



“A BARCA DE AMEN-EM-OPE” NA FORMAÇÃO DOCENTE

“THE AMEN-EM-OPE BOAT” IN TEACHING TRAINING

ARTIGO

Soraia Lima Ribeiro de Sousaⁱ
Universidade Federal do Maranhão
E-mail: soraialima106@gmail.com

Raimunda Nonata da Silva Machado
Universidade Federal do Maranhão.
E-mail: raimunda.nsm@ufma.br

RESUMO

O presente artigo objetiva discutir o racismo como fenômeno de estruturação das instituições sociais, determinando os modos de (re)produção das relações de subalternidade, por meio das diferenciações raciais, mediante imposição e educação sociocultural do lugar e do não-lugar dos/as negros/as na sociedade brasileira. Propõe-se repensar a educação brasileira, numa perspectiva afrocêntrica, analisando os lugares de apropriação dos saberes Ubuntu na formação docente inicial. Destaca-se o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/Campus Codó-MA), considerando a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) neste universo. No aspecto metodológico utiliza-se a revisão bibliográfica e documental, analisando como é possível a constituição de saberes Ubuntu na formação inicial de professores/as, tendo como referência a Lei nº 10.639/2003 e o Projeto Político Pedagógico do referido curso, sob a ótica decolonial e afrocentrada. Propõe-se uma viagem de retorno à África, em busca de outras epistemes que ajudem a (re)inventar perspectivas de formação docente, utilizando, por exemplo, o princípio da “Barca de Amen-em-ope”. Compreende-se que é possível (re)inventar ou re(criar) outras barcas epistêmicas ricas em contribuições na discussão e no aprofundamento de estudos acadêmicos acerca da formação docente, tendo como referência os conhecimentos da África e da diáspora afrodescendente para que os/as alunos/as afro-brasileiros/as também tenham suas histórias, conhecimentos e saberes valorizados e reconhecidos seja nas escolas da educação básica, seja nos cursos da educação superior, fortalecendo as/os estudantes em processo de formação docente com um potencial epistêmico transformador das realidades escolares, ainda ancoradas em visões monoculturais.

Descritores: Currículo. Referencial africano. Ubuntu. ERER. Formação docente.

ABSTRACT:

This article aims to discuss racism as a phenomenon of structuring social institutions, determining the ways of (re)producing relationships of subalternity, through racial differentiations, through imposition and sociocultural education of the place and non-place of black people. /as in Brazilian society. It is proposed to rethink Brazilian education, from an Afrocentric perspective, analyzing the places of appropriation of Ubuntu knowledge in initial teacher training. The Degree Course in Pedagogy at the Federal University of Maranhão (UFMA/Campus Codó-MA) stands out, considering the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) in this universe. In the methodological aspect, a bibliographic and documentary review is used, analyzing how it is possible to establish Ubuntu knowledge in the initial training of teachers, with reference to Law No. 10,639/2003 and the Pedagogical Political Project of the aforementioned course, from the perspective decolonial and Afrocentric. A return trip to Africa is proposed, in search of other epistemes that help to (re)invent perspectives of teacher training, using, for example, the principle of the “Amen-em-ope Boat”. It is understood that it is possible to (re)invent or re(create) other epistemic boats rich in contributions to the discussion and deepening of academic studies on teacher training, taking as a reference the knowledge of Africa and the Afro-descendant diaspora so that Afro-Brazilian students also have their stories, knowledge and knowledge valued and recognized whether in basic education schools or in higher education courses, strengthening students in the process of teacher training with an epistemic potential to transform realities schoolchildren, still anchored in monocultural visions.

Descriptors: African referential; Ubuntu; ERER; Teaching training.

Editor deste número da RECS:
Dr. João Batista Lopes da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso
e-mail: revistaedu@unemat.br



1 INTRODUÇÃO

As reflexões que propomos, a partir de referenciais oriundos do continente africano integra a pesquisa de dissertação de mestrado, cujo principal objetivo é analisar os lugares de apropriação dos saberes Ubuntu na formação inicial de professores, tendo por base empírica o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/Campus Codó-MA), considerando a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

As inquietações, que deram origem a esta pesquisa, tiveram como motivação a nossa própria experiência formativa nos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia, que nos provocou muito, principalmente, por terem sido marcadas por referências, conceitos e autores/as que partem dos conhecimentos estabelecidos, quase que exclusivamente a partir do Continente Europeu, portanto, uma formação primordialmente eurocentrada, que ignora a existência de outros conhecimentos e outras formas de ser e estar no mundo em outros Continentes, como no Continente Africano, por exemplo. Além de não mencionar ou associar a origem desses conhecimentos aos referenciais africanos.

Esse tipo de experiência formativa persiste e se reproduz em diversas universidades e cursos de formação pelo Brasil, mesmo com marcos legais que determinam a inclusão de conhecimentos africanos e indígenas em toda a educação básica, o que implica necessariamente uma formação docente que prepare profissionais da educação para atuar com tais temáticas.

Dentre tantos exemplos, destacamos as disciplinas de Filosofia da Educação dos cursos de Licenciatura brasileiros que possuem “a filosofia ocidental (autores, teorias, categorias e conceitos)” como fonte filosófica hegemônica. “Podemos afirmar sem medo de errar: quase nunca a filosofia africana é considerada na hora de elaborar as ementas e, a partir daí, os planos de curso da disciplina em análise” (Vasconcelos, 2020, p. 88-89). Esse fenômeno eurocentrado pode ser observado em muitas outras disciplinas, sejam elas as disciplinas de fundamentos da Educação ou de métodos e técnicas de ensino.

O docente, que tem interesse em incluir referências de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nos cursos de graduação, ainda precisa enfrentar os demais colegas de posicionamentos epistêmicos nessa lógica que privilegia conhecimentos eurocentrados. A defesa de que tais temáticas precisam constar nos currículos dos cursos tensiona o campo acadêmico, gera disputas epistêmicas e movimentos de luta e resistência culturais (Machado, 2018, p. 28).

Nas universidades, e em outras instituições sociais, estão presentes formações do racismo que organizam relações de poder, materializadas nos processos de gestão, na ausência de representatividade nestes espaços e, sobretudo, nos currículos dos cursos. Propor alterações nos currículos da formação docente, em defesa de uma universidade mais plural, coloca em xeque a hegemonia dos saberes e experiências do sistema mundo, construído sob a lógica do norte/ocidental/europeu. Tais relações de poder, confronta interesses diversos, sobretudo daqueles que não aceitam as diferenças entendidas como desviante daquela lógica cultural eurocentrada.

Nossas motivações, com o estudo da apropriação de saberes Ubuntu na formação docente, coadunam com Lima e Melo (2016) quando nos sugerem que precisamos fazer um enfrentamento pedagógico e superar modelos vigentes na educação que se utilizem de

propostas pedagógicas e curriculares que ignoram o campo de construção de conhecimentos, culturas e saberes; e os educandos enquanto sujeitos históricos e protagonistas na produção de diferentes saberes vinculados às suas práticas culturais e suas relações com/no mundo. (Lima; Melo, 2016, p. 8)

Portanto, para (re)pensar a formação inicial docente em cursos de licenciaturas, propomos a criação de uma barca epistêmica, tendo como fundamento as “cosmopercepções ou world-sense” (Oyèwùmí, 2002) africanas, a exemplo dos saberes Ubuntu, cuja filosofia poderá ser compreendida no diálogo com autores/as como: Dussel (2016), Castiano (2013), Chaua (2014), Kilomba (2019), Machado (2018), Ramose (1999;2010); Nogueira (2012; 2013), Asante (2016), dentre outros/as, que consideramos importantes na discussão de alguns

conceitos como: Decolonialidade; Afrocentricidade; o Ubuntu e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Formação Inicial de Professores.

2 POR UMA BARCA EPISTÊMICA AFROCENTRADA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Os fundamentos para criação de nossa barca epistêmica estão ancorados no princípio da Barca de Amen-em-ope. Funciona como metáfora para propor uma viagem ao Continente Africano em busca de outros referenciais para repensarmos a educação brasileira, em especial a formação docente inicial. Amen-em-ope foi um alto funcionário do Kemet (Egito Antigo) que deixou uma série de ensinamentos endereçados a seu filho mais novo, relacionados sobre a vida ou como viver bem.

Segundo Renato Noguera (2013), estes ensinamentos estão registrados no papiro 1074, disponíveis no Museu Britânico e datam de aproximadamente 1300 antes de Cristo. Ainda segundo Noguera, o sentido da barca para Amen-em-ope traz a ideia de

experimental, degustar, testar o gosto e participar de uma experiência não ordinária. A barca carrega a ideia de que **a travessia é uma experimentação**. Ou ainda, a possibilidade de **fazer um novo caminho**, ou ainda, **percorrer o mesmo destino para compreender, aprender e ensinar**. (Noguera, 2013, p. 149, grifo nosso)

É neste sentido de travessia, caminho, ensino-aprendizagem que a barca de Amen-em-ope nos instiga a propormos uma viagem de retorno ao continente africano. Um modo de reflexão sobre o que aprendemos acerca de nossos ancestrais, de suas travessias forçadas, das lutas contra a escravização de seus corpos, das conexões e encontros, hoje, em diáspora. Uma busca, por outros referenciais, para pensarmos a educação brasileira, em especial a formação inicial docente no nosso cotidiano de trabalho – a UFMA no município de Codó/Maranhão.

Adotamos também a ideia de experimentação, de “experiência não ordinária” (Noguera, 2013), de testar, uma vez que os conhecimentos e valores africanos não são difundidos em nossa educação, pensamos a adoção destes saberes e valores, visando à promoção de uma educação afrocentrada e de uma re-educação das relações étnico-raciais. A experimentação tem sentido plural de apropriação de múltiplos saberes advindos de múltiplos grupos culturais.

A colonialidade e a concepção de modernidade, impostas pelo sistema mundo ocidental/norte/europeu/colonial, para além de invadir terras, destruir povos e culturas, escravizar seres humanos, instituiu uma cartografia de poder global como perspectiva única de ser e estar no mundo, se impondo como referência única aos demais continentes. Para Dussel (2016) nesse processo de colonização e seus efeitos, que podem ser sentidos até hoje em nossa sociedade,

essas culturas foram, em parte, colonizadas, mas **a maior parte de suas estruturas de valores foram sobretudo excluídas, negadas, ignoradas mais do que aniquiladas**. O sistema econômico e político foi dominado no exercício do poder colonial e da acumulação gigantesca de riqueza, mas **essas culturas têm sido interpretadas como desprezíveis, insignificantes, sem importância e inúteis. Esse desprezo, no entanto, permitiu-lhes sobreviver em silêncio [...]** (Dussel, 2016, p. 63, grifo nosso)

No Brasil, as culturas, conhecimentos, saberes e valores dos povos africanos continuam sendo subjugados e desprezados pela maior parte da população. São saberes e experiências hierarquizadas e posta à margem do que se costuma chamar cultura brasileira.

Tal realidade se faz presente também no sistema educacional brasileiro, que embora tenhamos a Lei 10.639, que data de 2003, determinando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana em toda a rede de educação básica, a sua implementação ainda é um grande desafio no dia a dia escolar. Tais conhecimentos ainda são postos à margem nos processos de formação docente. Desse modo, observamos que, nas escolas, as expressões

culturais africanas ficam, muitas vezes, limitadas à comemoração do Dia da Consciência Negra: 20 de novembro.

Nas universidades brasileiras, a ciência e as suas epistemologias impõem o lugar dos conhecimentos africanos e brasileiros que também ficam a margem quando não são totalmente excluídos dos currículos de cursos e ementas de disciplinas. Machado (2019), por exemplo, argumenta que existem poucas pesquisadoras afrodescendentes nas ementas dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de graduação. Analisando o Curso de Pedagogia da UFMA, Campus de São Luís/MA, localizou somente o artigo: *Diversidade étnico-cultural e currículos escolares*, publicado no Cadernos Cedes, n.32, em 1993 da Prof.^a Dr.^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Este tipo de situação nas universidades brasileiras é o que Sueli Carneiro (2005) denomina, em sua tese, de epistemicídio caracterizado como

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

Sobre as possibilidades de legitimação dos saberes locais na academia, Castiano (2013, p. 42) afirma que: é “[...] necessário primeiro desmistificar os mecanismos epistemológicos pelos quais a ciência moderna expurga os outros saberes de serem considerados válidos”. Ainda continua sendo urgente e necessário construir barcas epistêmicas, ricas em saberes e epistemologias que contemplem a riqueza e a diversidade dos conhecimentos africanos. A criação dessa barca pode ter como bússola a afrocentricidade e a decolonialidade, constituindo processos de formação docente que fabriquem ou orientem outra educação e outra universidade, em cujos espaços estejam presentes e possam expressar, de modo intercultural, as diversidades de povos que compõem a sociedade brasileira.

Nesse propósito, a noção de Afrocentricidade, proposta por Asante (2016, p. 9), nos permite rejeitar “a marginalidade e a alteridade impostas pelo eurocentrismo, a fim de demonstrar a centralidade da África na história mundial”. Este paradigma posto em funcionamento na perspectiva educacional:

trata justamente de ‘centrar’ os povos africanos e reorientá-los na história, possibilitando encontrar sua localização e a partir dessa localização construir sua própria ‘agência’, para que os africanos possam desenvolver uma identidade positiva e assumir o controle de suas vidas. (Pontes, 2017, p.66)

Nessa carpintaria epistêmica afrocentrada, vale ressaltar as contribuições de Spivak, ao sugerir que precisamos “questionar e interrogar os fundamentos da epistemologia dominante e evidenciar os saberes produzidos por grupos que foram subalternizados em territórios coloniais.” (*apud* Ribeiro, 2019, p. 72). Tal atitude vem nos impulsionando a interrogar nossa própria experiência de formação: o que é selecionado para aprendermos?

Com isso, Mignolo (2017) entra nesta barca nos provocando a promovermos a “desobediência epistêmica”, que significa não aceitar a hegemonia das epistemologias do sistema mundo moderno/colonial, que impõe a margem como o lugar destinado aos conhecimentos oriundos dos demais continentes que não sejam a Europa. A desobediência epistêmica promove, portanto, a subversão

à lógica da colonialidade curricular é desobedecer a estrutura de hierarquização de cultura e saberes, é questionar os arranjos institucionais que alimentam situações de preconceito e discriminação que produzem representações estereotipadas e desrespeitosas contra os indivíduos que pertencem a uma outra cultura [...] (Calderone; Marques, 2020, p. 100-101)

Há marcos legais regulamentadores, documentos orientadores do Ministério da Educação e pareceres do Conselho Nacional de Educação que já determinam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana em toda a rede da educação

brasileira, porém é fácil encontrarmos docentes seja na educação básica, seja no ensino superior reclamando a ausência de formação e recursos para trabalhar com tais temáticas.

Por tudo isso, é necessário voltarmos nossa atenção à formação inicial docente, reinventarmos nossa própria barca epistêmica, para que as/os profissionais da educação saiam da academia com experiências formativas plurais que alcancem as riquezas e potencialidades do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Isto significa: “desconstruir conceitos, pensamentos que informam a maneira como as pessoas, os grupos sociais convivem e se relacionam. As maneiras de conviver herdadas do colonialismo europeu tem de ser superadas, abolidas e novas relações construídas e reconstruídas” (Silva, 2020, p. 36).

No documento do MEC intitulado Contribuições para Implementação da Lei 10.639/03 afirma-se que tal marco legal “[...] na política educacional, [...] significa **ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças** resultantes do nosso processo de formação nacional [...]” (2008, p. 10, grifo nosso).

Portanto, trabalhar com o paradigma da Afrocentricidade, com perspectivas decoloniais que valorizam saberes locais e documentos legais instituídos na EREER, contribuem na criação de uma barca epistêmica afrocentrada e, por conseguinte, cria lugares acadêmicos, educativos, políticos e pedagógicos que reconhecem, valorizam e privilegiam cosmo percepções africanas e afro-brasileiras nos cursos de graduação, sobretudo em cursos de formação de professores.

3 O UBUNTU E A EREER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O filósofo sul-africano Magobe Ramose teorizou acerca do Ubuntu e nos apresenta, didaticamente, a palavra Ubuntu dividida da seguinte forma: prefixo *ubu* seguida de *ntu*. Segundo ele: *ubu* diz respeito a ideia de ser em geral e o *ntu* a existência, assumindo a forma concreta ou movimento do ser, em desdobramento. Tem-se a manifestação do ser (1999; 2010), cuja separação se dá apenas no nível da compreensão linguística, já que, na ontologia o *ubu* não se separa do *ntu* (o *ubu/ser/ntu/existência*), o ser só é sendo.

Ramose (1999), reconhecendo a problemática na tradução da palavra, que geralmente promove o empobrecimento e/ou esvaziamento de conceitos, apresenta o ubuntu com uma possível aproximação da palavra humanidade. Segundo ele, na filosofia ubuntu, “[...] ser humano é afirmar a sua humanidade por reconhecimento da humanidade de outros e, sobre estas bases, estabelecer relações com os outros” (Ramose, 1999, p. 3). Ou seja, o reconhecimento da humanidade de alguém se faz, necessariamente, pelo reconhecimento da humanidade de outras pessoas.

Para Noguera (2012, p. 149), ubuntu “como modo de existir é uma re-existência, uma forma afroperspectiva de configurar a vida humana coletivamente, trocando experiências, solidificando laços de apoio mútuo e aprendendo sempre com os outros” O autor reforça a concepção de coletividade que o ubuntu apresenta, uma vez que não existe o “eu” isolado do coletivo, essa existência se dá na comunidade, de forma coletiva.

De acordo com Wanderson Flor do Nascimento:

o ser/devir do humano se instala apenas nas relações inter-humanas, não somente as relações éticas, mas também as relações materiais e de reconhecimento, passando, por isso, também por uma instância epistemológica. Aqui, há uma anterioridade ontológica, lógica, epistemológica e ética das relações humanas sobre os seres humanos individualizados. **Esta anterioridade seria uma das características fundamentais dessa ontologia processual e relacional que aparece no contexto da filosofia ubuntu.** (Nascimento, 2016, p. 239, grifo nosso)

Desta forma, entendemos que o Ubuntu supera a lógica da colonialidade, da modernidade, do epistemicídio, do racismo, que tem nos desumanizado, retirado a dignidade das pessoas (Kilomba, 2019).

Com a filosofia do Ubuntu, privilegiamos o reconhecimento da **humanidade** de todas as pessoas. Este princípio filosófico se apresenta como uma “possibilidade de entender a existência de outras histórias, outras formas de ver o mundo, outras referências epistêmicas, outras... e tantos outros possíveis do nosso mundo que são tomados inexistentes” (Chaua,

2014, p. 43). Nessas aprendizagens de tantos saberes plurais, destaca-se a importância do papel dos educadores neste processo, visando práticas educativas com justiça social e cognitiva, mediante o reconhecimento das diversidades. É fundamental que

a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. (Gomes, 2005, p. 147)

Neste estudo, ainda em desenvolvimento, estamos analisando os lugares de apropriação dos saberes ubuntu na formação inicial de professores, especialmente, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, da UFMA, no Campus Codó/MA, considerando a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Para tanto, a Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11645/2008, bem como Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia (UFMA/Codó/MA) são documentos importantes na compreensão dos modos de se criar uma barca epistêmica afrocentrada e de inspiração em Amen-em-ope!

Ao analisarmos a Lei 10.639/2003, em busca de referenciais sobre os saberes ubuntu ou possíveis aproximações, não foi possível identificar elementos específicos que pudéssemos associar diretamente à filosofia ubuntu. Entretanto, o documento ao tratar da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em toda a rede da educação básica brasileira, possibilita e incentiva o ensino da filosofia ubuntu ou o uso de metodologias pautadas em princípios do ubuntu, considerando que seus fundamentos possuem cosmo percepções de origem africana.

No Parecer CNE/CP 003/04, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, foi possível reconhecer alguns trechos de aproximação à filosofia ubuntu. Esse documento reconhece o

quanto é **alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido**, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição de seu povo (Brasil, 2004, p. 14, grifo nosso).

Essa dificuldade histórica de reconhecer-se negro no Brasil, tem produzido a negação de identidades pertencentes à cultura africana, para poder ser minimamente reconhecido ou respeitado, via assimilação do padrão branco/europeu. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, observando suas aproximações com os fundamentos do Ubuntu podem colaborar na constituição de uma visão positiva da identidade negra no país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a ERER reconhece isso e aponta a importância de ter professores/as qualificados para atuarem com estas temáticas.

Há a necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino de diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, **sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas**. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação [...] os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (Brasil, 2004, p. 8, grifo nosso)

O Campus VII da UFMA, localizado no município de Codó/MA, possui 03 (três) cursos, tais como Licenciatura em Ciências Humanas – História; Licenciatura em Ciências Naturais – Biologia e Licenciatura em Pedagogia.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia foi instalado na década de 1980, em caráter emergencial, por tempo determinado e vinculado ao Curso de Pedagogia de São Luís. Nesse estudo, nos debruçamos na etapa de reestruturação curricular que data de 2015, reativando este curso no Campus de Codó/UFMA.

Atualmente, o Curso de Pedagogia da UFMA, Campus Codó, é o curso com maior índice de alunos/as concludentes, neste campus. Também é um curso em que a coordenação está sempre promovendo atividades extrassala de aula, com projetos de ensino, pesquisa e extensão, e com atividades de valorização da cultura negra.

Segundo dados do setor de matrícula do Campus, atualmente o Curso de Pedagogia (UFMA/Campus-Codó) possui 176 (cento e setenta e seis) alunos matriculados, sendo que 79 (setenta e nove) constam no sistema como negros/as.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia (UFMA/Codó/MA), documento elaborado em 2018, apresenta os seguintes fundamentos sócio filosóficos:

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

Esses fundamentos sócio filosóficos do curso orientam as ações pedagógicas a partir de “relações e práticas mais humanas”, cujo pressuposto carrega em si a filosofia do Ubuntu, uma vez que, conforme Chaua (2014, p. 43) “[...] o ubuntu enfatiza essas alianças entre as pessoas e as relações entre elas mesmas [...]”.

Desta forma, chamamos a atenção para estes fundamentos, apontados no documento do curso, como um lugar possível de apropriação de saberes ubuntu por parte dos/as estudantes da graduação que se encontram em processo de formação docente. Vale ressaltar, que o próprio grupo que trabalhou na elaboração deste documento precisa conversar, refletir e ampliar o diálogo com as cosmopercepções africanas, uma vez que elas já se encontram presentes nas nossas experiências cotidianas de ensino e aprendizagem.

O curso está organizado em 3 núcleos, que agrupam disciplinas próprias, sendo eles: a) núcleo de estudos básicos; b) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e c) núcleo de estudos integradores. Ao relacionar as disciplinas que compõem cada um destes núcleos identificamos uma disciplina denominada “Escola e diversidade: a educação para os direitos humanos”, que está no núcleo de estudos básicos, portanto obrigatória.

Como reconhecer e vivenciar pensamentos e atitudes ligadas ao ubuntuismo é o nosso desafio nesse estudo. Argumentamos que estudos afrocentrados e decoloniais estimulam a consciência crítica e incentivam outras possibilidades de ler, interpretar e narrar experiências educacionais. Esta é a nossa carpintaria em defesa de uma barca epistêmica afrocentrada!

Ainda observando o conteúdo do núcleo de estudos básicos, no PPC do Curso de Pedagogia (UFMA/Campus/Codó/MA), temos disciplinas optativas que complementam a carga horária de formação no curso e que estão direcionadas ao ensino de conhecimentos afro-brasileiros e africanos. É o caso da disciplina: “Identidade e gênero nas religiões de matriz africanas”. Já no núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos consta a disciplina de “Educação para as Relações Étnico-Raciais”.

Ainda estamos realizando leituras e análises mais aprofundadas das ementas dessas disciplinas, a fim de refletirmos sobre os conceitos, temáticas e referências que são abordados nos programas de ensino, bem como averiguar as possíveis complementações que ocorrem na sala de aula, durante a oferta dessas disciplinas. Entretanto, ainda não será possível, fazer essa discussão no estudo que ora desenvolvemos.

São disciplinas específicas voltadas para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e que atendem o contexto sociocultural do município de Codó, conhecido e reconhecido pela presença e o engajamento social das religiões de matriz africanas na cidade, sendo referência nesta localidade conhecida como região dos Cocais.

Portanto, compreendemos que a presença de tais disciplinas, no PPC de Pedagogia servem para organizarmos possíveis lugares de apropriação de saberes ubuntu por parte dos/as discentes que, ao estudarem as religiões de matriz africana, por exemplo, podem

relacionar com a história e cultura africana e reconhecerem os saberes e valores do Ubuntu na vida cotidiana.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Muitas vezes o sujeito que vive em situação de refúgio, deixou seu país de modo abrupto sem se despedir, deixam para trás, famílias, sonhos, projetos de vida e sociais, em busca de meio de sobrevivência e melhores condições de vida. E parece que os problemas sociais e políticos, pelos quais a Venezuela passa, contribuem para o aumento de refúgio no país.

E ao chegarem no país de destino, enfrentam dificuldades por não dominar a língua, o que é recorrente nas falas dos próprios sujeitos. A linguagem faz parte da cultura e é por meio dela que o sujeito se relaciona e, para ser inserido na sociedade, seu domínio é essencial, pois aprender o idioma da cultura, na qual se busca inserir, é mais que se comunicar, é poder pertencer a um grupo, ter emprego digno e superar as adversidades. O uso de materialidades artísticas contribui para o aprendizado da língua ao criar espaços que permitem as expressões desses sujeitos refugiados para o avanço da comunicação com o outro e consigo próprio. Desta maneira, é urgente promover espaços para discussões, sejam em ambientes educacionais ou não, para com isso ampliar o entendimento sobre o assunto, e dar visibilidade para as questões do refúgio e assim, não estigmatizar o sujeito que vive nessas condições e com isso, contribuir para o desenvolvimento não só daqueles que aqui chegam, mas também daqueles que os recebem, uma vez que, a troca cultural é rica.

Assim ressalta-se o fato de que para que a inclusão em uma nova cultura se efetive, o domínio da língua é fundamental, e é preciso pensar formas de ensinar a Língua Portuguesa para os refugiados, visto a diversidade de singularidades que se apresentam oriundas das mais diferentes culturas.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico Ocidental: Introdução a uma ideia. *In*: ASANTE, Molefi Kete. **Ensaaios Filosóficos** Trad: Renato Noguera. V. XIV, Dez. 2016. Disponível em:

http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/02_ASANTE_Ensaaios_Filosoficos_Volume_XI_V.pdf. Acesso em 23 mai. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: PR/Casa Civil, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 16.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: PR/Casa Civil, [2008]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 23 ago 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 3/CNE/CP, de 10 de março de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf . Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 001/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 002/2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, de 22 de dezembro de 2017. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 002/2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em 10 jun. 2020.

CASTIANO, José P. **Os saberes locais na academia:** condições e possibilidades da legitimação. Maputo: Editora Educar; CEMEC; Universidade Pedagógica, 2013.

CHAU, Roberto. Sobre a África: Questões, Tradições e Ubuntu. Pensando os ritos de iniciação em Moçambique. **Revista Teias**, v. 14, n. 35, 2014. p. 38-58.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**. v.31, n.1, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00051.pdf>. Acesso em 8 mai. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola.** 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf. Acesso em 30 mai. 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Elmo de S.; Melo, Keyla R.A. **Educação do Campo:** reflexões políticas e teórico metodológicas. Teresina: EDUFPI, 2016.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça em travessias epistêmicas.** São Luís: EDUFMA, 2018.

MACHADO. Corpos subversivos na memória científica. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Corpo, Raça, Sexualidade e Gênero – CRSG.** Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar), Parnaíba-PI, 6 a 8 de setembro de 2019, n. 01, dez/2019.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. 32, p. 97-119, maio 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em:

<<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/886>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 32, n.94, junho/2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em 19 jun. 2020

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Aproximações brasileiras às filosofias africanas: caminhos desde uma ontologia ubuntu. **Prometeus Filosofia**. V. 9, n. 21, Dez. 2016, p. 231-245. Disponível em: <https://www.seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/5698>. Acesso em: 13 nov. 2020.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. **Revista ABPN**. v. 3, n. 6, nov.2011/fev.2012, p. 147-150. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera_-_ubuntu_como_modos_de_existir.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020

NOGUERA, Renato. A ética da serenidade: o caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. **Ensaios Filosóficos**. v. VIII, dez. 2013, p. 139-155. Disponível em: http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. Kemet, Escolas e Arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a Lei 10.639/03. 2017. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino. Centro Federal de Ed. Tecnológica – CEFET. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/kati%C3%BAscia_ribeiro_-_dissertac%C3%A7%C3%A3o_final.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2010.

RAMOSE. African philosophy through Ubuntu. Trad.: Arnaldo Vasconcelos. Harare: Mond Books Publishers, 1999. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/mogobe_b._ramose_-_a_%C3%A9tica_do_ubuntu.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. Disponível em: <http://edufn.ufrn.br/bitstream/123456789/880/1/RECONHECIMENTO%20DA%20HIST%C3%A9RIA%20CULTURA%20E%20DIREITOS%20DOS%20NEGROS%20BRASILEIROS.%20SILVA%20Petronilha%20Beatriz%20G..pdf>. Acesso em 14 out. 2020.

UFMA. Campus VII/Codó. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Codó: UFMA/Campus de Codó/MA, 2018.

VASCONCELOS, Francisco Antonio de. Demandas de um pensamento afro-brasileiro: aspectos filosóficos. In: SANTOS, Franciele Monique Scopetc dos; CORREA, Diogo Silva (orgs). **Ética e filosofia: gênero, raça e diversidade cultural**. Porto Alegre, RS: Ed. Fi, 2020.

i Sobre as autoras:

Soraia Lima Ribeiro de Sousa (<https://orcid.org/0000-0002-4895-292X>)

Mestra em Educação/UFMA. Técnica em Assuntos Educacionais/UFMA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MafroEduc Olùkó/CCSO/UFMA) e do Grupo de Estudos e

Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/UFMA).

Raimunda Nonata da Silva Machado (<https://orcid.org/0000-0001-7754-8128>)

Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia/Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MafroEduc Olùkó/CCSO/UFMA. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/UFMA) e Núcleo Roda Griô/GEAfro (UFPI).

Como citar este artigo:

SOUZA, Soraia Lima Ribeiro de; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva.. “A barca de Amen-Em-Ope” na formação docente. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. vol. 13, n. 2, p. 158-168, 28ª Edição, 2023. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR