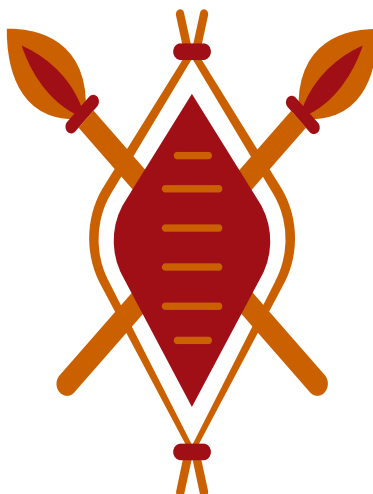
a afetividade não me assusta, que **não tenho medo de expressá-la**. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, **numa prática específica do ser humano**. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e efetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos (grifo nosso)

Essa amorosidade, o querer bem aos educandos e estar com o outro exige atenção dedicada, respeitosa e amorosa, são qualidades do corpo docente do curso de Pedagogia/UFMA Codó, como narrado pelas/os co-pesquisadoras/es e que também podem ser associadas à noção de ubuntu. Afinal, Nyaumwe e Mkavela afirmam que o ubuntu constitui

uma descrição factual do **estar – com – outros** e um código de conduta que procura articular o **respeito e a compaixão para com o outro**. A filosofia moral ubuntu (...) é funcional para as pessoas vivendo em comunidades precisamente por causa do seu poder em criar a **cooperação e unicidade entre as pessoas**. (apud Castiano, 2010, p. 168) (grifo nosso)

Nesse diálogo com co-pesquisadoras/es deste estudo, por ocasião da realização das oficinas, reunimos narrativas acerca do cotidiano do processo de formação inicial docente no curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó. No lugar afrocentrado da relação com o corpo docente, sobressaíram-se os confetos da Matrilinhagem, Humanidade, Amorosidade e Acolhimento, demonstrando a força

docente e seu papel fundamental no cotidiano dessa formação, na relação de ensino/aprendizagem construída nesse espaço/tempo, onde prevalecem princípios formativos associados ao ubuntuismo, mediante o reconhecimento da humanidade das/os docentes e discentes, do acolhimento, o “estar – com – outros” e da amorosidade freireana.



3- Confetos em lugares afrocentrados: Relação com o Campus UFMA/Codó

Outro lugar construído, por meio do mapeamento dos saberes ubuntu no curso de Pedagogia UFMA/Codó, diz respeito a relação das/os discentes com o Campus da UFMA de Codó, sua localização, estrutura e corpo administrativo deste espaço acadêmico. Os confetos acolhimento e comunidade têm evidência neste lugar.

Figura 8 - Confetos Relação com o Campus UFMA/Codó



Fonte: Produzido pela autora (2021)

Vejamos, na narrativa da griot 5, por exemplo, ela reconhece que se estivesse cursando a formação inicial docente em outra localização, em outro campus, em outra cidade/realidade possivelmente não se sentiria tão acolhida como

se sente em relação ao seu curso e em relação ao próprio Campus da UFMA em Codó.

Por muitas vezes eu me senti acolhida, eu me senti em comunidade no meu curso (...) **que o nosso campus é rico nessa questão de acolhimento, de abraçar as diferenças dos outros, eu me sinto sim no local de comunidade. Mas também eu entendo que se fosse em outro local não seria dessa forma talvez**” (GRIOT 5, 2021)

Desta forma, ganha evidência o contexto em que o Campus UFMA está situado, especialmente, no município de Codó, e como vimos anteriormente, a partir do PPC, esse contexto do município tem reflexos nos conteúdos da estrutura curricular do curso, favorecendo com que as/os discentes se reconheçam e reconheçam o cotidiano da cidade (e suas manifestações culturais de origem africana) na formação docente.

A partir do sentimento de ser acolhida pelo campus, este espaço torna-se uma comunidade, em que umas/uns vão afetando as/os outras/os, umas/uns vão acolhendo as/os outras/os, além disso a comunidade interna do campus (discente, docentes, equipe técnica e terceirizadas/os) é relativamente pequena, comparada a outros campi que possuem um número maior de cursos ofertados, então é possível que, relativamente, todas/os se conheçam, contribuindo para formar relações mais próximas e menos impessoais.

Ressalta-se ainda que, para a griot o campus UFMA de Codó é visto como um lugar de comunidade. Somé (2007, p. 35), ao narrar suas vivências em sua comunidade de origem em África, afirma que a comunidade

é o espírito, a luz-guia da tribo; **é onde as pessoas se reúnem para realizar um objetivo específico, para ajudar os outros a realizarem seu propósito e cuidar umas das outras.** O objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada. Sem essa doação, a comunidade morre. E sem a comunidade o indivíduo fica sem espaço para contribuir. (grifo nosso)

Outras narrativas sobre o Campus UFMA/Codó, temos:

é um lugar de acolhimento, sempre quando tinha algum evento era aquela coisa muito bacana, a gente se sentia muito bem” (GRIOT, 6, 2021)

a UFMA, eu utilizava como um canto de refúgio (...) mesmo que a aula acabasse, eu ainda ficava, como eu falei, eu ficava debatendo com as meninas sobre algum assunto e isso eu usava para demorar mais tempo na UFMA.” (GRIOT 7, 2021).

Eu me sentia tão bem, tão bem que quando eu chegava em casa eu já tinha meio mundo de coisa para escrever. É como se a UFMA fosse uma inspiração para poder escrever. **Tudo que se passava ali**, tudo que eu via, tudo que eu sentia quando eu chegava em casa eu escrevia, então **eu gostava muito do ambiente** que parecia que as melhores ideias e as melhores palavras vinha de lá, **principalmente ali debaixo daqueles pés de caju, os pés de caju, do lado da frente, dos pés de manga, onde eu gostava de ficar com meus amigos**, então um lugar muito agradável que servia para mim poder escrever. (GRIOT 8, 2021) (grifo nosso)

Esses/as griots narram vivências de seu cotidiano associadas ao Campus e que ultrapassam as salas de aula convencionais e restrita aos conteúdos de ensino enciclopédico. As vivências não possuem fronteiras definidas, elas nutrem as travessias do SER no processo de formação inicial docente.

Na perspectiva da educação bancária (FREIRE, 1996), as vivências das/os discentes não poderiam ser consideradas no e como processos formativos. Neste mesmo sentido, Freire (1996) lamenta que essas experiências cotidianas e extrassala de aula sejam negligenciadas e que, cotidianamente, não sejam priorizadas e/ou levadas em consideração nos processos formativos que supervalorizam a transferência de conteúdo descontextualizados.

Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja atividade de ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi **aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar**. (...) Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (FREIRE, 1996, p. 23/24) (grifo nosso)

Essa pedagogicidade é alimentada na materialidade do espaço e ganha consistência epistêmica com o olhar crítico, rigoroso e cuidadoso sobre o cotidiano. Foi assim que conseguimos alcançar as vivências das/os co-pesquisadoras/es materializadas nos espaços do Campus da UFMA/Codó, na escuta de narrativas que ressaltam a importância do espaço coletivo, da descrição do lugar, a exemplo, de emoções prazerosas como sentar embaixo das árvores frutíferas espalhados pelo Campus, alargando as fronteiras do prédio, de sua infraestrutura física, que ainda carece de espaços de convivência adequados, fazendo com que a comunidade acadêmica realize as socializações em espaços improvisados.

Nesse espírito de comunidade, a equipe técnica do Campus também foi lembrada durante as oficinas. Foram mencionadas as profissionais que atuam no

NAE – Núcleo de Assistência Estudantil, tendo em vista o trabalho que realizam ao promoverem ações de acolhimento das/os discentes no Campus, vejamos:

Eu lembrando aqui agora na pergunta e relembrando alguns momentos que tivemos, pelo menos eu tive sim apoio da psicóloga, assistente social, geralmente eram desenvolvidas uma espécie de oficina, então ela separava um momento para que a gente, um momento após a aula, 1 hora, 2 horas de relógio para que a gente sentasse para conversar, falar mesmo de como ‘tava’ os estudos, nossos sentimentos, da nossa vida, então foram momentos assim que eu me senti muito acolhida mesmo, muito acolhida, muito ouvida. (GRIOT 4, 2021)

A griot se refere as ações, projetos e oficinas organizadas pela equipe do NAE no Campus como forma de promover e incentivar a permanência das/os discentes nos cursos de graduação, evitando, sempre que possível, a evasão, o trancamento e/ou desistência do curso.

Ainda em relação a comunidade formada pelo Campus UFMA/Codó, trazemos as contribuições de Sayão (2021, p.10-11), no prefácio do livro “Filosofias Africanas: uma introdução”, quando afirma que

o pensamento ocidental perdeu a noção de comunidade nessa corrida louca por títulos que denominamos conhecimento. Ao engordar currículos, sucumbem anorexias as relações. Caminhamos a passos largos para longe da sabedoria, parindo enlouquecidamente diplomados que não sabem conviver.

O Campus UFMA/Codó, especialmente, o curso de Pedagogia, parece insistir em formar profissionais não apenas para o mercado de trabalho, uma mão de obra que sabe o que tem que fazer, mas não é capaz de se relacionar com a/o outro/a. Pelas narrativas das/dos co-pesquisadoras/es, o curso de Pedagogia tem formado **pessoas** a partir das vivências coletivas, da amorosidade, do respeito às diferenças, do ouvir, do “estar com”, o que fortalece relações mais justas, mais igualitárias e mais humanas, como regimentado no PPC e que se aproximam das noções de ubuntu, da travessia do ser individualizado para um noção coletiva, do nós, do estar em comunidade.

Essa noção de acolhimento e comunidade, trazidas pelas griots quando da relação com o espaço do Campus da UFMA Codó e equipe técnica, assim como a definição de comunidade por Somé (2007) vão corroborar com os confetos pertencimento e identidade racial e sexual que são apontados no lugar da relação entre as/os discentes, como veremos mais a seguir.

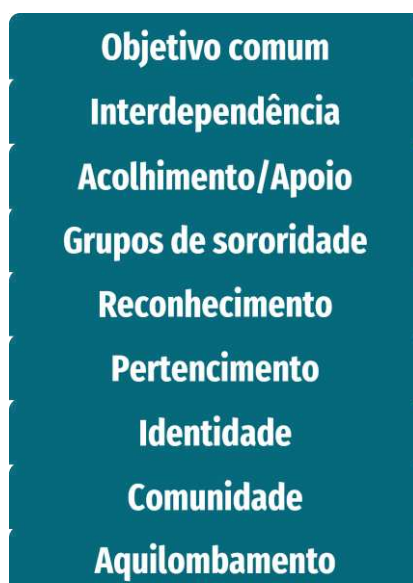


4- Confetos em lugares afrocentrados: Relação entre discentes

No mapa dos lugares de apropriação de saberes ubuntu no Curso de Pedagogia UFMA/Codó a máscara de origem africana representa o lugar da relação discentes e discentes, ou seja, entre elas e eles mesmos, durante a formação inicial docente.

Nessa travessia do SER pelos lugares da relação entre as/os discentes, foram construídos os confetos: interdependência; objetivo comum; acolhimento/apoio; grupos de sororidade; reconhecimento; pertencimento; identidade racial e sexual; comunidade/aquilombamento.

Figura 9 - Confetos Relação entre as/os discentes



Fonte: Produzido pela autora (2021)

A partilha de objetivos comuns gera todos os outros confetos (interdependência, acolhimento/apoio, grupos de sororidade, reconhecimento,

pertencimento, identidade, comunidade, aquilombamento). Sobre esse confeto foi possível perceber em seus posicionamentos, durante as contribuições das/os griots nas oficinas, geralmente, elas/eles se posicionam no plural, com uso das expressões: “nós”, a “gente”, manifestando suas ações, vivências de modo coletivo.

Ao refletirem sobre o processo da formação inicial docente, as/os griots afirmaram que “**a gente** tá navegando **para um lugar só**, né? Que é a **noossa** formação, nosso desenvolvimento intelectual, humano” (GRIOT 2, 2021) e ainda “a vontade de vencer também que acho que é uma coisa **noossa**” (GRIOT 3, 2021, grifo nosso), ou seja, elas/es partilham coletivamente do objetivo comum que é a formação docente profissional. Assim, nesse processo coletivo do sonho comum surge o confeto interdependência, conforme a griot narra abaixo quando diz que se sente apoiada

quando os meus colegas acreditam em mim, quando me incentivam, **muitas vezes eu não tinha dinheiro para a xerox e meus colegas dividiam comigo e vice e versa, eu acho que é uma construção.** A formação deve ser um companheirismo, deve ser uma coletividade e não uma disputa (...) **porque a ideia deve ser um ajudar o outro.** (GRIOT 5, 2021) (grifo nosso)

Podemos notar, como narrado acima, o apoio financeiro entre as/os discentes quando a griot traz o exemplo da partilha da xerox quando ela ficava sem recursos pecuniários, demonstrando a noção de interdependência, de ajuda e de partilha de algo que era individual, mas que aqui torna-se coletivo, é dividido, compartilhado.

A compreensão do sentido do ubuntu contou com a participação do Prof. Dr. Roberto da Costa Joaquim Chaua (Universidade de Rovuma – Moçambique). Na oportunidade ele apresentou os saberes ubuntu desde o continente africano. Dentre suas principais contribuições está a noção de ubuntu relacionada a “pensar laços que estabelecemos, como uns tornam-se **suportes** nas vivências cotidianas” (CHAUUA, 2021, grifo nosso). É possível perceber tais laços quando a aluna menciona a divisão da xerox, quando lhe faltava recurso financeiro, algum/a amigo/a servia como suporte nesse momento de adversidade.

Nesta lógica, Ramose (1999, p. 3) nos diz que o ubuntu pode ser “entendido como ser humanos (humanidade); um humano respeitável e de **atitudes cortesas para com outros** constitui o significado principal deste aforismo.” (grifo nosso)

Em relação aos confetos acolhimento/apoio, as/os griots afirmam que “cada palavra de apoio, cada abraço, cada carinho foi muito importante, cada incentivo nos trabalhos” (GRIOT 3, 2021) para superação das dificuldades que surgiam no cotidiano da formação inicial docente, por exemplo, a realização de um trabalho, ou no período de elaboração do TCC e que em conversas com as/os colegas, na partilha e na confissão das dificuldades, compartilhavam das experiências juntas/os e conseguiam encontrar saídas e minimizar essas dificuldades.

Na partilha das dificuldades e no apoio que recebiam, as/os co-pesquisadoras/es iam se afetando mutualmente e construindo os conhecimentos e saberes da formação inicial docente de forma coletiva, como podemos ver na narrativa abaixo:

O meu saber não é igual ao saber da (...), então quando a gente chega, por exemplo, com um problema, com uma dúvida ‘gente eu não tô conseguindo avançar em determinado estudo’, aí a outra chega com outra ideia ali e vai esclarecendo e a **gente vai compreendendo juntas, há uma troca**, um sabe, compreende de uma forma, outro de outro e ali a gente vai se construindo e a gente vai ajudando o outro a se construir a partir das dúvidas da gente, das colocações, então acredito muito nessa questão coletiva, ela é muito importante pra gente e só tem a contribuir. (GRIOT 9, 2021) (grifo nosso)

Ainda em relação aos confetos apoio e acolhimento, vejamos a narrativa abaixo, do griot 2, que se apresenta como sendo de religião de matriz africana e sua relação com outras/os discentes no curso:

Quando eu cheguei na universidade a primeira vez que eu me deparei com aquela turma inteira, né? Aí eu de primeira eu vi alguém falando, não sei, não me lembro quem foi. Acho que 99% da turma era evangélicos e eu, por ser negro da religião de matriz africana, eu fiquei meio assim, né (corpo retraído), eu me fechei um pouco, aí eu entrei, fui conversando, foi indo, falando com os professores, alguns amigos também que eu fiz, aí foi indo, foi ficando tudo tranquilo, aí ‘desapareceu’ para mim. Eu fui ajudado nessa parte, na questão psicológica. (GRIOT 12, 2021)

O discente narra o receio que teve ao iniciar a formação docente numa turma, que conforme ele afirma, era majoritariamente formada por pessoas adeptas de religiões evangélicas, descreve o receio e o medo que sentiu de sofrer algum preconceito por ser negro e de religião de matriz africana.

Na sequência o próprio aluno afirma que esse receio foi superado ao longo do tempo, nas conversas com outras/os discentes e com o corpo docente do curso. Ou seja, as questões trazidas pelo discente foram sendo superadas no cotidiano, no convívio e no estabelecimento de relações que foram sendo construídas entre seus pares, mediante relações de reconhecimento, aceitação e respeito às diferenças, fortalecidos pelo corpo docente.

Outros confetos produzidos durante as oficinas ubuntu foram a noção de pertencimento, associado ao confeto identidade racial e sexual, e que estão também ligados com os confetos acolhimento e comunidade apontados na relação entre as/os discentes e o Campus UFMA Codó. Vejamos o que dizem as/os griots sobre a formação inicial docente, um espaço/tempo também de (re) afirmação da identidade racial, como podemos acompanhar nas narrativas abaixo:

A minha formação tem refletido em todo meu convívio social trazendo reflexões referentes ao meu pertencimento racial” (GRIOT 5, 2021)

Mas quando eu cheguei na UFMA, eu realmente descobri quem eu sou, o que eu sou e o que eu quero ser. Eu tinha vergonha do meu cabelo, eu tinha vergonha da cor da minha pele, de ficar chorando na frente do espelho mesmo para tirar a minha pele, queria porque queria ser branca, que eu queria porque queria ter o cabelo liso. (GRIOT 8, 2021)

Outras griots narraram sobre experiências de aceitação da homossexualidade e dos traços e características fenotípicas de origem africana, a exemplo do fenômeno da transição capilar, deixando de usar químicas que alisam os cabelos e passando a aceitar seus cabelos naturais, que são cabelos cacheados e/ou crespos. Isto foi possível durante a sua formação inicial docente, por se sentirem pertencentes e acolhidas neste espaço/tempo, permitindo ser quem realmente são e se reconhecerem e autoafirmarem como pessoas afrodescendentes.

Neste contexto, Silva (2013, p.3) nos diz que o nosso corpo e, para essa discussão especificamente, nossos cabelos carregam “a história e expressa nuances culturais do grupo social, étnico-racial a que pertence e é instrumento privilegiado de comunicação, de diálogo”.

Nas comunidades bantu no continente africano também a noção de pertencimento se faz presente nas relações sociais. De acordo com Fourshey; Gonzales e Saidi (2019, p. 107)

Em diversos contextos históricos, os falantes Bantu expressaram verbal, cultural e intelectualmente a importância suprema do pertencimento. (...) **essa norma ajudava a sentir-se seguro** em um mundo incerto. O pertencimento e não a independência, era o que se esperava dos membros da comunidade. **A necessidade de pertencimento (...) criavam um senso de identidade** e organizavam comunidades de aldeias. (grifo nosso)

Aqui notamos como a ideia de pertencimento, ou seja do sentir-se parte de uma comunidade, torna-se importante para a construção positiva da identidade afrodescendente e homossexual para as/os discentes do curso de Pedagogia UFMA/Codó. Nesta perspectiva, é possível superar as amarras da colonialidade que nos desumaniza, nos retira de nós mesmas/os ao impor padrões que podem/devem ser aceito, negando nossas existências e nossas identidades, uma vez que, de acordo com Oliveira e Gomes (2019, p. 21) “a colonialidade do ser, consequência de toda a invisibilidade provocada pelo poder e saber, atua na subjetividade do indivíduo mexendo com autoestima e construção da identidade.”

Nesse contexto, são criados os grupos de sororidade, comunidade e quilombamento. Em relação aos grupos de sororidade, estes foram expressados, especialmente, por co-pesquisadoras mulheres durante as oficinas como sendo “nossas panelinhas” que se formaram durante os anos de formação inicial docente. São pequenos grupos no interior da turma e que se aproximam por afinidades, por troca de experiências ou quando da necessidade de realizar atividades e trabalhos acadêmicos em grupo. Vejamos o que dizem as griots sobre a importância desses grupos menores no interior da turma, por possibilitarem relações mais próximas de amizade e companheirismo, no processo de formação inicial docente quando afirmam

a gente tem sempre a nossa panelinha para nos apoiar, mas quando precisamos contamos com a turma toda (GRIOT 9, 2021).

Se não fosse pelas panelinhas ou pelos demais da turma passar pelos mesmos apertos que a gente, acho que não teria passado do primeiro período porque foi barra como todos sabem, mas foi eles que nos ajudaram, eu acredito que sim, pelo menos para mim foi (GRIOT 7, 2021).

Se não tiver a famosa panelinha a gente não vai para a frente, não vai, porque se não tiver uma pessoa ali para escutar o que a gente pensa naquele momento, para tá ali ‘não, tu pode falar, pode desabafar, se quiser gritar, tu grita, se tu quiser chorar, tu chora’, a pessoa não consegue porque é muita coisa, é muita coisa mesmo (GRIOT 8, 2021).

Partindo dos estudos dos povos bantu no continente africano é que associamos as panelinhas, narradas pelas co-pesquisadoras nas oficinas, com os grupos de sororidade. Fourshey, Gonzales e Saidi (2019, p. 136) afirmam que nas comunidades bantu “começaram a usar esse termo como um **coletivo** para nomear um **grupo** particular **de mulheres** adultas, de parentesco próximo, em uma mesma matrilinearidade e **vivendo na mesma aldeia**.” (grifo nosso)

Em relação a noção de comunidade, como já apontado também no lugar da relação discente com o Campus da UFMA/Codó, as/os co-pesquisadoras/es por diversas vezes durante as oficinas manifestaram que se sentem em comunidade ao longo do curso, na partilha e convivência cotidiana junto as/aos suas/seus colegas de turma. O partilhar desse cotidiano da formação docente aproximam as/os discentes, criando laços de amizade, acolhimento e cuidado umas/uns com as/os outras/os. Mbembe (2001, p. 185) afirma que

As autenticidades territorial e racial confundem-se, e a **África se torna a terra da gente negra**. (...) Assim, os corpos espacial, racial e cívico são um só, cada um deles sendo testemunha de uma origem comunal autóctone, a partir da qual **todo aquele que nasceu nesta terra ou partilha da mesma cor e dos mesmos ancestrais é um irmão ou uma irmã**.

O confeto comunidade está também associado ao confeto aquilombamento, atitude que Conceição Evaristo nos convida, em sua poesia, a vivenciarmos como mística ancestral das comunidades tradicionais afro-brasileiras. Essa prática também teve a sua importância enfatizada nas narrativas das/dos co-pesquisadoras/es. Eles destacaram

O bom da vida é saber, que **através dessas relações aprendemos a ser mais humanos um com o outro**, pois sabemos lidar com a dificuldade de quem precisa, e juntos somos mais unidos. Pois as convivências independentemente da religião, preferência sexual ou dentre outros somos humanos e isso nos torna com a caráter de humanização com o desejo de ajudar e ser ajudado. Nos longos ou pequenos períodos que travessamos nos desafios existe dentro do nosso ser. **E esse aquilombamento traz-nos uma aliança de perfeito estado de vivência, pois se tem pessoas diferentes um dos outros, mas com a mesma proporção a humanização entre si**. (GRIOT 10, 2021)

o aquilombamento **é o ato de se doar ao outro, de acolher e também ser acolhido em determinados espaços ou grupos sociais, nos quais podemos conviver e estabelecer vínculos e afetividade**. Assim, vejo que **o aquilombamento é intrínseco a o ubuntu**, pois tanto o aquilombamento quanto o Ubuntu evidencia que ninguém vive sozinho, que sempre precisamos uns dos outros. (GRIOT 9, 2021)

mesmo sendo difícil o desafio de ter que conciliar trabalho e estudos, com eles consigo encontrar leveza no meio de toda essa confusão. (...) além da leveza, do saber escutar e aproveitar cada momento vivido, **estes quilombos me proporcionam o exercício da humanidade para com o meu próximo.** (GRIOT 11, 2021)

A preocupação com o outro, o desejo de ajudar e de ser ajudado vai se tecendo ao longo dos períodos. Essa relação de entendimento e alteridade do/pelo seu semelhante é uma prática que é intrínseca a todo ser sensível. Sensibilidade independente de religião, de preferência sexual, etc., ela faz parte da pessoa que é humana e se faz humana na vida do outro. (GRIOT 12, 2021)

Os quilombos surgiram na história brasileira como lugares de resistência e luta por qualidade de vida de negras/os escravizadas/os. Atualmente ainda resistem a megaprojetos de “desenvolvimento” impostos pelo Estado (SANTOS, 2019). Em contextos acadêmicos, que ainda (re) produzem práticas da colonialidade/modernidade, o aquilombamento nas relações entre as/os discentes os tornam comunidade, sendo fundamental para que a experiência da formação inicial docente seja mais segura, mas “leve” como narrado pela griot 11.

Pudemos perceber esse aquilombamento, o sentimento de pertencer a uma comunidade ou no movimento de aquilombar-se, somados aos laços de amizade, irmandade e companheirismo a partir dos confetos produzidos no lugar da relação entre as/os discentes do curso de Pedagogia UFMA/Codó.



5- Confetos em lugares afrocentrados: Relação com a Comunidade Externa do Campus

No nosso mapa de saberes ubuntu, o tambor representa o lugar da relação discente com a comunidade externa ao Campus, compreendida como a sociedade em geral, especialmente da cidade de Codó e regiões próximas. Escolhemos o tambor para representar esse lugar da relação com a comunidade externa por ser um instrumento musical muito utilizado nas religiões de matrizes africanas e, como já demonstramos, a cidade de Codó se destaca pelas importantes manifestações culturais e religiosas de origem africana.

Nessa relação com a comunidade externa foram destacados, pelas co-pesquisadoras/es, os confetos: tambor, reconhecimento e ancestralidade, confetos diretamente associados com a presença de religiões de matrizes africanas na cidade de Codó e comunidades quilombolas, como demonstramos anteriormente neste estudo.

Figura 10 - Confetos Relação com a Comunidade Externa do Campus



Fonte: Produzido pela autora (2021)

O griot 2 associa a noção de ubuntu à ideia do tambor, muito utilizado nas religiões de matrizes africanas, da qual o aluno informou fazer parte. Ele correlaciona os resultados de sua formação docente ao som que os tambores ecoam. Nesta situação, é possível perceber a relação que o discente faz entre as suas vivências comunitárias e religiosas fora da universidade e a seu processo de formação inicial docente.

Em “Pensamento nagô”, ao tratar sobre a filosofia em comunidades de terreiros, Sodré (2017, p. 100) dá destaque para a capacidade desses espaços de espiritualidade em dar visibilidade e promover o reconhecimento das existências ou dos modos de vida apagados/negados pela modernidade/colonialidade/racismo. O autor argumenta que

o terreiro de candomblé é a organização responsável por um tipo de **visibilidade, portanto, por aquilo que transforma em existente um suposto inexistente** ou algo socialmente conotado como de fraca intensidade existencial. Essa **comunidade (...) implica um novo modo de subjetivação**, em que ocupam um primeiro plano a experiência simbólica do mundo, **o primado rítmico do existir**, o poder afetivo das palavras e ações, a potência de realização das coisas, as relações interpessoais concretas, a educação para a boa vida e para a boa morte, o paradigma comunitário, a alegria frente ao real e o reconhecimento do aqui e agora da existência (grifo nosso).

Sodré (2017) nos traz a noção de “primado rítmico do existir”, associando com os sons dos tambores, característicos nas comunidades de terreiro. Assim, destacamos a existência do discente e sua religião no contexto da sua formação docente, sendo reconhecida e valorizada no curso de Pedagogia UFMA/Codó.

Neste sentido, o co-pesquisador também manifesta sentir reconhecimento da universidade e de sua formação inicial docente acerca das religiões de matrizes africanas presentes na cidade de Codó – MA, ao afirmar: “quando eu vejo a presença de acadêmicos e pesquisadores em terreiros de matriz africana, demonstrando interesse pela temática” (GRIOT 2, 2021) E continua,

minha formação inicial reflete o olhar mais atento para as religiões de matriz africanas em Codó (...) aqui dentro da cidade porque tem mais de 300 e pouco terreiros. Esse estudo na UFMA de Pedagogia me fez um olhar mais atento pra essas religiões para ver como é a educação (...) conhecer mais as religiões, estudar mais” (GRIOT 2, 2021)

Este co-pesquisador ao ser questionado se conseguia perceber as religiões de matrizes africanas presentes na sua formação inicial docente, responde que sim

e relata pesquisas que são realizadas por docentes da UFMA Codó junto às religiões de matrizes africanas na cidade, afirma “minha orientadora é pedagoga, mas a pesquisa dela envolve os terreiros aqui de Codó e a casa que eu faço parte.” (GRIOT 2, 2021). O discente realizou a pesquisa intitulada “O Terreiro Ilê como espaço educativo e pedagógico: uma investigação no município de Codó” (2021), orientada pela Profa. Dra. Ilka Cristina Diniz Pereira.³⁵

Desta forma, mais uma vez, notamos o contexto/cotidiano local da cidade de Codó refletindo no processo de formação inicial docente ofertada pelo curso de Pedagogia UFMA/Codó.

No que diz respeito ao conceito ancestralidade, outra griot comenta sobre as relações construídas durante a formação inicial docente, afirmando que

a gente vive assim dessa maneira porque a **nossa cidade de Codó ela tem a população (...) em sua maioria negra**, então é muito mais fácil pra gente estudar dentro do contexto da nossa vivência, da nossa cidade. Se fosse em outro estado eu tenho absoluta certeza que não seria assim. (GRIOT 2, 2021) (grifo nosso)

Mais uma vez é manifestado por parte das/dos co-pesquisadoras/es que reconhecem a relação entre sua formação inicial docente e a comunidade externa do campus, o fato da cidade de Codó ser reconhecidamente como uma cidade com população majoritariamente afrodescendente.

A partir das oficinas de produção de narrativas, construímos um mapa, em busca de referenciais africanos, neste caso os saberes ubuntu, para discutirmos e (re) pensarmos a educação, especialmente as relações étnico-raciais e a formação inicial docente.

Neste percurso de travessia ao longo da viagem/pesquisa, acabamos reconhecendo uma África bem próxima de nós. Há saberes de ancestralidade africana em Codó, e estes, como vimos, são refletidos e podem ser reconhecidos no cotidiano da formação inicial docente no curso de Pedagogia UFMA/Codó, como os saberes ubuntu nos lugares aqui mapeados: Relação entre docentes x discentes; discentes x discentes; Campus UFMA/Codó x discentes; Comunidade externa x discentes.

35 Informações obtidas através do currículo lattes da docente. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/8134119717589271>. Acesso em 20 mai. 2022

4.3 Pedagogia ubuntuísta: afrodocência gestada no cotidiano do curso de Pedagogia UFMA/Codó.

Nesta subseção apresentaremos a cartografia, no sentido geográfico, dos estudos e análises desenvolvidos a partir do mapa dos lugares de apropriação de saberes ubuntu no Curso de Pedagogia/UFMA Codó e dos confetos presentes nesses lugares, apresentados e discutidos anteriormente.

A partir dos confetos, produzidos pelas/os co/pesquisadoras/es ao narrarem suas vivências cotidianas, analisamos sua relação com as localizações de apropriação dos saberes ubuntu e africanidades no curso de Pedagogia UFMA/Codó e construindo o mapa destes saberes. Desse modo, compreendemos que, naquele cotidiano da formação inicial docente, vem sendo construída o que podemos chamar de pedagogia ubuntuísta.

O termo pedagogia é usado em minúsculo para caracterizar conjunto de saberes e práticas, enquanto Pedagogia, em maiúsculo, é comumente usado para se referir ao campo de conhecimento, como disciplina da Ciência da Educação. (ANDRADE, 2016)

A Travessia do SER proposta neste estudo, realizada através da análise documental do PPC do curso e da escuta das narrativas de vivências das/os discentes, sobre seu processo de formação inicial docente (oportunizada pelas oficinas ubuntu), nos revelou que, no curso de Pedagogia UFMA/Codó, emerge a pedagogia ubuntuísta. Nomeamos assim, uma vez que ela parte de nosso mergulho no cotidiano de saberes e práticas afrodescendentes presentes nas relações étnico-raciais, construídas ao longo da formação inicial docente e vinculadas a realidade local (Município de Codó/Maranhão).

O conceito de pedagogia diz respeito ao conjunto de saberes e práticas, partindo do entendimento de Andrade (2016) acerca de como surgem e se proliferam as chamadas pedagogias culturais e suas adjetivações. Segundo a autora,

o conceito de pedagogias culturais, amplamente acionado nos Estudos Culturais, apresenta-se como **ferramenta teórica** que corresponde a esse **alargamento do que pode ser considerado pedagógico e quais lugares da cultura praticam pedagogias**, ou seja, formas de regular os sujeitos, de

conduzir a conduta, de orientar modos de ser e viver no tempo presente. (ANDRADE, 2016, p. 28) (grifo nosso)

Durante a travessia do SER, foi possível identificarmos “modos de ser e viver” próprios do curso de Pedagogia UFMA/Codó que do cotidiano da formação inicial docente que, como vimos, estão presentes as africanidades e os saberes ubuntu.

A pedagogia ubuntuísta, se materializa no espaço/tempo do curso de Pedagogia UFMA/Codó, uma vez que para Castiano (2010, p. 160), o ubuntu e

sua formulação e aplicação, os princípios (...) **dependem profundamente, por um lado, do ambiente social e natural em que cada comunidade epistêmica vive** e, por **outro o grau de exposição a que cada indivíduo ou grupo foi sujeito às instituições modernas** de socialização, particularmente da educação, religião e medias. (grifo nosso)

Nessa perspectiva, a pedagogia ubuntuísta, é constituída por um conjunto de saberes e práticas que se situam na exterioridade desprezada pela modernidade (DUSSEL, 2016), sendo constituída por saberes oriundos das raízes da tradição africana, embora (re)inventados nos cruzamentos e travessias interculturais das relações sócio-históricas no cotidiano e nas múltiplas localizações que se insere a formação inicial docente no curso de Pedagogia UFMA Codó. Segundo Dussel (2016), para que seja possível a afirmação da “exterioridade desprezada” pela noção de colonialidade e modernidade, é preciso alguns passos, dentre eles: a descolonização e a autovalorização dessas experiências e saberes comumente rejeitadas nas estruturas do conhecimento científico.

Nesse sentido, para que a pedagogia ubuntuísta seja efetivada, é necessária uma vigilância epistêmica (MIGNOLO, 2017) constante, verificando e (re) afirmando a localização epistemológica centrada nas próprias experiências, narrativas, conhecimentos e saberes comunitários de origem nas tradições africanas, afrodiaspóricas, afro-brasileiras e indígenas como maneira de produzir processos formativos que expliquem e definem sua própria cultura e história na travessia do SER.

Acreditamos que são esses conjuntos de fatores, presentes no cotidiano do curso de Pedagogia, que favoreceram a construção de relações étnico-raciais assentadas nos saberes ubuntu, mediante a partilha, coletividade, nas experiências comunitárias, como apontamos anteriormente, a partir da discussão dos confetos

produzidos nas oficinas e presentes de modo relacional nos lugares mapeados/visitados.

De acordo com Andrade (2014, p. 1) é válido destacar “como a cultura cria condições para que novas pedagogias, produzidas a partir de análises culturais, emergjam a fim de dar conta das demandas do tempo presente.” Certamente, a cultura própria do curso de Pedagogia UFMA/Codó, tem favorecido a construção da pedagogia ubuntuísta. Ao longo do processo de formação inicial docente, no cotidiano, as/os discentes foram construindo laços de amizade, construindo a noção de pertencimento, acolhendo umas/uns às/aos outras/os e afetando-se mutuamente para que fosse possível a convivência com o diferente durante a formação docente.

A pedagogia ubuntuísta é um modo de ser-sentir-fazer capaz de educar com diálogo intercultural, visando relações étnico-raciais permeadas pela aceitação e respeito das diferenças, na superação de práticas racista e da desigualdade a que a população afrodescendente está sempre submetida. Assim, no cotidiano, no convívio com o diferente vão se desfazendo medos, receios e a/o discente vai se percebendo aceito, vai se reconhecendo também como parte daquela comunidade construída na formação inicial docente.

Nesta pedagogia, a valorização da humanidade de cada indivíduo é elemento fundante, neste sentido o indivíduo (eu) reconhece ser parte de uma comunidade (nós), contribuindo na superação dos preconceitos de sexo, cor, raça, classe, religião, mesmo num espaço de estruturas coloniais, como são as universidades brasileiras. Nesse sentido, promove espaços/tempos de valorização de identidades plurais, a exemplo das negras e sexuais, onde a/o discente sente-se acolhida/o quando realiza a travessia do SER a si mesmo, de autorreconhecimento e de valorização da sua identidade racial e sexual.

Vale destacar que, para Mbembe (2018, p. 143-144), a escravização, a colonização e o apartheid dominam o discurso negro na história mundial, e como consequência destes três eventos, no passado e até hoje a pessoa negra foi/é separada de si mesma, ou o que ele chama de “empobrecimento ontológico”, no qual motivou uma

tal **perda de familiaridade consigo mesmo** que o sujeito, tornado estranho para si mesmo, teria sido relegado a uma **identidade alienada** e quase inerte. Assim em vez do ser junto a si mesmo (outro nome da tradição), que deveria ter sido sempre a sua experiência, ter-se-ia constituído numa

alteridade na qual **o eu teria deixado de se reconhecer**: o espetáculo da cisão e do desmembramento (...) uma singular **experiência de sujeição, caracterizada pela falsificação de si pelo outro** (...) (MBEMBE, 2018, p. 143-144) (grifo nosso)

Essa construção de uma pedagogia ubuntuísta, se caracteriza ainda pelo resgate de valores civilizatórios de comunidades tradicionais de origem africana, a exemplo das experiências bantu, comunidades de terreiro, comunidades quilombolas, como fonte de preservação e sustentabilidade de princípios que são

de um humanismo intenso, carinho, partilha, respeito, compaixão, e os valores associados, valores esses que visam assegurar uma vida comum feliz e humana no espírito familiar. Valores seriam, nesta óptica, os fundamentos básicos da forma como uma pessoa acha que a sua vida e a dos outros deveriam ser vividas, influenciando as escolhas, as atitudes e os objetivos de cada indivíduo na comunidade. (CASTIANO, 2010, p. 164)

Alguns desses valores ubuntuísta, apontados por Castiano (2010), são os próprios confetos produzidos nas oficinas ubuntu, como humanidade, interdependência, comunidade, acolhimento, pertencimento, amorosidade, dentre outros. Por exemplo, quando as/os co-pesquisadoras/es narraram situações de solidariedade, partilha de recursos financeiros, sonhos e objetivos em comum, ou ainda, em conversas e apoios que dão/recebem/retribuem entre seus pares, do corpo docente e da comunidade acadêmica do Campus Codó.

Outra característica da pedagogia ubuntuísta é que a sua existência tem fundamento na ancestralidade. Considerando a história do município de Codó com ancestralidade africana e de população majoritariamente afrodescendentes, os saberes ubuntu vêm sendo repassados e ensinados, atravessando gerações.

Desse modo, encontramos elementos do ubuntu no modo de viver comunitário nos quilombos, nas religiões de matrizes africanas, na partilha comunitária, característica peculiar, também, das populações do Nordeste Brasileiro, especialmente no interior do Estado. Ainda encontramos grupos partilhando das adversidades em diferentes dimensões do cotidiano, assim, não é diferente na formação docente, na partilha de uma xerox quando um/a colega não dispõe do recurso financeiro, na escuta atenta de um desabafo.

No que se refere a ancestralidade, Pontes (2020, [online]) demonstra a sua presença nas experiências comunitárias de africanas/os e descendentes de africanas/os no Brasil, desde o período colonial, quando afirma que,

sendo preciso retornar às experiências comunitárias e cooperativas que esses grupos já vivenciaram (**herança de seus antepassados, repassadas por gerações**), no momento de dor, a saída era olhar para trás (Sankofa) e firmar um **pacto de compromisso com a/o outra/o** africana/o escravizada/o, mesmo sendo de etnias diferentes. Mulheres e homens **acolhendo-se com energias ancestrais**, toques, cheiros, **afetos**, choros, risos e principalmente escutas e observações, **reiventavam suas diferenças** e resguardavam todas as **estratégias de reorganização**. Cada mulher e cada homem foram trazendo suas formas de conhecer e organizar e assim foram tecendo suas histórias e recriando mapas que deram direcionamento a **uma ação conjunta, percebendo o que havia em comum entre elas e eles: a sobrevivência do povo negro fora de África.** (grifo nosso)

A pedagogia ubuntuísta se utiliza, portanto, de estratégias ancestrais de valorização da vida e de experiências comunitárias, de construção coletiva, de estratégias de partilhar, ao promover o reconhecimento da humanidade de todos os fenômenos, neste sentido, na área educacional a pedagogia ubuntuísta busca valorizar o sentido coletivo e comunitário das práticas educativas.

Assim, para compreendermos a existência ubuntuísta, faz-se necessário a compreensão da cosmopercepção africana, incluindo a ancestralidade, tradição viva nos terreiros que alcança a universidade, por meio das pesquisas. A ancestralidade existe, sobretudo, pela histórica preservação das religiões de matriz africana.

Nas tradições africanas, as grandes dimensões da ancestralidade são: o mundo dos deuses e antepassados, dos humanos e da natureza. Desta perspectiva, decorrem a responsabilidade humana com a existência, com a vida, o amor, a generosidade, quando entendemos e vivemos a ideia de que cada ser (tudo aquilo que existe) tem força vital, tem uma divindade e, portanto, merece ser respeitado, valorizado e reconhecido.

Para (re)viver esse sentido ubuntuísta são fundamentais as pesquisas acadêmicas que incorporam esses saberes dos terreiros nas universidades e, por conseguinte, nas ciências, tecnologias, processos que alcançam, assim, a formação inicial docente que poderá ganhar amplitude na constituição do SER com essas aprendizagens de valorização dos saberes tradicionais, religiosos e espirituais, incidindo em práticas educativas mais humanizadas na educação básica e superior.

Durante uma das oficinas o Prof. Dr. Roberto Chaua (2021) afirma

you understanding **essa forma de organização e** essa forma de compreender a **vivência coletiva**, you perceive that in fact, even though the term ubuntu is not stated day by day and in the form as

peessoas vão se referir umas as outras, ele está ali de alguma forma atravessando o que nós somos e nos dizendo onde nós devemos caminhar. Ele está ali nos remetendo sempre que se nós quisermos ser fortes, precisamos ser fortes com os outros. Se nós precisamos avançar, só avançaremos se os outros também avançarem. (CHAUA, 2021) (grifo nosso)

Neste sentido, a pedagogia ubuntuísta, se caracteriza ainda pela vivência coletiva, na interdependência e no suporte que uns dão aos outros na superação das adversidades. De fato, foi/é assim que as comunidades negras, seja em África ou na diáspora tem resistido historicamente aos projetos de extermínio e genocídio de suas populações. De acordo com Pontes (2020, [on-line]):

reconectar às **práticas organizativas** baseadas nas ancestralidades é ponto fundamental que move e moverá sempre nosso futuro. A organização de uma sociedade que segue os princípios ancestrais está calcada na prática da **solidariedade-comunidade** (grifo nosso).

Certamente os confetos acolhimento, amorosidade, humanidade, pertencimento, os grupos de sororidade, interdependência, comunidade são, ao mesmo tempo, conceitos e afetos que, de fato, são vivenciados durante a formação inicial docentes das/dos co-pesquisadoras/es, como relatados pelas/os griots. São também saberes e estratégias que certamente mantêm as/os discentes no curso, sendo um dos fatores que têm colaborado para que o curso de Pedagogia/UFMA Codó mantenha altos índices de conclusão se comparados a outros cursos no Campus.

O útero, ou seja, o lugar onde a pedagogia ubuntuísta é gestada, são as vivências cotidianas de formação inicial docente no curso de Pedagogia UFMA/Codó, associado a concepção de educação presente no PPC do curso, caracterizando resistência aos modelos de formação hegemônicos dos quais o curso, em questão, não está isento de ter influências, como em breve terá que reformular o PPC do curso para adequação à BNC-formação.

Para Asante (2009) um projeto afrocêntrico precisa necessariamente adotar as seguintes características: “1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África.”

Assim sendo, a pedagogia ubuntuísta, é expressamente afrocentrada, ao promover a valorização das culturas, epistemologias, conhecimentos, narrativas e experiências de matrizes africanas; pela valorização da presença de corpos afrodescendentes, quilombolas, religiosos de matriz africana; pela promoção das africanidades presentes no espaço/tempo, no cotidiano, no convívio da formação inicial docente ofertada pelo curso de Pedagogia UFMA/Codó; ao buscar promover a travessia do SER africano, seus saberes e práticas.

Alertamos, no entanto que a pedagogia ubuntuísta, ou este modo de navegar característico do curso de Pedagogia UFMA/Codó, não está isento de conflitos. Vejamos:

No convívio cotidiano, como pudemos presenciar, durante uma das oficinas ubuntu, uma discussão de alunas em relação ao uso de vestido ou não nas sessões de fotos de formatura e ficaram de decidir posteriormente em conjunto, mesmo algumas já afirmando categoricamente que não usariam, também o discente que se reconhece como negro e pratica a religião de matriz africana, não deixou de sentir medo e se questionar se seria aceito em sala de aula ou não.

Nas práticas educativas, esses tensionamentos também se materializam, nas ausências de referências e intelectuais de origem africana nas disciplinas do curso, ou na dificuldade das/os co-pesquisadoras/es em lembrar das referências dos textos estudados durante a formação docente, citando notadamente que tiveram mais acesso a referências norte-europeias e brasileiras, como Paulo Freire que foi muito citado.

Gonzalez (2020, p. 78/79) argumenta que

a consciência exclui o que a memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, **a consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando a memória**, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como verdade. Mas a **memória tem suas astúcias**, seu jogo de cintura (...) a gente saca que a consciência faz tudo pra nossa história ser esquecida, tirada de cena. (grifo nosso)

Nessas astúcias da memória, ao questionarmos situações em que as africanidades estavam presentes durante a formação inicial docente, as/os co-pesquisadoras/es logo recordaram a realização de eventos organizados pela coordenação e corpo docente, palestras, oficinas e em sala de aula docentes que

traziam/partilhavam narrativas e experiências africanas, afrodiaspóricas e/ou afro-brasileiras.

Esta pedagogia tem nos ensinado que muito além de transmitir e ensinar saberes docentes e preparar as/os futuras/os docentes munindo-os de conhecimento científico e técnico, é necessário prepará-los para um ser-saber-fazer docente crítico e reflexivo diante das realidades sociais, conforme apontado no PPC do curso.

Por meio da análise dos confetos, elaboramos a pedagogia ubuntuísta e também a noção de afrodocência, num movimento em que ambas se constroem e se constituem juntas e que, como o ubu-ntu não se separam ontologicamente (RAMOSE, 1999; CASTIANO, 2013), estas também não.

Assim, recordando a etimologia da palavra ubuntu (RAMOSE, 1999), em que o prefixo ubu- expressa a existência, o ser, enquanto o -ntu o movimento de estar sendo, temos que a pedagogia ubuntuísta é o ubu-ser – a própria existência da formação inicial docente no curso de Pedagogia UFMA/Codó e a afrodocência é o -ntu, a manifestação do ser, ou seja, o desdobramento desta pedagogia.

De acordo com Ramose (1999, p. 2) o ubu (para nós a pedagogia ubuntuísta)

evoca a ideia de existência, em geral. Abrindo-se a existência antes de manifestar a si mesmo na forma concreta ou no modo de existência de uma entidade particular. Ubu aberto à existência é sempre orientado para um desdobramento, que é uma manifestação concreta, incessantemente contínua, através de formas particulares e modos de ser.

Neste contexto, a afrodocência é esse desdobramento da pedagogia ubuntuísta, que surge como possibilidades de formar profissionais para o exercício do magistério capazes de uma atuação profissional afrocentrada, crítica e reflexiva.

A afrodocência, manifestação concreta da pedagogia ubuntuísta, é a capacidade de exercer a docência baseada na afrocentricidade (ASANTE, 2009), docência essa que leve em consideração a história, conhecimentos, saberes e experiências africanas, afrodiaspóricas e afro-brasileiras, e ainda, que promova uma reeducação das relações étnico-raciais e, por conseguinte a superação do racismo, epistemicídio no cotidiano das salas de aula.

A afrodocência, como consequência da pedagogia ubuntuísta presente na formação inicial docente no curso de Pedagogia, estará promovendo nas salas de

aula da educação básica o respeito pelas diferenças, a partir do diálogo com a diferença, com a promoção de atividades de valorização da cultura africana e local (em especial da cidade de Codó que tem, em essência, heranças africanas e afro-brasileiras), no enfrentamento do racismo estrutural, na promoção da justiça social e cognitiva, na superação das desigualdades que assolam a sociedade brasileira.

Assim, no exercício da afrodocência, alcançando a educação básica e promovendo uma educação holística – característica também da cosmopercepção africana, essa formação e atuação prática se preocupa em formar o ser (indivíduo) para a vivência comunitária, para a sociedade em sua complexidade, para os tensionamentos necessários diante de situações de negação, marginalização e apagamentos das narrativas, saberes, experiências, epistemologias, histórias constitutivas de nossa ancestralidade africana, afrodiaspóricas e afro-brasileira.

Desta forma, a pedagogia ubuntuísta e a afrodocência são formas de reinvenção, de pensar e navegar por novas práticas e estratégias de formação inicial docente, superando práticas de formação docente hegemônicas.

Certeau (1998, p. 95) afirma que as/os indígenas submetidas/os aos ditamos da colonização espanhola,

metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro. Permaneciam outros, no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificavam-no sem deixa-lo. Procedimentos de consumo conservavam a sua diferença no próprio espaço organizado pelo ocupante.

Também o curso de Pedagogia UFMA/Codó, por meio da pedagogia ubuntuísta, mesmo acontecendo num lugar onde ainda opera práticas coloniais/modernas, como nas universidades ocidentais/brasileiras, como já discutimos, vem desenhando uma formação inicial docente, a partir do PPC, bem como das relações étnico-raciais construídas no cotidiano, capaz de metaforizar/modificar a ordem colonial/moderna estabelecida, em que se privilegia a individualidade, a hierarquização de saberes.

Em síntese, a pedagogia ubuntuísta, que analisamos no encontro com o cotidiano do curso de Pedagogia UFMA/Codó, é constituída pelos seguintes elementos:

- 1-** Cotidiano de saberes e práticas afrodescendentes;

- 2- Saberes e práticas que se situam na exterioridade desprezada pela modernidade (DUSSEL, 2016);
- 3- Localização epistemológica centrada nas narrativas comunitárias de origem nas tradições africanas, afrodiaspóricas, afro-brasileiras e indígenas;
- 4- Educação com diálogo intercultural;
- 5- Valorização da humanidade;
- 6- Valorização de identidades plurais;
- 7- Existência com fundamento na ancestralidade e na vivência coletiva;
- 8- Atitude epistêmica afrocentrada de valorização dos corpos afrodescendentes.

Portanto, este estudo discutiu um esforço de intersubjetivação (CASTIANO, 2013), de ao auto assumir-se como sujeito realizar o diálogo e o convívio com as demais culturas, assim promover as mudanças e resistências que são urgentes e necessárias na educação, frente a inserção e imposição de concepções de educação que pretendem perpetuar práticas coloniais, que nos objetiva, expropria e que nos roubam de nós mesmas/os ao negarem e/ou subalternizarem nossos saberes, histórias, narrativas e vivências.

5. DESFAZENDO AS MALAS, REVENDO FOTOGRAFIAS: LEMBRANÇAS DA TRAVESSIA NA ANCORAGEM

É chegada a hora da ancoragem, mais uma pausa se faz necessária nesta travessia, estamos agora refazendo o percurso navegado, a partir do que registramos. Desde a elaboração de nossa carta náutica, dos registros fotográficos e/ou em vídeos das atividades realizadas nessa travessia, da construção do mapa ou, ainda, com o que ficou apenas na memória.

Recordamos os encontros nas oficinas ubuntu que se constituíram como espaços dialógicos onde pudemos realizar a escuta das/os co-pesquisadoras/es, quando compartilharam conosco suas narrativas acerca do cotidiano da formação inicial docente durante o curso de Pedagogia UFMA/Codó.

Agora sabemos que, apesar das tormentas, das ondas enfrentadas, e das outras pausas que foram necessárias quando o cansaço da travessia nos atingia, resistimos, e nisso somos boas/bons, temos (re)existido há séculos em travessias transatlânticas criminosas ou em travessias intradiaspóricas.

A travessia do SER que, desde o início, pretendemos realizar de volta à África, nos revelou uma África perto e em nós mesmas. Falamos enquanto pesquisadoras, uma vez que tais estudos nos apresentou uma África totalmente diferente daquela que aprendemos por toda a vida nas salas de aulas das escolas e universidades (re) produtivistas de saberes, histórias e conhecimentos euro-usa-americanos, deixando de nos apresentar uma África-mãe, diversa, produtora de conhecimentos técnico-científicos nas mais diversas áreas e desde os primórdios dos tempos, como no Kemet – Egito Antigo.

Esta travessia do SER, nos revelou que a cidade de Codó, onde é ofertado o curso de Pedagogia/UFMA (lócus desta pesquisa), possui uma ancestralidade africana, com uma população majoritariamente negra e que até hoje mantém fortes manifestações culturais e religiosas de matriz africana, como demonstrado neste estudo.

Durante esta travessia, foi possível mapearmos os lugares de apropriação dos saberes ubuntu encontrados nas experiências com as relações étnico-raciais, no cotidiano da formação inicial docente, no diálogo entre discentes e discentes; discentes e docentes; discentes e comunidade acadêmica do Campus e; discentes e

comunidade externa constituindo agrupamentos de confetos (conceitos + afetos) que revelaram a existência de princípios ubuntuistas no contexto da formação docente do Curso de Pedagogia UFMA/Campus Codó.

Esses confetos (conceitos + afetos), produzidos durante as oficinas ubuntu, demonstram como se dão as relações étnico-raciais durante a formação inicial docente. Confetos como: comunidade, amorosidade, humanidade, interdependência, pertencimento, grupo de sororidade, ancestralidade, dentre outros.

Para sistematizar esses confetos, utilizamos a mandala que são recursos visuais milenares representados em formas circulares. Geralmente estão associadas ao sagrado, sendo que algumas são representadas como formas de encantamento e harmonia entre tudo que é feito na vida³⁶. Com esse sentido, inserimos, na circularidade da mandala, os confetos que são produzidos nos lugares de apropriação dos saberes ubuntu no curso de Pedagogia UFMA/Codó.

Figura 11: Mandala dos confetos nos lugares de apropriação de africanidades e saberes ubuntu



Fonte: Produzido pela autora (2022)

³⁶ Fonte: https://mpu-historico.furg.br/seminario-de-ensino-2015?download=1939:andressa_barrios. Acesso em 22 mai. 2022

Desse modo, foi possível conhecer o caráter transgressor do PPC do curso da UFMA/Codó, não só pela inserção de conteúdos de valorização dos conhecimentos e epistemologias africanas, afrodiaspóricas e afro-brasileiras, mas por apontar, desde as bases e fundamentos do curso, princípios que se aproximam da noção de saberes ubuntu, construindo possibilidades de resistência à ênfase nas prescrições tecnicistas dos marcos legais, diretrizes educacionais, orientadas por princípios neoliberais que pretendem formar a/o profissional apenas para o mercado de trabalho, secundarizando ou desconsiderando a emancipação e transformação das realidades para manter a ideologia dominante que quer educandas/os alienadas/os, não conscientes da realidade social.

O modo de navegar, próprio deste curso de Pedagogia UFMA/Codó, nos evidenciou processos de constituição de uma pedagogia ubuntuísta, como conjunto de saberes e práticas que decorrem do caráter transgressor e decolonial do PPC do curso; materializados pelo trabalho do corpo docente (sendo, atualmente, 7 mulheres e 3 homens) que, com seu saber-fazer orientados pela amorosidade freireana, criam tempos/espacos para construção de relações sociais (étnico-raciais), a partir da valorização de vivências coletivas/comunitárias, tendo por referência a própria história da cidade de Codó, as suas manifestações culturais e saberes ancestrais de origem africana, assim como o fato de que é uma cidade com população majoritariamente afrodescendente.

Encontrar localizações com possibilidades de pedagogia ubuntuísta contribui para discussões epistêmicas e sociais que produzem e valorizam os conhecimentos advindos da África e da diáspora negra para que os/as alunos/as negros/as, também tenham as suas memórias, suas histórias, seus valores, experiências e saberes valorizados e reconhecidos nos sistemas de ensino, na escola, na educação básica e superior, entendendo que o/a docente em formação tem potencial transformador da realidade escolar.

A pedagogia ubuntuísta, permeada pelos saberes ubuntu, pode colaborar para a adoção de outras epistemologias e saberes na formação inicial docente, construindo perspectivas de pluriversalidade de que o mundo é composto, dando atenção ao diálogo intercultural, conforme as experiências locais euroafroameríndias.

A pedagogia ubuntuísta não se separa de uma prática profissional afrocentrada, ou seja, da afrodocência. Assim, o curso de Pedagogia UFMA/Codó tem formado para a afrodocência, formando e entregando a sociedade profissionais qualificados para atuarem de forma crítica e reflexiva diante das realidades sociais, atentas/os e alertas às situações de opressão, discriminação e racismo, munindo-as/os além do conhecimento técnico-científico, mas também de conhecimentos, valores e vivências que contemplam as africanidades, dentre elas o ubuntu.

Temos um espaço formativo que valoriza conteúdos da realidade étnico-racial brasileira e de africanidades, bem como co-pesquisadoras/es que trazem, em suas narrativas, vivências coletivas, amorosidade e humanidade trabalhadas pelo corpo docente. Nessa lógica de confetos, sentem o acolhimento por estarem no espaço do Campus UFMA Codó que dialoga com experiências plurais na formação docente.

Que essa perspectiva de formação docente alcance as formulações das políticas educacionais no Brasil propondo marcos legais e de planejamento com atitudes decoloniais e afrocentradas, capazes de (re)criar teorias e epistemes que superem modelos e referências hegemônicos de hierarquização dos saberes, experiências e conhecimentos de grupos étnico-raciais, indígenas, quilombolas, dentre outros.

Portanto, foi possível reconhecermos as africanidades presentes no curso de Pedagogia UFMA/Codó, seja no PPC do curso e/ou quando as/os discentes, no cotidiano da formação docente, reconhecem a África que há nelas/neles/nós, como por exemplo quando as/os griots relatam que assumiram ser quem são, seu pertencimento e identidade étnico-racial e sexual no espaço/tempo da formação inicial docente, ou a discente que sendo quilombola se sente valorizada pelo corpo docente do curso, ou ainda quando reconhecem os laços e afetos que construíram no espaço/tempo da formação inicial docente, correlacionando com saberes ubuntu.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silva Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDRADE, Paula Deporte de. Cultura e pedagogia: a proliferação das pedagogias adjetivas. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/671-0.pdf. Acesso em 25 jan. 2022.

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias culturais** – uma cartografia das (re) invenções do conceito. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RS, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/143723>. Acesso em: 30 jan. 2022.

APPLE, Michel W. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 39-57.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org). **Afrocentricidade**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

Augusto Guilherme, Cássio. O impeachment de 2016 foi golpe. **Diálogos** - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História. 2018, 22(1), 247-250. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305554659017>. Acesso em 27 jun. 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

BRASIL. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 4 jun. 2020.

BRASIL. **Lei 12.288 de 20 de junho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Lei 12.990 de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. DF: Presidência da República. [2014].

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. DF: Presidência da República. [2014].

Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 5 mar. 2020.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 16.639, 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: Presidência da República, [2008]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 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, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 24 mar. 2022.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2016.

BRITO, Mariana Fernandes.; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Epistemologias afrocentradas em gênero e sexualidade: novos olhares a partir de corpos ancestrais. In: SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da.; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. (orgs) **Gêneros, Diversidades e inclusão educacional**. Curitiba: CRV, 2022. p. 35-48.

BURKE, Peter. **O que é história cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. Tese. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

CARVALHO, Carlos Roberto de.; NOGUERA, Renato.; SALES, Sandra Regina. **Relações étnico-raciais e educação**: contextos, práticas e pesquisas. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2013.

CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana**: em busca da intersubjectivação. Moçambique: UDEBA, 2010.

CASTIANO, José P. **Os saberes locais na academia**: condições e possibilidades da legitimação. Maputo: Editora Educar; CEMEC; Universidade Pedagógica, 2013.

CASTRO, P.A.; CAETANO, M.; GOULART, T.E.S.; CASTRO, A.M.M. Contribuições dos estudos do cotidiano à reflexão sobre ser/tornar-se estudante: pertencimento e exclusão no espaço-tempo da escola. **Holos**. V. 4, ano 34, set.2018. p. 156 – xx. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5257>. Acesso em 12 fev. 2022.

CESAR, Layla Jorge T. **Educação Intercultural**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHAUUA, Roberto. Sobre a África: Questões, tradições e ubuntu. Pensando os ritos de iniciação em Moçambique. **Revista Teias**. V. 14, n. 35, 2014. p. 38-53. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24402>. Acesso em: 25 jul. 2020.

CIDADES E ESTADOS. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNADC**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pesquisa/10070/64506>. Acesso em: 10 out. 2019.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre educação para todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: http://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_jomtien_de_1990_tailandia.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP 002/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Brasília, DF, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP 002/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, de 22 de dezembro de 2017. Brasília, DF, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP nº 1/2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências, de 7

de janeiro de 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em:
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12015.p](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12015.pdf)
 df. Acesso em: 13 mai. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP 002/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP 001/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer nº 3/CNE/CP, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP 001/2002**, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 18 de fevereiro de 2002.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução nº 510/2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, de 07 de abril de 2016. Brasília, DF, 2016.

COSTA, Eliane Miranda.; MATTOS, Cleide Carvalho de.; CAETANO, Viviane Nunes da Silva. Implicações da BNC – formação para a universidade pública e formação docente. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. especial 1, mar. 2021. p. 896 – 909. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em 13 fev. 2022.

CUNHA JR, Henrique. Africanidade, afrodescendência e educação. **Revista Educação em Debate**. Fortaleza, ano23, v. 2, n. 42, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14604>. Acesso em 13 jun. 2020.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**. v.31, n.1, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNbVq8TngggQk/?lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2020.

FERRETTI, Mundicarmo. Formas sincréticas das religiões afro-americanas: o terecô de Codó (MA). **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 14, n. 2, p. 95-108, jul./dez. 2003. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufma.br:8080/jspui/bitstream/1/280/1/Tereco.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

FINCH III, Charles S. Cheikh Anta Diop confirmado. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 44 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOURSHEY, Catherine Cymone.; GONZALES, Rhonda M.; SAIDI, Christine. **África Bantu**: de 3500 a.C. até o presente. Tradução: Beatriz Silveira Castro Filgueiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GAUTHIER, Jacques. Sociopoética e formação do pesquisador integral. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**. Salvador. v. 4, n. 1. 2015, p. 78-86. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292073414_SOCIOPOETICA_E_FORMACAO_DO_PESQUISADOR_INTEGRAL. Acesso em 01 jun. 2020.

GAUTHIER, Jacques. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, jan/fev/mar/abr, 2004. p. 127-142. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PGYsfwLfVZVB5vDhkHgCCDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 jan. 2022.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Campinas: **Revista Educação Sociedade**. v. 31, n. 113, out./dez. 2010, p. 1355-1379. Dispon

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flávia.; LIMA, Márcia. (orgs) **Por um feminismo afro latino americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.

GROSFOGUEL, Ramón.; BERNADINO COSTA, Joaze. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1. Jan. abril 2016, p. 15-24. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>. Acesso em 04 jun. 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze.; MALDONALDO-TORRES, Nelson.; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 55-77.

HAMPATÊ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (org). **História Geral da África: metodologia e pré-história da África**. 2ed. Brasília: UNESCO, 2010. V. 1. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345975/mod_forum/intro/hampate_ba_tradicao%20viva.pdf. Acesso em 7 out. 2021.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, março, 2008. p. 149-160. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/699>. Acesso em 14 jan. 2022.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora. 1986.

KAPHAGAWANI, Didier N.; MALHERBE, Jeanette G. African Epistemology. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Reader**. Tradução: Marcos Rodrigues New York: Routledge, 2020. p. 2019-229. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/didier_n._kaphagawani___jeanette_g._malherbe_-_epistemologia_africana.pdf Acesso em: 10 set. 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedade negro-africanas. **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**. São Paulo: USP, 18-19 (1), 1995/1996. p. 103-118. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/74962>. Acesso em 29 out. 2021.

LIMA, Elmo.; MELO, Keylla Rejane Almeida. (Orgs) **Educação do campo**: reflexões políticas e teórico-metodológicas. Teresina: EDUFPI, 2016.

LOPES, Nei.; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias Africanas**: uma introdução. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MACHADO, Albidênia Freire. **Ancestralidade e Encantamento como inspirações formativas**: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira. 2014. Dissertação. Faculdade de Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16155>. Acesso 30 mai. 2020,

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça em travessias epistêmicas**. São Luís: EDUFMA, 2018.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva.; SILVA SIMÕES, Simone Cristina. O GEMGe na formação de epistemes de subversão no campo educacional. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 30, nº 01, p. 171-191, jul.-dez. de 2019.

MACHADO, Vanda. **Pele cor da noite**. Salvador: EDUFBA, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16783/1/pele-da-cor-da-noite.pdf>. Acesso em 14 jun. 2020.

MARQUES, Maria Cristina Treptow; GENTINI, Alfredo Guillermo Martim. A Sociopoética como método para pesquisa qualitativa em Educação Ambiental. **Revista eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**. v. 23, jul. a dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4566>. Acesso em 01 jun. 2020.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org). **Afrocentricidade**. São Paulo: Selo Negro, 2009

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto – inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 23, n. 1, 2001. p. 171-209. Disponível em: <https://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/Mbembe-Formas%20africanas%20de%20auto-inscricao.pdf>. Acesso em 10 set. 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo, 2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad: Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENDONÇA, Priscila Bibiano de Oliveira. A metodologia científica em pesquisas educacionais: pensar e fazer ciência. **Interfaces Científicas – Educação**. Aracaju. v. 5, n. 3. Jun. 2017. p. 87-96. Disponível em:

<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/4020/2331>. Acesso em 9 jun. 2020.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 32, n.94, junho/2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em 19 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 13 de 11 de maio de 2016**. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Brasília, DF: Gabinete do Ministro. [2016]. Publicado no DOU em 12 de maio de 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473. Acesso em: 17 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância**: Reconhecimento, renovação de reconhecimento. Brasília, DF: Ed INEP, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em 24 mar. 2022.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre. v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: Processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Alexandre do. Ubuntu, o comum e as ações afirmativas. **Revista Lugar Comum**, n. 41, 2014, p. 29-36. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/lc/article/view/50633/27474>. Acesso em 14 jun. 2020.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. **Revista ABPN**. v. 3, n. 6, nov. 2011/fev.2012, p. 147-150. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera_-_ubuntu_como_modos_de_existir.pdf. Acesso em 28 mai. 2020.

NOGUERA, Renato. A ética da serenidade: o caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. **Ensaio Filosóficos**. v. VIII, dez. 2013, p. 139-155. Disponível em: https://we.riseup.net/pergamarcus/aeticadaserenidade_renatonoguera#:~:text=Minha%20Banquinha-,A%20C3%89tica%20da%20Serenidade%3A%20o%20caminho%20da%20barca%20e%20a,filosofia%20n%C3%A3o%20nasceu%20na%20Gr%C3%A9cia. Acesso em 25 jul. 2020.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. especial, out. 2008. p. 162 – 184. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1050>. Acesso em 19 mar. 2021.

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de.; GOMES, Ana Cristina da Costa. Mulher Negra e Educação: A colonialidade destrói, valores civilizatórios afro-brasileiros reconstruem. **Cadernos de Estudos Sociais e Políticos**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/CESP/article/view/42066>. Acesso em 29 out. 2021

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. Jornada pela academia. [s.d]. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/textos-africanos.html>. Acesso em 10 jul. 2020.

PADILHA, Gláucia Santana Silva.; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Pedagogia Afrocentrada em práticas educativas de professoras afrodescendentes universitárias. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP. v. 30, n.1, Mar./Dez. 2019, p. 188-2003. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6733>. Acesso em: 5 jul. 2020.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Encontros cotidianos e a pesquisa em educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. **Educar em Revista**. Curitiba. N. 51, jan./mar. 2014. p. 227 – 242. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/33398>. Acesso em 16 mar. 2022.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. Mulheres Negras e a força matricomunitária. **Revista Cult**. N. 254, Meio digital. 2020. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/mulheres-negras-e-a-forca-matricomunitaria/>. Acesso em: 4 mar. 2022.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. **Kemet, Escolas e Arcádeas**: A importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a Lei 10.639/003. 2017. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino. Rio de Janeiro: Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, 2017. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/kati%C3%B4scia_ribeiro_-_dissertac%C3%A7%C3%A3o_final.pdf. Acesso em 06 jan. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.

RAMOSE, Mobobe. African philosophy through Ubuntu. Trad.: Arnaldo Vasconcelos. Harare: **Mond Books Publishers**, 1999. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/mogobe_b._ramose_-_a_%C3%A9tica_do_ubuntu.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020

RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2010.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. Tradução: Dirce Eleonora Nigro Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. In: **Ensaio Filosóficos**, v. IV, out. 2011. Disponível em: http://www.ensaiofilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/Ensaio_Filosoficos_Volume_IV.pdf. Acesso em 12 jun. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019a.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019b.

RIBEIRO, Jéssica Cristina Aguiar. **O perigo de uma história única**: a “invenção” de Codó – MA como terra da macumba (1950 a 1990). Dissertação. Programa de Pós Graduação em História. São Luís: UFMA, 2015. Disponível em: <https://tede.ufma.br/jspui/handle/tede/2675>. Acesso em 21 out. 2021.

RODRIGUES, ANEGLEYCE TEODORO. A questão da formação de professores de educação física e a concepção de professor enquanto intelectual - reflexivo - transformador. **Revista Pensar a Prática**, v.1, p.48-58, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/11/10>. Acesso em 9 mai. 2020.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de. Descolonização, reinvenção escolar e filosofia africana ubuntu: uma relação possível. **Revista três pontos**. v. 12, n. 1. Dossiê Conexões Africanas, 2015. p. 5-17. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/3331>. Acesso em: 17 mai. 2020.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. 2 ed. Brasília, DF: INCTI, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009

SANTOS, Kathia Raquel Piauilino. **Confetos produzidos por alunos de uma escola técnico-profissionalizantes sobre os afetos na escola**: uma pesquisa sociopoética. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Educação. Teresina: UFPI. 2013.

SARAIVA, Luís Augusto Ferreira. O que é e o que não é ubuntu: crítica ao “EU” dentro da filosofia ubuntu. **Problemata: Revista Internacional Filosofia**. V.10, nº 2, 2019. p. 93-110. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49161#:~:text=Ubuntu%20se%20traduz%20em%20um,%E2%80%9CEu%E2%80%9D%20sobre%20a%20comunidade>. Acesso em 20 mai. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Direitos Humanos, Negros e Educação**. Simpósio em Direitos Humanos, Igualdade e Diferenças. Brasília, DF, ago./ set. 2004. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/097_congresso_petronilha_silva.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Lei 10.639/2003 – 10 anos. **Revista Interfaces de Saberes**. v. 13, n. 1, 2013. Disponível em: <https://interfacesdesaberes.fafica.com/index.php/import1/article/view/162/81>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SILVA SIMÕES, Simone Cristina. **Concepções de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia UFMA/Codó**: criando espirais de conhecimento com o olhar discente. Dissertação. 2020. São Luís - MA: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA, 2020.

SILVEIRA, Lia Carneiro.; ALMEIDA, Arisa Nara Saldanha de.; MACEDO, Simara Moreira de.; ALENCAR, Monik Neves de.; ARAÚJO, Michell Ângelo Marques. A sociopoética como dispositivo para produção de conhecimento. **Interface Comunicação Saúde Educação**. v. 12, n. 23, out. dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000400016&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso 01 jun. 2020

SIMIONATO, Marta Maria.; SOARES, Solange Toldo. **Teoria e Metodologia da Pesquisa Educacional**. Paraná: Unicentro, 2014.

SOBREIRA, Isis Santana.; AZEVEDO, Larissa Evelin Rego.; PRAZERES, Valdenice de Araújo. Formação de professores/as para a Educação das Relações Étnico-Raciais: estado da arte no PPGE/UFMA. In: MACHADO, Raimunda Nonata da Silva.; SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da.; SOUSA, Karla Cristina Silva.; PRAZERES, Valdenice de Araújo. **Vozes Epistêmicas e Saberes Plurais na Educação**. São Luís: EDUFMA, 2018. Disponível em: <http://www.neperge.ufma.br/anais/coperge1.pdf>. Acesso em 16 mar. 2022.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade**: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. São Paulo: Odysseus, 2007.

SOUSA, José Reinaldo Miranda de. **As diásporas maranhenses**. Codó: caminhos e descaminhos de um povo em movimento (1970-2010). Tese. 2016. Doutorado em História Social. Programa de Estudos Pós-Graduados em História. São Paulo: PUC, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19462>. Acesso em 21 out. 2021.

SOUSA, Soraia Lima Ribeiro de. **“Tira as sandálias dos pés, pois o lugar que estás é santo”**: umbanda no Maranhão e as práticas religiosas do Mestre Zé Bruno. 2010. (Monografia) Licenciatura Plena em História – Universidade Estadual do Piauí, Piauí, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEMPELS, Placide. **Ontologia Bantu**: o comportamento dos bantus – ele se concentra em um único valor: a força vital. Tradução Marcos Carvalho Lopes. [s.d]. Disponível em: <https://filosofiapop.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Ontologia-Bantu.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Portaria GR 190 de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre ações a serem realizadas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em virtude da situação decorrente do Coronavírus (SARS-COV 2/ COVID-19), sob orientação do Comitê Operativo de Emergência de Crise – COE/UFMA. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/mYeCbUYLMGx8sQp.pdf>. Acesso em 14 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Campus VII/Codó. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Codó: UFMA/Campus de Codó/MA, 2018.

VASCONCELOS, Francisco Antonio de. Demandas de um pensamento afro-brasileiro: aspectos filosóficos. In: SANTOS, Franciele Monique Scopetc dos.; CORREA, Diogo Silva. (org) **Ética e filosofia**: gênero, raça e diversidade cultural. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1seVNVeK4KgAZK91R94SAXjl0iRNFXNT3/view>. Acesso em 10 nov. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

CAMPUS CODÓ
GABINETE DA DIREÇÃO

Autorização para realização de pesquisa no Campus UFMA/CODÓ

Considerando o envio de solicitação de autorização de pesquisa por parte da discente **Soraia Lima Ribeiro de Sousa** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA para realização da pesquisa intitulada **"Eu sou porque nós somos": Saberes Ubuntu na formação inicial de professores do Curso de Pedagogia (UFMA/Campus Codó)**", com objetivo de investigar lugares de apropriação dos saberes Ubuntu na formação inicial de professores, especialmente, no Curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó – MA. Considerando a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), conforme estabelece a Lei nº 10.639/2003;

Considerando se tratar de contribuição na formação pessoal e profissional do corpo técnico do Campus, uma vez que a discente/pesquisadora exerce o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais neste Campus;

Considerando que a pesquisadora manifesta interesse na realização da pesquisa no Curso de Pedagogia UFMA Codó em face de o curso ter desenvolvido projetos/atividades acerca da questão étnico-racial, sendo um campo importante na formação de profissionais da educação que atuarão tanto na docência quanto nos processos de gestão dos sistemas educacionais e escola;

Considerando que a pesquisa busca ampliar a produção de conhecimento acerca da formação inicial de professores, visando a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Resolvo:

Autorizar a realização da pesquisa ora apresentada. Ressalto ainda a importância de que o projeto de pesquisa seja submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo seres humanos - CEP/UFMA.

Codó/MA, 09 de julho de 2020.

Prof.ª Dr.ª Franciele Monique Scopeto dos Santos
Diretora do Campus VII – Portaria 899/2016-GR

APÊNDICE B

Roteiro de Oficinas de Produção de Dados

Pesquisa: A África em nós: Saberes Ubuntu na formação inicial docente no Curso de Pedagogia (UFMA/ Campus Codó)

Pesquisadora Responsável/Discente: Soraia Lima Ribeiro de Sousa

Orientadora: Raimunda Nonata da Silva Machado

Oficina 01: 05.05.2021

1. Acolhida dos/as co-pesquisadores/as – com músicas africanas/ou temáticas;
2. Apresentação do MAfroEduc Olùkó, das facilitadoras da oficina, dos objetivos da pesquisa/preenchimento do TCLE (disponibilizado no chat), informar sobre a certificação e frequência no chat ao final da oficina;
3. Rodada de apresentações dos/as co-pesquisadores/as;
4. Dinâmica “Na barca de Amen-em-ope”:
 - 6.1 Os/as co-pesquisadores/as serão convidados/as a confeccionarem um barco de papel;
 - 6.2 Leitura do texto “Viajando na Formação Docente” (autoria das facilitadoras);

VIAJANDO NA FORMAÇÃO DOCENTE

É certo que eu e minha família desejamos muito esta viagem, meus pais não a fizeram por diversos motivos, um deles é que aqui na minha cidade ainda não haviam construído um porto, um lugar de pudéssemos partir, eles foram ficando sempre por aqui, defrontando-se com a mesma realidade.

Cheguei ao cais e me deparei com outros barcos, analisei o que seria mais viável, pensei em utilizar um ou outro, mas escolhi esse aqui! Nele estava escrito:

P-e-d-a-g-o-g-i-a!

Então vi que neste barco eu poderia ajudar na formação e educação de outras pessoas, me animei bastante, me parecia uma ótima oportunidade de aprender e de colaborar. Eu iria viajar neste barco e após a viagem e mesmo

durante ela eu poderia encontrar pessoas que eu ajudaria, nem imaginei que também seria ajudado por outras tantas. E como fui ajudada!

Entrei no barco! Até pouco tempo me parecia impossível e muitos me disseram que aquela viagem não era pra mim, mas eu não desisti! Quis experimentar!

Vivenciei tantas realidades, encontrei com tanta gente diferente, a cada parada subia um novo capitão, que orientava a todos como navegar! Sim! Eles nos diziam que com o tempo seria eu e meus amigos de viagem que iríamos comandar a cabine de navegação, como esta ideia me animava!

Por vezes, éramos convidados a pararmos entre uma paisagem ou outra, estudávamos aquela paisagem, nos eram dadas referências de como aquele povo vivia, suas histórias, seus costumes, seus saberes e suas verdades, algumas eu nunca nem tinha ouvido falar! Quanto coisa diferente tem no mundo!

Viajamos muito, por muitos lugares, muitas vezes eu me perguntava onde que eu me reconhecia naquela paisagem, às vezes até me encontrava nela, algumas vezes a paisagem parecia distante de mim...

Eu agora estou quase retornando desta viagem, voltando ao cais de onde eu parti! Vou começar a comandar alguns barcos, vou poder escolher por onde navegar e para onde levarei meus passageiros/alunos.

6.3 Reflexão sobre o texto;

6.4 Os/as co-pesquisadores/as serão convidados/as identificarem no mapa continental por onde seus barcos estão navegando, localizando o seu “barco da formação docente” entre Codó/MA (cais), Europa ou África, ou ainda em algum outro ponto no mapa. O objetivo é levar os/as co-pesquisadores/as a identificarem a localização das bases teóricas, referências, histórias e pressupostos de sua formação inicial docente; (Música de fundo: Cais – Milton Nascimento)

7. Leitura do texto: “Reconhecendo as múltiplas verdades”

Conta-se que no princípio havia uma única verdade no mundo. Entre o Orun e o Aiyê havia um espelho. Daí é que tudo que se mostrava no Orun materializava-se no Aiyê. Ou seja, tudo que estava no mundo espiritual refletia exatamente no mundo material. **Ninguém tinha a menor dúvida sobre os acontecimentos como verdades absolutas.** Todo cuidado era pouco para não quebrar o espelho da

verdade. O espelho ficava bem perto do Orun e bem perto do Aiyê. Naquele tempo, vivia no Aiyê uma jovem muito trabalhadora que se chamava Mahura. A jovem trabalhava dia e noite ajudando sua mãe a pilar inhames. Um dia, inadvertidamente, perdendo o controle do movimento ritmado da mão do pilão, tocou forte no espelho que se espatifou pelo mundo. Assustada, Mahura saiu desesperada para se desculpar com Olorum. Qual não foi a sua surpresa quando O encontrou tranquilamente deitado a sombra do Iroko. Depois de ouvir suas desculpas com toda a atenção, declarou que dado aquele acontecimento, daquele dia em diante não existiria mais uma única verdade e concluiu: De hoje em diante, quem encontrar um pedacinho de espelho em qualquer parte do mundo, estará encontrando apenas uma parte da verdade **porque o espelho reproduz apenas a imagem do lugar onde ele se encontra.** (MACHADO, Vanda. **Pele cor da noite.**)

8. Reflexão sobre o texto e atividade com espelhos – desenhos (pedir que os participantes providenciem espelhos em casa para essa atividade):

A partir da leitura do texto, que verdades têm sido refletidas na formação inicial docente? Com a ajuda de espelhos, os/as co-pesquisadores/as serão convidados/as a refletirem: o que seus espelhos têm refletido? Quais as realidades que o nosso espelho tem refletido? Quais verdades o espelho tem refletido? Tem sido a nossa realidade local ou outras realidades são refletidas através do espelho que vemos agora? Logo após os/as co-pesquisadores/as serão convidados/as a desenharem um espelho e nele colocarem palavras que refletem/representam as “realidades” ou “verdades” que tem sido narradas e/ou refletidas na formação inicial docente.

9. Após a confecção dos desenhos, os mesmos serão apresentados ao grupo, analisados e discutidos conjuntamente. Quais nós-confetos são produzidos a partir destas realidades refletidas?

10. Música África 2 – Ponto de Equilíbrio.

Não tenha medo, medo, medo, medo da escuridão
 Nem tudo que é negro, negro, negro remete a escravidão.
 Não tenha medo, medo, medo, medo da escuridão, nunca mais
 Nem tudo que é preto, preto, preto, remete ao medo não.
 Todo africano tem a cor da sua terra, Oh mãe África!
 Todo africano tem a cor da sua mãe
 África, África, África, África, África, África

África
 S ares, nossa terra
 De volta ao lugar que mama nos dera pra morar
 E saiba donde vem, e saiba quem tu és
 E saiba quem tu fostes.
 Óh santo se diz cria, é porque cria tu és
 Mama África lhe fez irmão, irmã, da cabeça aos pés
 África, África, África, África, África, África

África, ô África mãe
 Ô África, ô África mãe

Uadádá, uadadá, uadadá
 Uadádá, uadadá, uadadá

Em um grande rio, rio eu fui...
 Eu fui levado em um grande rio africano
 Mamãe nos deu a luz, mamãe nos deu a luz
 No dia do nascimento
 Mamãe nos deu a luz, mamãe nos deu a luz
 E o fortalecimento
 Que é preciso para o povo preto crescer
 E ser fortalecido
 Não tenha medo de ser quem tu és
 Seja progressivo
 Não tenha medo, medo, medo, medo da escuridão
 Nem tudo que é negro, negro, negro remete a escravidão.
 Não tenha medo, medo, medo, medo da escuridão, nunca mais
 Nem tudo que é preto, preto, preto, preto...
 Áfricaa, África

11. Dinâmica Baobá: Refletir junto aos/às co-pesquisadores/as representações que o Continente Africano teve durante a formação escolar e sobretudo, durante a formação inicial docente. Apresentar a árvore baobá e que ela representa para os africanos e pedir que desenhem uma baobá e expressem nas raízes, através de palavras chaves, o que temos de raízes africanas em nós (conexão também com o que a localização atual – Codó tem de raízes africanas), no tronco o que aprendemos ao longo da formação inicial docente sobre a África (se não tiver, tudo bem!) e nos galhos palavras que expressem a visão pessoal acerca do continente africano.

12. Encerramento: Confirmar a oficina do dia seguinte, horário e a importância da participação deles/as. LEMBRAR DE COLOCAR A FREQUÊNCIA no chat!

Oficina 02: 06.05.2021

1. Acolhida dos/as co-pesquisadores/as – com músicas africanas/ou temáticas;
2. Relembrar os objetivos da pesquisa e os cuidados das pesquisadoras quanto a ética, reforçar a necessidade de preenchimento do formulário do TCLE, informar sobre a certificação e frequência no chat ao final da oficina;
3. Poesia: Aquilombar – Conceição Evaristo

É tempo de caminhar em fingido silêncio,
e buscar o momento certo do grito,
aparentar fechar um olho evitando o cisco
e abrir escancaradamente o outro.

É tempo de fazer os ouvidos moucos
para os vazios lero-leros,
e cuidar dos passos assuntando as vias
ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.
É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
mas olhar fundo na palma aberta

a alma de quem lhe oferece o gesto.
O laçar de mãos não pode ser algema
e sim acertada tática, necessário esquema.

É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos,
e que venham os dias futuros, salve 2020,
a mística quilombola persiste afirmando:
“a liberdade é uma luta constante”

Fonte: Internet

4. Reflexão e discussão sobre a poesia apresentadas: Que lugares temos construído em nossa formação inicial docente? Lugares de libertação, emancipação? Temos mãos estendidas onde podemos nos apoiar, durante a formação inicial? Que Somos comunidade, quilombo? O quanto sentimos que esse espaço acadêmico é também nosso espaço? O quanto nos sentimos “em casa”, “em comunidade” quando estamos aqui? Nossas experiências no curso, se aproximam ou se distanciam das experiências de aquilombamento?
5. Produção de acrósticos com a palavra QUILOMBO acerca dos “locais” que representam estarmos em comunidade/coletividade durante o curso de pedagogia.
6. Apresentação dos acrósticos, discussão, produção e análise dos nós-confetos a partir dos lugares de apropriação de saberes Ubuntu na formação inicial docente.

7. Poesia – Nego Bispo

Fogo!...Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.
Fogo!...Queimaram Canudos,
Nasceu Caldeirões.
Fogo!...Queimaram Caldeirões,
Nasceu Pau de Colher.
Fogo!...Queimaram Pau de Colher...
E nasceram, e nascerão tantas outras
comunidades

que os vão cansar se continuarem
queimando
Porque mesmo que queimem a escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
**Mesmo queimando o nosso povo,
Não queimarão a ancestralidade.**

8. Exibição do clip da música Amarelo – Emicida

Presentemente eu posso me considerar um
sujeito de sorte

**Porque apesar de muito moço me sinto
são e salvo e forte**

E tenho comigo pensado, Deus é brasileiro
e anda do meu lado

E assim já não posso sofrer no ano passado

**Tenho sangrado demais, tenho chorado
pra cachorro**

**Ano passado eu morri mas esse ano eu
não morro (...)**

Eu sonho mais alto que drones

Combustível do meu tipo? A fome

Pra arregaçar como um ciclone (entendeu?)

Pra que amanhã não seja só um ontem

Com um novo nome

O abutre ronda, ansioso pela queda (sem

sorte) Findo mágoa, mano, sou mais (bem

mais) Corpo, mente, alma, um, tipo

Ayurveda. Estilo água, eu corro no meio das

pedra. Na trama, tudo os drama turvo, eu

sou um dramaturgo. Conclama a se afastar

da lama, enquanto inflama o mundo

Sem melodrama, busco grana, isso é

hosana em curso. Capulanas, catanas,

buscar nirvana é o recurso.

É um mundo cão pra nóiz, perder não é

opção, certo? De onde o vento faz a curva,

brota o papo reto. Num deixo quieto, num

tem como deixar quieto. A meta é deixar

sem chão, quem riu de nóiz sem teto

Ano passado eu morri mas esse ano eu não

morro.

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra
cachorro (demais) (...)

Figurinha premiada, brilho no escuro, desde
a quebrada avulso

De gorro, alto do morro e os camarada tudo

De peça no forro e os piores impulsos

Só eu e Deus sabe o que é não ter nada,

ser expulso

Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no
pulso

Sem o torro, nossa vida não vale a de um
cachorro, triste

Hoje cedo não era um hit, era um pedido de
socorro

Mano, rancor é igual tumor envenena raiz

Onde a platéia só deseja ser feliz (ser feliz)

Com uma presença aérea

Onde a última tendência é depressão com

aparência de férias

Vovó diz, Odiar o diabo é mó boi, difícil é

viver no inferno

E vem a tona

Que o mesmo império canalha, que não te
leva a sério

Interfere pra te levar a lona

Revide

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra
cachorro

Ano passado eu morri mas esse ano eu não
morro (...)

**Permita que eu fale, não as minhas
cicatrices**

Elas são coadjuvantes, não, melhor,

figurantes, que nem devia 'tá aqui

**Permita que eu fale, não as minhas
cicatrices**

**Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que
resta de nóiz?**

Alvos passeando por aí

Permita que eu fale, não as minhas

cicatrices

Se isso é sobre vivência, me resumir a
sobrevivência

É roubar o pouco de bom que vivi

Por fim, permita que eu fale, não as minhas

cicatrices

Achar que essas mazelas me definem, é o
pior dos crimes

É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz
sumir

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra
cachorro

Ano passado eu morri mas esse ano eu não
morro (...)

Levanta essa cabeça

**Enxuga essas lágrimas, certo? (Você
memo)**

Respira fundo e **volta pro ringue (vai)**

'Cê vai sair dessa prisão

'Cê vai atrás desse diploma

Com a fúria da beleza do Sol, entendeu?

Faz isso por nóis, faz essa por nóis (vai)

Te vejo no pódio!

Ano passado eu morri mas esse ano eu não
morro

9. Tirinha



Fonte: Internet, obra de @artepbatista

10. Reflexão e discussão sobre a poesia de Negro Bispo, a música “Amarelo” de Emicida, e a tirinha. A partir dessas motivações, na nossa formação inicial docente, nos sentimos apoiados como na música? Sentimos como “comunidade” como na poesia e não nos sentimos sozinhos como na tirinha? Que momentos são esses, em que nos sentimos como comunidade como expressado na poesia? Que lugares/momentos são esses em que nos sentimos apoiados como na música? Que momentos/lugares são esse que não nos deixam sentirmos sozinhos, na nossa formação inicial? Como esses espaços se constituem? Temos sido incendiados, apagamos o fogo juntos ou deixamos queimar? Quando um colega de curso sofre como narrado na música, conseguimos ajudar? Esses momentos podem ser considerados lugares de apropriação dos saberes Ubuntu? Como esses locais/situações colaboram/colaboraram a chegarmos até aqui (ao final do curso?) Como esses locais fortalecem nossas relações étnico-raciais?
11. A partir das motivações e das reflexões feitas, os/as co-pesquisadores/as serão convidados/as a produzirem de poesias sobre os locais/situações de apropriação dos saberes Ubuntu na formação inicial docente.
12. Apresentação e discussão das poesias. Produção e análise dos nós-confetos a partir dos lugares de apropriação de saberes Ubuntu na formação docente.

13. Encerramento: Confirmar a oficina do dia seguinte, horário e a importância da participação deles/as. LEMBRAR DE COLOCAR A FREQUÊNCIA no chat!

Oficina 03: 07.05.2021

1. Acolhida dos/as co-pesquisadores/as – com músicas africanas/ou temáticas;
2. Relembrar os objetivos da pesquisa e os cuidados das pesquisadoras quanto a ética, reforçar a necessidade de preenchimento do formulário do TCLE, informar sobre a certificação e frequência no chat ao final da oficina;
3. “Ubuntu desde a África” - Prof Dr. Roberto Chaua/Universidade Rovuma/Moçambique
4. Participação dos co-pesquisadores: perguntas, colaborações.
5. Agradecimentos! Informes sobre frequências e certificação.

Oficina 04: 24.08.2021

1. Acolhida dos/as co-pesquisadores/as – com músicas africanas/ou temáticas.
2. Apresentação das facilitadoras da oficina, dos objetivos da pesquisa/preenchimento do TCLE (disponibilizado no chat).
3. Dinâmica “Na barca de Amen-em-ope”:
- 3.1 Leitura do texto “Viajando na Formação Docente” (autoria das facilitadoras);

VIAJANDO NA FORMAÇÃO DOCENTE

É certo que eu e minha família desejamos muito esta viagem, meus pais não a fizeram por diversos motivos, um deles é que aqui na minha cidade ainda não haviam construído um porto, um lugar de pudéssemos partir, eles foram ficando sempre por aqui, defrontando-se com a mesma realidade.

Cheguei ao cais e me deparei com outros barcos, analisei o que seria mais viável, pensei em utilizar um ou outro, mas escolhi esse aqui! Nele estava escrito:

P-e-d-a-g-o-g-i-a!

Então vi que neste barco eu poderia ajudar na formação e educação de outras pessoas, me animei bastante, me parecia uma ótima oportunidade de aprender e de colaborar. Eu iria viajar neste barco e após a viagem e mesmo durante ela eu poderia encontrar pessoas que eu ajudaria, nem imaginei que também seria ajudado por outras tantas. E como fui ajudada!

Entre no barco! Até pouco tempo me parecia impossível e muitos me disseram que aquela viagem não era pra mim, mas eu não desisti! Quis experimentar!

Vivenciei tantas realidades, encontrei com tanta gente diferente, a cada parada subia um novo capitão, que orientava a todos como navegar! Sim! Eles nos diziam que com o tempo seria eu e meus amigos de viagem que iríamos comandar a cabine de navegação, como esta ideia me animava!

Por vezes, éramos convidados a pararmos entre uma paisagem ou outra, estudávamos aquela paisagem, nos eram dadas referências de como aquele povo vivia, suas histórias, seus costumes, seus saberes e suas verdades, algumas eu nunca nem tinha ouvido falar! Quanto coisa diferente tem no mundo!

Viajamos muito, por muitos lugares, muitas vezes eu me perguntava onde que eu me reconhecia naquela paisagem, às vezes até me encontrava nela, algumas vezes a paisagem parecia distante de mim...

Eu agora estou quase retornando desta viagem, voltando ao cais de onde eu parti! Vou começar a comandar alguns barcos, vou poder escolher por onde navegar e para onde levarei meus passageiros/alunos.

3.2 Os/as co-pesquisadores/as serão convidados/as identificarem no mapa continental por onde seus barcos estão navegando, localizando o seu “barco da formação docente” entre Codó/MA (cais), Europa ou África, ou ainda em algum outro ponto no mapa. O objetivo é levar os/as co-pesquisadores/as a identificarem a localização das bases teóricas, referências, histórias e pressupostos de sua formação inicial docente; (Música de fundo: Cais – Milton Nascimento)

4. Sondagem acerca do termo ubuntu, conhecem? Se alguém conhece, o que sabe sobre?

5. Poesia: Aquilombar – Conceição Evaristo

É tempo de caminhar em fingido silêncio,
e buscar o momento certo do grito,
aparentar fechar um olho evitando o cisco
e abrir escancaradamente o outro.

É tempo de fazer os ouvidos moucos
para os vazios lero-leros,
e cuidar dos passos assuntando as vias
ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.
É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
mas olhar fundo na palma aberta
a alma de quem lhe oferece o gesto.
O laçar de mãos não pode ser algema
e sim acertada tática, necessário esquema.

É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos,
e que venham os dias futuros, salve 2020,
a mística quilombola persiste afirmando:
“a liberdade é uma luta constante”

Fonte: Internet

6. Reflexão e discussão sobre a poesia apresentadas: Que lugares temos construído em nossa formação inicial docente? Lugares de amizade, companheirismo, irmandade, libertação, emancipação? Temos mãos estendidas onde podemos nos apoiar, durante a formação inicial? De quem são essas mãos? De onde surge os apoios necessários para conclusão do curso? // Somos comunidade, quilombo? O quanto sentimos que esse espaço acadêmico é também nosso espaço? O quanto nos sentimos “em casa”, “em comunidade” quando estamos aqui? Nossas experiências no curso, se aproximam ou se distanciam das experiências de ubuntu?
7. Produção de acrósticos com a palavra UBUNTU acerca dos “locais”/momentos que representam estarmos em comunidade/coletividade durante o curso de pedagogia.
8. Apresentação dos acrósticos, discussão, produção e análise dos nós-confetos a partir dos lugares de apropriação de saberes Ubuntu na formação inicial docente.
9. Exibição do trecho da gravação do terceiro dia de oficinas com a participação do Prof. Dr. Roberto Chaua em que ele explica sobre ubuntu.
10. Questões: É possível reconhecer esses saberes na formação docente de vocês? Em que momentos ou situações? Alguém pode narrar alguma dessas situações?
11. Encerramento: Agradecimentos da participação dos/as co-pesquisadores/as, das facilitadoras. Destacar a importância de assinar o TCLE.

ANEXOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ¿Eu sou porque nós somos¿: Saberes Ubuntu na formação inicial de professores do Curso de Pedagogia (UFMA/ Campus Codó)

Pesquisador: SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 37040420.8.0000.5087

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.284.202

Apresentação do Projeto:

Desenho:

Trata-se de pesquisa que analisa os lugares de apropriação dos saberes Ubuntu na formação inicial de professores no Curso de Pedagogia da

UFMA/ Campus Codó – MA, considerando a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Faz uso da Nova História Cultural, rediscutida sob

a ótica da decolonialidade e afrocentricidade. Problematisa a formação inicial docente, questionando: quais os lugares de apropriação dos saberes

Ubuntu na formação inicial de professores no Curso de Pedagogia da UFMA/ Campus Codó – MA, considerando a Educação para as Relações

Étnico-Raciais (ERER)? Como se constituem esses saberes? No Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia constam princípios

orientadores da Educação para as Relações Étnico-Raciais numa perspectiva afrocentrada, em especial dos saberes Ubuntu? Quais as visões dos

discentes do curso acerca dos saberes Ubuntu? Quais os lugares de apropriação destes saberes no curso de Pedagogia da UFMA/ Campus Codó?

Esperamos contribuir para o aprofundamento da discussão acadêmica e social da formação inicial de professores, sobretudo que nesta formação

adote-se a perspectiva afrocêntrica, incluindo, portanto, os saberes, a filosofia, a história e

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 4.284.202

epistemologia africana, uma vez que tais conhecimentos fazem parte da cultura brasileira.

Resumo:

Esta pesquisa busca (re) pensar a educação brasileira, numa perspectiva afrocêntrica, objetivando analisar os lugares de apropriação dos saberes

Ubuntu na formação inicial de professores no Curso de Pedagogia da UFMA/ Campus Codó – MA, considerando a Educação das Relações ÉtnicoRaciais (ERER). A pesquisa será desenvolvida junto aos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão/ Campus Codó.

Trata de pesquisa participante, de cunho qualitativo, adotando os pressupostos da Nova História Cultural, rediscutida sob a ótica decolonial e

afrocentrada. Realiza levantamento bibliográfico e documental e adota bases conceituais da sociopoética, com a realização de oficinas

afrocentradas para que sejam apreendidas as visões dos discentes do curso sobre os saberes Ubuntu e os lugares de apropriação destes saberes

na formação inicial docente. Com isso, pretende contribuir para a discussão e aprofundamento de estudos acadêmicos que contemplem os

conhecimentos da África e da diáspora negra para que os/as alunos/as afro-brasileiros/as também tenham suas histórias, conhecimentos e saberes

valorizados e reconhecidos seja na escola, na educação de nível básico, seja no ensino superior, entendendo que o professor em formação tem

potencial transformador da realidade escolar.

Introdução:

Nesta pesquisa sugerimos uma viagem de retorno ao Continente Africano em busca de referenciais para repensarmos a educação brasileira e as

relações étnico-raciais. Entendemos essa viagem como retorno, uma vez que nossos ancestrais foram forçados a deixar o Continente Africano

quando do período de escravização. Asante nos diz que “tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e

históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e

sua diáspora. (...)” (2009, p. 93).

Ubuntu é termo do Continente africano não sendo, portanto, um termo próprio da língua portuguesa, língua oficial do Brasil que embora conte com

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 4.284.202

muitas palavras também de origem africana e indígena, foi intitulada como sendo de origem daqueles que colonizaram o Brasil. Nos escritos desta pesquisa não utilizaremos o termo Ubuntu em Itálico, como recomenda a Gramática Portuguesa, de forma proposital, entendendo que este termo também diz respeito aos nossos povos, constitutivo de nossa história e de nossos saberes. Encantadas pelo Ubuntu e voltando ao local de nossa ancestralidade, interessava-nos investigar de maneira científica a ideia de Ubuntu que havíamos encontrado em nossas vivências profissionais, bem como refletir de que maneira a filosofia africana pode colaborar na práxis educacional e na realidade brasileira. Esperamos contribuir para o aprofundamento da discussão acadêmica e social da formação inicial de professores, sobretudo que nesta formação adote-se a perspectiva afrocêntrica, incluindo, portanto, os saberes, a filosofia, a história e epistemologia africana, uma vez que tais conhecimentos fazem parte da cultura brasileira. Desejamos colaborar para a promoção de uma educação que seja afrocentrada, ou seja, que tenha a inclusão de saberes e valores africanos, em especial do Ubuntu. Entendemos que a filosofia africana pode contribuir na construção de práticas educativas capazes de fazer da escola um espaço de promoção de uma (re) educação das relações étnico-raciais, colaborando para a efetivação da Lei 10.639/03. Concordamos com Lima e Melo, quando afirmam que se faz necessário “(...) desenvolver processos educativos e de pesquisa que sejam capazes de sistematizar princípios políticos e epistemológicos que deem conta de produzir referenciais teóricos e metodológicos capazes de apontar caminhos e/ou alternativas didático-pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de práticas educativas em que o diálogo entre os diferentes saberes e culturas possa ampliar a visão que os sujeitos têm de si e dos outros, numa relação de troca de saberes e práticas socioculturais.” (2016, p. 179) (grifo nosso) Este projeto de pesquisa está organizado em tópicos que descrevem as especificidades e a pesquisa de forma detalhada. Temos com objetivo analisar lugares de apropriação dos saberes Ubuntu na formação inicial de professores no Curso de Pedagogia da UFMA/ Campus Codó – MA,

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 4.284.202

considerando a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), desta forma questionamos quais os lugares de apropriação dos saberes Ubuntu na formação inicial de professores no Curso de Pedagogia da UFMA/ Campus Codó – MA? Quais os lugares de apropriação dos saberes Ubuntu no curso de Pedagogia da UFMA/ Campus Codó? No Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia constam princípios orientadores da Educação das Relações Étnico-Raciais numa perspectiva afrocentrada, em especial dos saberes Ubuntu? Quais as visões dos discentes do curso acerca dos saberes Ubuntu? Como se constituem os saberes Ubuntu na formação inicial de professores/as?

Para repensarmos a formação inicial docente, trazemos no referencial teórico o diálogo com autores/as tais como Dussel (2016), Castiano (2010; 2013), Nascimento (2016), Kilomba (2009), Machado (2015), Ramose (1999;2010); Nogueira (2011; 2014), Mignolo (2017), Asante (2009), Silva (2004; 2013), Tardif (2002), dentre outros/as, com objetivo de dialogar acerca de alguns conceitos como: Decolonialismo e Afrocentricidade; o

Ubuntu na Filosofia Africana; a Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação Inicial de Professores. No aspecto metodológico, trata-se de pesquisa participante, de cunho qualitativo. Adotaremos os pressupostos da Nova História Cultural, rediscutida sob a ótica decolonial e afrocentrada, para tanto realizaremos levantamento bibliográfico e documental e para produção dos dados adotaremos as bases conceituais da sociopoética também rediscutida à luz da afrocentricidade.

Adotaremos o princípio da barca de Amenomope para realizarmos nossa viagem de retorno ao Continente Africano em busca de referenciais para refletirmos sobre a formação inicial docente. Desta forma, partindo da Sociopoética de Gauthier e do princípio da barca de Amenomope, propomos a construção de uma metodologia da “Travessia do SER – Afrodocência em formação”.

Esta pesquisa tem como fio condutor a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2017, p. 6) na medida em que buscamos promover uma discussão

acerca de saberes decoloniais, a partir da Filosofia Africana do Ubuntu, sendo portanto saberes afrocentrados. Buscamos olhar e perceber o mundo com outros olhares que não sejam apenas a visão eurocêntrica, ocidental, branca, cristã, cis,

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 4.284.202

masculina, que muitas vezes é tida como referência
única de ser/estar no mundo. Sejam, pois, desobedientes!

Metodologia Proposta:

Partindo dos pressupostos da Nova História Cultural que permitiu que as fontes de pesquisa se estendessem dos documentos tidos como oficiais para a arte, a memória, o corpo, as vestimentas, fotografias, as comunidades etc. permitindo que a historiografia ampliasse as possibilidades de narrar as realidades para além da visão dos heróis, das grandes narrativas. Neste sentido, a História pôde realizar investigações numa perspectiva micro, partindo de realidades locais para o global, do singular para o plural, da visão do macro para a visão a partir de um microscópio. (BURKE, 2005, p.60), um exemplo clássico é o de Carlo Ginzburg que na sua obra “O queijo e os vermes” narra a Inquisição a partir do lugar de Menocchio um moleiro, de baixa classe social que foi perseguido e interrogado pelo tribunal da Igreja Católica. A Nova História Cultural estabelece um novo paradigma com o “(...) estudo do controle do pensamento, incluindo os modos como certas ideias ou temas são excluídos de um sistema intelectual (...)” (BURKE, 2005, p. 75) (grifo nosso), ou seja as narrativas dos opressores e vencedores das disputas de poder foram por muito tempo vistas como a única forma de narrar os fatos. Partimos da Nova História Cultural, que permitiu essa ampliação das fontes de pesquisa, e a discutimos à luz da decolonialidade e da afrocentricidade, uma que vez que mesmo com o avanço de Nova História Cultural nas ciências, nós, os povos subalternizados da África e da diáspora continuamos tendo nossas histórias narradas sob a ótica europeia, não dando vozes diretamente a estes povos, mas falando por eles, num processo que Castiano vai chamar objetificação, ou seja continuamos sendo objetos de estudo analisados e estudados na perspectiva europeia, mais uma vez somos silenciados. Castiano afirma que Desmond Tutu, religioso que se destacou no processo de reconciliação da África do Sul no período pós- apartheid, chama a atenção para (...) duas coisas: primeiro que nós africanos até então tínhamos sido somente ‘objetos’ da história e, segundo, é um imperativo que nos tornemos ‘sujeitos’ da nossa própria história. Ou seja: a um esforço de

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 4.284.202

objectivação deve passar-se para um esforço de subjectivação.” (2010, p. 123) Nesta ótica, saberes fora desse eixo europeu são inferiorizados, subalternizados e, portanto, excluídos da academia, das escolas, currículos, segundo Hall “(...) o que será distintivo no pós colonialismo será a capacidade de fazer uma releitura da colonização, bem como do tempo presente a partir de uma escrita descentrada, da diáspora (...)” (apud GROSGOUEL; BERNADINO COSTA, 2016, p. 15). Adotaremos a abordagem qualitativa, muito comum nas Ciências Humanas e Sociais, que se preocupa em explicar os fenômenos e processos sociais, dá mais importância ao processo que aos resultados. Sanchez Gamboa chama a atenção para que as pesquisas em educação precisam levar em consideração a historicidade do fenômeno estudado (2006, p.10), observando o contexto sócio-histórico que determinado fenômeno acontece, evitando análises anacrônicas e distorcidas do objeto estudado. Quanto aos procedimentos, utilizaremos a pesquisa participante a qual “(...) permite que o pesquisador e pesquisados interajam e sejam sujeitos ativos da investigação e produção do conhecimento (...)” (NORONHA apud SIMIONATO; SOARES, 2014, p. 62). Com isso, buscaremos analisar os lugares de apropriação dos saberes ubuntu na formação inicial de professores do Curso de Pedagogia – UFMA/Codó. Tal procedimento será realizado, conforme descrito a seguir: Forma de estruturação do corpus da pesquisa- Levantamento de literatura e estudo sistemático dos temas relevantes à pesquisa;- Levantamento documental para análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia UFMA/Codó;- Realização de oficinas de produção de dados com a participação dos discentes do curso;- Sistematização documental e análise dos dados, constituindo um mapeamento dos saberes ubuntu na formação inicial docente. Critério de Inclusão: A presente pesquisa incluirá discentes que se enquadrem nos seguintes critérios: - Discente vinculados/matriculados no curso de Pedagogia da UFMA Campus Codó;- Discentes matriculados no componente curricular obrigatório Educação para as relações étnico-raciais no período da pesquisa;- Auto-atribuição: Discente que se auto atribuem/identifiquem como negros ou

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 4.284.202

afrodescendentes, ou seja, quando a própria pessoa da
escolhe seu grupo étnico-racial;- Hetero-atribuição: Discente onde outro sujeito (pesquisadoras) atribuem a
classificação negra ou afrodescendente
ou define o grupo de pertencimento dos participantes da pesquisa;- De ambos os sexos, com idade igual ou
superior a 18 anos.

Critério de Exclusão:

A pesquisa excluirá discentes conforme os seguintes critérios:- Discentes não vinculados/matriculados ao
Curso de Pedagogia UFMA Campus

Codó;- Discentes que não estejam matriculados em pelo menos um componente curricular no período de
desenvolvimento da pesquisa;- Discentes

que não se auto atribuem como negros ou afrodescendentes;- Discentes que não sejam hetero identificados
como negros ou afrodescendentes;- De ambos os sexos, com idade inferior a 18 anos.

Metodologia de Análise de Dados:

Para análise dos dados aferidos adotaremos a análise de conteúdo, onde o pesquisador “(...) poderá
verificar a frequência com que determinada

categoria aparece ou não (...)” (SIMIONATO; SOARES, 2014, p. 74), em diálogo com o que Gauthier (2015,
p. 83-84) apresenta nas seguintes

orientações de análise para a Sociopoética, quais sejam: a)análise/estudo transversal que seria uma fase
classificatória dos dados produzidos;

b)análise filosófica onde deve ser adotado uma posição de dialogicidade da leitura dos dados da pesquisa
em relação às teorias ou estudos

acadêmicos;c)contra-análise que consiste na verificação das conclusões com o grupo-pesquisador.A
sociopoética reconhece que “(...) o grupo

pesquisador é parte ativa de todo o processo, participando da produção de dados, além da análise e da
socialização dos mesmos (...)” (SILVEIRA et

al, 2008, p. 876) (grifo nosso), reiterando seu caráter de coletividade, dialogicidade e cooperativismo
característicos do método adotado.

Desfecho Primário:

A expectativa é que esta pesquisa tenha contribuições nas dimensões:a) Pessoal: autoaprendizagens
das/os pesquisadoras/osb) Científica e Social:

Aprofundar debates sobre ações educativas afrocentradas, repensando a formação inicial docente que
hierarquiza e subalterniza saberes em

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 4.284.202

detrimento de relações de poder construídas desde o processo de colonização contribuir para discussões epistêmicas e sociais que venham a contemplar os conhecimentos da África e da diáspora negra para que os/as alunos/as afro-brasileiros também tenham as suas memórias, suas histórias, seus valores, ancestralidade e saberes valorizados e reconhecidos seja na escola, na educação de nível básico, seja no ensino superior, entendendo que o professor em formação tem potencial transformador da realidade escolar.

Tamanho da Amostra no Brasil: 15

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar lugares de apropriação dos saberes Ubuntu na formação inicial de professores no Curso de Pedagogia da UFMA/ Campus Codó – MA, considerando a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Objetivo Secundário:

- Compreender como se constituem os saberes Ubuntu na formação inicial de professores/as.
- Identificar, no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, princípios orientadores da Educação para as Relações Étnico-Raciais numa perspectiva afrocentrada, em especial os saberes Ubuntu.
- Investigar as visões dos discentes do curso acerca dos saberes Ubuntu.
- Mapear os lugares de apropriação dos saberes Ubuntu no curso de Pedagogia da UFMA/ Campus Codó.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde no artigo 18, quando orienta “(...) a definição e gradação dos riscos resultam da apreciação dos seus procedimentos metodológicos e do potencial de causar danos maiores aos participantes do que os existentes na vida cotidiana, em consonância com o caráter processual e dialogal dessas pesquisas. (p. 16) Destacamos que a presente pesquisa não envolve grandes riscos aos participantes envolvidos, os procedimentos metodológicos adotados já trazem no escopo do seu fazer metodológico o respeito pela dignidade humana, respeitando suas individualidades, necessidades, culturas e formas de expressá-las. Ainda assim, algum participante pode se

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 4.284.202

sentir constrangido diante de alguma das atividades propostas nas oficinas de produção de dados. Todos os cuidados serão adotados para que isso não ocorra. O participante será informado que sua identidade será preservada e de que o mesmo pode escolher não realizar a atividade caso não se sinta confortável.

Benefícios:

Para citar alguns dos benefícios diretos da participação dos participantes na pesquisa podemos mencionar que o grupo-pesquisador terá a oportunidade de repensar a sua formação inicial criticamente, voltando suas percepções à Filosofia Africana do Ubuntu, além de despertar interesse nos envolvidos a atuarem profissionalmente numa perspectiva afrocentrada, valorizando suas origens ancestrais, suas memórias, cultura, história e saberes locais, interrompendo uma cultura de formação de professores que adota apenas uma perspectiva de conhecimento, qual seja, a eurocentrada. Neste sentido, de forma indireta os participantes poderão ampliar suas capacidades e referenciais de atuação profissional, transcendendo o lugar epistêmico da formação inicial de professores que hierarquiza e subalterniza saberes em detrimento de relações de poder construídas desde o processo de colonização, tal processo gera nas escolas discriminações, práticas de racismo e outras vulnerabilidades.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância acadêmica e trabalha com esta hipótese: Na análise dos lugares de apropriação dos saberes Ubuntu na formação inicial de professores, no Curso de Pedagogia da UFMA/ Campus Codó – MA, considerando a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e o conjunto de estudos já desenvolvidos nessa área, é provável que:1. Na

formação inicial de professores do Curso de Pedagogia (UFMA/Codó) existem lugares de apropriação dos saberes Ubuntu.2. No Projeto Político

Pedagógico constam princípios orientadores da Educação para as Relações Étnico-Raciais numa perspectiva afrocentrada, em especial os saberes

Ubuntu.3. Os discentes, no percurso de sua formação inicial em Pedagogia, no Campus UFMA Codó, encontram-se com saberes Ubuntu.4. Os

saberes Ubuntu são constitutivos da formação inicial de professores/as por meio da aplicabilidade

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 4.284.202

da Lei 10.639/2003.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está adequadamente redigido conforme orientações da resolução 466 e da resolução 510 da CONEP.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1603629.pdf	25/08/2020 13:22:55		Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_SoraiaLimaRdeSousa.pdf	25/08/2020 13:21:59	SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_SoraiaLimaRdeSousa.docx	25/08/2020 13:21:48	SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
Cronograma	CONOGRAMA_SoraiaLimaRdeSousa.pdf	25/08/2020 13:20:46	SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
Cronograma	CONOGRAMA_SoraiaLimaRdeSousa.docx	25/08/2020 13:20:25	SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
Outros	Roteiro_oficinas_prod_dados_SoraiaLima.docx	24/08/2020 20:27:05	SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
Outros	7_Roteiro_oficinas_prod_dados_SoraiaLimaRdeSousa.pdf	24/08/2020 20:26:03	SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	3_Carta_Encaminhamento_SoraiaLimaRdeSousa.pdf	24/08/2020 20:24:55	SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
Outros	6_TCF_SoraiaLimaRdeSousa.pdf	24/08/2020 20:23:45	SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	5_TCLE_Soraia.docx	24/08/2020 20:23:23	SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 4.284.202

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	5_TCLE_SoraiaLimaRdeSousa.pdf	24/08/2020 20:22:59	SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
Declaração de concordância	2_Doc_Autorizacao_Pesquisa_UFMA_Codo.pdf	24/08/2020 20:22:19	SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	4_Declaracao_Pesquisadoras_SoraiaLimaRdeSousa.pdf	24/08/2020 20:21:16	SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_SoraiaLimaRdeSousa.doc	24/08/2020 20:18:56	SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_SoraiaLimaRdeSousa.pdf	24/08/2020 20:18:39	SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	1_Folha_de_rosto_SoraiaLimaRdeSousa.pdf	24/08/2020 20:04:59	SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 17 de Setembro de 2020

Assinado por:
FRANCISCO NAVARRO
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br