



**UNILAB**

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL  
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES  
CURSO DE BACHARELADO EM HUMANIDADES**

**RODRIGO PEIXOTO MACEDO**

**DESCOLONIZANDO OS CURRÍCULOS: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES  
DO PROJETO ÁFRICA NA UNILAB PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA  
EDUCAÇÃO DECOLONIAL NO BRASIL**

**ACARAPE**

**2021**

RODRIGO PEIXOTO MACEDO

DESCOLONIZANDO OS CURRÍCULOS: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DO  
PROJETO ÁFRICA NA UNILAB PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA  
EDUCAÇÃO DECOLONIAL NO BRASIL

Projeto de pesquisa apresentado como requisito para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão III no Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Elisa Röwer  
Coorientador: Prof. Dr. Vico Dênis Sousa de Melo

ACARAPE

2021

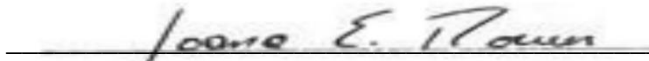
**RODRIGO PEIXOTO MACEDO**

**DESCOLONIZANDO OS CURRÍCULOS: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES  
DO PROJETO ÁFRICA NA UNILAB PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA  
EDUCAÇÃO DECOLONIAL NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Humanidades, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB – Campus Ceará.

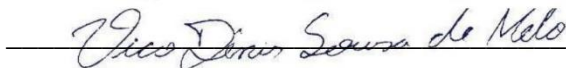
Aprovado em 12/04/2021.

**BANCA EXAMINADORA**



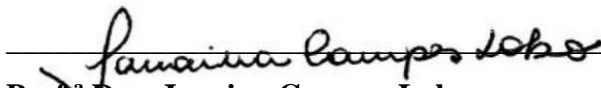
**Prof.<sup>a</sup> Dra. Joana Elisa Röwer (Orientadora)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



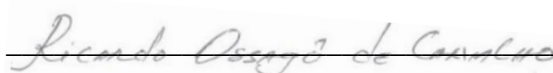
**Prof. Dr. Vico Dênis Sousa de Melo (Coorientador)**

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



**Prof.<sup>a</sup> Dra. Janaina Campos Lobo**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB



**Prof. Dr. Ricardo Ossagô de Carvalho**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB

## RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar as contribuições do projeto África na UNILAB (ANU), uma iniciativa do Programa de Educação Tutorial de Humanidades e Letras (PETHL) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), no sentido de auxiliar no desenvolvimento de uma educação decolonial no Brasil. Em diálogo teórico, empírico e investigativo sobre as relações históricas entre colonialidade, currículo e educação formal, tal análise será realizada com o auxílio de métodos mistos de pesquisa, através do levantamento bibliográfico e por meio de análise documental, com a interpretação dos dados coletados em ações promovidas pelo Projeto ANU. Nesse sentido, os primeiros dados foram conseguidos através de cinco oficinas realizadas pelo projeto no ano de 2019, para vinte e cinco estudantes do nono ano da Escola de Ensino Fundamental Padre Crisóstomo, localizada em Acarape/CE, com a coleta e posterior exame de quatorze formulários avaliativos, aplicados pelos bolsistas do PETHL e respondido pelos estudantes da escola, possibilitando a obtenção de resultados preliminares indicativos, por meio das respostas concedidas, de que o ANU tem sido importante na difusão de informações verdadeiras acerca do continente africano, de seus países e aspectos sócio-históricos, sendo também, dessa maneira, relevante para o constante desenvolvimento das práticas e dos estudos decoloniais.

**Palavras-chave:** Descolonização dos currículos. Colonialidade. Educação formal. Estudos decoloniais. África na Unilab.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TEMA</b>	<b>8</b>
1.1	DELIMITAÇÃO DO TEMA	8
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>8</b>
3.1	OBJETIVO GERAL	8
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	8
<b>4</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>	<b>9</b>
<b>5</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	<b>10</b>
5.1	COLONIALIDADE, O LADO MAIS OBSCURO DA EDUCAÇÃO.	10
5.2	A CONSTRUÇÃO DE EPISTEMOLOGIAS ALTERNATIVAS NA EDUCAÇÃO FORMAL	11
5.3	DECOLONIALIDADE COMO FERRAMENTA DA DESCOLONIZAÇÃO	11
5.4	UNIVERSALIZAÇÃO COLONIALISTA E O PENSAMENTO DECOLONIAL	12
5.5	PROJETO ANU E O PROCESSO DE “DESINVENÇÃO” DO CONTINENTE AFRICANO	15
5.5.1	Projeto ANU como ferramenta de descolonização curricular	17
<b>6</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>20</b>
6.1	TÉCNICAS DE PESQUISA	20
6.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS PRELIMINARES	21
6.2.1	Tabulação dos dados	21
6.2.2	Apresentação dos gráficos	25
<b>7</b>	<b>CRONOGRAMA</b>	<b>26</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>27</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O direito básico à educação, previsto no artigo 205 da Constituição Federal brasileira desde a sua criação, no ano de 1988, estabelece como obrigação sua promoção e incentivo, “[...] com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Assim sendo, é possível afirmar que, no Brasil, os principais objetivos da educação “oficial” são, formalmente, o livre exercício da cidadania e o pleno acesso às condições necessárias para qualificação profissional.

Em outros termos, como pretende informar a própria Constituição, a educação pode ser entendida enquanto “[...] um direito de todo ser humano como condição necessária para ele usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática.” (GADOTTI, 2005, p. 1). Mas a realidade é que o acesso pleno e democrático à educação tem se mostrado utópico desde que sua formalização, baseada no binarismo seleção/exclusão, fora objetivada e concretizada, há cerca de pelo menos 250 anos (GHANEM, 2008), ou seja, ainda na era colonial.

Hoje, em razão do cenário mercadológico interdependente, que se estabeleceu com o advento da globalização capitalista, apenas viável pelos recursos extraídos através de políticas colonialistas (ARRIGHI, 2020), é possível perceber uma padronização dos currículos de acordo com as necessidades dos mercados, monitorados por grandes órgãos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI (SPRING, 2018), mantendo o modelo de seleção/exclusão, com base em determinadas habilidades e conhecimentos em detrimento de outros e, assim, recrudescendo o acirramento das desigualdades ao promover o fortalecimento e a manutenção do *status quo*.

Não obstante, em oposição a estes ideais mercadológicos universalistas, Paulo Freire (2014 [1992]), diz, em sua obra, que educar é um ato de amor, união, liberdade, esperança e, principalmente, de respeito à diversidade. Do mesmo modo, bell hooks (2013 [1994]) diz que é preciso que se considere as individualidades, utilizando em sua pedagogia o conceito de interseccionalidade como ferramenta metodológica de análise social, apontando as hierarquias que fazem com que se cruzem os marcadores gênero, raça e classe, dentre outros possíveis.

Ora, destacando-se perspectivas de entusiastas da educação libertadora como sendo ideias contra hegemônicas, considerando os elementos do pensamento hegemônico capitalista (GARCIA, 2010), é possível concluir que há alternativas, ainda que dentro das formalidades sistêmicas, para a promoção de outras formas de educação, de outras epistemologias aplicadas de modo pragmático. Contudo, ainda é de forma hegemônica que tem sido a produção de um

currículo padrão na educação brasileira, que prioriza conhecimentos técnicos em detrimento de outras formas de saberes que abrangem o entendimento das complexidades sociais e seus desdobramentos, como as Humanidades, pois como afirma Falola (2007), "[...] a receita da educação não é estar comprometido com a promoção de interesses particulares estreitos, através dos quais os privilégios da elite se tornam a aspiração única e exclusiva." (FALOLA, 2007, p. 17). Pelo contrário, as ações da educação, que são traduzidas em múltiplas estratégias, como destacam Freire (2014 [1992]) e Hooks (2013 [1994]), ainda que no formato da educação formal, devem priorizar justamente a busca pela quebra de receitas alicerçadas num pensamento único e, em contrapartida, promover a visibilidade das diversas realidades e identidades.

Em suma, tais visões reconhecem e reafirmam, de um modo ou de outro, que apesar de em teoria a educação ser, de fato, um direito básico e “universal” de todo ser social, na prática, a realidade concreta acaba sendo mesmo diferente, devido às desigualdades e contradições intrínsecas a um sistema de competição que tem o mercado como lei primordial, limitando a produção de outros saberes e formas de vida.

É por esta razão, pois, que foram criadas dentro da educação formal, após décadas de mobilizações de movimentos sociais, ações voltadas às especificidades de indivíduos invisibilizados historicamente e, portanto, ainda minoritários em direitos, como é o caso da lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino em história e cultura afro-brasileiras e africanas, revelando as raízes socioculturais nacionais, ao passo que possibilita a denúncia de uma história envolta em violência colonial. De uma mesma maneira, outras leis e ações dentro da educação formal, como a formação das Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar dos quilombolas e indígenas (BRASIL, 2013), e a lei de cotas, de número 12.711/12 (BRASIL, 2012), também almejam a construção de caminhos em direção ao equilíbrio social, criando mais oportunidades e conseqüentemente diminuindo as desigualdades.

Como apontado, estas ações buscam, por meio de abordagens distintas, diminuir os impactos históricos causados pelo colonialismo e suas heranças, instrumentalizando intelectualmente, através do resgate de memórias silenciadas, as diretrizes formais do ensino ou fomentando uma maior participação de indivíduos marginalizados nas instituições da educação “oficial”. Seja por meio da criação e incentivo de ações afirmativas e leis ou na estruturação de instituições e projetos contra hegemônicos, o fato é que a decolonialidade incide em cada ato político que objetive a criação de condições para que as sociedades se desenvolvam de maneira endógena e igualitária, atendendo as necessidades de seus cidadãos no real exercício da cidadania por meio da solidariedade política (HOOKS, 1994), ao passo que denuncia as

feridas abertas de cada nação, pois como afirma Aimé Césaire (2020 [1950], p. 09) “Uma civilização que se mostra incapaz de resolver os problemas que seu funcionamento provoca é uma civilização decadente.” E o problema da educação brasileira, ainda complexo, tem, em seu núcleo, raízes históricas coloniais profundas, como aponta o estudo de Alexandre Shigunov (2015), ao analisar, cronologicamente, a história da educação nacional.

Outrossim, vale salientar que é nesse mesmo contexto de ações para a redução dos impactos provocados pelas heranças coloniais que surge a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (doravante UNILAB), no ano de 2010, como parte importante dos objetivos da cooperação sul-sul, representada, por sua vez, enquanto alternativa crucial para o desenvolvimento dos países historicamente colonizados e taxados como subdesenvolvidos ou “eternamente” emergentes pela ótica desenvolvimentista eurocêntrica e hegemônica (PINO, 2014).

Inspirado nesse cenário de lutas motivadas pela necessidade de uma maior aproximação daquilo que estabelece a Constituição Federal do Brasil e do que representa a educação, sendo originado a partir de dentro da UNILAB, baseando-se no mesmo compromisso sócio-histórico, o Programa de Educação Tutorial em Humanidades e Letras (doravante PETHL), sob a idealização e liderança das estudantes bolsistas Maria da Luz Fonseca de Carvalho, Nádia de Melo da Silva e Wilma João Nancassa Quadé, criou o projeto África na Unilab (doravante ANU), com o intuito de promover oficinas, palestras e outras atividades voltadas à difusão do conhecimento desprovido de preconceitos acerca do continente africano e de suas múltiplas realidades, bem como sobre suas relações históricas com o Brasil. Tais ações são realizadas anualmente nas escolas do Maciço de Baturité, região localizada no interior do Estado do Ceará, propondo práticas que auxiliem no desenvolvimento do pensamento crítico de estudantes do ensino fundamental, de maneira que possam analisar a realidade não somente sob a ótica das influências ocidentais universalizantes, que continuam a permear no imaginário coletivo, por meio da colonialidade (QUIJANO, 2005), isto é, das estruturas de dominação enraizadas e reformuladas pela lógica colonial e capitalista.

Isto posto, considerando as histórias permeadas pelo colonialismo, dos países do “Sul global”, na perspectiva de De Sousa Santos e Paula (2014), que se ligou diretamente à formação dos currículos e à implementação de um modelo padrão de educação formal no Brasil, o que o Projeto ANU tem a oferecer como contribuição ao desenvolvimento de uma educação decolonial? A presente pesquisa buscará responder a esta questão por meio de análise das ações do projeto, mostrando seus objetivos e seus impactos provocados nas comunidades receptoras,



enquanto propõe diálogo com outras ações decoloniais implementadas na educação “oficial” brasileira, que trabalham rumo ao desenvolvimento de uma educação livre dos impactos colonialistas. Para tanto, será utilizada a metodologia mista de pesquisa, isto é, que abrange as características analíticas tanto do método quantitativo quanto do método qualitativo, com o auxílio de levantamento bibliográfico, contextualizado em seis tópicos, e análise documental, por meio da interpretação de formulários de avaliação aplicados em oficinas realizadas no ano de 2019, que possibilitaram a obtenção de resultados preliminares, tabulados e graficamente apresentados ao final do trabalho.

## **2 TEMA**

Descolonização dos currículos.

### **1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA**

Descolonizando os currículos: uma análise das contribuições do Projeto África na UNILAB para o desenvolvimento de uma educação decolonial no Brasil.

## **3 OBJETIVOS**

### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Analisar as contribuições do Projeto ANU para o desenvolvimento de uma educação decolonial no Brasil.

### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Mapear as características da educação formal brasileira.
- Investigar as ações desenvolvidas pelo projeto ANU.
- Refletir sobre as motivações de uma educação decolonial.

#### 4 JUSTIFICATIVA

Segundo Oliveira e Candau (2010), que trabalham com o conceito de pedagogia decolonial como resposta à modernidade europeia que impôs, e impõe, através de uma perspectiva monoculturalista, modelos de sistemas educacionais padronizados às nações historicamente subalternizadas, a descolonização na educação ocorre, sobretudo, por meio de ações propositivas, e não somente denunciativas, que objetivam a construção de novas formas de pensar e de agir no mundo social permeado pela colonialidade.

Portanto, considerando que a perspectiva decolonial viabiliza estratégias de formações e reconstruções epistemológicas silenciadas, invisibilizadas e marginalizadas (DIAS; DE ABREU, 2019), enquanto oposição ao ideal ocidental que se tornou hegemônico, construindo estruturas de dominação em dimensões globais, como ilustra Hobsbawm (1995), entende-se que refletir acerca de ações decoloniais concretas a partir de um projeto afrocentrado e anti-colonial, a exemplo do ANU, servirá como orientação a caminhos que agregarão à formulação e aplicabilidade destas ações, a priori, na educação formal, para uma progressiva descolonização dos currículos.

Com isso em mente, enquanto bolsista do PETHL da UNILAB e um dos atuais coordenadores e entusiastas do projeto ANU, acredito, também, que analisar as potencialidades das ações elaboradas pelo projeto, dentro da educação formal, é uma forma de reafirmar a sua relevância na busca por outras formas de educar, que considerem os processos históricos e as individualidades dos agentes sociais, ao passo que se montam possibilidades de diálogo com outras ações que visam enriquecer o debate acerca dos estudos decoloniais e, a partir disso, reduzir os impactos das hierarquias estabelecidas.

Em síntese, é relevante pontuar que o presente trabalho assume um papel de suma importância, tanto na constante autoatualização e aprimoramento do projeto ANU, em si, quanto nas lutas pelo entendimento das complexidades sócio-históricas refletidas na educação brasileira, servindo como base para propostas decoloniais na educação formal nacional e para a denúncia de seus problemas mais profundos, permeados pela colonialidade, pois como evidencia Aimé Césaire, um dos mais importantes intelectuais do pensamento decolonial, “Uma civilização que opta por fechar os olhos para seus problemas mais cruciais é uma civilização decadente.” (CÉSAIRE, 2020 [1950], p. 09). Dessa forma, é possível dizer, destacando a relevância da temática apresentada, que trabalhar em prol da educação numa perspectiva

decolonial e endógena é fator crucial para construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

## 5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 5.1 COLONIALIDADE, O LADO MAIS OBSCURO DA EDUCAÇÃO

Em um dos trabalhos mais importantes sobre a questão da colonialidade, Mignolo (2017) torna explícito como as heranças de políticas coloniais se comportam alicerçando o mundo moderno, que por sua vez oculta os males que a própria modernidade provoca, surgindo, a partir desta ideia, o título de seu trabalho. Tais aspectos analisados pelo autor podem ser materialmente apreendidos por meio de interpretações possíveis da macroestrutura capitalista, com a submissão estrutural de determinadas nações e indivíduos, arraigadas por múltiplos estigmas, remetendo ao estudo de Goffman (1988), que impedem, ou limitam, o desenvolvimento de suas potencialidades, ao encaixá-los em determinados padrões e enquadramentos pré-estabelecidos.

No contexto nacional brasileiro, por exemplo, sendo o Brasil um dos países da região “sul”, na visão de De Sousa Santos e Paula (2014), a colonialidade como o lado mais obscuro da modernidade afetou radicalmente as estruturas sociais e erigiu uma sociedade de classes profundamente racializada e desigual, criando hierarquias de certos grupos sobre outros, com base em diversas características historicamente construídas.

Deste modo, como explica Shigunov (2015), a educação brasileira tem sido permeada, desde o período colonial, por interesses imperiais e, posteriormente, com o estabelecimento da globalização e da subsequente formação de redes interdependentes do mercado mundial (ARRIGHI, 2020), por interesses mais generalistas de alimentação deste mercado já firmado e em constante expansão. É justamente para se adequar a essa lógica que os currículos nacionais na educação formal priorizam conhecimentos considerados mais técnicos (SPRING, 2018) que trazem retorno financeiro rápido às organizações de poder, como o Estado, em detrimento de outras formas de saber.

Não obstante, como já explicitado, algumas ações, ao longo da história do Brasil, foram desenvolvidas com o objetivo de transcender às disparidades sociais por esta lógica estritamente mercadológica, atuando como questionamento e denúncia às estruturas hierárquicas seculares. Em outras palavras, a criação de instituições oficiais de cunho decolonial, a lei de cotas, as diretrizes curriculares nacionais do ensino indígena e quilombola,

bem como o projeto ANU, têm em comum a ação dupla de denunciar e propor alternativas para que o ensino seja desenvolvido de acordo com as necessidades endógenas do país, sem desconsiderar sua história e os múltiplos povos que o construíram.

## 5.2 A CONSTRUÇÃO DE EPISTEMOLOGIAS ALTERNATIVAS NA EDUCAÇÃO FORMAL

A urgência na produção e desenvolvimento de outras formas de saber, que não se enquadrem nos modelos padronizados pela educação formal construída dentro de um sistema-mundo capitalista, isto é, centralizado nas ações de mercado e na consequente concentração e valorização do capital pelas grandes potências, se dá justamente por esse modelo priorizar características técnicas, como mostrado anteriormente que agreguem ao modelo de mercado estruturado, em detrimento de conhecimentos que, por exemplo, objetivem o entendimento dos fenômenos socioculturais e históricos, que possam responder às questões sobre as relações de poder construídas historicamente e propor alternativas. Nesse sentido, Cardoso (2012), ao tratar sobre a responsabilidade das ciências sociais na formulação de estratégias para o desenvolvimento de outras epistemologias, possibilita importantes reflexões quanto a elaboração de ações que, quando aplicadas na educação formal, orientam direções de outros caminhos possíveis.

## 5.3 DECOLONIALIDADE COMO FERRAMENTA DA DESCOLONIZAÇÃO.

O debate entre os conceitos de descolonização e decolonialidade tem ocupado parte considerável dos estudos sobre a desconstrução gradativa e subsequente supressão ou transcendência do colonialismo, enquanto política de dominação enraizada, sistêmica e adaptativa, observável dentro do capitalismo em ações neocoloniais. Isto é o que mostra o estudo de Ballestrin (2013), que contextualiza as perspectivas acerca do referido debate e teoriza diferentes interpretações destes conceitos, concluindo que a decolonialidade seria, portanto, a transcendência da colonização e das políticas neocoloniais. A partir deste ponto, decorre a escolha pela supressão do “s” de modo que a decolonialidade seja, propriamente, o escopo das análises propositivas dos estudos decoloniais.

Então, partindo do pressuposto de que a decolonialidade refere-se, sobretudo, à transcendência do colonialismo e, portanto, do neocolonialismo em sua forma mais diluída no

mundo dos mercados integrados e interdependentes, estabelecidos em redes hierárquicas, tal conceito se mostra como uma importante ferramenta no processo de descolonização, entendida aqui de maneira diferente daquela definida por Ballestrin (2013) e Walsh (2009), lida por estas mais como um processo de livrar-se das heranças do colonialismo do que simplesmente uma superação “natural” deste. Dessa forma, a decolonialidade aparece, pois, como um artifício da descolonização, como um meio de se alcançar, e não como uma ideia diferente ou até mesmo oposta estrategicamente.

#### 5.4 UNIVERSALIZAÇÃO COLONIALISTA E O PENSAMENTO DECOLONIAL

Dentro do contexto histórico global, apreendendo o fato de que o capitalismo, enquanto sistema-mundo, partindo de uma transição colonial, tornou-se globalizado, ainda que de forma controversa, é possível perceber a pretensão universalista a que se propõe os seus pressupostos, seja por meio da cultura, como analisa Amílcar Cabral (2011 [1969]) ao tratar sobre as estratégias de assimilação cultural e, portanto, subjetiva, dos povos africanos, seja por meio da educação formal padronizada e, conseqüentemente, excludente, como aborda Spring (2018) a respeito dos resultados técnicos e mercadológicos planejados pelas grandes potências e corporações.

Ora, nesse sentido, a própria globalização capitalista, por si só, com estes muitos mecanismos, pode ser concebida como universalizante e imperial, pois a mesma alcança regiões e países de maneiras muito distintas, dependendo de inúmeros fatores. Cardoso (2017), por exemplo, mostra que a globalização produziu dívidas exorbitantes a muitos países do continente africano, reforçando a questão da dependência com relação aos países do “Norte” global, ditos desenvolvidos, que compõem os “centros de poder”. Tal estudo evidencia e reforça que ainda há um controle neocolonial potente travestido de sistema-mundo homogêneo.

Há uma demanda, portanto, construída em meio a esse cenário de universalização de pensamento como mecanismo de controle colonial, ainda que o período de colonialismo tenha, em teoria, se encerrado, enquanto estrutura sistêmica em seu retrato mais agudo e perceptível, de estratégias de enfrentamento ao pensamento ocidental, como aborda Chimamanda (2019), quando atenta para o perigo de uma história única. A autora nigeriana relata que iniciou muito cedo suas leituras, principalmente em contato com livros de conteúdo eurocêntrico, atestando, através de sua própria experiência vivida, que a representatividade negra na ficção e na própria história é quase nula. Chimamanda explica, então, que, nos moldes

de uma história única, deve ser feita, pois, uma busca incessante para que, finalmente, através de múltiplas histórias reais e também nos contos fictícios, os negros africanos e os negros, de uma maneira geral, possam se enxergar como parte integrante da realidade do mundo, como participantes ativos e também protagonistas dos fatos históricos e das práticas culturais, bem como das fantasias infantis que auxiliam na construção e montagem de valores para a vida.

Do mesmo modo, o autor Chinua Achebe (2012), que também é um intelectual nigeriano e decolonial, irá atentar para o processo de desumanização que o colonialismo, com sua impetuosa imposição da universalidade enquadrada sob a racionalidade ocidental, presente no escopo de todas as formas de assimilação e apagamento, incidiu também sobre os colonizadores que, segundo o autor, perderam, ao longo do processo, sua própria humanidade. Achebe argumenta que, desumanizando o outro, os colonizadores perderam até mesmo as características humanas mais simples, como a capacidade de relacionar-se de maneira horizontal com seu semelhante.

Tal raciocínio é, também, uma das bases teóricas primordiais do intelectual e martinicano Aimé Césaire, nitidamente destacado em seu “Discurso sobre o colonialismo”, uma das obras mais aclamadas sobre a temática de dominação e subjugação coloniais, na qual ele escreve que:

[...] a colonização desumaniza, repito, mesmo o homem mais civilizado; que a ação colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar quem a empreende; que o colonizador, para se dar boa consciência se habitua a ver no outro o animal, se exercita a tratá-lo como animal, tende objectivamente a transformar-se, ele próprio, em animal (CÉSAIRE, 2020, pp. 24 - 25).

Tal reflexão baseia-se, sobretudo, na percepção de que o pensamento ocidentalizado, colonialista e universalizante dicotomiza a sociedade entre civilização, ou seja, os brancos europeus e cristãos, e os selvagens, que eram os povos não-cristãos e originários das terras expropriadas. Sobre isso, Césaire (2020) prossegue dizendo que o selvagem é, na verdade, no sentido bestial do termo, aquele que desumaniza o outro, transformando-o em coisa de se explorar, comercializar e dominar. O processo de coisificação humana é, portanto, o real significado, desde sua raiz, da colonização e das políticas advindas desta, como o próprio capitalismo e suas ramificações.

Em meio a esse processo de desconstrução de uma visão única, que os referidos autores e autora trabalham, sob suas perspectivas e visões de mundo, em épocas e lugares distintos, mas discorrendo sobre a mesma problemática do colonialismo e suas imposições

universalistas e racistas, por exemplo, vê-se que o pensamento decolonial ou contra colonial é um ponto-chave no resgate das memórias reais a respeito do continente africano e sua pluralidade cultural e socioeconômica, bem como de todas as regiões pertencentes à parte sul global, historicamente colonizada. Portanto, é exatamente através da origem desse pensamento contra hegemônico que se estabelecem mecanismos de oposição às ideias dominantes, que têm se renovado com o passar dos anos, como a própria história “oficial” mostrou diversas vezes ao propor revoluções burguesas e brancas, que em praticamente nada incomodaram as estruturas de poder, reavivadas pelo neocolonialismo e pelo enraizamento sistêmico na colonialidade do poder, como sugere Mignolo (2017, p. 2), ao afirmar que a “[...] colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada”, ou, indo no mesmo caminho, pela imposição do dito “fim da história”, conceito cunhado por Francis Fukuyama, contextualizado no trabalho de Anderson (1992), como uma das investidas intelectuais mais ousadas para fixar na realidade concreta, mas também nas subjetividades das mentes, que não há outra saída senão a universalidade do pensamento colonial e, conseqüentemente, capitalista, como um caminho linear e ideal que toda a humanidade, teleologicamente, alcançou por desejo coletivo, natural e inevitável.

Por conta de todo esse cenário de constante reafirmação, renovação e guerra aos poderes, os países historicamente colonizados e estruturalmente dominados, ainda na atualidade, com foco aqui, principalmente no continente africano, seguem “inventados” em grande parte do imaginário coletivo, mas buscando, ainda, estratégias para o enfrentamento dessa história única, que se pretende acabada, mas que é confrontada a todo instante por pensadoras e pensadores decoloniais, utilizados, inclusive, nas oficinas do Projeto ANU, de modo a preparar os estudantes no constante processo de construção de outros pensamentos possíveis. Como definem Romão e Gadotti (2012), ao abordarem sobre os ideais revolucionários de Paulo Freire e Amílcar Cabral, dois dos mais importantes intelectuais contra hegemônicos, cada um partindo de suas trajetórias endógenas, mas entrecruzando-se e, portanto, hibridizando seus pensamentos:

[...] para eles, a revolução é permanente, porque a libertação definitiva não vem com a proclamação da independência política de uma nação, tampouco com sua libertação econômica; ela só se plenifica quando o povo dessa nação pós-colonial se liberta das racionalidades que os colonizadores deixaram profundamente enraizadas no solo da consciência dos “ex-colonizados”. (ROMÃO; GADOTTI, p. 9, 2012).

Ou seja, basicamente todo o processo de conscientização sobre as múltiplas realidades opressoras e o que implica a universalização do pensamento único partindo de um lócus dominante, se inicia na construção e no contínuo desenvolvimento do pensamento decolonial, isto é, no engendramento de caminhos para a descolonização do poder, do saber, por consequência, das mentes.

## 5.5 PROJETO ANU E O PROCESSO DE “DESINVENÇÃO” DO CONTINENTE AFRICANO

O projeto ANU tem realizado anualmente, por meio do PETHL, como já fora contextualizado no início do trabalho, ações com o papel de explicitar as verdadeiras faces do continente africano, destrinchando meias verdades e mitos difundidos e perpetuados pelas grandes mídias tradicionais, chamando atenção também para a educação formal, de modo a contrapor as ideias dominantes acerca de África, revelando toda a sua potência e pluralidade.

É nesse contexto, pois, que a antropóloga Leila Hernandez, analisando a imagem da África nas salas de aula da educação formal, trabalha com o conceito de uma "África inventada", isto é, o continente africano, em toda a sua extensão e toda a sua diversidade, sendo resumido, principalmente pela educação “oficial” e, na atualidade, pelas mídias globalizadas (GALEANO, 1999), a um povo único, de cultura homogênea e “atrasada”. Seguindo essa linha de raciocínio, a autora aponta que:

[...] o saber ocidental constrói uma nova consciência planetária constituída por visões de mundo, auto-imagens e estereótipos que compõem um olhar imperial sobre o universo. Assim, o conjunto de escrituras sobre a África, em particular entre as últimas décadas do século XIX e os meados do XX, contém equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento, quando não do próprio desconhecimento sobre o continente africano. (HERNANDEZ, pp. 17-18, 2005).

Não obstante, ao tratar sobre esse olhar imperial, que incide diretamente na desinformação sistematicamente planejada e dominante que a cultura ocidental engendrou acerca do continente africano, a autora chama atenção para a imposição dessa forma de saber como única, protegida sob a máscara do caráter científico, que legitimou a atribuição de estigmas e estereótipos aos povos africanos e, especialmente, aos africanos negros, como Hernandez (2005, p. 18) aponta, ao levantar que o próprio “[...] termo africano ganha um significado preciso: negro, ao qual se atribui um amplo espectro de significações negativas como frouxo, fleumático, indolente e incapaz, todas elas convergindo para uma imagem de



inferioridade e primitivismo”. Neste ponto é possível enxergar a carga nociva e as intenções de se criar uma África negativamente fictícia, no sentido de alimentar a visão imperial ocidental, facilitando as múltiplas e metamórficas estratégias de controle.

Ora, havendo sido, então, esse processo de invenção da África, difundido e legitimado pelas mídias globais e nas salas de aula da educação formal, faz-se necessário que haja também processos dialéticos de “desinvenção” do continente africano, ou seja, instrumentalizações e práticas, ou pela práxis, como propõe a pedagogia de Paulo Freire (1968), que direcionem as pessoas a outras formas de educar-se, através do conhecimento da realidade histórica local e global e principalmente pelo cuidado no tratamento das informações de quem criou, e segue criando com o uso de múltiplos mecanismos, a história considerada oficial.

Um importante exemplo que pode ser utilizado para servir como base nas estratégias de “desinvenção”, por meio de um resgate histórico deslocado do eurocentrismo, de como se constituiu o continente africano, com suas muitas particularidades, dá-se no conhecimento difundido através da palavra falada, ou seja, da oralidade, dos saberes tradicionais africanos e do conhecimento produzido por intelectuais locais, que fogem à lógica dos “centros de racionalidade” e conhecimento únicos. Na leitura do primeiro capítulo, escrito por J.D. Fage, de obra organizada pela UNESCO sobre a história geral da África (AJAYI, 2016), tornou-se possível compreender que fora apenas no século XIX que apareceram obras históricas escritas em linguagens africanas que não eram árabes, ou seja, se não fosse por outras formas de saberes, como o saber empírico popular na partilha de vivências socioculturais, bem como os estudos de ancestralidade, por exemplo, que são, em grande parte, feitos por meio da oralidade, a ampla história da África seria, como foi em boa parte da história “oficial” – sendo justamente nesse ponto que reside a problemática central da invenção do continente africano – , contada apenas pela visão ocidental.

Sendo assim, para desenvolver processos que sigam essa linha de “desinvenção” ou de exposição das realidades não contadas e propositalmente invisibilizadas, é preciso, então, para além da produção da história de África pelos próprios africanos e africanas, que enalteçam sua ancestralidade, estudos sobre a importância de outras formas de linguagem que fogem às regras da escrita enquanto único meio para registro da história, dentro da lógica de racionalidade ideal, ocorrendo também a valorização de idiomas locais, que possam dar direcionamentos à história do continente e sua cultura. De todo modo, é válida também a investigação por meio das mais variadas formas de saberes, como a antropologia, a sociologia, arqueologia e história, se estas forem, por sua vez, livres de preconceitos. É imprescindível, pois, fazer frente à ideia

de que a história de África é a história da colonização, pois o continente africano, ao contrário, é, como aponta M'Bokolo (2003), o protagonista de sua robusta história e o início da própria história humana.

### **5.5.1 Projeto ANU como ferramenta de descolonização curricular**

Faz-se importante destrinchar, antes mesmo de explicitar sobre as estratégias e mecanismos para a descolonização curricular, 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). A referida autora 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. Referindo-se, então, ao currículo enquanto uma forma linguagem, Corazza (2001, p. 10) 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.". É exatamente 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 construído histórica e socialmente dentro da lógica de um pensamento hegemônico (GARCIA, 2010).

Não obstante, para Silva (1999, p. 16) as características mais básicas que devem compor um currículo estão diretamente ligadas às operações de poder, 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.”. Em síntese, o currículo exige certas características que acabam moldando as identidades dos sujeitos sociais, ditando quais caminhos devem seguir para se adequar a ele.

Torna-se evidente, portanto, que o currículo é como um espelho, que reflete as relações de poder exercidas no contexto social, como mostra 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. (MORGADO; SANTOS; SILVA, p.60, 2016).

Em razão disso, seguindo a mesma linha de raciocínio dos autores supracitados, mostra-se urgente a idealização e a realização 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, p.60, 2016). Todavia, com todas essas especificações particulares ao currículo, enquanto ferramenta e enquanto linguagem, há, sim, espaço para reestruturações e mudanças incisivas no caminho da descolonização, mas há alguns aspectos pontuais que devem ser considerados:

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).

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 (2010), chamou atenção.

Um outro exemplo que pode ser utilizado para ilustrar como o engessamento sempre 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, p. 1006), 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”.

Outrossim, tais constatações deixam nítido que os currículos eurocêntricos jamais pretenderam sequer incluir os povos negros em sua forma de educação, bem como outros povos historicamente subjugados, como as mais diversas populações de povos originários, 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 verdadeiramente revolucionário e conjunto, como constata Hooks (2013), ao lembrar da importância do conhecimento produzido em comunhão.

De todo modo, tendo em mente os propósitos explicitados a respeito do currículo e de seus pormenores, enquanto ferramenta atualmente engessada e desenvolvida por quem detém o poder, adotado como um padrão da educação formal que se moldou com força controladora nos países do Sul, o PETHL idealizou o projeto ANU, como fora contextualizado no início do presente trabalho, pensando justamente na quebra de paradigmas que originaram essa hierarquia do conhecimento, adotada pelo ensino “oficial”.

Ora, nesse cenário, é preciso encorajar sujeitos sociais a agirem orientados pela práxis, obtendo o conhecimento da realidade na relação histórica entre colonizador e colonizado e, para além disso, de que formas 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 chama 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, como consta na análise dos resultados preliminares das oficinas ministradas no ano de 2019 na Escola de Ensino Fundamental Padre Crisóstomo, localizada no município de Acarape, na região do Maciço de Baturité, estado do Ceará, o projeto ANU vem mostrando que há um horizonte possível para o rompimento da estrutura colonial dos currículos, ao tratar justamente sobre informações verdadeiras a respeito do continente africano e ao resgatar as origens históricas de um Brasil permeado por desencontros de informações provocados pela mesma ótica de dominação colonialista, que aprisiona a razão num determinado lócus, ao enquadrá-la em certa lógica pré-determinada, pretendendo, assim, extirpar a incômoda diversidade que ameaça bases universalistas.

## 6 METODOLOGIA

Para realizar uma análise mais precisa daquilo que o Projeto ANU tem feito, bem como quais têm sido os seus impactos, de modo que seja viável traçar paralelos com outras ações decoloniais implementadas na educação formal brasileira, o método misto de pesquisa foi escolhido para o desenvolvimento do estudo, uma vez que suas características “[...] combinam abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa em uma mesma investigação.” (SANTOS, 2017, p. 2), o que, segundo Santos (2017) serve para tornar o trabalho capaz de apreender fenômenos sociais mais complexos.

### 6.1 TÉCNICAS DE PESQUISA

De modo a auxiliar na construção do trabalho, as técnicas de pesquisa selecionadas foram a bibliográfica e a documental, uma vez que a análise se desenvolve através do diálogo dialético com estudiosas (os) do tema central, apoiada por dados que ajudam a construir a solidez do trabalho. Entende-se como pesquisa bibliográfica, “[...] a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” (PIZZANI, 2012, p. 54). Já a pesquisa documental “[...] se caracteriza pelo estudo de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico em relação a um determinado objeto de estudo” (CECHINEL, 2016, pp. 6-7). Tais técnicas são cruciais para a elaboração da pesquisa, complementada por dados referentes às 5 oficinas, com a duração de 100 minutos, cada, destinadas a 25 estudantes do 9º ano da escola Padre Crisóstomo, realizadas pelo ANU, em 2019, para a obtenção dos resultados preliminares.

Nesse sentido, foram utilizados quatorze formulários avaliativos, produzidos pelas (os) bolsistas do PETHL e preenchidos pelas (os) estudantes contempladas (os) que puderam e desejaram respondê-los. As oficinas foram elaboradas de acordo com as intenções do projeto, isto é, apresentando a realidade sobre o continente africano e seus países lusófonos, que fazem integração com o Brasil através da UNILAB, abordando também o contexto da colonialidade, ocultada pela história “oficial”. Não obstante, foram trabalhados, nas oficinas, cronologicamente, aspectos gerais, históricos e geográficos de África e informações sobre Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Angola. No último encontro, foram realizadas dinâmicas de teste de aprendizagem sobre o conhecimento partilhado nas oficinas, bem como a aplicação dos formulários supracitados.

## 6.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS PRELIMINARES

A interpretação dos primeiros dados coletados para a pesquisa tornou possível perceber que o ANU contribuiu de forma significativa com suas atuações na educação formal, pois de acordo com a análise dos formulários avaliativos coletados, a partir das oficinas, as ações do projeto foram consideradas extremamente positivas. Como indicam o detalhamento das tabelas e os gráficos – representados em números absolutos e porcentagem –, a seguir, apesar da variação nas respostas, os estudantes foram unânimes na constatação de que o projeto, percebido como ação de extrema relevância, ajudou no entendimento de aspectos sócio-históricos cruciais para a diluição de diversos preconceitos e se mostraram ávidos por conhecerem mais sobre a África e sobre outras culturas, incentivando, assim, o desenvolvimento de uma educação decolonial e contra-hegemônica, proposta pelo ANU.

Os formulários de avaliação foram elaborados pelos bolsistas do PETHL com três questões fechadas e três abertas, com a intenção de possibilitar uma maior liberdade nas respostas. Na seção seguinte, a tabulação dos dados mostrará todas as perguntas elaboradas, bem como as respostas dos estudantes, que, por sua vez, serão identificados por meio de codinomes, indo do ESTUDANTE n°01 até o ESTUDANTE n°14.

### 6.2.1 Tabulação dos dados

QUESTÃO 1	NOME/CODINOME	RESPOSTA
Como você avalia a relevância das oficinas? a) Ótima b) Boa c) Regular d) Ruim	ESTUDANTE n°01	Ótima
	ESTUDANTE n°02	Ótima
	ESTUDANTE n°03	Ótima
	ESTUDANTE n°04	Ótima
	ESTUDANTE n°05	Ótima
	ESTUDANTE n°06	Ótima
	ESTUDANTE n°07	Ótima
	ESTUDANTE n°08	Ótima
	ESTUDANTE n°09	Ótima
	ESTUDANTE n°10	Ótima
	ESTUDANTE n°11	Ótima
	ESTUDANTE n°12	Ótima
	ESTUDANTE n°13	Ótima
	ESTUDANTE n°14	Ótima

<b>QUESTÃO 2</b>	<b>NOME/CODINOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
Como você avalia o desempenho das/dos bolsistas? a) Ótimo b) Bom c) Regular d) Ruim	ESTUDANTE n°01	Ótimo
	ESTUDANTE n°02	Ótimo
	ESTUDANTE n°03	Ótimo
	ESTUDANTE n°04	Ótimo
	ESTUDANTE n°05	Ótimo
	ESTUDANTE n°06	Ótimo
	ESTUDANTE n°07	Ótimo
	ESTUDANTE n°08	Ótimo
	ESTUDANTE n°09	Ótimo
	ESTUDANTE n°10	Ótimo
	ESTUDANTE n°11	Ótimo
	ESTUDANTE n°12	Ótimo
	ESTUDANTE n°13	Ótimo
	ESTUDANTE n°14	Ótimo

<b>QUESTÃO 3</b>	<b>NOME/CODINOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
O tempo da oficina foi... a) Suficiente b) Insuficiente	ESTUDANTE n°01	Suficiente
	ESTUDANTE n°02	Suficiente
	ESTUDANTE n°03	Suficiente
	ESTUDANTE n°04	Suficiente
	ESTUDANTE n°05	Suficiente
	ESTUDANTE n°06	Suficiente
	ESTUDANTE n°07	Suficiente
	ESTUDANTE n°08	Insuficiente
	ESTUDANTE n°09	Insuficiente
	ESTUDANTE n°10	Suficiente
	ESTUDANTE n°11	Suficiente
	ESTUDANTE n°12	Insuficiente
	ESTUDANTE n°13	Suficiente
	ESTUDANTE n°14	Insuficiente

<b>QUESTÃO 4</b>	<b>NOME/CODINOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
Se insuficiente, no que temos que melhorar?	ESTUDANTE n°01	Nada
	ESTUDANTE n°02	Nada
	ESTUDANTE n°03	Nada
	ESTUDANTE n°04	Nada

ESTUDANTE n°05	Nada
ESTUDANTE n°06	Nada
ESTUDANTE n°07	Nada
ESTUDANTE n°08	Podia ser mais tempo
ESTUDANTE n°09	Nada, só queria ter aprendido mais sobre a África.
ESTUDANTE n°10	Nada
ESTUDANTE n°11	Nada
ESTUDANTE n°12	Nada, mas só queremos saber um pouco mais das culturas.
ESTUDANTE n°13	S/resposta
ESTUDANTE n°14	Nada, só queríamos ter aprendido mais sobre a cultura de outros países.

**QUESTÃO 5**

	<b>NOME/CODINOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
Quais países do continente africano você queria que fosse trabalhado nas próximas oficinas do ANU?	ESTUDANTE n°01	Guiné-Bissau
	ESTUDANTE n°02	Guiné-Bissau
	ESTUDANTE n°03	Guiné-Bissau
	ESTUDANTE n°04	Togo
	ESTUDANTE n°05	Guiné-Bissau
	ESTUDANTE n°06	Togo
	ESTUDANTE n°07	Guiné-Bissau
	ESTUDANTE n°08	Moçambique, Senegal...
	ESTUDANTE n°09	Senegal, Moçambique...
	ESTUDANTE n°10	Guiné-Bissau e Togo
	ESTUDANTE n°11	Togo
	ESTUDANTE n°12	Senegal e Moçambique
	ESTUDANTE n°13	S/resposta
	ESTUDANTE n°14	Senegal, Moçambique...

**QUESTÃO 6**

	<b>NOME/CODINOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
Para você, qual a importância do Projeto ANU?	ESTUDANTE n°01	Conhecer novos países africanos
	ESTUDANTE n°02	Conhecer novos países africanos
	ESTUDANTE n°03	Conhecer novos países africanos
	ESTUDANTE n°04	Eles trazem um pouco sobre seu conhecimento e culturas.
	ESTUDANTE n°05	Conhecer novos países africanos



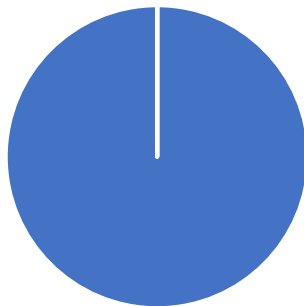
ESTUDANTE n°06	Eles trazem um pouco sobre seu conhecimento e culturas.
ESTUDANTE n°07	Conhecer novos países africanos
ESTUDANTE n°08	Ensinar algo sobre outras culturas, pois a gente pode aprender coisas diferentes.
ESTUDANTE n°09	É muito importante, pois aprendemos mais sobre a cultura de outros países.
ESTUDANTE n°10	Conhecer novos países africanos
ESTUDANTE n°11	Traz um pouco do seu conhecimento e cultura.
ESTUDANTE n°12	É importante porque através dele nós podemos aprender mais sobre a cultura e a história de outros países.
ESTUDANTE n°13	S/resposta
ESTUDANTE n°14	Através dele podemos aprender novas culturas, e esse projeto é ótimo, porque aprendemos coisas novas.

De forma expositiva, as tabelas explicitam o que os estudantes responderam nas questões dos formulários, mas não ilustram detalhadamente alguns aspectos importantes para a interpretação dos dados, como a variação quantitativa entre as respostas. Desse modo, como informam os gráficos da seção seguinte, nas questões 1 e 2, 100% dos estudantes percebem como “ótimo” a relevância do ANU, bem como o desempenho dos bolsistas. O gráfico da questão 3 mostra que 71% das/os estudantes consideraram suficiente o tempo de cada oficina, enquanto 29% acharam insuficiente. Já no gráfico da questão 4, vê-se que 60% dos estudantes acham que os bolsistas não devem melhorar em nada e outros 27% concordam, mas pontuam que queriam ter aprendido mais, enquanto 7% acreditam que poderia ser mais tempo e outros 7% que não responderam. Entre os países africanos que os estudantes desejam conhecer em oficinas posteriores, aparecem Guiné-Bissau, Togo, Senegal e Moçambique em 35%, 24%, 18% e 18% das respostas, respectivamente. Outros 6% não responderam. Na última questão, por sua vez, o gráfico mostra que 50% acham o ANU relevante para conhecer outras culturas,

enquanto 43% acreditam que o projeto serve para conhecer novos países africanos. 7% não responderam.

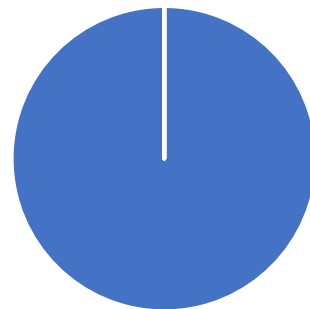
### 6.2.2 Apresentação dos gráficos

**Gráfico da questão 1**



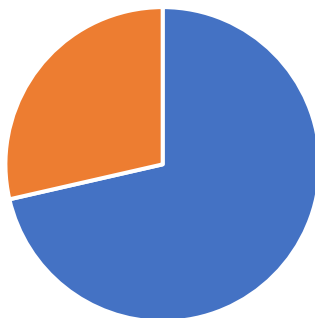
- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

**Gráfico da questão 2**



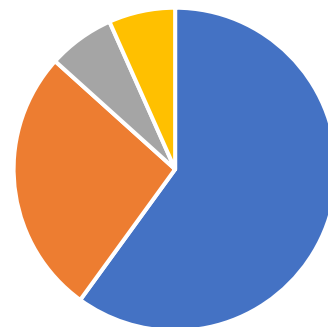
- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim

**Gráfico da questão 3**



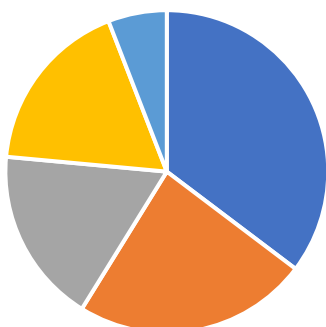
- Suficiente
- Insuficiente

**Gráfico da questão 4**



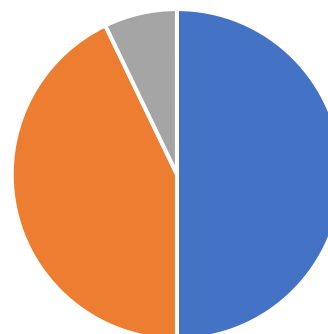
- Nada
- Nada, mas queria ter aprendido mais
- Podia ser mais tempo
- Sem resposta

Gráfico da questão 5



■ Guiné-Bissau ■ Togo  
 ■ Senegal ■ Moçambique  
 ■ Sem resposta

Gráfico da questão 6



■ Conhecer outras culturas  
 ■ Conhecer novos países africanos  
 ■ Sem resposta

## 7 CRONOGRAMA

ATIVIDADE	PERÍODO			
	JAN	FEV	MAR	ABR
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	X			
FICHAMENTO DE TEXTOS E COLETA DOS DADOS.		X		
ORGANIZAÇÃO DO ROTEIRO, ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO E PRODUÇÃO COMPLETA DA REDAÇÃO DO TRABALHO.			X	
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E REVISÃO GERAL.				X

## REFERÊNCIAS

- ACHEBE, Chinua. **A educação de uma criança sob o Protetorado Britânico: ensaios**. Editora Companhia das Letras, 2012.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.
- ANDERSON, Perry. **O fim da história: de Hegel a Fukuyama**. Zahar, 1992.
- AJAYI, Ade et al. **História geral da África, VI: África do século XIX à década de 1880**. 2016.
- ARRIGHI, Giovanni; RIBEIRO, Vera. **O longo século XX: dinheiro, poder e as origens do nosso tempo**. Contraponto Editora, 2020.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista brasileira de ciência política, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 374-415.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 424-495.
- CABRAL, Amílcar. Liberação nacional e cultura. **Malhas que os impérios tecem. Textos anticoloniais. Contextos pós-coloniais**, p. 355-375, 2011.
- CARDOSO, Carlos. Da possibilidade das ciências sociais em África. Cruz e Silva, T., Borges Coelho, JP e Neves de Souto, A. **Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África. Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas**. CODESRIA, DAKAR (Textos do Colóquio em Homenagem a Aquino de Bragança) Março de, 2012.
- CARDOSO, Fernando Jorge. **O Desenvolvimento sem Norte nem Sul**. Cadernos de Estudos Africanos, n. 34, p. 13-30, 2017.
- CECHINEL, Andre et al. **Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica**. Criar Educação, v. 5, n. 1, 2016.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Cláudio Willer. São Paulo: Ed. Veneta, 2020.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo. Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORBUCCI, Paulo Roberto et al. **Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira.** 2009.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura; PAULA, Meneses Maria. **Epistemologias do sul.** Cortez Editora, 2014.

FALOLA, Toyin. **Nacionalizar a África, culturalizar o ocidente e reformular as humanidades na África.** Afro-Ásia, n. 36, p. 9-38, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança. um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido. Saberes necessários à prática Educativa.** Editora paz e Terra, coleção primeiros passos. São Paulo, 1998.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal.** Sion: Institut Internacional des Droits de 1º Enfant, p. 1-11, 2005.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar. A escola do mundo ao avesso.** Porto Alegre: L&PM, 1999.

GARCIA, Ana Saggiaro. **Hegemonia e imperialismo: caracterizações da ordem mundial capitalista após a Segunda Guerra Mundial.** Contexto internacional, v. 32, n. 1, p. 155-177, 2010.

GHANEM, Elie. **Educação formal e não-formal: do sistema escolar ao sistema educacional.** São Paulo: Summus, p. 59-89, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade.** Tradução: Mathias Lambert, v. 4, 1988.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea.** Grupo Editorial Summus, 2008.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX.** Editora Companhia das Letras, 1995.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LIBERATO, Ermelinda. **Avanços e retrocessos da educação em Angola.** Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 59, p. 1003-1031, 2014.

M'BOKOLO, Elikia; MARGARIDO, Alfredo. **África negra: história e civilizações.** 2003.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, 2017.

MORGADO, José Carlos; SANTOS, Júlio; SILVA, Rui da. **Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re) pensar a educação na Guiné-Bissau**. Configurações. Revista Ciências Sociais, n. 17, p. 57-77, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em revista, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PINO, Bruno Ayllón. **Evolução histórica da cooperação sul-sul (CSS). Repensando Cooperação Internacional**, p. 57, 2014.

PIZZANI, Luciana et al. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.

QUIJANO, Aníbal. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. Estudos avançados, v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. 2012.

ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2009.

SANTOS, José Luís Guedes dos et al. **Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos**. Texto & Contexto-Enfermagem, v. 26, n. 3, 2017.

SILVA, TT da. **Teorias do currículo: o que é isto. TT SILVA, Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, p. 11-17, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. **História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais**. 2015. Salta, São Paulo: 277pp.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009.