

O Projeto África na UNILAB - ANU como catalisador de mudanças no currículo e na prática educativa

Ana Cássia Alves Cunha¹, Jeannette Filomeno Pouchain Gomes²,
Rodrigo Peixoto Macedo³, Wilma João Nancassa Quadê⁴,
Gisleane Lima Silva⁵, Maria da Luz Fonseca de Carvalho⁶

Resumo: *O presente trabalho é fruto da pesquisa concluída: "Descolonização dos currículos e das mentes na escola e na universidade: as contribuições do Projeto África na UNILAB - ANU no Maciço de Baturité - Ceará (2018-2019)". Este artigo tem como objetivo apresentar o projeto de extensão universitária para a decolonização dos currículos e das mentes, para a prática educativa, bem como na formação dos bolsistas do PETHL da UNILAB. O estudo foi de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado a 10 (dez) bolsistas, que participaram das ações. Fez-se necessário revisitar referencial teórico abordando a decolonização das mentes, com base nos saberes de Amílcar Cabral e Paulo Freire. Concluímos que o projeto vem desmistificando estereótipos em torno da África, tem promovido a reeducação numa perspectiva decolonial, como ponte para outras formas de saber, de ser, de viver, de conviver e aprender.*

Palavras-chave: *Prática educativa. Currículo. Decolonização.*

Área Temática: *Educação. Teorias e Metodologias de Extensão.*

The Africa Project at UNILAB - ANU as a catalyst for change in curriculum and educational practice

Abstract: *The present paper is the fruit of the completed research: "Decolonization of curricula and minds at school and university: the contributions of the Africa Project at UNILAB - ANU in the Maciço de Baturité - Ceará (2018-2019)". This article aims to present the university extension project for the decolonization of curricula and minds, for the educational practice, as well as in the training of the fellows of the PETHL of UNILAB. The study was qualitative in nature, bibliographic and documental, using as instrument of data collection a questionnaire applied to 10 (ten) fellows who participated in the actions. It was necessary to revisit the theoretical reference approaching the decolonization of minds, based on the knowledge of Amílcar Cabral and Paulo Freire. We conclude that the project has been demystifying stereotypes about Africa, and has promoted re-education from a decolonial perspective, as a bridge to other ways of knowing, being, living, coexisting, and learning.*

Keywords: *Educative practice. Curriculum. Decolonization.*

¹ Mestranda no Programada de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (POSIH-UNILAB), Bacharel em Humanidades na UNILAB, Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo na Faculdades Nordeste e Licencianda em Pedagogia na UNILAB.

² Pós-doutorada em Belas Artes pela Universidade do Porto - Portugal. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Professora do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). E-mail: ramosjeannette@unilab.edu.br.

³ Bacharel em Humanidades e Licenciando em Sociologia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

⁴ Mestranda em Estudos Africanos na Universidade Federal da Bahia, Bacharel em Humanidades e Licenciatura em Sociologia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

⁵ Graduada em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

⁶ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (POSIH-UNILAB), Bacharel em Humanidades na UNILAB e Licenciatura em Pedagogia na UNILAB.

El Proyecto África en el UNILAB - La ANU como catalizador del cambio en los planes de estudio y en la práctica educativa

Resumen: *El presente artículo es fruto de la investigación concluida: "Descolonización de los currículos y de las mentes en la escuela y la universidad: las contribuciones del Proyecto África de la UNILAB - ANU en el Maciço de Baturité - Ceará (2018-2019)". Este artículo tiene como objetivo presentar el proyecto de extensión universitaria para la descolonización de currículos y mentes, para la práctica educativa, así como en la formación de los becarios del PETHL de la UNILAB. El estudio fue de naturaleza cualitativa, bibliográfica y documental, utilizando como instrumento de recolección de datos un cuestionario aplicado a 10 (diez) becarios que participaron de las acciones. Fue necesario retomar el referencial teórico que aborda la descolonización de las mentes, a partir de los saberes de Amílcar Cabral y Paulo Freire. Concluimos que el proyecto ha venido desmitificando estereotipos sobre África, y ha promovido la reeducación desde una perspectiva decolonial, como puente hacia otras formas de saber, ser, vivir, convivir y aprender.*

Palabras clave: *Práctica educativa. Plan de estudios. La descolonización.*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da pesquisa concluída, intitulada “Descolonização dos currículos e das mentes na escola e na universidade: as contribuições do Projeto África na UNILAB - ANU no Maciço de Baturité - Ceará (2018-2019)”. Nesse sentido, o artigo tem como objetivo apresentar as contribuições deste projeto de extensão universitária para a descolonização dos currículos e das mentes, para a prática educativa, bem como na formação dos bolsistas do Programa de Educação Tutorial em Humanidades e Letras (PETHL), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

O estudo foi de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, utilizando como instrumento de coleta de dados, um questionário aplicado através do *Google Forms* a 10 (dez) bolsistas do PETHL, que participaram das ações do projeto. Esses foram identificados por codinomes.

Para tanto, fez-se necessário revisitar referencial teórico abordando a descolonização das mentes, que, com base nos saberes de Amílcar Cabral e Paulo Freire, pode ser entendido como o rompimento gradual, através da aprendizagem mútua e valorização de culturas nacionais contra hegemônicas, das estruturas estabelecidas pelo colonialismo imperial nos países do “Sul” (GADOTTI; ROMÃO, 2012). Uma pedagogia, que rompe com a hegemonia, é construída a partir da compreensão do contexto de desumanização dos povos historicamente subalternizados e da valorização de suas lutas, tendo em mente a defesa pela construção de outros modos de viver, de poder e de saber, que fujam, portanto, da lógica colonial.

Nesta perspectiva, o presente artigo aborda a descolonização curricular, seguido da análise do ANU como catalisador de mudanças no currículo e na prática educativa, a partir dos apontamentos expostos pelos bolsistas que participaram das oficinas e, por fim, as considerações finais.

O Projeto de Extensão Universitária África Na Unilab - ANU

O Projeto de extensão universitária África na UNILAB (ANU) é um dos projetos do Programa de Educação Tutorial (PET), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Este surgiu no ano de 2018, motivado pela percepção de bolsistas africanas do PETHL, que experienciaram comportamentos de cunho racista em atividades realizadas por outro projeto do programa, “PET Visita e Recebe Escolas”, além dos episódios de racismo cotidiano. Nesse sentido, o projeto tem como propósito atuar nos processos de desconstrução de uma visão reducionista, estereotipada e pessimista do continente africano, bem como promover e difundir informações descoladas da narrativa euroamericana hegemônica, permeada por relativismos exacerbados acerca da cultura, da religião, da cosmovisão e dos modos tradicionais de vida dos povos negros africanos e do continente africano em geral.

Considerando a inexistência, ausência ou fragilidade no ensino da história, literatura e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, como recomenda a lei 10.639, instituída em 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, o ANU também assume o compromisso de desenvolver suas atividades ancoradas nesta lei e nas lacunas deixadas por sua negligência e inaplicabilidade.

O projeto desenvolve atividades por meio de oficinas, palestras, rodas de conversa e, dentre outras, em escolas do Maciço de Baturité, situado no Estado do Ceará, nordeste brasileiro. A primeira escola beneficiada com o projeto piloto foi a Escola Municipal Neide Tinôco, localizada no município de Redenção, Ceará, no ano de 2018. Foram realizadas 04 (quatro) oficinas de 100 minutos cada, distribuídas entre os meses de setembro e outubro, para o mesmo grupo de 18 estudantes do oitavo e nono ano do ensino fundamental, com os temas abaixo.

Quadro 1 - Temáticas abordadas nas oficinas (2018-2019)

	Escola Neide Tinôco (2018)	Escola Padre Crisóstomo (2019)
Oficina 1	Oficina sobre o Continente Africano	Oficina sobre o Continente Africano
Oficina 2	Oficina São Tomé e Príncipe	Oficina Guiné-Bissau
Oficina 3	Oficina Guiné-Bissau	Oficina Angola
Oficina 4	Oficina Cabo Verde	Oficina São Tomé e Príncipe
Oficina 5	–	Avaliação das oficinas

Fonte: Elaborado pelos autores.

Importa ainda destacar que, concomitante à elaboração do projeto ANU pelo PETHL, foi apresentada, por uma bolsista, a demanda da escola supracitada para a realização de um trabalho sobre África. Ao final das oficinas, os bolsistas se reuniram para avaliar as atividades e aperfeiçoar as ações a serem desenvolvidas nas próximas edições.

Com base nessa análise, foi incorporada mais uma oficina, compondo um total de cinco oficinas. Estas foram realizadas semanalmente, durante todo o mês de junho de 2019, na Escola de Ensino Fundamental Padre Antônio Crisóstomo do Vale, localizada em Acarape, Ceará. Ao todo participaram das oficinas 47 estudantes.

A partir da compreensão de que o projeto ANU propõe contribuir com outras formas de pensar, viver, conviver e se apropriar da realidade através de mecanismos propostos dentro da educação formal, e que o projeto tem ganhado destaque dentro do Programa e da Universidade, inclusive vem passando por reformulações que visam ir além das oficinas e dos muros das escolas, nossa pretensão ao apresentar este artigo é tornar públicas nossas ações, com base na experiência dos bolsistas que fizeram parte das atividades do projeto nos anos de 2018 e 2019, e desta forma colaborar a partir do campo científico com os demais projetos desenvolvidos no campo universitário do território nacional.

METODOLOGIA

Partindo da assertiva “Um caso é sempre um recorte da realidade” (CARNEIRO, 2018, p. 315), ou seja, ele não pode ser desassociado do contexto. No caso em tela, as atividades do Projeto ANU aconteceram em contextos específicos de duas escolas, no entanto, o recorte deste artigo destaca as contribuições no âmbito da Universidade, na prática educativa e na formação dos bolsistas em sua implementação.

A pesquisa bibliográfica revisita autores e conceitos que discutem acerca da descolonização das mentes. Para Gil (2002, p. 3), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.”.

Gil (2002) complementa que existe uma diferença entre a pesquisa bibliográfica e a documental, enquanto a bibliográfica usa como fonte autores sobre diversos assuntos que dialogam com o tema da pesquisa, a pesquisa documental usa de informações não publicadas. Nesse sentido, os dados aqui apresentados são das informações contidas nos relatórios anuais do PETHL 2019 e 2020.

O questionário online, usado como instrumento de coleta de dados, foi aplicado em 10 (dez) bolsistas do PET, que participaram das oficinas; destes, 8 (oito) eram brasileiros, 1 (um) era da Guiné-Bissau e 1 (um) de São Tomé e Príncipe. Para garantir o anonimato dos discentes da universidade, foi solicitado aos bolsistas/interlocutores que escolhessem codinomes para identificá-los.

Segundo Yazan (2016), as análises dos dados podem ser desenvolvidas a partir da “categorização, na tabulação, no teste ou de outra forma na recombinação de evidências quantitativas e qualitativas para abordar as proposições iniciais de um estudo” (YAZAN, 2016, p. 177). Ao realizarmos a análise, optamos por utilizar a tabulação, para buscar as inter-relações no discurso de cada bolsista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto ANU como ferramenta de descolonização curricular

É preciso desvelar, antes mesmo de explicitar sobre as estratégias e mecanismos para a descolonização curricular que, segundo Corazza (2001), o currículo não contempla as diversidades sociais. É preciso pensar

sobre o que significa o currículo no sistema-mundo atual e, mais importante, a quem serve essa formulação histórica dos currículos formais. Em outras palavras, é possível afirmar que o currículo é como uma espécie de linguagem arbitrária e ficcional, pois fazendo parte de uma construção social pode sofrer constantes mudanças em seus significados, de acordo com os interesses de quem o fabrica.

Corazza (2001), por exemplo, adota uma perspectiva do currículo enquanto uma forma de linguagem, já que enuncia algo e espera sempre a sua significação e ressignificação de algum outro lugar, mas nunca encontrando o “todo” impossível dessa cadeia de significações sempre inacabada. Inacabada, pois o currículo está vivo, latente e em constante transmutação no cotidiano da prática educativa, e pressupõe a construção de significação do eu e do outro. Referindo-se, então, ao currículo enquanto uma forma de linguagem, a autora afirma que “**um currículo, como linguagem, é uma prática social**, discursiva e não discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (CORAZZA, 2001, p. 10, grifo nosso).

É justamente nesse ponto que se pode perceber o currículo como uma ferramenta que forja identidades e que alimenta a estrutura dominante, a partir do momento em que é construída histórica e socialmente, dentro da lógica de um pensamento hegemônico, que se pretende inerente à realidade, ou “neutro”. Ou seja, um currículo que não possibilita outros conhecimentos, que não dialoga com a realidade social e local, diversa e plural, com as necessidades intelectuais dos sujeitos.

Não obstante, para Silva (1999) as características mais básicas que devem compor um currículo estão diretamente ligadas às relações de hierarquização, ao afirmar que “selecionar é uma operação de poder”. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. “Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 1999, p. 16). Em outros termos, o currículo exige certas características que moldam as identidades dos sujeitos sociais, para desempenharem funções, para o trabalho, para a docilização dos corpos e mentes.

Torna-se evidente, portanto, que o currículo pode ser como um espelho, que reflete as relações de poder exercidas no contexto social, como mostra um estudo dos currículos de Guiné-Bissau:

Sendo reconhecido como um território de lutas pela hegemonia, o currículo interfere, de forma direta ou indireta, quer na legitimação do conhecimento que, em determinado momento, é considerado como conhecimento oficial (Apple, 1999), quer na produção e/ou consolidação de determinadas identidades sociais particulares que condicionam a inclusão ou exclusão de cada indivíduo na escola e, mais tarde, na sociedade. (APPLE, 1999, apud MORGADO; SANTOS; SILVA, 2016, p. 60)

Em razão disso, seguindo a mesma linha de raciocínio dos autores supracitados, mostram-se urgentes as idealizações e as realizações de projetos de descolonização dos currículos, que retirem essas características engessadas, aparentemente inerentes à parcialidade do currículo, vislumbrando sua ressignificação, através de perspectivas endógenas, pois, por enquanto, o que se vê nesse secular processo de universalização de um

pensamento único é **“a reprodução de uma dada cultura e a perpetuação da estrutura social vigente”** (MORGADO; SANTOS; SILVA, 2016, p. 60, grifo nosso). Porém, com todas essas especificações particulares ao currículo, enquanto ferramenta e enquanto linguagem, compreende-se que há, sim, espaços para reestruturações e mudanças incisivas no caminho da descolonização, mas há algumas coisas pontuais que devem ser consideradas, como é apontado pelos autores:

Em primeiro lugar, a necessidade de refletir sobre a construção do currículo em sociedades em situação de instabilidade e de fragilidade, por isso sujeitas a uma forte dependência das organizações transnacionais, frequentemente envolvidas na reconstrução dos seus sistemas educativos. Esta situação, que parece arrastar-se em pequenos países como a Guiné-Bissau, tende a desenvolver relações de poder desiguais, contribuindo para subalternizar os ritmos, os tempos, bem como a memória. (MORGADO; SANTOS; SILVA, 2016, p. 73)

Como podemos perceber, a instabilidade política, econômica e social fragiliza os sistemas educativos, pois passam a ser dependentes de organizações que possuem uma cultura organizacional e social diferente. Isso impacta diretamente a subalternização dos educandos, que vivenciam a educação a partir de um currículo que se distancia das necessidades educacionais reais daqueles e daquelas pessoas.

Logo, partindo dessa primeira reflexão sobre a construção do currículo sob uma perspectiva endógena, considerando a diversidade social, a memória histórica e a realidade concreta, torna-se possível a adoção de perspectivas que modifiquem a lógica central do currículo, sem o acirramento das relações de poder que Silva (1999) chamou a atenção.

Outro exemplo que pode ser utilizado para ilustrar como o engessamento parcial do currículo formado por centros dominantes brancos e burgueses, de maneira exógena, apenas endossa as práticas de controle colonial, se encontra em estudo realizado por Liberato (2014), ao analisar avanços e retrocessos na educação angolana, no qual a autora afirma que,

[...] o homem branco português, tinha como missão ‘civilizar’ os negros, considerados ‘seres biologicamente inferiores’, cuja única utilidade seria o trabalho”, e prossegue dizendo que, nesse contexto, o sujeito negro era visto [...] com capacidades limitadas de aprendizagem, que não lhe permitiam outra atividade, pelo que seria absurdo pensar na sua educação, pois ‘toda a história provava que só pela força se educam povos bárbaros’. (LIBERATO, 2014, p. 1006)

Outrossim, tais constatações nos apresenta uma hegemonia dos currículos eurocêntricos, que historicamente negou aos povos negros em sua forma de educação, bem como outros povos historicamente subjugados, como as mais diversas populações de aborígenes, que também serviam apenas como força de trabalho. Daí, então, eclode a urgência do resgate e da formulação e reformulação de cosmovisões diversas, materializadas num formato de educação revolucionário e conjunto, como constata hooks¹ (2013), ao lembrar a importância do conhecimento produzido em comunhão, que torna possível o ensino e aprendizado não excludentes.

Há consenso entre os bolsistas quanto à mudança necessária. Fran afirma que uma mudança paradigmática da “*descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e a produção de algo novo*” (FRAN, 2021). Este novo é destacado pela bolsista Laranjeira Lima (2021) como “*possibilidade de romper com o conhecimento universal e refletir sobre suas imposições*”. O confronto se dá ao contrapor a tendência da história única, dita universal, hegemônica, que narra apenas uma perspectiva de uma realidade plural, contraditória e complexa. O confronto visa tensionar a estrutura curricular para criar e incluir outros modos educativos, a partir de outras cosmovisões. Criar caminhos para pensar realidades, até então, invisíveis, principalmente, em ambientes escolares, tornando um,

[...] processo de construção da valorização e legitimação de outros conhecimentos, inseridos nas manifestações culturais populares, bem como na aplicação curricular do ensino formal, que fuja, dessa forma, do pensar, do agir e do educar enrijecidos pelo histórico processo de colonização e de dominação de algumas nações sobre outras. (ADÉWALÉ, 2021, p. 12, grifo nosso)

De todo modo, tendo em mente os propósitos explicitados a respeito do currículo e de seus pormenores, enquanto ferramenta atualmente engessada e utilizada por quem detém o poder, adotado como um padrão nessa educação formal que se moldou com força controladora nos países do Sul – tomando por empréstimo, aqui, a definição de “Norte global” e “Sul global”, de Boaventura de Sousa Santos (2014), o PETHL/UNILAB idealizou o projeto de extensão ANU, como fora contextualizado no início do presente trabalho, pensando justamente na quebra de paradigmas que originou essa hierarquia do conhecimento, adotada pelo ensino “oficial”.

Ora, nesse cenário, é preciso encorajar sujeitos sociais a agirem com a práxis, obtendo o conhecimento da realidade na relação histórica entre colonizador e colonizado, e como essa lógica se perpetua até os tempos atuais, desumanizando os dois lados; um, por friamente desumanizar, e o outro por sofrer com essa máxima opressão. Com efeito, “Frantz Fanon cita a prática da colonização de ‘psicopatia’, uma prática na qual ambos – colonizador e colonizado – são vitimizados. Por isso, é preciso libertar a ambos e não apenas ao colonizado.” (GADOTTI; ROMÃO, 2012, p. 98).

Nesse sentido, o projeto ANU vem mostrando que há um horizonte possível para o rompimento da lógica colonial dos currículos, ao tratar justamente sobre informações a respeito do continente africano e ao resgatar as origens históricas de um Brasil permeado por desencontros de informações provocados pela mesma lógica de dominação colonialista, que aprisiona a razão e pretende extirpar a diversidade.

O ANU como catalisador de mudanças no currículo e na prática educativa

Muito embora a lei 10.639 de 2003 estabeleça a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, esta realidade está distante em muitas escolas brasileiras. Isso se dá, fundamentalmente, **pela uniformização e padronização de um ensino eurocêntrico**, que não olha para sua própria história e nem para os elos que alicerçam suas bases. É o que indica Nogueira (2014), ao analisar a **racionalização branca e**

européia que é transmitida pelo ensino da Filosofia, uma área primordial para a teoria do conhecimento, isto é, para a compreensão das construções epistemológicas.

Embora o autor faça um recorte para analisar uma área específica de conhecimento, no que tange à lei, não há uma formação inicial e continuada de professoras e professores que atenda às necessidades educacionais vigentes. Percebemos, assim, que a lei não é o bastante, fazendo-se necessário um conjunto de ferramentas que atuem na mesma orientação, abrangendo o ensino básico e superior.

Com isso, é possível afirmar que a presença da UNILAB na região do Maciço de Baturité, e com ela a chegada dos africanos oriundos de Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), é um marco que retoma uma história há muito esquecida que, quando lembrada, aparece imersa em estereótipos e preconceitos.

Numa primeira aproximação com este universo escolar supracitado, o bolsista Petiano (2021) cita que *“na própria grade curricular deles [escola] não havia temáticas como as que foram abordadas pelo ANU”* (grifo nosso). De fato, o ANU, ao trazer a realidade africana vivenciada por seus pares, no caso, discentes africanos da UNILAB, abre possibilidades para contrapor a realidade atual. Para uma das fundadoras do projeto, Wilma Quadê, em entrevista para a Revista Digital África na UNILAB²:

O ANU foi e é, para mim, e com certeza para outras (os), um espaço onde nós africanas (os) tivemos a oportunidade de **dizer o que não somos e, o mais importante ainda, de dizer com propriedade quem nós somos e de onde viemos, o lugar e a história dos quais não existe ninguém melhor que nós, para contar.** (QUADÊ; JOSÉ; CARVALHO, 2021, p. 14, grifo nosso)

Este lugar de troca e de partilha das experiências vividas, narradas por africanas, rompe paradigmas no currículo escolar e na concepção de mundo das pessoas envolvidas. Deste modo, o ANU torna-se, como cita Quadê, uma “escola de vida e de educação de pessoas (principalmente adolescentes e jovens) para mentes abertas e livres do racismo e de outros preconceitos” (QUADÊ; JOSÉ; CARVALHO, 2021, p. 15).

Nota-se também que o projeto como extensão universitária tem contribuído para a prática educativa dos bolsistas na iniciação à docência e nas experiências profissionais. Para ilustrar, a bolsista Orquídea (2021) cita que:

ali era a minha primeira vez em sala de aula. No começo, fiquei muito nervosa em ter que envolver os alunos, para que houvesse um aprendizado através da interação. Ao passar do tempo, mesmo nervosa, tive certeza que **lecionar era a profissão da minha vida.** Parece que caiu a ficha do rumo que estava tomando. Enfim, através da experiência com o ANU, tive a possibilidade de **aflorar meu amor por estar em sala de aula.** (ORQUÍDEA, 2021, grifos nossos)

Esse encontro com a docência e, nela, a profissão de vida, antes mesmo de cursar os estágios docentes dos cursos regulares, tem despontado também como uma ruptura na formação docente tradicional. Naqueles, os estágios eram ofertados no currículo formativo apenas no final do curso. No entanto, a experiência como bolsista PETHL no projeto ANU possibilitou reconhecer as potências e limitações. A bolsista Makena destaca sua *“desenvoltura na sala de aula, o que me proporcionou uma ótima didática”*. E o oposto disso, na perspectiva

da bolsista Nanno, a experiência “*me ajudou a descobrir que não pretendo lecionar*” (grifo nosso). Decerto que a profissão docente é um desafio cotidiano por lidar com incertezas, com pessoas plurais, e que a experiência vivida pode confirmar uma ideia, como o tornar-se professor(a), mas também despertar novos portais.

Tais mudanças são combustíveis para a produção e socialização do conhecimento, tornando possível “*a produção de materiais didáticos descolonizados*”³, como cita a bolsista M’bó (2021). Novos portais, novos conceitos e metodologias emergiram da convivência entre brasileiros e africanos e, a busca da compreensão deste cenário, por exemplo, tem incitado novas formas de aprendizagem colaborativa, a partir do contexto histórico-situacional, conhecendo e reconhecendo outros fazeres pedagógicos, e os diversos ambientes de aprendizagem. Nessa experiência, as metodologias de ensino decoloniais⁴ têm ocupado lugar de destaque, buscando agregar valores e conhecimentos, a partir das tecnologias para promover ensino/aprendizagem.

A relação dialógica citada por Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2010), destaca a relação discente-docente como prática da liberdade, bem como enfatiza que não há ensino sem pesquisa, pois pesquisa-se para conhecer o que ainda não se sabe ou, talvez, reconhecer o que sabe que não sabia e, a partir disso, comunicar, anunciar, partilhar o novo. E é nessa perspectiva Freireana e decolonial que, para a bolsista Laranjeira Lima (2021), “*Desde sua criação, o ANU tem sido um espaço de aprendizado, resistência e muita troca. Nas escolas os desafios são inúmeros, já que sabemos da ausência de conteúdos sobre o continente*”.

Concordamos com Paulo Freire (2010) de que a autonomia é um processo, é vir a ser que está centrada em experiências estimuladoras da decisão, da responsabilidade e principalmente da liberdade. O projeto em tela se configura, como citado nas falas das(os) alunas(os) das escolas e das(os) bolsistas, como uma experiência inovadora, que rompe paradigmas tanto cognitivos quanto das metodologias de ensino. A autonomia entre as(os) bolsistas do Programa foi incentivada e estas(es) se reinventaram, pesquisaram e se apropriaram de conteúdos sobre a África de língua portuguesa. Para ilustrar, a bolsista Flor de Boldo (2021) cita que “*pude aprender, pesquisar e depois repassar um pouco disso e de certa forma levantar debate sobre*”. Como exemplo do **aprender fazendo pesquisa** e da partilha de saberes e experiências entre bolsistas, a bolsista fundadora Fonseca cita em entrevista à Revista Digital do ANU que:

Durante o processo de criação do ANU, eu fui conhecendo os países do continente, principalmente os da CPLP: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, que é de onde eu sou. E assim, foi um conhecer mais profundo, porque a gente faz pesquisa, busca referências, que de alguma maneira fundamente o que a gente está falando. Então, nós vamos tendo um contato maior com a Angola e outros países, por exemplo. (QUADÉ; JOSÉ; CARVALHO, 2021, p. 18)

A invenção do ANU também foi marcada por resistências por parte de alguns bolsistas (brancos), que demonstraram dificuldade para reconhecer a potencialidade do projeto, ou simplesmente pareciam não se interessar pelas temáticas abordadas. A bolsista Nanno (2021) cita que “*em todas as minhas participações, a comissão não teve uma boa organização e metodologia, o que acabou deixando a desejar*”. Decerto, a organização de trabalhos em grupo e coordenação de atividades entre discentes bolsistas do PETHL, bem como a **dinâmica entre**

Universidade-Escola, discentes universitários e da escola, despontam uma série de habilidades e competências, que estão em constante desenvolvimento no cotidiano, principalmente em um espaço de aprendizagem.

É necessário refletir internamente sobre a importância do ANU, não somente para as escolas em que o projeto atua, uma vez que suas ações foram pensadas inicialmente com base nas experiências vividas das(os) bolsistas negras(os) africanas(os). Lidar com as demandas acerca das relações étnico-raciais, em ambiente escolar, nunca foi fácil, pois envolve o enfrentamento de marcas racistas e sócio-históricas, que provocaram múltiplos impactos estruturais, numa lógica hierarquizante, que ainda perpassa todos os ambientes, portanto, na escola, na universidade e na sociedade.

Importa, nesse contexto, destacar o projeto ANU na estrutura do Programa de Educação Tutorial, das Universidades e do Ministério da Educação (MEC), pois, para uma das fundadoras, a bolsista Maria da Luz Fonseca, ao ser entrevistada para a revista do ANU,

[...] o projeto está em uma estrutura que é racista e o próprio PET pode ser uma ameaça para o ANU. Eu falo isso porque a gente sabe que o PET foi criado em uma perspectiva totalmente elitista e branca, que não dá tanta atenção para as questões relacionadas ao continente Africano. O que é uma contradição, porque estamos em uma universidade internacional, que tem pessoas da CPLP. (QUADÊ; JOSÉ; CARVALHO, 2021, p. 16)

Assim sendo, os desafios do projeto em tela transcendem o universo escolar e universitário do Maciço de Baturité, que ainda apresenta viés racista e elitista. Ao mesmo tempo, o próprio projeto também transcende seus objetivos, pois, para as fundadoras, em entrevista à Revista ANU,

[...] as relações que a gente constrói dentro do PET e constrói juntamente com outras pessoas. Eu estou falando das relações afetivas mesmo, [...]. Então, é isso que o ANU faz com a gente, nós acabamos por **construir relações afetivas e que vão para além do meio acadêmico**, e a gente acaba dando uma recheada no nosso nível de conhecimento com relação ao continente Africano, com relação à produção do conhecimento mesmo. O ANU faz isso com a gente. (QUADÊ; JOSÉ; CARVALHO, 2021, p. 18, grifo nosso)

O ANU ajudou-me a me olhar como **africana em território estrangeiro**, a pensar em como posso contribuir para difundir informações sobre a África dos africanos e não a África da mídia. (QUADÊ; JOSÉ; CARVALHO, 2021, p. 18, grifo nosso)

No âmbito pessoal são vários aprendizados que o ANU me possibilitou. Primeiro, aprendi que quando alguma coisa não vai bem, ao invés de ficar só reclamando e se lamentando **é preciso agir**, e o ANU surgiu com a intenção de minimizar o impacto do preconceito e do racismo que afetam os estudantes africanos, mas não só. Em segundo lugar, aprendi que por menor que seja uma ação, **é melhor do que não fazer nada** sob o medo de não alcançar o esperado e, por último, aprendi que a **(re)existência é um ato de sobrevivência**, principalmente para nós que deixamos tudo e atravessamos o oceano em busca de uma formação superior e de uma oportunidade de ascensão socioeconômica. Para a vida profissional, o ANU me ensinou que somos **nós os responsáveis pelos caminhos que escolhemos trilhar**. Quando o PETHL parecia não ser o melhor lugar para integrar e crescer, idealizamos e implementamos o ANU, e este se tornou um dos meus grandes propósitos dentro do programa. O ANU me ensinou que, quando fazemos algo, devemos fazer com determinação e firmeza até dar certo, persistência inabalável. (QUADÊ; JOSÉ; CARVALHO, 2021, p. 18, grifos nossos)

Tais assertivas ratificam o pressuposto do ANU como catalisador de mudanças, pois este é um projeto que privilegia crianças e adolescentes que serão futuros cidadãos e cidadãs desta sociedade culturalmente racista. Se, em seu processo de formação identitária e social forem ensinados, descolonizados, poderemos ter expressões de cidadania antirracistas.

Alguns bolsistas apontam que a participação em atividades do projeto de extensão ANU foi uma importante contribuição para o seu próprio conhecimento, no que se refere ao continente africano, portanto, propiciou a aquisição de novos conhecimentos, reafirmando o pensamento freireano que **quem ensina, aprende**. Dessa forma, podemos constatar que o **ANU para além de contribuir com outros conhecimentos no ambiente escolar, também modifica o próprio ambiente universitário**, a partir das experiências dos bolsistas ao entenderem a diversidade do continente e aprofundarem seus conhecimentos.

Ora, o Projeto ANU revela-se como uma iniciativa importantíssima e de grande potencial, uma vez que vem preencher as lacunas que foram deixadas quando se pensou a criação da UNILAB numa cidade interiorana, onde o desconhecimento e o descaso em relação aos africanos e a África em geral mostra-se ainda muito agudo, sem, no entanto, desenvolver estratégias e ações que se destinavam à conscientização da população local em relação às demandas da universidade que, junto a ela, traria uma enorme diversidade de povos, culturas, cosmovisões e cosmologias completamente distintas das que já existiram em Redenção e Acarape, onde mais residem os estudantes africanos.

De acordo com as avaliações anuais, 2018 e 2019, as atividades do projeto ANU se destacam como plenamente desenvolvidas. O relatório anual de 2018 apontou que o Projeto ANU inaugurou suas atividades de forma exitosa. Em síntese, o projeto possibilitou a criação de novas perspectivas de convívio entre os habitantes do Maciço de Baturité e os alunos internacionais da UNILAB, **oportunizando um espaço de intercâmbio entre culturas e de produção de conhecimento**, de modo a possibilitar à sociedade outras perspectivas de construção de alicerces não calcados em preconceitos, os quais já foram matrizes de chagas históricas como a escravidão, entre outras.

No relatório anual de 2019, consta que as atividades também foram plenamente desenvolvidas, pois foi notado o engajamento de todos os bolsistas no desenvolvimento das oficinas na Escola Padre Crisóstomo. O ANU, para além de contribuir para desmistificar essa ideia distorcida sobre o continente africano, também contribui na formação do PET, enquanto grupo.

Considerando o contexto brasileiro e, em particular, da região do Maciço, o ANU tem se revelado como um projeto de grande potencial e catalisador de mudanças necessárias.

CONCLUSÕES

Pretendemos por meio desta pesquisa, sistematizar e socializar os contributos do projeto de extensão África na UNILAB - ANU como catalisador de mudança social a partir da descolonização das mentes dos

bolsistas do PETHL e dos currículos da Universidade. Com base em experiências e atividades desenvolvidas, evidenciamos o papel do ANU, através dos bolsistas, como agentes descolonizadores dos currículos e das mentes, além da sua função de desmistificar os estereótipos em relação à África e aos africanos negros.

As questões analisadas nos formulários submetidos aos bolsistas, envolvidos nas oficinas, integradas à revisão bibliográfica, foram de fundamental importância para compreender o projeto enquanto ferramenta em prol da desestruturação de uma África inventada – lógica que alimentava a visão universalista ocidental –, permeada de equívocos e de pré-conceitos.

Ao longo do percurso, compreendemos que a educação é um caminho para confrontar a reprodução dos preconceitos, que seguem no ambiente da educação tradicional e nos meios de comunicação. Esses perpetuam uma visão estereotipada acerca da população negra africana, pautando processos de negação oriundos da colonização, que coisifica, desumaniza e transforma a si mesmo e ao outro, em animais, em coisa, sujeitos de exploração e dominação (CÉSAIRE, 1978). Tais experiências enraizadas em nossas sociedades e nestes processos, como são afirmados a partir dos relatos dos bolsistas, negam à população brasileira o conhecimento da pluralidade cultural e da riqueza do continente africano e suas diásporas.

Na contramão do processo de coisificação, Gadotti e Romão (2012), supracitados, compreendem que a libertação só é possível quando nos libertarmos das racionalidades dos colonizadores. Amílcar Cabral e Paulo Freire, cada um no seu contexto, cada um defendendo a liberdade, também se contrapunham à lógica colonial, europeizante, homogenizadora, entre outras, que são princípios basilares da educação decolonial. É partindo dessa constatação, que o projeto ANU tem tanto desmistificado estereótipos em torno da África ao promover uma reeducação, isto é, uma educação decolonial dos currículos e das mentes quanto fomenta, reconhece e socializa a construção de um pensamento crítico, que preze pela diversidade e o diálogo, como pontes para outras formas de saber, de ser, de viver, de conviver e aprender.

Confirma-se, pois, que, com a realização das oficinas, os estudantes e bolsistas foram incentivados e inspirados a questionar e a desconstruir suas antigas visões alicerçadas no senso comum, repleto de estereótipos, preconceitos diversos e no racismo acerca da África, e a oportunizar a construção de uma nova visão da África e dos negros africanos. Dessa forma, demonstraram ser capazes de ressignificar o currículo e disseminar novos conteúdos e aprendizados para outras pessoas de seus círculos de convivência.

Nessa perspectiva, pautar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira foi um desafio inspirado em práticas pedagógicas decoloniais de diversas realidades sociais, e na inclusão de saberes historicamente marginalizados, pois, contraditoriamente, ainda estamos imersos na tendência universalizante ocidental.

O currículo, então, se desvela numa prática pedagógica, sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, que impregna todo tipo de prática escolar. Este é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em aglutinador de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas (SACRISTÁN, 1987, p. 28). Desse modo, como aponta Carvalho (2021), não se pode pensar

mudanças sociais radicais sem pensar o currículo e seu papel como agente de inversão de paradigmas, sejam eles entendidos enquanto positivos ou negativos.

O currículo enquanto uma forma de linguagem, como disposto acima, enuncia algo e espera sempre a sua significação e ressignificação, portanto, está sempre inacabado. Coadunando com os pressupostos da Pedagogia Decolonial, o projeto em tela faz movimento de transgressão, que questiona, aponta e apresenta outras possibilidades de conhecimento, de existir, sinalizando mudanças futuras. Portanto, ele materializa um currículo descolonizante, pois, entre outros, seus agentes se reconhecem como autores de sua própria história.

Com isso, a discussão teórica acerca da descolonização do currículo e das mentes se coloca como desafio cotidiano e de médio e longo prazo. É um processo com encruzilhadas e preparamos o terreno, onde cada um, discente e docente, da escola e da universidade, se enxerga como sujeito ativo, como curioso, que olha para si e olha para os povos e sabe que nada é absoluto, bem como que não existe nenhuma educação que seja universal, boa em si. Nesse sentido, Neidson Rodrigues afirma que:

Não há uma educação universal, boa em si. Ela é uma forma irresistível, imposta sobre os outros para cumprir fins determinados de fora. **Se não podemos nos libertar totalmente do seu poder, o conhecimento dele pode atenuar seus efeitos.** Se cada sociedade considerada em determinado momento histórico do seu desenvolvimento, impõe um tipo de educação, é necessário que conheçamos esta sociedade e seu momento histórico se queremos desnudar o seu sistema de educação. Especialmente quando **é preciso reverter o processo em que se está mergulhado.** (RODRIGUES, 2001, p. 78, grifo nosso)

O ANU, ao propor a ruptura com tal forma de pensar “universal”, edita um novo marco e pode enclausurar-se dentro de si mesmo. É fundante estar atento ao processo, ao outro que é diferente, ao contraditório, e perceber-se incompleto. Em síntese, a Pedagogia Decolonial é propositiva de criação, de cocriação (criar junto), de reinvenção, que também apresenta o escopo denunciativo, mas não se restringe a ele.

Como bolsistas do PETHL, estudantes da UNILAB e futuros docentes, nos alinhamos mais uma vez aos pensamentos de Paulo Freire (2004) para apontarmos a necessidade de o educador construir, coletivamente, num processo constante de troca de saberes, um pensamento crítico nas pessoas, no engendramento do conhecimento emancipatório, entendendo que o conhecimento não deve ser uma mera transferência e que o ato de ensinar deve estimular os estudantes na procura da pluralidade de conhecimentos. O que caracteriza para nós como um desafio a ser ultrapassado quando refletimos sobre as realidades que temos presenciado em sala de aula, atualmente, tanto no ensino superior quanto na educação básica.

Da intenção em lançar sementes para mudanças futuras, percebemos que cada um, uma, que vivenciou esta experiência em ser ANU, imergiu em processos de constantes mudanças, a partir das ferramentas de uma pedagogia e práticas autônomas que se afastaram do processo tradicional, enrijecidos, pois, como afirma a bolsista Fonseca:

O ANU para mim rompe padrões históricos e, como consequência, ele mexe com as nossas vidas. Eu sou uma mulher negra Africana e aí seria até contraditório dizer que o ANU não me toca, por isso que eu digo, ele me toca de uma maneira diferente. **A forma que a proposta do ANU rompe os padrões é a forma como ele me toca**, porque a gente quer um mundo melhor, onde o continente Africano seja visto e entendido de fato, assim como ele é. **O ANU planta essa semente de esperança**, de desmonte de privilégios e que a gente possa construir um mundo mais inclusivo. (QUADÉ; JOSÉ; CARVALHO, 2021, p. 14, grifos nossos)

Os bolsistas do PETHL ousaram e enfrentaram resistências internas e externas, e, como citado acima por Quadé (QUADÉ; JOSÉ; CARVALHO, 2021), “é preciso agir”, “nós somos responsáveis pelos caminhos que escolhemos trilhar” e nós podemos “dizer com propriedade quem somos nós e de onde viemos, o lugar e a história dos quais não existe ninguém melhor que nós, para contar”, nós, africanos, africanas e afro-brasileiros.

FONTES DE FINANCIAMENTO

Para a realização dessa atividade, os autores membros do Programa Educação Tutorial recebem bolsas de iniciação científica. Tais bolsas são concedidas pela SESu/MEC e pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Estudantil (FNDE).

NOTAS:

¹ Esta forma de citar a autora, com letras minúsculas, enfatiza sua característica de escrita e conteúdo que, segundo a intelectual, chama a atenção para a valorização e destaque da sua escrita e não da sua pessoa em si.

² Para ilustrar, em novembro de 2022, como resultado da atividade do projeto de extensão ANU, e em consonância com o contexto de pandemia mundial, foi lançada a edição número 1 da *Revista África na UNILAB - ANU*. Disponível em: <https://pt.calameo.com/books/00690598817c93a247026>. Acesso em: 20 nov. 2021.

³ *Revista África na UNILAB - ANU*. Disponível em: <https://pt.calameo.com/books/00690598817c93a247026>. Acesso em: 20 nov. 2021.

⁴ No ano de 2020, diante do cenário de pandemia mundial, o projeto ANU desenvolveu duas ações. A primeira foi o Aplicativo Quiz ANU, um jogo de perguntas e respostas, em que se mede o conhecimento em relação ao continente africano. A criação do aplicativo também se deu pelo fato de o projeto atingir um público maior, para além de alunos do Ensino Fundamental. A segunda foram as *lives* na rede social Instagram, com os temas “O continente africano: contexto histórico e a pluralidade das culturas” e “A mídia como jogo de poder: representação do continente africano no Brasil”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI N. 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Presidência da República do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 Jun. 2020.

CABRAL, Amílcar. Libertação nacional e cultura. Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org.). *Malhas que os Impérios tecem*. Lisboa. Edições 70. 2011, p. 355-375.

CARNEIRO, Cristina. O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. *Psicologia USP*, São Paulo. v. 29, n. 2., mai./ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420170151>. Acesso em: 10 Ago. 2021.

CARVALHO, Maria da Luz Fonseca de. Eu preta, estagiária, frente à docência. *Anais*. III Copene Nordeste, 2021.

- CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Tradução Noémia de Sousa. Lisboa: Sá da Costa, 1978.
- CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo. Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- _____. Pedagogia do oprimido. Fac símile digitalizado (Manuscritos). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e Amílcar Cabral: uma descolonização das mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- LIBERATO, Ermelinda. Avanços e retrocessos da educação em Angola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 59, p. 1003-1031, out./dez. 2014.
- MEC. Relatório de Atividade 2010. Sistema de Informação Gerencial para Programa de Educação Tutorial - SIGPET, 2020, p. 5-6.
- MEC. Relatório de Atividade 2010. Sistema de Informação Gerencial para Programa de Educação Tutorial - SIGPET, 2021, p. 4-5.
- MORGADO, José Carlos; SANTOS, Júlio; SILVA, Rui da. Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re) pensar a educação na Guiné-Bissau. Configurações - *Revista de Ciências Sociais*, n. 17, p. 57-77, 2016.
- NOGUERA, Renato. O ensino de filosofia e a Lei 10.639. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- QUADÉ, Wilma Nacassa; JOSÉ, Nádia Carina; CARVALHO, Maria da Luz Fonseca de. Compartilhando Narrativas. [Entrevista concedida a Rodrigo Peixoto, Leonardo Chaves e Ana Cássia Alves]. *Revista África na UNILAB*, Redenção, v. 1, n. 1, p. 13-18, nov. 2021. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00690598817c93a247026>. Acesso em: 20 Nov. 2021.
- RODRIGUES, Neidson. Lições do príncipe e outras lições. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SACRISTÁN, José Gimeno. A cultura, o currículo e a prática escolar. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1987.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Paula Maria (org.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

YAZAN, Bedrettin. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. Tradução Ivan Cesar Oliveira de Vasconcelos. *Revista Meta – Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 149-182, jan./abr. 2016.

Submetido em: 21/06/2022 Aceito em: 06/10/2022.