

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Jussara Alves da Silva

Griotagens em educação: culturas, saberes e imaginário afro-brasileiro

Juiz de Fora
2025

Jussara Alves da Silva

Griotagens em educação: culturas, saberes e imaginário afro-brasileiro

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Orientador: Dr. Julvan Moreira de Oliveira

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Jussara Alves da.

Griotagens em educação : culturas, saberes e imaginário afro-brasileiro / Jussara Alves da Silva. -- 2025.
202 f. : il.

Orientador: Julvan Moreira de Oliveira

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Afroperspectiva. 2. Educação afroperspectivada. 3. Griotagens. 4. Epistemologia africana. 5. Formação docente. I. Moreira de Oliveira, Julvan, orient. II. Título.

Jussara Alves da Silva

Griotagens em educação: culturas, saberes e imaginário afro-brasileiro

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 29 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Julvan Moreira de Oliveira - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Carolina dos Santos Bezerra
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Willian José da Cruz
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Giovana de Carvalho Castro
Município de Juiz de Fora

Dr(a). Maria Luiza Igino Evaristo
Município de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 17/09/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Julvan Moreira de Oliveira, Professor(a)**, em 30/09/2025, às 19:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Giovana De Carvalho Castro, Usuário Externo**, em 01/10/2025, às 10:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Luiza Igino Evaristo, Usuário Externo**, em 01/10/2025, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina dos Santos Bezerra Perez, Professor(a)**, em 03/10/2025, às 03:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Willian Jose da Cruz, Professor(a)**, em 06/10/2025, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2623126** e o código CRC **2A687D87**.

Às minhas filhas, Paola e Nyara, dedico este trabalho, como um farol que ilumina meu caminho de volta às raízes. Que as griotagens aqui esculpidas sejam um canto de resistência, um eco das vozes ancestrais que, através de vocês, ressoam em nova melodia. Este trabalho é para todas as pessoas que honram suas raízes ancestrais, para quem se reconhece no espelho da história e se orgulha do reflexo afrocentrado que o tempo não apagou.

AGRADECIMENTOS

Ao Pluriverso, que tece os fios invisíveis da existência, agradeço por guiar meus passos e abrir meu coração para a vastidão das africanidades que me compõem.

Aos meus avós Rosa, Joaquina e Arlindo, cuja sabedoria e força atravessaram gerações, e à minha mãe Sônia e meu pai Amarílio, que me nutriram com amor e coragem, possibilitando ser e estar em constante transformação. Agradeço também às minhas irmãs, Flávia e Sandra, e aos meus sobrinhos Jéssica, Larissa e Gabriel, que sempre torcem por mim e vibram com cada passo dado nessa jornada, trazendo alegria e inspiração ao meu caminho.

Agradeço também ao meu (*orí*)entador Professor Doutor Julvan Moreira de Oliveira, luz na caminhada, por sua paciência, sabedoria e cosmopercepção que iluminaram os desafios dessa jornada acadêmica em construção. 'Orí' refere-se à cabeça ou mente na cultura yorubá, simbolizando o guia e o destino de uma pessoa, assim como o papel essencial do orientador em guiar e apoiar o caminho acadêmico. Seu cajado de sabedoria e suas mãos dadas às minhas, vem conduzindo essa travessia sempre com palavras de valorização.

Como nos ensina o provérbio guineense "*un son mon ka ta toka palmu*" que significa que uma mão sozinha não bate palmas, que este trabalho seja também um tributo a todas as mãos que se uniram às minhas, e ao saber ancestral que, através da educação afrocentrada, continua a viver e se transformar.

RESUMO

A tese *Griotagens em educação: culturas, saberes e imaginário afro-brasileiro* buscou compreender as griotagens como práticas formativas na educação para e nas relações étnico-raciais. O objetivo central foi investigar como narrativas, cantos, danças, jogos e escrevivências, inspirados nos valores civilizatórios afro-brasileiros, podem se tornar metodologias afroperspectivadas na formação docente. A pesquisa fundamenta-se em conceitos de afrocentricidade, ubuntu e sagacidade africana, articulados às contribuições de pensadores africanos e afro-diaspóricos como Molefi Asante, Henry Odera Oruka, Mogobe Ramose, John Mbiti, Sueli Carneiro e Nilma Lino Gomes. A metodologia foi construída a partir da Pesquisa Crítica de Colaboração e das escrevivências, entendidas como registros de experiências e de memórias ancestrais. Os resultados apontam que as griotagens fortalecem identidades, promovem práticas pedagógicas críticas e afetuosas, e possibilitam uma cosmopercepção africana de mundo, ao mesmo tempo em que enfrentam o epistemicídio que persiste nos currículos eurocentrados. Esta tese contribui para o campo da educação ao propor a sistematização das griotagens como práticas pedagógicas afroperspectivadas, capazes de inspirar professores e professoras a construir processos formativos mais inclusivos, pluriversais e comprometidos com uma educação antirracista.

Palavras-chave: Afroperspectiva; Educação afroperspectivada; Griotagens; Epistemologia africana; Formação docente.

ABSTRACT

The thesis *Griotagens in Education: Cultures, Knowledge, and Afro-Brazilian Imagination* aimed to understand griotagens as formative practices in education for and within ethnic-racial relations. The central objective was to investigate how narratives, songs, dances, games, and *escrevivências* inspired by Afro-Brazilian civilizational values can become afroperspectivist methodologies in teacher education. The research is grounded in the concepts of Afrocentricity, Ubuntu, and African Sagacity, articulated with the contributions of African and Afro-diasporic thinkers such as Molefi Asante, Henry Odera Oruka, Mogobe Ramose, John Mbiti, Sueli Carneiro, and Nilma Lino Gomes. The methodology was built upon Critical Collaborative Research and *escrevivências*, understood as records of experiences and ancestral memories. The results indicate that griotagens strengthen identities, foster critical and caring pedagogical practices, and enable an African cosmoperception of the world, while at the same time confronting the epistemicide that persists in Eurocentric curricula. This thesis contributes to the field of education by proposing the systematization of griotagens as afroperspectivist pedagogical practices capable of inspiring teachers to build more inclusive, pluriversal, and antiracist educational processes.

Keywords: Afroperspective; Afroperspectivist Education; Griotagens; African Epistemology; Teacher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.....	32
Figura 02	Roda de Leitura Intergeracional.....	33
Figura 03	Patuá de hortelã - Dinâmica da energia vital, cooperativismo, sensibilidade e empatia.....	34
Figura 04	Vó Rosa e suas bisnetas Paola e Nyara.....	36
Figura 05	<i>Fawohodie</i>	38
Figura 06	Corpo-Dança Afroancestral.....	46
Figura 07	<i>Eban</i>	49
Figura 08	Narrativas afrodiaspóricas na formação docente.....	63
Figura 09	<i>Adinkras</i>	80
Figura 10	O Pensador.....	82
Figura 11	<i>Ndule Ndule</i>	85
Figura 12	<i>Sankofa</i>	91
Figura 13	Narrativas afroindígenas - Carimbó - Aula no curso de pedagogia..	131
Figura 14	Tabuleiros de três alinhados.....	144
Figura 15	Tsoro Yematatu.....	146
Figura 16	Jogos quadriculados com capturas múltiplas.....	147
Figura 17	Jogos de trilhas com capturas múltiplas.....	149
Figura 18	Jogos mais complexos com capturas múltiplas e semeaduras.....	150
Figura 19	Cabuletê.....	153
Figura 20	<i>Abayomi</i>	158
Figura 21	Abayomi e bebê <i>Abayomi</i>	159
Figura 22	Turma Brasil 10 B.....	160
Figura 23	Marcador de Página e <i>Abayomis</i>	161
Figura 24	Baobás artesanais.....	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Busca pelo descritor “brincadeiras africanas” - CAPES.....93
Tabela 02	Busca pelo descritor “canções africanas” - CAPES.....93
Tabela 03	Busca pelo descritor “narrativas africanas” - CAPES.....94
Tabela 04	Letra da canção Gâmbia.....119
Tabela 05	Letra das canções.....122
Tabela 06	Letra da canção Famba Naye.....124
Tabela 07	Brincadeiras cantadas e coreografadas.....135
Tabela 08	Brincadeiras cantadas.....136
Tabela 09	Canções.....139
Tabela 10	Comparativo entre os jogos de três alinhados.....145
Tabela 11	Comparativo entre os jogos quadriculados.....148
Tabela 12	Canções ritmadas com chocalhos.....154
Tabela 01 Apêndice	Sistematização dos dados levantados.....179
Tabela 02 Apêndice	Buscas no Banco de teses da Capes/Plataforma Sucupira.....179
Tabela 03 Apêndice	Busca na Plataforma Sucupira - 2013 a 2022.....179
Tabela 04 Apêndice	Catálogo de Teses e Dissertações Pantheon/UFRJ - Sem recorte temporal.....181
Tabela 05 Apêndice	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes - Sem recorte temporal.....181
Tabela 06 Apêndice	Repositório Institucional da UFJF - Sem recorte temporal.....183
Tabela 07 Apêndice	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - Sem recorte temporal.....183
Tabela 08 Apêndice	Artigos.....185
Tabela 09 Apêndice	Tabela compilada.....185

Tabela 10 Apêndice	Pantheon.....185
Tabela 11 Apêndice	Capes.....187
Tabela 12 Apêndice	UFJF.....188
Tabela 13 Apêndice	UFJF.....188
Tabela 14 Apêndice	Tabela compilada.....188
Tabela 15 Apêndice	Pantheon.....189
Tabela 16 Apêndice	Capes.....192
Tabela 17 Apêndice	UFJF.....195
Tabela 18 Apêndice	BDBTD.....196
Tabela 19 Apêndice	Resultados relacionados a expressão canções africanas.....197
Tabela 20 Apêndice	Pantheon.....198
Tabela 21 Apêndice	Capes.....199
Tabela 22 Apêndice	UFJF.....200
Tabela 23 Apêndice	BDBTD.....200
Tabela 24 Apêndice	Compilado Geral: Analisando os resultados.....201
Tabela 25 Apêndice	Compilado das expressões pluriversidade, brincadeiras, narrativas e canções africanas.....201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Alcoólicos Anônimos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

1. Kumusha: raízes e caminhos da jornada.....	15
2. Sankofa: Reconexão ancestral no presente para a fertilização do futuro - Referencial Teórico na Perspectiva Africana.....	24
2.1. Fawodie: Liberdade, Emancipação e Resistência contra o Racismo Filosófico, Epistêmico e o Epistemicídio.....	38
2.2. Eban: Abrigando Saberes e Reconstruindo Epistemologias - A Virada Epistemológica para Inclusão de Perspectivas Africanas na Educação.....	48
2.2.1. Njila: Os Caminhos das Etnociências.....	53
2.2.2. Mawazo: Pensamentos - As Etnofilosofias.....	57
2.3. Olondungue: Sabedoria Ancestral por uma Epistemologia Afrocentrada.....	61
2.3.1. Kwasi Wiredu e sua contribuição para uma epistemologia afrocentrada.....	67
2.3.2. Paulin J. Hountondji e sua contribuição para a epistemologia afrocentrada....	68
2.4. Afrocentricidade em Molefi Kete Asante.....	69
2.5. - Ubuntuísmo: Umuntu Ngumuntu Ngabantu - Uma Filosofia de Interconexão.....	72
2.6. Um velho sentado vê mais longe do que um jovem de pé - Sagacidade Africana...	77
2.7. Ndule Ndule - Em busca de brincadeiras e canções africanas.....	83
3. Zenzele: Revisão bibliográfica em pesquisas que abordam brincadeiras, canções e narrativas africanas.....	89
3.1. Nzila: abrindo caminhos para novas andanças - reflexões a partir dos referenciais mais citados nas pesquisas levantadas.....	95
4. Kujifunza kwa Pamoja - Caminhar junto, cantar junto, pesquisar junto: Metodologia, planejamento, vivência e ação ao escrever.....	101
4.1 Pesquisa Crítica de Colaboração.....	103
4.2 Escrevivências.....	105
4.3 Os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.....	107
5. Pesquisa de campo:.....	111
5.1 Griotagens de sensibilização - O despertar e o desconstruir docente interseccionando ubuntu e sagacidade africana.....	112
5.1.1 - Sawabona Shikoba - Ciranda de Apresentações.....	112
5.1.2 - Sawabona Shikoba - Roda de Conversa Afroperspectivada.....	112
5.1.3 Sansa Kroma - Musicalidade e memória ancestral.....	117
5.1.4 Corredor da Energia Vital.....	124
5.2 Griotagens Imersivas - O mergulhar nas águas profundas da nossa ancestralidade....	126
5.2.1 Griotagem de Libação.....	126
5.2.2 Ciranda dos Provérbios.....	127
5.2.3 Corpo-dança afroancestral: pretagogias nas práticas pedagógicas formativas das griotagens.....	129
5.3 Griotagens Lúdicas - Brincando e (en)cantando as nossas raízes.....	132
5.3.1 Brincadeiras.....	132
5.3.2 Griotagens musicais.....	138
5.3.3 Griotagens de tabuleiro e mancalas.....	141
5.3.4 - Griotagens artísticas - Descobrimo nossa ancestralidade através das artes....	

150	
5.3.4.1 Instrumentos musicais, danças e performances.....	152
5.3.4.2 Abayomi.....	155
5.3.4.3 Grafismos, arte originária e tecidos africanos em Marcadores de Página...	160
5.4 Griotagens Discursivas - Narrativas afrodiaspóricas.....	162
5.4.1 Karingana wa Karingana - Narrativas, contos e oralitura no nosso cotidiano.	162
5.4.1.1 O leão com sede.....	163
5.4.1.2 O coração do baobá.....	164
5.4.1.3 A árvore de cabeça para baixo.....	165
5.4.1.4 Itan - A santa vovó.....	166
Considerações finais: Analisando o entrelaçamento da afrocentricidade, ubuntu e sagacidade africana nas griotagens que se alicerçam na cultura, nos saberes e no imaginário afro-brasileiro.....	170
Referências.....	173
Apêndice A - Tabelas.....	179

1. *Kumusha*: raízes e caminhos da jornada

Se wo were fi na wosan kofa a yenki

Não é tabu voltar atrás e buscar o que se esqueceu.

Provérbio¹ Akan

Sou uma mulher negra em constante movimento *sankofa*, resgatando memórias muitas vezes esquecidas ou negadas em relação à minha ancestralidade afrodiaspórica. O termo *sankofa*, originário do povo akan de Gana, simboliza a noção de "voltar e buscar". Ele ressalta a essência de reconhecer e aprender com o passado para fertilizar um futuro promissor. Este conceito, muitas vezes representado por um pássaro que olha para trás em direção ao seu ovo, tem profunda afinidade com minha trajetória acadêmica e pessoal. Ele reforça a importância da reconexão com minhas raízes e de como isso pode iluminar e guiar as gerações futuras. Ao introduzir *sankofa* como uma ação, me aproximo mais da minha ancestralidade através de palavras em línguas africanas, ricas em sabedorias tantas vezes silenciadas ou relegadas ao esquecimento.

Nesta pesquisa o(a) leitor(a) terá oportunidade de conhecer diversos termos e expressões em diferentes línguas africanas, pois, como reforça Fu-Kiau (2024, p.23)²,

Africanos/as, incluindo-se aquelas pessoas de descendência africana, devem amar o estudo de suas línguas se desejarem falar honestamente a respeito de si e a respeito do que são, pois todos os códigos dos sistemas de sua sociedade estão codificados (conectados) nessas línguas [*makolo mamo ma bimpa bia kimvuka kiâu makângwa mu ndinga zôzo*].

¹ Os provérbios africanos aqui utilizados pertencem ao patrimônio oral de diferentes povos do continente e da diáspora. São citados como expressões de sabedoria ancestral coletiva, sem autoria individual identificada, em conformidade com as epistemologias orais africanas que valorizam a palavra como herança comunitária e instrumento de ensino.

² Traduzido por Tiganá Santana Neves Santos (2024).

Munanga (2008) também reforça que a língua é um dos principais elementos que estruturam a identidade cultural de um povo, sendo essencial para resistir à uniformização imposta pela colonização, portanto utilizaremos as línguas africanas nesta pesquisa como veículo de identidade e resistência.

Mama, umama, maame, ou ainda, *amai*³ (mãe) de duas filhas negras, venho de uma linhagem matriarcal de mulheres negras notáveis, cuja força, resistência e sabedoria sempre admiro. Vejo minhas filhas como continuidades, o que intensifica minha responsabilidade de resgatar e compartilhar nossas origens. Essa tarefa reflete o que Carneiro (2005) descreve como a luta por uma educação que, ao mesmo tempo que liberta, resgata a história e a identidade da população negra. A tarefa torna-se ainda mais exigente devido ao espectro autista de minha filha mais nova, o que me faz buscar formas acessíveis de compartilhar tanto os conhecimentos herdados quanto aqueles que ainda preciso adquirir. Frequentemente, me identifico com o ideograma *Adinkra Sankofa*, simbolizado pela ave mítica Akan dos povos *Ashanti*, pois, assim como ela, olho para trás e para o que preciso proteger. Este símbolo me ensina a refletir sobre o passado como algo ativo e essencial para nossa existência, como nos ensina a Cosmologia dos Bantu-Kongo (Fu-Kiau, 2024), inspirando-me a incorporar as cosmopercepções africanas em todos os aspectos da minha vida e em cada espaço que transito.

Minha trajetória é profundamente marcada pelos saberes compartilhados pelas mulheres da minha família, especialmente minha avó Rosa e minha mãe Sônia. Minha avó Rosa, que hoje encontra-se na minha ancestralidade, com sua voz carregada de memórias, compartilhava histórias de sua infância na zona rural de Piraúba/MG e do seu avô, a quem se referia como "africano legítimo", embora sem nome ou origem étnica conhecidos. Suas narrativas eram pontuadas por ditos populares que, hoje, reconheço como provérbios afro-brasileiros, carregados de sabedoria ancestral.

Minha mãe, Sônia, me ensinou por meio do que muitos chamam de superstições, mas que, na verdade, representam a medicina originária africana. Com ela, aprendi sobre patuás de proteção, chás curativos e rezas que se tornaram

³ *Mama, umama, maame* ou ainda *amai* respectivamente significam a palavra mãe nas línguas swahili, zulu, akan e sona.

parte do meu cotidiano. Posteriormente, ao conhecer relatos sobre minha avó paterna e também já ancestral, Joaquina, descobri que ela benzia as crianças da comunidade, cuidando delas com orações e plantas. Esse encontro com a memória de minha avó paterna ajudou a explicar minha própria inclinação pelas práticas de benzimentos e a relação sagrada com as ervas.

Essas histórias me mostram que sou fruto de um legado feminino ancestral, em que o cuidado, a oralidade e as práticas de cura se entrelaçam como fios de uma teia que sustenta minha existência. São memórias que me conectam às minhas raízes e reforçam a importância de revisitar o passado como forma de dar sentido ao presente e construir um futuro mais humano e afroperspectivado.

Essa prática de retorno às raízes, simbolizada por Sankofa e o reencontro com minha ancestralidade africana, orienta minha vida e também a escolha do título deste capítulo: *Kumusha*: Raízes e Caminhos da Jornada. Como Gonzalez (1988) enfatiza, resgatar as nossas histórias é, acima de tudo, um ato de resistência que combate o epistemicídio⁴ que apaga saberes e afirma nossas identidades plurais. O termo *Kumusha*, proveniente da língua Shona, falada no Zimbábue, significa lar ou origem. Para além de uma definição literal, *Kumusha* evoca o lugar onde nossas memórias, valores e saberes ancestrais são cultivados, reforçando a necessidade de retornar às origens para compreender quem somos e de onde viemos.

Essa escolha reflete minha compreensão de que essa introdução/memorial é, simbolicamente, o ponto de partida desta tese. É aqui que revisito os caminhos que me trouxeram até este momento: das memórias familiares, passando pela luta por reconhecimento e pertencimento, até o compromisso acadêmico e político com a construção de uma educação afroperspectivada.

Kumusha também representa, para mim, a ideia de raízes profundas que sustentam e orientam a caminhada. Essa ideia é fortalecida pela visão de Nascimento (1980), que define os quilombos como territórios físicos e simbólicos de resistência e preservação das memórias e valores ancestrais, e considero uma forma de aquilombamento a oportunidade de reunir mais pessoas em torno desta tese e ao que ela se propõe.

⁴ Carneiro, 2005.

No contexto da práxica⁵ pedagógica, *Kumusha* nos convoca a criar espaços educativos que sejam verdadeiros lares de memória e pertencimento para estudantes, especialmente negros e negras. Assim como os quilombos, essas práxicas pedagógicas devem funcionar como territórios de resistência, onde histórias e saberes africanos e afrodiaspóricos sejam a base para a construção de identidades plurais e críticas.

Ao revisitar meu próprio *Kumusha*, reconheço as histórias que me compõem e as forças que herdei das mulheres negras da minha linhagem. Assim, esta introdução é um convite para percorrermos juntos esses caminhos, partindo de um lugar de memória e de afirmação, para alcançar novos horizontes formativos e epistemológicos. Esta escrita, que entrelaça memória, experiência e reflexão, constitui também uma escrevivência, no sentido proposto por Evaristo (2020), em que o ato de narrar a própria trajetória é, simultaneamente, gesto de pesquisa, de cura e de resistência. Assim, este início de percurso já se inscreve como parte da metodologia desta tese, que compreende a vida, a docência e a ancestralidade como fontes legítimas de produção de conhecimento. Nessa perspectiva, a circularidade (Trindade, 2010), princípio civilizatório afro-brasileiro, orienta o modo como o saber se constrói em diálogo e reciprocidade, e a sagacidade africana (Oruka, 1990) inspira a leitura crítica e sensível do cotidiano, revelando que pensar, sentir e agir são dimensões inseparáveis do aprender.

Em minha trajetória, sempre destaquei as figuras femininas mais velhas, dada a escassez de referências masculinas positivas que tive. Meu pai, que já se encontra em minha ancestralidade, foi um homem negro e mecânico, que não concluiu seus estudos, e facilmente de forma acrítica, foi moldado pelas adversidades de uma sociedade machista, racista e desigual. Infelizmente, essas influências se manifestaram em seu comportamento no lar, particularmente no tratamento dispensado à minha mãe e na criação de minhas irmãs mais velhas, culminando em sua batalha contra o alcoolismo. Contudo, com o meu nascimento, ele teve a oportunidade de refletir e se reinventar. Por meio do apoio dos Alcoólicos Anônimos (AA), ele buscou e conseguiu ajuda, mesmo que esse processo não tenha garantido a reconexão total com minhas irmãs e mãe.

⁵ Práxica, no sentido de práxis, compreende a prática que reflete os saberes, fazeres e valores ancestrais que orientam a ação educativa como experiência de consciência e transformação.

Apesar de todas as dificuldades, meu pai também me deixou memórias que carrego com carinho e que, de forma inesperada, percebi ao escrever este memorial, que também moldaram meu olhar para a pesquisa. Ele foi passista de escola de samba na minha cidade e um exímio dançarino, conhecido por organizar festas no salão que mantinha em nossa própria casa. Essas memórias também me ensinaram a valorizar a cultura como força formadora de identidade. Foi com ele que aprendi, ainda pequena, uma cantiga sertaneja cujo refrão ele sempre cantarolava com sua voz grave, chamada Uirapuru⁶, e hoje, ao refletir sobre minha trajetória como pesquisadora de culturas afroindígenas, reconheço o impacto dessas memórias na minha busca por narrativas que conectam ancestralidade, arte e formação. Meu pai, com sua complexidade e humanidade, plantou em mim sementes que germinaram ao longo de minha caminhada acadêmica e pessoal.

Refletindo sobre a questão, percebo a crucialidade dos estudos voltados às masculinidades negras. Eles desempenham um papel vital na desconstrução de estereótipos específicos e na compreensão das intersecções entre raças, gênero e outras dimensões de opressão que moldam as experiências desses homens. Como afirma Crenshaw (2017), "a interseccionalidade é uma lente através da qual você pode ver onde o poder vem e colide, onde ele se interliga e se cruza." Esse conceito nos ajuda a compreender como os homens negros, muitas vezes à discussão sobre igualdade de gênero, enfrentam desafios específicos que combinam os impactos do racismo estrutural com as expectativas impostas pelas construções de masculinidade.

Essa reflexão ainda me conduz à valorização de grupos de ajuda mútua enquanto espaços que possibilitam o empoderamento coletivo, funcionando como pontos de resistência e residências de identidades masculinas negras que desafiem narrativas hegemônicas. Nesses espaços, uma abordagem interseccional pode ser um instrumento poderoso para refletir e abordar as múltiplas camadas de opressão e de potencial que esses homens carregam, ressignificando suas histórias e trajetórias.

As poucas referências que tive acerca das e dos que vieram antes de mim fizeram-me durante muitos anos permanecer alheia às questões relacionadas a

⁶ Do cantor e compositor baiano chamado Valdemar Ramos Oliveira, conhecido por Dinho ou Jacobina, nascido em 1931 e que faleceu em 2024.

minha negritude, questões estas afloradas durante reflexões suscitadas pela pós graduação, primeiramente na ocasião da especialização em história e cultura afro-brasileira, africana e educação para as relações étnico-raciais que cursei pelo NEAB - Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros em 2012 na Universidade Federal de Juiz de Fora, motivada por uma amiga que lecionava na mesma escola que eu; aprofundadas com meu mestrado e agora doutorado na mesma Instituição que me acolheu desde a graduação em pedagogia.

Na sabedoria do provérbio Akan "*se wo were fi na wosan kofa a yenki*", somos lembrados de que não é tabu retornar e resgatar o que foi esquecido. Como mulher negra na diáspora, sinto a profundidade dessa busca, tanto no âmbito individual quanto coletivo. A partir dos meus múltiplos lugares de fala – neta, filha, mãe, ativista, militante, docente e formadora de educadoras⁷ e educadores, reconheço o reavivar dessa chama antes adormecida. Trata-se da ativação de uma semente ancestral que todos nós carregamos. Quando cuidadosamente nutrida e cultivada, essa semente tem o potencial de frutificar em territórios férteis, pavimentando o caminho para uma sociedade mais humana, diversa, inclusiva e decolonial.

Nas palavras de Evaristo (2014, p. 07) "A gente combinamos de não morrer", e uma das formas mais potentes de resistirmos e permanecermos vivas, é nossa presença na academia, ocupando espaços de pesquisa e produção de conhecimento. É nesse território que reafirmamos nosso compromisso com a construção de uma educação equitativa, afroperspectivada e antirracista, que contemple as necessidades e as potencialidades de nossas crianças, jovens e adultos, sejam negros ou não negros. Assim, seguimos honrando nossos ancestrais e moldando um futuro enraizado na justiça e no respeito às diferenças.

Nesta pesquisa, apresento as "Griotagens em Educação: cultura, saberes e imaginário afro-brasileiro". Como Gomes (2005) e Trindade (2010) defendem que a construção de práticas pedagógicas antirracistas exige o reconhecimento das africanidades como base epistemológica para uma educação transformadora. Adoto uma abordagem *sankofa* e cíclica, descolonizando as perspectivas formativas e

⁷ Nesta tese, os termos docente, professor(a) e educador(a) são utilizados de modo intencionalmente diferenciado: docente refere-se à função institucional de magistério; professor, à prática pedagógica situada nos espaços formais de ensino; e educador, ao sujeito que compreende o ato educativo como gesto ético, político e ancestral, vinculado à comunidade, à oralidade e à partilha dos saberes.

possibilitando vivências e escrevivências afrodiaspóricas. São práticas através de narrativas, brincadeiras e canções africanas e afrodiaspóricas na busca do (re)encontro e (re)conexão ancestral, oportunizando o envolvimento de educadoras e educadores no movimento de adentrar cada vez mais no pluriverso (Ramose, 2011; Noguera, 2012) de formas de ser e estar de maneira relacional e interdependente que rompe com as narrativas únicas e individualistas. Assim, aspiramos que nossas futuras gerações, representadas aqui por aqueles que acompanharam os cursos de formação docente e diversas rodas de conversa sobre educação para as relações étnico-raciais, estejam imersos neste movimento. Tais encontros ocorrem não só em Juiz de Fora, Minas Gerais, mas também em outros municípios do estado e da região sudeste, sendo há nove anos ampliados por meio de grupos presenciais e virtuais que acolhem cursistas de diferentes estados do Brasil.

Nesta pesquisa, inicialmente apresento um referencial teórico ancorado em perspectivas africanas. Abordamos conceitos como racismo filosófico, epistêmico e epistemicídio, a transição epistemológica ocidental para a africana e as etnociências, destacando a etnofilosofia sob uma lente epistemológica afrocentrada, respaldada por filósofos africanos como Castiano, Mbiti, Wiredu, Hountondji, Asante, Ramose, Oruka e Fu-Kiau. Além disso, mergulhamos na afrocentricidade, no ubuntuísmo, na sagacidade africana e na cosmologia dos Bantu-Kongo para entender as contribuições das narrativas, brincadeiras e canções africanas, buscando incorporá-las em referências afroperspectivadas de educação. É importante ressaltar que quase não se fala dos referenciais filosóficos africanos nas formações docentes. No entanto, esses referenciais são fundamentais pois oferecem uma ecologia de saberes e de perspectivas, valores e epistemologias que desafiam e expandem os paradigmas educacionais tradicionais. Ao adotar uma perspectiva afrocentrada, buscamos descolonizar o currículo escolar. Como aponta Oyěwùmí (1997), a colonialidade do saber ocidental impõe hierarquias que desconsideram os saberes africanos e suas formas de organização social e epistemológica.

Em seguida, a revisão bibliográfica contará com um apanhado de teses, dissertações e artigos que tratam de narrativas, brincadeiras e canções africanas na educação em uma perspectiva decolonial. Essas pesquisas e reflexões sobre

práticas decoloniais de educação são muito importantes no contexto educacional, porque ajudam a questionar e desfazer a influência eurocêntricas que, historicamente, moldaram os sistemas de ensino ao redor do mundo. Ao adotar uma perspectiva decolonial, tais estudos visibilizam, reconhecem e valorizam saberes, narrativas e epistemologias originárias de culturas historicamente marginalizadas, possibilitando ambientes de aprendizado inclusivos e interculturais, onde o respeito mútuo e a justiça social são metas coletivas.

Neste ponto, destaco a abordagem metodológica pluriversal que fundamentou este estudo, amparada nos pilares principais: a Pesquisa Crítica de Colaboração (Santos, 2012) e as Escrevivências (Evaristo, 2020). Esta composição promove um aprendizado participativo e coletivo, valorizando saberes tradicionais ancestrais compartilhados através das vivências e escrevivências coletadas durante a pesquisa. A escolha por uma composição metodológica reflete o compromisso em pluriversalizar a pesquisa e a experiência de todas e todos que podem utilizar este estudo em suas práticas pedagógicas.

Finalmente, a pesquisa de campo e a análise serão compartilhadas enquanto escrevivências de momentos de reconexão ancestral e possibilidades práxicas de uma alternativa metodológica afrocentrada subsidiada na cultura, saberes e imaginário afro-brasileiro em conversa com reflexões de intelectuais negras e negros como Angela Davis, bell hooks, Beatriz Nascimento, Cida Bento, José Antonio Marçal, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro, Petronilha Gonçalves e Silva, entre outros.

Quando nos referimos ao imaginário afro-brasileiro, falamos de um campo simbólico, cultural e espiritual construído a partir das memórias da diáspora africana e pelas resistências negras no Brasil. O termo é utilizado aqui em sentido teórico, inspirado em Durand (1997), para compreender o imaginário como força criadora que organiza representações, valores e sentidos de mundo. No contexto afro-brasileiro, esse imaginário expressa modos de ser, sentir e aprender que articulam ancestralidade, espiritualidade, corporeidade e ludicidade como fundamentos de conhecimento e reexistência.

As Griotagens enquanto práxicas afroperspectivadas em educação, serão listadas e descritas de forma a proporcionar imersões e desconstruções

pedagógicas. São narrativas, brincadeiras e canções africanas e afrodiaspóricas de acolhimento, sensibilização, interiorização, estudo e conhecimento ancestral.

Em conclusão, ao final da pesquisa, pretendemos que as considerações finais sejam apresentadas juntamente ao convite que as Griotagens, para além de ampliar repertórios docentes, também desconstruam práticas pedagógicas que reproduzam marcas do colonialismo nas escolas.

2. Sankofa: Reconexão ancestral no presente para a fertilização do futuro - Referencial Teórico na Perspectiva Africana

Aquele que aprende, ensina.

Provérbio Etíope

Apesar dos avanços legislativos conquistados pelos movimentos negros e sociais, como a alteração da LDB 9394/96 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afroindígena nas escolas (Lei 11.645/08, ampliando a Lei 10.639/03), ainda enfrentamos um currículo escolar marcado pelo racismo, eurocentrismo, cisheteronormatividade, capacitismo e exclusão. Nesse contexto, a contribuição de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, como relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), é fundamental. Gonçalves (in Brasil, 2004) enfatiza a necessidade de uma educação que corrija desigualdades e promova a inclusão no ambiente escolar intercalando a valorização dos saberes e perspectivas afro-brasileiras no currículo escolar, transformando-o num instrumento de combate às desigualdades raciais e de promoção da diversidade. Ela propõe uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize as contribuições afro-brasileiras não apenas como temas transversais, mas como essenciais à compreensão plena da sociedade brasileira, integrando esses conteúdos de forma crítica e reflexiva ao ensino.

A ideia de Sankofa na perspectiva africana, que propõe uma reconexão com a ancestralidade para fertilizar o futuro, dialoga profundamente com as diretrizes ao sugerir que a inclusão consciente da história e cultura afro-brasileira e africana pode reformular o ensino. Essa abordagem além de recuperar saberes ancestrais, os integra de forma significativa na construção de um ambiente educacional mais equitativo e representativo.

O provérbio etíope “Aquele que aprende, ensina” reflete a visão de que educadores devem ser também aprendizes da própria história e cultura afro-brasileira, adotando uma postura de abertura e respeito à pluriversalidade dos conhecimentos. Em um movimento contínuo de Sankofa, o currículo escolar deve ser visto não somente como um campo de conhecimento a ser transmitido, mas

como um espaço dinâmico de troca e reinterpretação cultural, onde o passado ancestral ilumina e transforma o presente pedagógico.

Estas diretrizes se tornam um marco essencial para a implementação de práticas pedagógicas que honrem e valorizem a diversidade e a riqueza das contribuições afrodescendentes. Elas orientam para um currículo que não marginalize, mas que coloque no centro da formação educacional as narrativas, as filosofias e as cosmovisões de mundo africanas, incentivando uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e afroperspectivada. Este capítulo procura refletir sobre um referencial teórico na perspectiva africana que juntamente com os princípios de Sankofa e das diretrizes curriculares, promovem uma educação não só formadora de cidadãos críticos e conscientes, mas também que celebra e preserva a rica herança cultural afro-brasileira e africana.

No entanto, ao analisar referenciais teóricos afroperspectivados, podemos avançar para além da mera objetivação, buscando a intersubjetivação, conforme apontado por Castiano (2010). Dessa forma, é fundamental refletir sobre uma formação docente que se inspira na cosmopercepção africana, com abordagens decoloniais (Gomes, 2018) e interculturais (Castiano, 2010).

Para alcançar uma formação docente autônoma e transformadora, é fundamental que os educadores (re)conheçam e vivam sua própria ancestralidade, ao mesmo tempo que valorizam e compreendem a ancestralidade de seus educandos. Isso implica em concretizar práticas pautadas na interculturalidade⁸ e pluriversalidade, recorrendo a epistemologias frequentemente marginalizadas em contextos formativos eurocentrados.

Retomando o provérbio etíope “Aquele que aprende, ensina”, ressaltamos a necessidade de currículos que abracem saberes filosóficos pluriversais, como os originários de tradições africanas. Nessa mesma linha, conceitos como afrocentricidade, ubuntuísmo e sagacidade africana surgem como ferramentas poderosas para desafiar e repensar os padrões e universalismos ocidentais, que muitas vezes são excludentes e reducionistas, e que permeiam o

⁸ Interculturalidade: perspectiva que propõe o diálogo e a transformação recíproca entre culturas, superando o caráter apenas descritivo do multiculturalismo e alinhando-se a uma educação antirracista e decolonial.

ambiente escolar. Para isso, é essencial iniciar com reflexões primordiais em relação aos racismos presentes na nossa sociedade.

Nkosi, sikelel iAfrika!
Maluphakanyisw uphonde lwayo,
Yizwa imithandazo yethu!
Nkosi, sikelela.
Nkosi, sikelela.
Nkosi sikelel iAfrika!
Maluphakanyisw uphonde lwayo,
Yizwa imithandazo yethu!
Nkosi, sikelela...
Thina lusapho lwayo!
(Brandão, 2006, p. 09).

O fragmento acima, parte do Hino Nacional da África do Sul, nos convida a afroperspectivar nossos olhares e cosmopercepções. Pode ser compreendido como, “Senhor, abençoe a África! Que o espírito dela se erga, Ouve também nossas preces! Senhor, abençoa-nos... Senhor, abençoa-nos... Senhor, abençoe a África! Que o espírito dela se erga, Ouve também nossas preces! Senhor, abençoa-nos. A nós, a família africana!” (Brandão, 2006, p. 09).

Esse Hino, inicialmente de natureza religiosa, desempenhou um papel fundamental na luta contra o apartheid e nos inspira a retroceder e (re)conhecer as diversas versões da história de nosso povo afrodiaspórico que nos foram negadas em nossas formações. Isso, por sua vez, nos impulsiona a horizontalizar esse conhecimento com os demais saberes que compartilhamos em nossas práticas pedagógicas escolares, como parte de nosso compromisso com uma educação pluriversal e inclusiva.

Podemos relacionar o Hino com o conceito de Pan-Africanismo que visa unir e fortalecer os povos africanos globalmente, onde através de suas palavras e melodias, o Hino celebra a diversidade e a riqueza cultural de África, enquanto clama por sua libertação e prosperidade. No contexto sul-africano, onde as cicatrizes do apartheid ainda são palpáveis, o hino evoca uma visão de uma África unida e fortalecida, refletindo os ideais de Henry Sylvester Williams e W.E.B. Du

Bois, Marcus Garvey e Kwame Nkrumah precursores do movimento que propõem uma consciência compartilhada e uma luta comum contra as opressões sofridas pelos africanos. Através da música e da letra, "Nkosi Sikelel iAfrika" serve como um chamado a todos os africanos também da diáspora para reivindicar sua identidade, cultura e história, promovendo uma educação que valoriza as raízes africanas e reconhece sua importância vital na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Portanto, ao integrar o espírito do hino dentro de uma abordagem educacional afroperspectivada, reafirmamos a importância de, mais do que aprender sobre a África, também ensinar e compartilhar as ricas tradições e filosofias africanas, contribuindo assim para um currículo verdadeiramente inclusivo e representativo.

Há um provérbio de alguma região do vasto continente africano que diz que se transformarmos nossa língua numa faca, ela cortará nossa boca, e com esse provérbio podemos refletir sobre o risco de reproduzirmos práticas discriminatórias em nossas escolas, projetando sentimentos de inferioridade em nossas crianças e jovens negros e originários, bem como sentimentos de superioridade nas crianças e jovens não-negras, reforçando assim o racismo estrutural e estruturante de nossa sociedade.

Outro provérbio africano pertinente à essa reflexão é um que diz que não devemos chamar um cachorro com um toco de pau na mão, ou seja, para propormos uma educação diferente da que vem sendo disseminada em nossas escolas, reprodutora de estereótipos racistas, e para conseguirmos a parceria de todos e todas da comunidade, é preciso sensibilização, sedução e encantamento dessas pessoas em relação ao valor e beleza da nossa ancestralidade.

Para tanto, como alternativa a esse currículo eurocentrado, a pluriversalidade (Ramose, 2011), a decolonialidade (Miranda; Riascos, 2016) e a afroperspectiva (Noguera, 2012) nos permitem compreender a possibilidade de vivenciarmos outros caminhos, outros olhares e novas cosmopercepções, como as que podem nos ser suscitadas pela expressão em língua ronga, Karingana wa karingana, que podemos entender por licença para contar, bem como pelos provérbios africanos mencionados ao início desta introdução. A afroperspectiva

dialoga com os valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2010) enquanto princípios ético-filosóficos que enriquecem a perspectiva pedagógica, pois ambos nos remetem à ancestralidade africana que se alicerça na oralidade, na memória, na circularidade e na energia vital, partindo da sabedoria dos que vieram antes de nós, entendendo que a educação é tão valiosa quanto complexa, pois requer, além de uma ecologia de saberes (Santos; Meneses, 2010), esforços para que superemos a reprodução de epistemologias eurobrancocentradas e o apagamento das africanidades e saberes originários.

Pensando na formação docente, e compreendendo, conforme Fleuri (2018), que a diferença entre educador e professor se dá por ser o educador alguém que interage e problematiza discussões, enquanto o professor é um funcionário do sistema, consideraremos nesse trabalho os professores-educadores que “são-sendo” (Galeffi, 2001), ou seja, que vivenciam o que ensinam e ensinam o que vivenciam em dialogicidade (Freire, 1996).

Para tal mudança de paradigma, precisamos (re)conhecer as epistemologias, filosofias africanas e também a cosmopercepção africana, como por exemplo nos marcadores das nossas africanidades (Petit, 2016) e nos valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2010) que nos possibilitam uma formação docente afroperspectivada, de modo que professores-educadores vivenciem sua ancestralidade ao passo que a ensina, e ensina sobre sua ancestralidade ao passo que a vive concretizando práxicas que se apoiam na memória, oralidade e ludicidade.

Antes de conceituar a afroperspectiva, retomemos o conceito de afrocentricidade (Asante, 2009) e que tem como ponto de partida a localização e agência afrocêntrica ou afroreferencialidade. Partindo dessa reflexão, e conforme Noguera (2010), a afroperspectiva possibilita analisarmos fenômenos da diáspora, porém, não podemos simplesmente teorizar de maneira afrocêntrica para não incorrerem em erros de não levarmos em conta as nossas especificidades enquanto sujeitos diaspóricos.

Nesse ponto, a afroperspectiva considera as especificidades e transterritorialidades e nos possibilita pensar nossas realidades enquanto afrobrasileiros e afroindígenas. Noguera (2012) nos aponta que a afroperspectiva é

originária da afrocentricidade (Asante, 2010). É possível questionar porque não chamar de pensamento e sim de filosofia, que é uma palavra grega, o que surge de *REKHET*, que é um termo egípcio anterior, daí podemos refletir a colonialidade que invisibilizou a legitimidade das produções de saberes da nossa ancestralidade africana.

A afroperspectiva auxiliará muito o campo educacional visto que, conforme Noguera (2017), a postura de povos como algumas etnias africanas ao receberem estrangeiros era de aprender com eles, diferentemente da postura colonialista que era de apropriação e invisibilização do protagonismo africano. Aprender com e não se apropriar de, pode ser uma reflexão importante a uma formação docente intercultural e que se requer afroperspectivada e para tal é preciso um movimento *sankofa* de voltarmos atrás e aprendermos o que não nos foi ensinado em relação aos que vieram antes de nós.

Com a afroperspectiva podemos analisar e repensar nossas práticas pedagógicas reverenciando os saberes dos nossos povos originários e diaspóricos levando nosso cotidiano escolar ser mais coerente com nossos valores filosófico e culturais e experiências/vivências ancestrais que o ambiente escolar pode possibilitar a partir do momento em que os docentes sejam sensibilizados e instrumentalizados para tal importância ou conforme um antigo provérbio africano, aquele que aprende, ensina.

Noguera (2017) chama atenção para a polirracionalidade e mostra como muitas vezes somos levados a pensar em uma única lógica ao invés das diversas lógicas possíveis. Dentre as produções filosóficas, precisamos refletir sobre a falsa ideia de neutralidade, que na prática não existe. Por isso é fundamental sabermos reivindicar nossos saberes para afirmar sua presença tanto na disputa curricular quanto nas formações docentes que buscamos discutir neste trabalho.

Citaremos alguns exemplos afroperspectivados de modo ao entendimento da urgência em relacioná-los às nossas práticas pedagógicas ainda carentes de um olhar pluriversal e inclusivo.

Primeiramente podemos citar as narrativas utilizadas nas rodas de contações de histórias em nossas escolas e como podem ser potentes palcos para

a afroeperspectividade como nesse Itan⁹ de criação retirado do Blog Candomblé *Odeloya* e que nos leva a refletir que o movimento *sankofa* de aprender com o passado e de se voltar atrás e aprender o que não nos foi ensinado é tão urgente aos nossos docentes.

A criação do mundo na tradição Ketu

No começo só existia Olorun. Olorun começou a se mexer e de seu movimento, surgiu uma massa de água que era Orisalá. Olorun continuou a se mexer, soltando seu “ofurufu” (sopro, hálito) e desse ar, misturado com a água, surgiu a lama. Da lama nasceu uma bolha. Orisalá viu a bolha e admirou sua beleza, soprando sobre ela. Da bolha surgiu a vida : nasceu assim Esú Langui, o primeiro ser criado. O elemento básico de Esú Langui é a Laterita, por isso Esú é feito de lama. Esse itan nos fala do universo e da água, elemento primeiro, formador de tudo que existe. Por isso, tudo no Candomblé começa com a água. Este é o símbolo das “Águas de Oxalá”, que abrem o ano ritual, e também o simbolismo do ossé, dos banhos de abô e da presença da água em todos os rituais. Muitos são os itans que falam da criação do mundo e para cada um deles existem diferentes versões, portanto seria impossível citá las com exatidão. Diferença da cosmologia cristã que divide o universo em 3 ou em 4 partes : céu, terra, purgatório e inferno; no candomblé o universo é um espaço único denominado de orun. O orun é composto de 9 espaços sendo que o quinto espaço, no caso do meio, denominado de aye a terra onde vivemos. Usaremos a palavra espaço para falar de algo sem explicação; o orun na verdade é uma massa infinita sem local determinado, sem começo e sem fim. Conta a tradição que para não ficar solto orun é sustentado pelo alá kokô uma árvore sagrada cujo tronco é o próprio eixo que sustenta o orun atravessando os nove espaços do orun. Por isso Yansan ganhou o título de Oya Mesan Orun que significa mãe dos nove espaços do orun e também a grande senhora do alá kokô. Cada espaço do orun leva o nome de um dos filhos de Yansan. O nono espaço é egum, daí sua associação com número 9 e com os mortos. Quando já existiam os orixás funfuns (do branco), Olorun reuniu-os e mandou que Obatala fosse criar o mundo, o aye. Tudo o que existe no aye tem igual e correspondente o orun. Por isso é possível assentar um Orixá e ele se manter ao mesmo tempo no aye e no orun. Nada pode existir somente nesta terra onde vivemos. Tudo o que existe aqui é resultado desta duplicidade. “Olorun chamou Obatalá, e mandou que ele fosse criar o mundo. Obatalá, conforme a recomendação de Olorun, chamou os outros Orixás funfun para irem com ele. Obatalá foi consultar Orunmilá, que lhe recomendou fazer oferendas para ter sucesso na missão. Mas Obatalá não levou a sério as prescrições de Orunmilá, pois acreditava somente em seus próprios poderes. Odudua observava tudo atentamente e naquele dia também consultou Orunmilá, o qual assegurou que se ele fizesse as oferendas prescritas, seria o chefe do mundo que estava para ser criado. A oferenda consistia em quatrocentas mil correntes, uma

⁹ Itan é um conto tradicional iorubá que guarda e compartilha a sabedoria dos ancestrais.

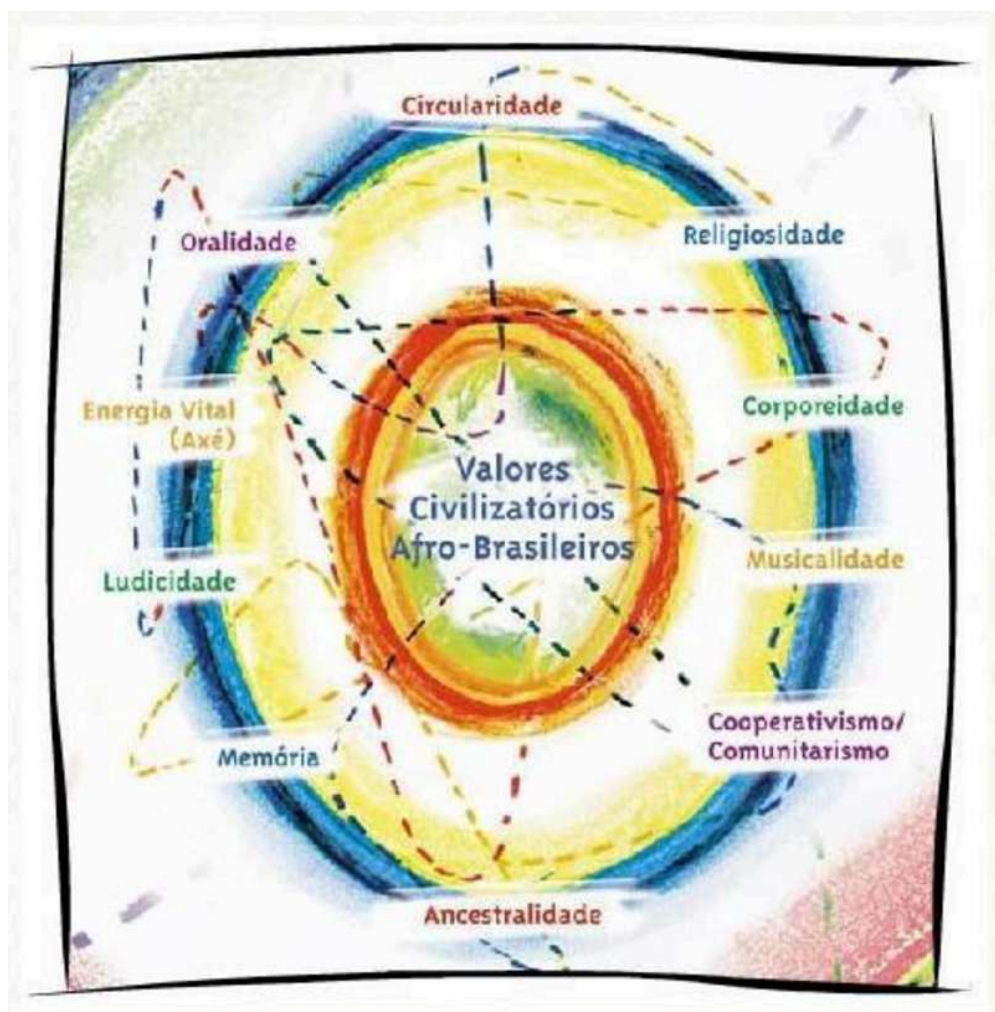
galinha com pés de cinco dedos, um pombo, um camaleão e quatrocentos mil búzios. Odudua fez as oferendas. Chegado o dia da criação do mundo, Obatalá se pôs a caminho até a fronteira do além, onde Exu é o guardião. Obatalá não fez as oferendas nesse lugar, como estava prescrito. Magoado com a insolência, Exu usou seus poderes contra Obatalá, provocando-lhe muita sede. Para aplacar a sede, Oxalá tocou com seu bastão no tronco de uma palmeira e dela jorrou vinho em abundância. Ele bebeu vinho até embriagar-se e adormecer na estrada, à sombra da palmeira de dendê, abandonando o saco da criação que recebera de Olorun. Odudua, que tudo acompanhava, apanhou o saco da criação, foi até Olorun e lhe contou o ocorrido. Então, Olorun-Olodumare confiou-lhe a criação do mundo. Com as quatrocentas mil correntes Odudua fez uma só e por ela desceu até a superfície do mar. Sobre as águas sem fim, abriu o saco da criação e deixou cair um montículo de terra. Soltou a galinha de cinco dedos e ela voou sobre a terra, pondo-se a ciscá-la, espalhando a terra na superfície da água. Odudua exclamou: “Ilê nfé!”, que significa: “A Terra se expande!”, frase que depois deu nome à cidade de Ifé, a qual está exatamente no lugar onde Odudua fez o mundo. Em seguida, Odudua apanhou o camaleão e o fez caminhar naquela superfície, demonstrando a firmeza do lugar. Obatalá continuava adormecido. E Odudua partiu para a Terra para ser seu dono. Então Obatalá despertou, tomou conhecimento do ocorrido e foi contar tudo a Olodumare, que lhe disse: “O mundo já está criado. Perdeste uma grande oportunidade”. Como castigo, Olodumare proibiu Obatalá e seus descendentes de beberem vinho de palma para sempre. Mas a missão não estava ainda completa e Olodumare deu outra dádiva a Obatalá: a criação de todos os seres vivos que habitariam a Terra. E assim Obatalá criou todos os seres vivos e criou o homem e a mulher. Obatalá modelou em barro todos os seres humanos; e o sopro de Olodumare os animou. O mundo agora se completara. E todos louvaram Obatalá (Ilê Asé Oxossi Ibualamo, [s.d.]).

A partir de narrativas míticas afroperspectivadas como a citada acima, podemos desenvolver práticas que reconheçam, honrem e visibilizam a memória ancestral através de valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2010) como a oralidade, ancestralidade, memória, circularidade, religiosidade, musicalidade, comunitarismo, energia vital e ludicidade em conexão e respeito à vida.

Acreditamos que cada professor e cada professora, na sua coletividade, na ação pesquisadora da sua prática, pode estar resignificando, implementando, enriquecendo, ampliando esse cotidiano com seu próprio repertório ou com o que ele/ela for capaz de articular. cremos que, com a nossa capacidade de ações pedagógicas críticas, criativas e “cuidantes” ativada, podemos contribuir para o processo de transformação das escolas ao incorporar fisicamente, e não só conceitualmente/racionalmente, a cultura negra no cotidiano escolar. Podemos mudar os paradigmas

elitistas, eurocêntricos e, assim, influir efetivamente na construção de uma educação brasileira multicultural (Brandão, 2006, p. 12).

Figura 01 - Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros



A mandala dos valores civilizatórios afro-brasileiros representa a interdependência entre os mesmos e reafirma a educação como espaço de reexistência, afeto e ancestralidade.¹⁰

Fonte: Brandão (2006, p. 16).

¹⁰ As legendas das figuras nesta tese são interpretativas e visam estabelecer diálogo direto com o texto, de modo a evidenciar os valores civilizatórios afro-brasileiros e a dimensão filosófico-afroperspectivada que orienta as griotagens. As imagens são compreendidas como extensões narrativas e pedagógicas do texto, e não apenas como ilustrações.

Os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, sabiamente sistematizados por Trindade (2010), constituem um espectro amplo de princípios essenciais para integrar um referencial teórico afrocentrado. Cada valor não só enriquece a perspectiva pedagógica, mas também serve como elo crucial para entender a contribuição afrodiaspórica ao contexto social e educacional do Brasil. Valores como oralidade, que enfatiza o compartilhamento de saberes e tradições através da narrativa, ancestralidade, que ressalta a conexão intergeracional, memória e energia vital que demonstram a importância de preservar as histórias de luta e resistência, são fundamentais para um ensino que valoriza e reflete as realidades afro-brasileiras.

Figura 02 - Roda de Leitura Intergeracional



A imagem traduz o valor civilizatório da circularidade e do comunitarismo, revelando a sabedoria compartilhada entre gerações.

Fonte: Arquivo pessoal.

Estes valores se manifestam em diversas expressões culturais e pedagógicas que incluem circularidade, entendendo o tempo e o espaço como

contínuos e interligados; religiosidade, integrando a diversidade de práticas espirituais na vida cotidiana; e corporeidade, que celebra a expressão corporal como forma de conhecimento. Além disso, a musicalidade e a ludicidade são reconhecidas como métodos eficazes de ensino, enquanto a energia vital (Axé) destaca a interconexão de todas as coisas. A importância do cooperativismo e comunitarismo reflete a filosofia de Ubuntu, essencial para cultivar a interdependência e a cooperação comunitária.

Figura 03 - Patuá de hortelã - Dinâmica da energia vital, cooperativismo, sensibilidade e empatia



Representa a energia vital e o cuidado ancestral presentes nas práticas de cura e proteção herdadas das tradições africanas.

Fonte: Arquivo pessoal.

Outro valor essencial para uma práxis pedagógica e formativa afroperspectivada é o conceito yorubá de senioridade (Oyewùmí, 2021). Originário das cosmocepções iorubás, esse princípio reconhece o tempo de vida e a experiência como dimensões sagradas que conferem autoridade e responsabilidade à pessoa mais velha. A senioridade dialoga diretamente com os valores civilizatórios afro-brasileiros ao reafirmar o respeito, a ancestralidade e a circularidade das relações, sustentando o saber como herança viva que se compartilha entre gerações. Conforme Rocha (2023), a senioridade é um eixo central que, diferente das cosmovisões ocidentais que frequentemente exaltam a juventude e inovação como pilares de progresso, as cosmovisões africanas ressaltam a senioridade como uma fonte de sabedoria e autoridade. Esta valorização do mais velho está intrinsecamente ligada ao reconhecimento da experiência de vida acumulada e ao papel dos anciãos como guardiões do conhecimento e da tradição. Em muitas culturas africanas, os mais velhos são vistos como os principais mediadores entre o mundo físico e o espiritual, desempenhando um papel crucial em rituais e na manutenção da harmonia comunitária.

No âmbito educacional, essa reverência pela senioridade se traduz em práticas que priorizam o respeito pelos mais velhos e o aprendizado através da oralidade. Na prática, isso significa que o compartilhamento de conhecimento não é simplesmente um processo de ensino acadêmico, mas também um ato de passagem de saberes culturais e éticos que são propagados de geração para geração. Essas práticas contrastam vivamente com sistemas educacionais mais ocidentalizados, onde o conhecimento é frequentemente despersonalizado e transmitido através de textos e tecnologias, sem o mesmo nível de interação pessoal e contextualização cultural. A abordagem afroperspectivada, por outro lado, fortalece os laços comunitários e assegura que a educação seja simultaneamente um processo de afirmação identitária e de desenvolvimento intelectual.

Figura 04 - Vó Rosa e suas bisnetas Paola e Nyara



Imagem que traduz o valor da ancestralidade e da memória viva, evocando o elo entre gerações e o compartilhamento dos saberes femininos afro-brasileiros.

Fonte: Arquivo pessoal.

Assim, ao integrar a noção de senioridade nos currículos modernos, pode-se oferecer uma visão mais holística e integrada de educação, que valoriza tanto a sabedoria acumulada quanto o dinamismo juvenil. Esta abordagem pode mitigar as lacunas geracionais e promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e respeitoso. Reconhecer e incorporar os valores de respeito pela senioridade nos sistemas educativos contemporâneos não é só uma questão de preservação cultural, mas também um caminho potencial para enriquecer as práticas pedagógicas com a profundidade e a sustentabilidade das tradições africanas. Desta forma, a educação pode servir como um poderoso veículo de continuidade cultural, assegurando que os valores e saberes dos mais velhos continuem a influenciar e a fertilizar as futuras gerações.

Ao incorporar esses valores no referencial teórico desta pesquisa, eles fornecem uma estrutura para educação mais inclusiva e representativa, e também desafiam práticas pedagógicas tradicionais, promovendo um ensino que é verdadeiramente transformador. Eles possibilitam uma reconexão dos educadores e estudantes com suas heranças culturais e históricas, criando um espaço educacional onde o passado e o presente coexistem de maneira dinâmica. Isso permite tanto aprender e ensinar sobre a história e cultura afroperspectivada, como

também no entendimento que as pessoas se reconheçam como parte ativa e contínua dessa narrativa histórico-cultural.

Ao concluir esta seção do capítulo sobre "Sankofa: Reconexão ancestral no presente para a fertilização do futuro - Referencial Teórico na Perspectiva Africana", refletimos sobre como os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais e a filosofia de Sankofa se entrelaçam, oferecendo um caminho para um currículo que informa e transforma. Este movimento de olhar para trás para aprender com o passado e utilizar este conhecimento para informar e melhorar o presente é crucial para a construção de práticas pedagógicas que verdadeiramente valorizam a diversidade e a riqueza das contribuições afrodiaspóricas, estabelecendo um terreno fértil para a inclusão e o respeito mútuo. Portanto, a tarefa que nos espera é a de implementar esses ideais de forma consistente e reflexiva nas escolas brasileiras, garantindo que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana seja uma janela para a compreensão e a celebração da nossa completa identidade sociocultural.

Esta discussão nos prepara para nossa próxima reflexão, na seção 2.1, onde aprofundaremos na análise do racismo filosófico, epistêmico e o epistemicídio enquanto barreiras significativas que persistem apesar dos avanços legais e educacionais. Investigaremos como as estruturas de conhecimento estabelecidas continuam a marginalizar perspectivas não-eurocêntricas e como podemos desafiar e dismantelar essas estruturas para promover uma verdadeira interculturalidade e pluriversalidade nos espaços educacionais. Através desta reflexão, esperamos identificar estratégias para uma práxis educacional que reconheça, integre e celebre a profundidade e a amplitude dos saberes africanos e afro-brasileiros como fundamentais para a educação de todos os brasileiros.

Assim, ao avançarmos para uma análise mais profunda do racismo filosófico e epistêmico, estamos comprometidos com a reconstrução de um ambiente educacional que seja verdadeiramente inclusivo, onde o conhecimento africano e afro-brasileiro seja visto como essencial e não folclorizado. Acreditamos que a educação é a chave para desbloquear a verdadeira compreensão e apreciação da nossa diversidade, e é através da educação que podemos começar a curar as feridas do passado e construir um futuro mais justo e equitativo para todos.

2.1. *Fawodie*: Liberdade, Emancipação e Resistência contra o Racismo Filosófico, Epistêmico e o Epistemicídio

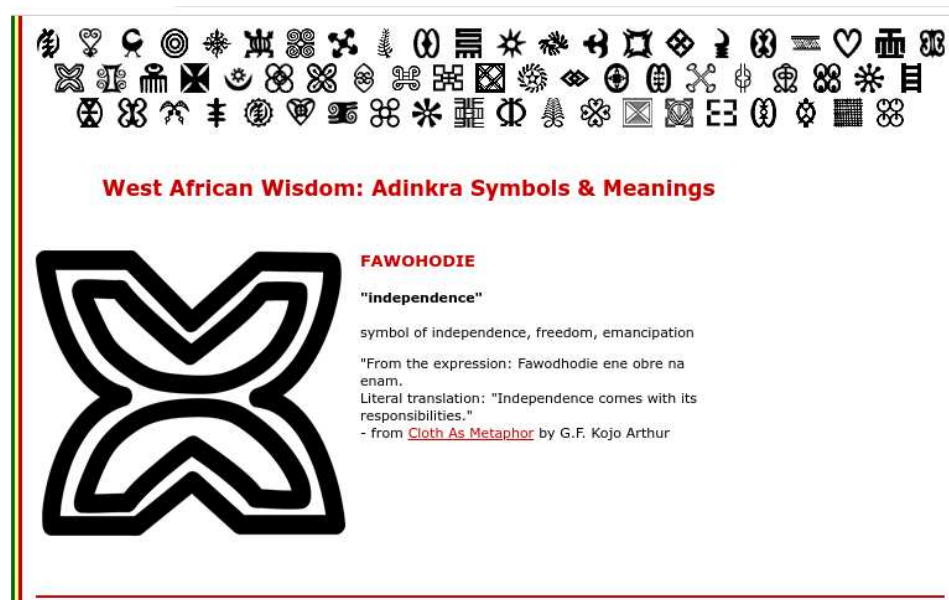
Fawodhodie ene obre na enam.

A liberdade vem com as suas responsabilidades.

Provérbio Akan

Desde os tempos antigos, os símbolos têm servido como poderosos condutores de ideias e valores profundamente enraizados nas culturas que os criaram. No coração desta discussão sobre racismo filosófico, epistêmico e epistemicídio, está o símbolo Adinkra *Fawohodie*, que significa "independência" ou "liberdade". Um chamado à liberação das restrições intelectuais e culturais impostas por sistemas de poder opressivos, neste capítulo, *Fawohodie* serve como uma metáfora visual para nossa exploração do racismo filosófico, epistêmico e do epistêmico que subjagam corpos e confinam mentes.

Figura 05 - *Fawohodie*



Símbolo Adinkra que representa a liberdade e a responsabilidade de libertar o pensamento das amarras coloniais. Em diálogo com as griotagens, expressa o valor civilizatório da autonomia e da consciência crítica.

Fonte: adinkra.org.

Através deste símbolo, abordaremos como as ideologias racistas e eurocêntricas têm marginalizado e omitido tradições de conhecimento não ocidentais, tratando-as como inferiores ou irrelevantes. Nosso objetivo é desvendar as camadas de opressão que têm estrangulado a diversidade intelectual e restringido o verdadeiro potencial humano para a inovação e a compreensão intercultural.

Ao iniciar com Fawohodie, estamos reconhecendo a luta contínua pela liberdade epistemológica e filosófica, uma luta que é essencial para a descolonização do saber e para o avanço de uma educação que respeita e valoriza a pluralidade de vozes e experiências que compõem o mosaico humano. Este capítulo visa aprofundar nossa compreensão desses desafios e explorar caminhos para uma prática educativa que promova uma verdadeira igualdade epistêmica e cultural.

Por racismo, Lopes (2004) em sua Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana, define enquanto uma doutrina que afirma que determinados grupos étnicos, nacionais, linguísticos ou religiosos seriam inferiores. Essa doutrina reproduz práticas discriminatórias que afirmam essa superioridade advindas de teorias racialistas do século XIX, onde se classificava a humanidade em três raças principais: branca, amarela e negra.

Teorias racialistas do século XIX¹¹ posicionaram a raça branca como superior e alegaram ser a responsável pelas maiores civilizações da história. Argumentava-se que a mistura racial levaria ao declínio das grandes civilizações e acreditava na inevitabilidade da decadência da raça branca devido à miscigenação. Essas noções, hoje superadas e desacreditadas pela ciência moderna, influenciaram movimentos eugenistas e racistas que persistem em reforçar pensamentos racistas até a atualidade. Nesta pesquisa, que tem um objetivo

¹¹ Conjunto de ideologias e crenças pseudocientíficas que surgiram no século XIX, as quais postulavam que a humanidade pode ser dividida em diferentes "raças" hierarquicamente organizadas. Estas teorias alegavam que características biológicas e genéticas determinavam capacidades intelectuais e morais dos indivíduos, frequentemente colocando a "raça branca" no topo dessa hierarquia e justificando assim desigualdades sociais, discriminação e práticas eugenistas. As teorias racialistas foram amplamente desacreditadas pela ciência moderna, que reconhece que as noções de "raça" como diferenças biológicas são infundadas e que as verdadeiras diferenças entre os povos são de natureza cultural, social e individual.

decolonial, discorrerei sobre algumas dessas teorias racialistas sem mencionar propositamente os nomes de seus idealizadores. Optei por essa abordagem para evitar dar destaque desnecessário a essas figuras, embora mais informações possam ser encontradas nas referências citadas ao longo do capítulo.

Certas obras do século XIX, lamentavelmente, abordam teorias racialistas que ainda ressoam na contemporaneidade. Essas teorias propunham a superioridade da raça branca, atribuindo a ela as principais conquistas da humanidade. Além disso, desvalorizavam a miscigenação, alegando que esta levava a civilização à decadência, e rejeitavam o determinismo social, negando a influência do ambiente ou da sociedade sobre características raciais intrínsecas. Tais ideias têm influenciado e ainda influenciam pensadores racistas, sendo empregadas como base para justificar práticas de segregação e eugenia¹².

Em suas reflexões, Lopes (2004) entende o racismo não somente como um preconceito individual, mas como uma estrutura que se manifesta nas instituições e nas práticas sociais do país. Ele destaca que o racismo brasileiro é marcado por sutilezas e muitas vezes velado, operando de forma menos explícita do que em outros contextos, como nos Estados Unidos. No entanto, isso não diminui sua gravidade ou impacto.

Conforme Munanga (2003, p. 04),

Alguns biólogos anti-racistas chegaram até sugerir que o conceito de raça fosse banido dos dicionários e dos textos científicos. No entanto, o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão.

Raça e racismo são elementos profundamente enraizados em nossa sociedade, e é vital que essas questões sejam abordadas nas formações docentes para evitar a perpetuação de práticas discriminatórias nos currículos escolares. Para

¹² Ideologia pseudocientífica do século XIX que defendia o aprimoramento da espécie humana por meio da seleção e controle reprodutivo, frequentemente usadas para justificar práticas racistas e discriminatórias.

educar de forma transformadora, os professores devem compreender os múltiplos aspectos do racismo na sociedade, permitindo assim a elaboração de planejamentos pedagógicos com ações pensadas para sua superação. Essa conscientização também envolve reconhecer as razões pelas quais tais discussões foram historicamente ausentes em suas formações.

As diversas manifestações do racismo são derivadas de perspectivas reducionistas e determinismos biológicos, onde visões simplistas e tendenciosas tentam explicar características específicas, frequentemente usadas como justificativas para práticas de dominação. É essencial um percurso histórico das ideias racialistas disseminadas na sociedade para compreender a complexidade de romper com esse cenário discriminatório (Oliveira, 2010).

No final do século XIX e início do século XX, acreditava-se que a miscigenação e características raciais influenciavam negativamente o comportamento e a capacidade mental dos indivíduos, relegando afro-brasileiros e indígenas a uma posição inferior em relação aos europeus. Defendia-se que o Brasil, devido à sua composição racial, estava fadado a enfrentar problemas sociais, necessitando de leis adaptadas à sua realidade racial (Oliveira, 2010). É importante destacar que o termo miscigenação, nesse contexto, possui uma conotação biológica e ideológica associada ao projeto de branqueamento, enquanto o hibridismo, conforme propõe Bhabha (1998), remete a processos culturais de contato, tradução e resistência, nos quais emergem novas identidades e sentidos. Diferentemente da miscigenação, que historicamente esteve vinculada à tentativa de apagamento das diferenças, o hibridismo pode ser compreendido, em perspectiva afroperspectivada e decolonial, como campo de criação e reexistência frente às imposições eurocêntricas (Munanga, 2003).

Concomitantemente, a mestiçagem, especialmente entre brancos e indígenas, era vista positivamente para o país, mas acompanhada de visões elitistas e eurocêntricas que afirmavam que a influência e liderança dos brancos eram fundamentais para o desenvolvimento nacional. Acreditava-se que a democracia racial brasileira era um mito e que a assimilação de culturas e características europeias eram essenciais para o progresso da nação (Oliveira, 2010). Importa destacar que, neste trabalho, o termo mito aplicado à chamada ‘democracia racial’

não é utilizado no mesmo sentido de mito enquanto narrativa ancestral¹³(Rosa, 2013). Aqui, ele designa uma construção ideológica que mascara as desigualdades raciais e sustenta a falsa ideia de harmonia entre brancos e negros no Brasil, enquanto o mito ancestral, em perspectiva africana, é portador de sabedoria, memória e ensinamento coletivo.

Essa crença na falsa harmonia racial também opera como forma de epistemicídio (Carneiro, 2005), ao negar e silenciar os saberes, as histórias afroindígenas que constituem a nação. Ao reproduzir esse mito, a educação torna-se cúmplice do apagamento e da subalternização de conhecimentos não europeus. A perspectiva libertadora (Freire, 2005) propõe, em contraponto, desvelar os mitos que naturalizam as opressões e reconstruir o ato educativo como prática de liberdade, diálogo e consciência crítica, rompendo com a passividade e com a ideologia da neutralidade.

Estudiosos buscavam compreender a formação cultural e étnica do Brasil, valorizando o estudo do folclore e das tradições populares como meios de entender a identidade nacional. Criticavam o romantismo brasileiro por considerá-lo uma importação europeia desconexa da realidade brasileira. Ao mesmo tempo, defendiam a mestiçagem como um elemento fundamental na formação da nação, ainda que com visões racialistas que privilegiavam os brancos (Oliveira, 2010).

A teoria do darwinismo social, ou sobrevivência do mais apto, propunha que as ideias de evolução biológica aplicavam-se também às sociedades humanas: as culturas e indivíduos mais adaptados prosperariam, enquanto outros declinariam. Defendiam o laissez-faire econômico¹⁴, argumentando que a interferência estatal na economia ou na ajuda aos menos afortunados interromperia o "processo natural" de seleção social (Oliveira, 2023, p. 16).

Por fim, refletindo sobre os desserviços da eugenia europeia, acreditava-se na hereditariedade das habilidades intelectuais e propunha-se que a

¹³ Neste trabalho, o termo mito é utilizado em sentidos distintos: de um lado, o mito da democracia racial, compreendido criticamente como construção ideológica que mascara desigualdades; de outro, o mito enquanto narrativa ancestral, conforme Allan da Rosa (2013), entendido como força de memória e palavra viva que transmite valores, saberes e espiritualidade nas tradições afro-brasileiras.

¹⁴ Laissez-faire econômico: uma filosofia econômica que defende a mínima interferência do governo nos assuntos econômicos, permitindo que as forças de mercado operem livremente. Essa abordagem está associada ao liberalismo econômico e ao capitalismo clássico, defendendo que a competição e o mercado livre conduzem à eficiência e ao progresso econômico.

sociedade deveria incentivar a reprodução dos indivíduos mais aptos, desencorajando a dos menos aptos. Algumas dessas ideias sobre seleção artificial em humanos são controversas e foram posteriormente usadas como justificativa para políticas de esterilização forçada e outros abusos no século XX (Oliveira, 2023).

Estudos pioneiros sobre herança genética observaram que os traços das plantas eram transmitidos de acordo com regras previsíveis, reformulando conceitos de genes recessivos e dominantes, e demonstrando que os traços são herdados independentemente uns dos outros. Embora não imediatamente reconhecidos, esses trabalhos se tornaram a base do campo da genética, transformando a compreensão da hereditariedade e impulsionando processos eugênicos.

Essas concepções deixaram marcas profundas no imaginário brasileiro, influenciando políticas públicas, práticas sociais e discursos sobre identidade nacional. Mesmo após o declínio científico dessas teorias, elas se transformaram em narrativas que naturalizaram as desigualdades raciais e sustentaram o mito da democracia racial como crença de que a miscigenação teria promovido harmonia entre os grupos étnico-raciais no Brasil, quando na verdade encobriu e legitimou as hierarquias herdadas do racismo científico.

Prosseguindo nossas análises sobre as várias facetas dos racismos, que até agora percebemos ter seu percurso legitimado por pensamentos racialistas desde os séculos XIX e XX, vamos refletir sobre o termo racismo filosófico (Oliveira, 2016), que se refere à marginalização ou à negação de tradições filosóficas não ocidentais e à promoção da superioridade da filosofia ocidental. Implica ignorar, subestimar ou desvalorizar contribuições filosóficas de culturas não-europeias, considerando-as inferiores ou mesmo não-filosóficas. Por exemplo, as tradições filosóficas africanas, asiáticas ou indígenas são frequentemente relegadas a uma categoria inferior, não sendo consideradas no mesmo patamar que as tradições filosóficas ocidentais. Isso reflete uma visão eurocêntrica da filosofia e perpetua estereótipos coloniais.

Nas escolas, frequentemente nos deparamos com uma ênfase predominante nas filosofias ocidentais. Nos apresentam pensamentos de filósofos que, em muitos casos, perpetuam conceitos que inferiorizam e subalternizam povos

não europeus com ideias reducionistas marcadas pelos determinismos biológicos legitimando as desigualdades e doutrinas puramente racionais. Diversos filósofos europeus estudados em nossas escolas são exemplos dos que acreditavam na inferioridade congênita de pessoas não europeias. Sem um estudo mais aprofundado, muitas vezes permanecemos alheios às bases racialistas que fundamentam seus discursos (Oliveira; Nascimento, 2016).

Ao refletir sobre os filósofos priorizados nos currículos escolares com foco eurocêntrico, percebemos a necessidade de descolonizar as bases que moldaram nossa formação. A grande maioria desses pensamentos, influenciados pelas ciências racialistas, frequentemente integrava argumentos religiosos e categorias de racionalidade que dificilmente reconheciam a legitimidade das filosofias africanas, asiáticas ou ameríndias. Estas teorias serviram para controlar populações e territórios, classificando e hierarquizando indivíduos. Esse contexto nos leva à percepção de que o racismo faz parte da própria história humana, negando a forma de ser e de existir do ser humano não ocidental.

Um filósofo alemão do século XVIII, amplamente reconhecido por sua influência na filosofia moderna, abordou em sua obra a relação entre o conhecimento humano e a experiência, argumentando que o entendimento humano é moldado tanto por percepções sensoriais quanto por categorias inatas da mente. Ele defende que a moralidade não se baseia em consequências ou desejos externos, mas em uma regra universal que determina o que é eticamente correto, conhecida como princípio moral universal. Esse princípio sustenta que um ato moralmente correto poderia ser universalizado sem contradição. Além de estudos sobre epistemologia e ética, ele abordou questões de estética, metafísica e filosofia política, consolidando-se como uma figura central do Iluminismo alemão. Contudo, suas ideias também refletiram preconceitos de sua época, associando a capacidade de desenvolvimento humano a características racializadas, perpetuando uma hierarquização das raças (Oliveira, 2023).

É tão profundo o desserviço das teorias racialistas europeias, que mais um exemplo complexo que podemos citar são as teorias de um diplomata e teórico francês do século XIX, mais conhecido por suas ideias sobre a desigualdade das raças humanas. Em sua obra principal argumentou que as diferenças entre as raças humanas eram a principal causa das civilizações florescerem ou declinarem. Ele

classificou como raças em superiores e inferiores, colocando a raça branca, especialmente a raça ariana, no topo de sua herança (Munanga, 2008).

Por racismo epistêmico, compreendemos a exclusão ou marginalização de formas de conhecimento que não se alinham com os padrões e metodologias adotadas pela tradição ocidental. Este racismo opera ao desvalorizar modos de conhecer originados de culturas não-ocidentais, considerando-os como inferiores, menos válidos ou menos rigorosos em comparação com os padrões epistemológicos ocidentais. Trata-se de um processo que exclui outras formas de conhecimento e perpetua a ideia de superioridade cultural do Ocidente.

Nos ambientes escolares, o racismo epistêmico se manifesta, por exemplo, na ausência ou marginalização de histórias, filosofias e literaturas afrodiáspóricas, indígenas e asiáticas nos currículos. Percebemos que muitas escolas ensinam a história do Brasil quase exclusivamente sob uma ótica eurocêntrica, relegando a contribuição dos povos indígenas e africanos para capítulos menores ou como apêndices da história nacional. Da mesma forma, a filosofia é frequentemente abordada apenas a partir de pensadores europeus, enquanto os pensamentos africanos, asiáticos e ameríndios são ignorados.

Nas disciplinas científicas, há uma tendência a desconsiderar conhecimentos tradicionais, como os saberes indígenas sobre ecologia e sustentabilidade, que muitas vezes são vistos como superstição ou folclore, em vez de sistemas válidos de conhecimento. Um exemplo disso é a resistência em incorporar práticas agroecológicas indígenas, como o manejo sustentável da terra e técnicas de supervisão, nas aulas de ciências.

Em formações pedagógicas, o racismo epistêmico se evidencia quando educadores não são incentivados a explorar metodologias de ensino que parte de epistemologias africanas, indígenas ou orientais. Por exemplo, os provérbios e narrativas africanas, que oferecem formas ricas e plurais de educar sobre ética, comunidade e bem-estar, têm sido, em minha observação, pouco valorizados ou raramente considerados como instrumentos pedagógicos, em favor de abordagens centradas no individualismo ocidental.

O racismo epistêmico também aparece na forma como certas linguagens e expressões culturais são tratadas. Línguas e modos de expressão locais, como os

das comunidades quilombolas ou indígenas, são frequentemente vistos como curiosidades, exotismo ou formas de comunicação menos adequados em contextos formais de ensino, reforçando a exclusão cultural e epistemológica desses grupos.

Para combater esse tipo de racismo, é essencial valorizar e incluir diversas epistemologias nos currículos e formar educadores para ponderar e respeitar o conhecimento de diferentes culturas. Promover uma educação que dialogue com saberes afro-brasileiros, indígenas e orientais é um passo crucial para construir ambientes escolares e formativos mais inclusivos e pluriversais.

Figura 06 - Corpo-Dança Afroancestral



Simboliza a corporeidade como escrita viva da ancestralidade, onde corpo e movimento são linguagens de resistência e reencantamento do saber.

Fonte: Arquivo pessoal.

Seguindo a mesma direção dos racismos filosóficos e epistêmicos já apresentados, analisaremos a seguir o que Sueli Carneiro (2005, p. 96) posteriormente denominaria por epistemicídio. Sueli Carneiro é uma filósofa, escritora e ativista brasileira, reconhecida por sua luta em prol dos direitos das mulheres negras e contra o racismo no Brasil. No contexto do epistemicídio, termo que se refere à extensão de conhecimentos tradicionais e culturas através da imposição de sistemas dominantes de pensamento, Sueli Carneiro destaca a exclusão sistemática e a invisibilidade das contribuições intelectuais e culturais dos povos africanos e afrodescendentes. Ela ressalta que a supremacia branca e a colonização desenvolvida para a marginalização e extinção de saberes ancestrais africanos, perpetua estruturas de poder e desigualdades. Para Carneiro, reconhecer e valorizar esses saberes é fundamental na luta contra o racismo e na construção de uma sociedade mais justa e plural.

Os conceitos citados destacam a necessidade de um olhar crítico sobre como o conhecimento é produzido, valorizado e disseminado, e são essenciais para esforços decoloniais que buscam diversificar e enriquecer o panorama epistemológico e filosófico de modo a visibilização de cosmo percepções mítico-filosóficas de pluriverso/mundo/pessoa. Racismo filosófico, racismo epistêmico e epistemicídio são conceitos que abordam as formas pelas quais o racismo se manifesta e se perpetua nos campos do conhecimento e do pensamento. Eles ajudam a desenvolver as estruturas de poder que moldam a produção e a transmissão do conhecimento.

Na formação docente, a consciência destes tipos de racismos é crucial. O currículo, a literatura e a metodologia educacional muitas vezes favorecem perspectivas ocidentais, negligenciando ou minimizando as filosofias africanas e outras tradições não ocidentais. Isso não só impede os educandos de uma educação significativa e enriquecedora, mas também reproduz preconceitos e estereótipos.

Ao incluir filosofias africanas na formação docente, desafiamos os limites do racismo filosófico e epistêmico, confirmando a importância e a validade das tradições africanas. Isso permite uma compreensão mais ampla e diversificada da

humanidade, fortalece a inclusão e a justiça na educação e capacita os futuros educadores a serem agentes de mudança em suas salas de aula e comunidades.

Enfrentar o racismo filosófico e epistêmico é uma necessidade urgente na educação e além. Ao considerar e valorizar a riqueza das filosofias africanas, podemos começar a dismantelar essas formas enraizadas de discriminação e trabalhar em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva.

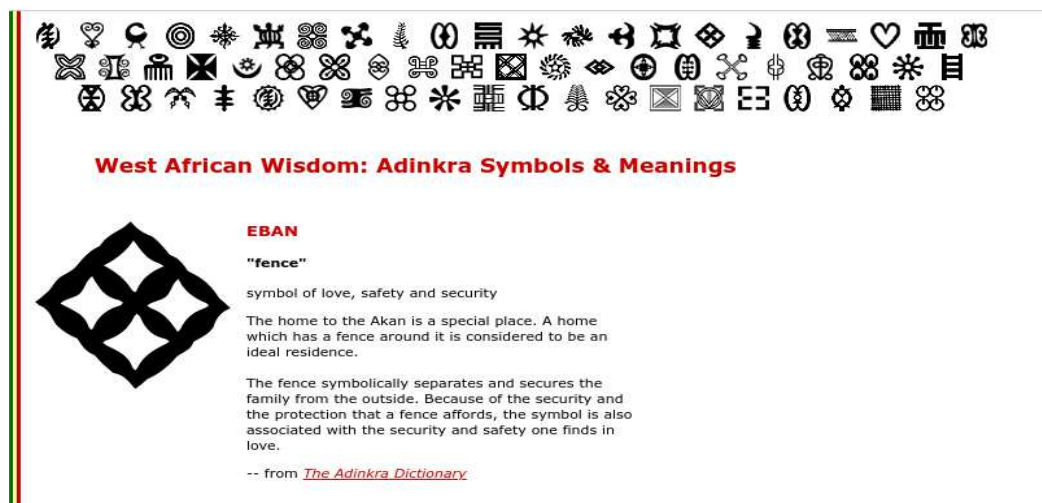
2.2. *Eban*: Abrigando Saberes e Reconstruindo Epistemologias - A Virada Epistemológica para Inclusão de Perspectivas Africanas na Educação

Até que os leões tenham suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador.

Provérbio Africano

O Adinkra *Eban*, ou a cerca, símbolo de segurança, refúgio e proteção, oferece uma metáfora poderosa para a virada epistemológica proposta neste capítulo. Essa mudança cria um ambiente acadêmico e educacional que reconhece, acolhe e valoriza saberes e epistemologias africanas, indígenas e asiáticas, historicamente marginalizadas. Assim como o *Eban* representa um abrigo seguro, essa virada epistemológica propõe um espaço de respeito, inclusão e proteção, permitindo que esses saberes floresçam sem a ameaça constante de deslegitimação pelos paradigmas eurocêtricos. O *Eban* simboliza, portanto, o resgate, a proteção e a integração de tradições, fundamentando a transformação necessária para uma educação que valorize a diversidade epistêmica e promova a justiça histórica.

Figura 07 - *Eban*



Adinkra que simboliza proteção e abrigo. Nas griotagens, expressa o acolhimento e a construção de espaços educativos seguros, onde a diferença é vista como potência e a solidariedade como caminho.

Fonte: adinkra.org.

Partindo das reflexões acerca da necessidade de uma virada epistemológica, onde epistemologias ocidentais começam a ser questionadas, abrindo-se campos de pesquisa para as epistemologias africanas, asiáticas e ameríndias na educação, vislumbra-se dessa maneira, uma transformação profunda no modo como o conhecimento é concebido, valorizado e compartilhado. Tradicionalmente, ainda observamos sistemas educacionais dominados por perspectivas e metodologias ocidentais, muitas vezes marginalizando ou ignorando outras formas de saber.

Ao priorizar as epistemologias não europeias, esta virada busca refletir, valorizar e integrar os saberes, filosofias e métodos de compreensão originários de outras regiões e outras cosmo percepções, como as filosofias do continente africano. Essa mudança diversifica e enriquece o cenário educacional, desafiando estruturas coloniais de poder, promovendo a inclusão e reparando injustiças históricas ao ouvir vozes e considerar mais espaços às tradições e pensamentos africanos.

Aqui, analisaremos brevemente pensamentos filosóficos e epistemes oriundos da diáspora africana, enfatizando a urgência de uma virada epistemológica para a descolonização das mentes e currículos educacionais. Muitos nomes, como Mbembe, Cesaire, Kagame, Hampate Bâ, Beatriz Nascimento, Cheik Anta Diop,

Fanon, Wiredu, Ramose, Munanga, Appiah, Hontondji, Petronilha, Ngoenha, Obenga, Du Bois, Mudimbe, Boulaga, Senglor, Mbiti, Castiano, Sueli Carneiro, Edmilson de Almeida Pereira, Ki Zerbo, Lélia Gonzales, Muniz Sodré, Towa, Oyewumi, Asante, Julvan Moreira de Oliveira, entre outros, permaneceram invisíveis ou desconhecidos para grande parte dos pesquisadores brasileiros. A mera presença desses intelectuais e sua falta de reconhecimento generalizada em nosso contexto acadêmico ressaltam nossa falta de familiaridade com referenciais não europeus. Citaremos alguns filósofos de forma cronológica para sistematização da exposição e para notabilizar primeiramente os mais velhos seguindo uma linha de valorização da ancestralidade africana (Oliveira, 2011, pp. 7-9).

Em 1868, nascia William Edward Burghardt W. E. B. Du Bois, que foi um sociólogo, historiador, ativista dos direitos civis e cofundador da Associação Nacional para o Avanço das Pessoas de Cor (NAACP) nos Estados Unidos e que faleceu em 1963. Um dos intelectuais mais influentes do século XX, Du Bois defendeu os direitos dos afro-americanos e criticou as políticas de segregação racial e discriminação. Em sua obra seminal, "As Almas do Povo Negro", ele introduziu a inovação no conceito de "dupla consciência", descrevendo o desafio interno enfrentado pelos afro-americanos de se reconciliarem com sua identidade negra em uma sociedade dominada por brancos. Du Bois foi um proponente do Pan-Africanismo, promovendo a solidariedade entre os povos de ascendência africana em todo o mundo, e desafiou abertamente as ideias de supremacia branca e o racismo institucionalizado.

Em 1901, nasceu Amadou Hampâté Bâ, que foi um antropólogo, historiador e escritor malinês, amplamente reconhecido pelo seu esforço na preservação das tradições orais da África Ocidental e que faleceu em 1991. Ele defendeu veementemente a riqueza das tradições orais africanas, destacando que, apesar da falta de escrita tradicional, a África possui uma profunda herança cultural e histórica difundida oralmente de geração em geração. Uma de suas referências mais famosas é: "Na África, quando um ancião morre, é uma biblioteca que se incendeia". Hampâté Bâ dedicou grande parte de sua vida a documentos dessas histórias e provérbios, buscando uma síntese entre a tradição oral e as formas escritas. Ao longo de sua obra, ele enfatizou a importância de compreender e

valorizar as culturas africanas em seus próprios termos, e não somente pelas lentes ocidentais.

Aimé Césaire, que nasceu em 1913 e faleceu em 2008, foi um poeta, dramaturgo e político martinicano, considerado um dos fundadores do movimento da "negritude". Através de sua poesia e escrita, Césaire exaltou a identidade e a cultura africana, rejeitando a assimilação cultural imposta pelo colonialismo francês. Em sua obra fundamental, "Discurso sobre o Colonialismo", ele denunciou o impacto brutal e desumanizante do colonialismo, argumentando que a Europa se degradou ao submeter outros povos. Para Césaire, a negritude não era só uma reafirmação da identidade negra, mas também uma retirada à opressão e à dominação racial. Suas ideias influenciaram gerações profundas de intelectuais e ativistas anticoloniais ao redor do mundo.

Cheikh Anta Diop, por exemplo, que nasceu em 1923 e faleceu em 1986, foi um historiador, antropólogo, físico e político senegalês, extremamente reconhecido por seus esforços para redefinir a história da África e dos africanos. Diop defendeu que a civilização do Antigo Egito tinha origens africanas, desafiando as narrativas ocasionais que buscavam desafricanizar a história egípcia. Ele enfatizou a contribuição africana para a civilização mundial e destacou a necessidade de reexaminar e reescrever a história da África fora das perspectivas eurocêntricas. Suas teorias buscavam combater a desinformação e os preconceitos predominantes sobre a África, promovendo uma visão mais afirmativa e centrada na África do continente e de sua diáspora.

Em 1925, nascia Frantz Fanon, que foi um psiquiatra, filósofo e revolucionário da Martinica, mais conhecido por seus escritos sobre a descolonização e a psicopatologia da colonização, que faleceu em 1961. Em sua obra seminal, "Os Condenados da Terra", Fanon analisou os efeitos psicológicos e físicos da colonização, ressaltando que a opressão colonial leva a uma desumanização tanto dos colonizados quanto dos colonizadores. Ele defendeu a necessidade de uma luta violenta e revolucionária para superar o domínio colonial e alcançar uma libertação autêntica. Fanon também discutiu conceitos como "negritude", analisando as complexidades da identidade negra em um mundo dominado pelo colonialismo e pelo racismo. Suas ideias influenciaram movimentos de libertação em todo o mundo, desde a África até as Américas.

Fabien Eboussi Boulaga que nasceu em 1934 e faleceu em 2008, foi um filósofo e teólogo camaronês reconhecido por suas críticas às estruturas de pensamento ocidental e à sua influência na África. Boulaga abordou a necessidade de uma "desalienação" da mente africana, que ele acreditava estar subjugado por ideologias estrangeiras, particularmente aquelas trazidas pelo colonialismo e pela evangelização cristã. Ele defendeu um retorno às fontes culturais e filosóficas africanas, defendendo uma reinterpretação e reinvenção da tradição africana. Em seus trabalhos, Boulaga expressou preocupação com a forma como as tradições africanas foram interpretadas através das lentes ocidentais, e enfatizou a importância de uma abordagem autêntica africana para a filosofia e a teologia.

Molefi Kete Asante, nascido em 1942, é um acadêmico afro-americano extremamente reconhecido como o fundador do Afrocentrismo, uma perspectiva que reorienta o estudo da história e cultura dos africanos, colocando-os no centro de sua própria narrativa, em vez da margem das histórias europeias e ocidentais. Asante defende que os africanos e a diáspora africana devem ver a si mesmos e ao mundo a partir de sua própria perspectiva cultural única. Sua abordagem visa concordar e contrariar os efeitos da colonização e marginalização, enfatizando a rica tapeçaria das culturas e civilizações africanas. Ao longo de sua carreira, ele tem enfatizado a necessidade de uma educação afrocêntrica e de trabalhos para integrar esse ponto de vista em currículos acadêmicos e sistemas educacionais.

Kwame Anthony Appiah, nascido em 1954, por exemplo, é um filósofo e escritor ganês, amplamente reconhecido por suas contribuições à filosofia moral, ética, filosofia da mente e estudos pós-coloniais. Um de seus temas centrais é a natureza e a construção da identidade, especialmente em relação a raça e sexualidade. Appiah é conhecido por sua crítica à noção de "raças biológicas", propondo que as categorias raciais são socialmente construídas e não têm base científica sólida. Além disso, em sua obra "Cosmopolitismo: Ética em um Mundo de Estranhos", ele defende um cosmopolitismo que busca um equilíbrio entre o respeito pelas diferenças culturais e a busca por valores universais. Appiah também examina os desafios da identidade cultural no mundo globalizado, defendendo um entendimento mais matizado e interconectado das culturas.

Em 1962 nasce José Castiano, um filósofo moçambicano notável pelo seu envolvimento na promoção da filosofia africana e pela sua preocupação em

descolonizar o pensamento africano. Castiano defendeu que a filosofia não era um privilégio exclusivo do Ocidente e que a África tinha suas próprias tradições filosóficas, ricas e valiosas que mereciam reconhecimento e estudo. Ele acreditava que era essencial para os africanos se reconectarem com suas raízes culturais e históricas para desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmos e de sua posição no mundo. Em seus escritos, Castiano frequentemente refletia sobre a importância da memória, identidade e tradição no contexto africano pós-colonial.

Ao longo deste capítulo, foi evidente a riqueza e profundidade do pensamento africano e afrodiaspórico que, por muito tempo, permaneceu à margem das principais correntes acadêmicas e epistemológicas dominantes. Esses intelectuais e filósofos desafiaram e redefiniram as fronteiras do conhecimento, propondo uma reavaliação da forma como compreendemos a história, a cultura e a identidade. A virada epistemológica proposta enfatiza a necessidade urgente de uma reorientação e reavaliação das epistemologias dominantes para incorporar e valorizar os saberes não europeus. Em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, é fundamental que os sistemas educacionais sejam verdadeiramente inclusivos e representativos da diversidade humana, promovendo diálogos interculturais e reconhecendo as contribuições de todos os povos. Concluindo, esta virada é uma questão de justiça epistemológica e também uma etapa crucial na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva, onde todas as vozes, histórias e perspectivas são valorizadas e reconhecidas.

2.2.1. *Njila*: Os Caminhos das Etnociências

A lua move-se lentamente, mas cruza a cidade.

Provérbio Africano

Njila, que em *Kimbundu* significa caminho, demonstra a jornada da etnociência, um campo que ilumina os conhecimentos específicos de grupos culturais distintos. Semelhante ao movimento lento, porém abrangente da lua que move-se lentamente, mas cruza a cidade, a etnociência atravessa as barreiras da compreensão convencional para revelar a riqueza de saberes frequentemente

ocultos em diversas culturas. De acordo com Castiano (2010), a etnociência é um campo que destaca o conhecimento específico de grupos culturais distintos. O termo "etno" ressalta a identidade cultural única de um grupo, que possui sua própria língua, tradições e perspectivas. A proposta central da etnociência é reconhecer que diferentes culturas interpretam e compreendem o mundo de maneiras distintas. Trata-se de evidenciar o conhecimento científico muitas vezes oculto nas diversas culturas.

Estudos em campos como etnozoologia, etnobotânica, etnolinguística, etnoastronomia, etnomatemática, etnofísica, etnoquímica, etnobiologia entre outros, relacionam seus conhecimentos ao cotidiano cultural e social dos povos, distinguindo-se dos conhecimentos acadêmicos ocidentais tradicionais. Segundo Gerdes (2007, citado por Castiano, 2010, p. 52), estes são vistos como “saberes implícitos e não profissionais”.

Sobre o prefixo etno, Castiano (2010, p. 51) argumenta que:

O prefixo etno — que se refere à etnia — quer sublinhar que se trata do tipo de saberes de um determinado grupo de pessoas que comungam a mesma cultura, que tem uma língua própria, hábitos e costumes comuns, etc. Ou seja, um grupo de pessoas com características específicas que o diferencia dos outros grupos. Assim, a ideia básica da etnociência parte do pressuposto que cada grupo lê o mundo, i.e. constrói o seu conhecimento sobre os fenômenos naturais e sociais e as respectivas perspectivas de interpretação, de forma diferente em relação a outros grupos culturais. «Etno» refere-se então aos sistemas de conhecimentos e cognições típicos de uma dada cultura. Em geral a etnociência propõe-se «descobrir a ciência que está oculta» ou que está implícita nas culturas.

Em sua obra, Castiano (2010) levanta a questão: por que não referenciamos outras ciências como etnociências uma vez que elas também estão presentes em comunidades específicas e localizáveis? Tal questionamento destaca como objetivo a “consciência da existência” das etnociências, que pesquisam e tornam visíveis as ciências intrínsecas a diferentes culturas para além da já legitimada cultura ocidental.

De acordo com Castiano (2010, p. 53-54), Gerdes propõe que a etnomatemática seja vista como um domínio de investigação que envolve a

participação de matemáticos profissionais na pesquisa de fenômenos matemáticos e sua relação com o contexto cultural. Esse movimento da etnomatemática se baseia em vários princípios: ampliar o conceito de matemática para incluir atividades como contar, localizar e jogar; destacar os fatores socioeconômicos em sua disseminação; reconhecer que as matemáticas estão presentes em todas as culturas; questionar a ideia predominante de que a matemática formal tem origem ocidental, argumentando que ela também tem raízes africanas e asiáticas; recuperar o pensamento matemático que resistiu à marginalização colonial e ocidental; oferecer alternativas e estratégias para incorporar o conhecimento etnomatemático no currículo escolar; e desenvolver uma perspectiva teórica crítica na educação matemática, influenciada pela pedagogia do oprimido de Freire (Gerdes 2007, p. 194).

Na pedagogia do oprimido, Paulo Freire (2005) defende a necessidade de uma abordagem educacional libertadora que capacite os oprimidos a compreenderem sua realidade social, cultural e política, e a se tornarem agentes de transformação em suas próprias vidas e comunidades. Ele critica a educação bancária, na qual o conhecimento é depositado passivamente nos alunos, e propõe uma educação dialógica na qual educadores e educandos participem de um processo colaborativo de aprendizado. Freire enfatiza a importância da conscientização, da leitura crítica do mundo e da superação da opressão como elementos centrais da educação. Seu trabalho inspirou movimentos de educação popular em todo o mundo e promove a ideia de que a educação é uma ferramenta essencial para a liberdade social e política.

Paulus Gerdes (2007) destaca a presença das ideias matemáticas em todas as culturas humanas, e Castiano (2010) oferece reflexões a partir de sua experiência no contexto moçambicano. Nesse cenário, a etnomatemática tem sido um movimento significativo desde 1978, com o projeto "Conhecimentos Empíricos Matemáticos das Populações Bantu", que se desdobrou em 1989 em dois outros projetos, etnomatemática e a história da matemática em África, com uma ênfase na sua aplicação no ensino, infelizmente ainda restrito ao ensino universitário. Isso remete à nossa realidade brasileira, em que lutamos pela implementação das alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 para assegurar o direito dos estudantes de aprenderem sobre nossos conhecimentos ancestrais

contra-hegemônicos, como requer a Lei 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei 11.645/08, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afroindígena nas escolas.

Sobre os temas ensinados, Castiano (2010, p. 52) relata que,

Os temas abrangidos são: sistemas africanos de numeração, história da numeração falada, fontes escritas e orais da numeração e contagem nas línguas nacionais, métodos populares de contagem, etc. A colectânea Explorações em Etnomatemática e Etnociência em Moçambique (1994) veio alargar o campo de estudos para as etnociências em geral ao incluir áreas da etnofísica (Interpretações Tradicionais de Trovoadas e Relâmpagos em Catembe, Perspectivas em Etnofísica), da etnoquímica e etnobiologia.

É muito interessante perceber como o reconhecimento e valorização dos saberes ancestrais evidencia a possibilidade de superarmos o que Castiano (2010) chama de objetivação e alcançarmos campos de intersubjetivação, onde as pesquisas passam de ser sobre os conhecimentos ancestrais para ser de dentro, protagonizadas pelos próprios sujeitos pesquisadores. Contudo, para isso, precisamos acessar novas fontes que não sejam as coloniais, para vislumbrarmos antigos saberes como descreve Castiano (2010, p. 56),

Por exemplo, num seminário sobre a pesquisa no campo das etnociências organizado pelo Centro de Estudos Moçambicanos e Etnociências (CEMEC) desta Universidade, este grupo de investigadores apresentou um tema sobre Tecnologia Tradicional no Exemplo de Instrumentos de Caça. Eles partem da hipótese de que, descrevendo os casos específicos de algumas armadilhas tradicionais conhecidas localmente (limitam-se a Maputo analisando instrumentos denominados por lithaka, nxthamu e nteve e outros de Tete como ukonde, cemphe, candandari, mulapu, diva, thinga, chibambu e ulimpo), tratadas como «tecnologias indígenas», podem estabelecer uma relação de analogia/transferência com as suas aplicações técnicas modernas, ou seja, «tecnologias modernas». Ambos e a sua companhia de assistentes pensam ter demonstrado, por exemplo, que as competências cognitivas e as habilidades que se requer para aprender a fazer armadilhas (nomeadamente desenhar esboços e fabricar) no âmbito das tecnologias indígenas, são as mesmas que um estudante precisa dominar para desenhar e montar, por exemplo, um circuito eléctrico de um relé electromagnético, desta feita no ensino formal.

É notório que as etnociências possibilitam os indivíduos a assumirem o papel de protagonistas em suas pesquisas cotidianas, especialmente aquelas relacionadas ao seu contexto e, acima de tudo, às suas formas de conhecimento, onde, como salientado por Castiano (2010, p. 57), "o conteúdo relevante para a aprendizagem do aluno é aquele que se origina de seu ambiente cultural, social e material."

Para alcançar esse objetivo, é crucial contar com professores culturalmente conscientes, conforme apontado por Castiano (2010). Esses educadores devem, mais do que abordar a dimensão antropológica, também compreender as afirmações metafísicas que permeiam as culturas tradicionais, ou seja, os conteúdos que vão além das fronteiras da própria ciência. Nesse contexto, a epistemologia desempenha um papel fundamental, permitindo que os etnocientistas acessem os conteúdos e compreendam as filosofias e histórias das ciências, que frequentemente foram prejudicadas pelos processos colonialistas que marginalizaram todo conhecimento que não fosse de origem europeia.

Em última análise, um dos muitos desafios enfrentados pelas etnociências é a busca de legitimação junto à academia e o reconhecimento como formas de conhecimento que transcendem as tradições ocidentais. Esses saberes demandam ser protagonizados pelos próprios sábios das comunidades, ou quando interpretados pelos etnocientistas, estes devem atuar como meros porta-vozes diante da comunidade acadêmica.

2.2.2. *Mawazo*: Pensamentos - As Etnofilosofias

Como a ferida inflama o dedo, o pensamento inflama a mente.

Provérbio Africano

Mawazo, que em swahili significa pensamentos, reflete o espírito do provérbio africano: Como a ferida inflama o dedo, o pensamento inflama a mente. Esse provérbio destaca a capacidade dos pensamentos de transformar profundamente nossas mentes, semelhante à maneira como as etnofilosofias buscam transformar nossa compreensão das filosofias mundiais. Através do estudo

das visões e percepções de mundo, crenças, valores e sistemas filosóficos de diferentes culturas e grupos étnicos, a etnofilosofia dedica-se à análise de tradições filosóficas que frequentemente são deixadas à margem pela filosofia acadêmica tradicional. Esse campo de estudo proporciona um reconhecimento das ricas perspectivas filosóficas que emergem das experiências culturais e históricas das comunidades tradicionais ao redor do mundo.

A etnofilosofia, ao valorizar as contribuições de culturas não europeias, desafia as noções preconcebidas e amplia o diálogo intercultural em filosofia. Ela reconhece a universalidade do pensamento filosófico e sua manifestação em diversas culturas, sublinhando que a filosofia não é uma prática exclusiva do Ocidente. A crítica de filósofos como Paulin J. Hountondji ao termo etnofilosofia destaca a necessidade de abordar essas tradições com rigor e respeito, evitando simplificações e reconhecendo a complexidade e a profundidade dos sistemas filosóficos africanos, asiáticos e ameríndios. Por meio desta abordagem, a etnofilosofia reconhece a diversidade filosófica global, unindo o entendimento intercultural e a valorização dos múltiplos modos de entender o mundo, o conhecimento e a existência.

A etnofilosofia concentra-se na investigação e interpretação dos sistemas filosóficos que permeiam diversas culturas e grupos étnicos no mundo. Este campo busca compreender e valorizar as tradições filosóficas que são frequentemente ignoradas ou marginalizadas pela filosofia acadêmica convencional.

A etnofilosofia envolve a análise das perspectivas filosóficas que emergem das experiências culturais e históricas de comunidades tradicionais e não apenas as europeias. Ela reconhece que a filosofia não é uma disciplina exclusivamente ocidental e que diversas culturas têm desenvolvido suas próprias formas de reflexão filosófica ao longo da história.

No entanto, é importante notar que o termo "etnofilosofia" é criticado pelo filósofo beninense Paulin J. Hountondji, que ressalta a problemática do termo quando usado de maneira acrítica e simplista para descrever tradições de pensamento não ocidentais. Essas críticas enfatizam a necessidade de abordagens mais rigorosas e respeitosas ao estudar e entender as filosofias de culturas diversas.

Castiano (2010) também aponta que diversos povos africanos foram objetivados pelos estudos etnofilosóficos, termo definido por Hountondji, e utilizado como uma ferramenta para avaliar o impacto das críticas direcionadas às primeiras tentativas dos filósofos africanos de extrair conteúdo filosófico de diversas esferas culturais, como religião (Mbiti), linguagem (Kagamé), entre outras, no desenvolvimento da filosofia africana. Contudo apesar das críticas, Castiano defende a continuidade da etnofilosofia, porém, sem que suas críticas internas sejam desqualificadas, num esforço e busca contínua de intersubjetivação e do reconhecimento da legitimidade das filosofias africanas.

Castiano (2010, p. 66) argumenta que a tradição etnofilosófica pode ser definida, de acordo com Appiah (1997, p. 138), como uma tentativa de analisar e sistematizar o mundo conceitual das culturas tradicionais africanas no entanto com uma abordagem "folclorista", que compila o pensamento popular tradicional e questões centrais da vida humana. Nessa tradição, são identificados etnofilósofos como Placide Tempels, Marcel Griaule, Alex Kagamé e John Mbiti, cada um buscando fundamentar a existência da filosofia nas culturas africanas por meio de abordagens distintas.

Por filosofias africanas, Castiano (2010, p. 64, apud Karp & Masolo, 2000, p. 1) destaca três fases de elaboração, sendo a primeira fase, que se inicia nos anos 70, concentra-se na crítica à maneira como as categorias coloniais são inadvertidamente reproduzidas pela abordagem das várias correntes da etnofilosofia ao tentar abordar os conteúdos filosóficos presentes nas culturas africanas. Nessa fase, a filosofia africana é vista como tentando fundamentar os valores africanos a partir de culturas específicas, em um contexto de argumentação em torno do nacionalismo africano.

Conforme Castiano (2010, p. 64-65), a segunda fase, situada nos anos 80, é caracterizada pela tentativa da filosofia africana de desenvolver uma "filosofia da cultura", conceito emprestado de Kwame Appiah. Nesse período, a filosofia africana se esforça para resgatar os recursos culturais presentes nas culturas africanas, ao mesmo tempo em que adota uma postura crítica em relação a essas culturas. Os temas centrais da filosofia africana passam a envolver a análise das chamadas tradições africanas e o papel dos intelectuais africanos na esfera pública.

Também é nessa fase que se examina a relação entre os sistemas de conhecimento indígenas e seu papel no desenvolvimento de cada país e do mundo em geral.

A terceira fase, localizada nos anos 90, tem seu foco na política do conhecimento e representa o cerne da reflexão filosófica. Essa mudança reflete os esforços da filosofia africana em responder e teorizar a crise dos estados pós-coloniais. Em todas as fases, a questão da postura da filosofia africana em relação às culturas africanas permanece central, com perguntas persistentes sobre o estatuto dos saberes indígenas, dos detentores desses saberes e das reações críticas dos filósofos africanos treinados em relação à etnofilosofia. É relevante notar que o termo "etnofilosofia" não foi cunhado por seus praticantes, mas sim popularizado e definido por Paulin Hountondji em seus escritos críticos sobre essa abordagem filosófica. Nesse contexto, o termo "estatuto" não se refere a regulamentos de Estado, sociedade ou corporação, mas é utilizado como uma ferramenta para avaliar o impacto das críticas dirigidas às primeiras tentativas dos filósofos africanos de extrair conteúdo filosófico de diversas esferas culturais, como religião e linguagem, no desenvolvimento da filosofia africana. O objetivo é defender a continuidade da prática da etnofilosofia, mas com considerações críticas internas e sem pressupor que os elementos filosóficos estejam implicitamente presentes nas culturas. Em resumo, busca-se uma posição epistêmica de diálogo, visando à intersubjetivação.

Conforme Castiano (2010, p. 66), é essencial esclarecer a ideia de filosofia, que, etimologicamente, significa "amor pelo saber". No entanto, o foco recai principalmente no termo "amor" em vez de "saber". Portanto, a posição defendida desde o início é que não existe conhecimento ou saber sem um sujeito que o detenha, tanto nas culturas modernas quanto nas culturas tradicionais africanas. Isso implica que o aspecto mais intrigante é a atividade filosófica em si, ou seja, a busca (ou amor pela busca) desse conhecimento, que envolve uma clareza metodológica e uma dedicação contínua à prática filosófica, em vez de se concentrar exclusivamente na obtenção de um conhecimento definitivo.

John Mbiti, filósofo queniano, defende que as filosofias africanas já existem nas tradições culturais do continente, como por exemplo, propõe a centralidade da religião na filosofia africana, que está intrinsecamente ligada à compreensão da espiritualidade e das relações com o divino. Mbiti também enfatiza

o papel fundamental da comunidade e do coletivismo nas filosofias africanas, valorizando a importância das relações comunitárias. Ele reconhece a diversidade das culturas africanas e respeita a pluralidade de abordagens filosóficas, destacando que a filosofia africana é frequentemente difundida oralmente por meio de histórias, provérbios e narrativas.

Em última análise, a etnofilosofia pode ser definida como o estudo das tradições filosóficas presentes em diferentes culturas e grupos étnicos, com o objetivo de compreender as perspectivas filosóficas que emergem dessas experiências culturais, e as filosofias africanas abrangem uma variedade mais ampla de abordagens filosóficas advindas dos próprios sujeitos africanos como protagonistas, buscando compreender a própria natureza da filosofia no contexto africano. A filosofia africana se estende para além da cultura, religiosidade e espiritualidade, abordando questões metafísicas, epistemológicas e éticas em um contexto africano contemporâneo.

2.3. *Olondungue*: Sabedoria Ancestral por uma Epistemologia Afrocentrada

O conhecimento é como um jardim: se não for cultivado, não pode ser colhido.

Provérbio Africano

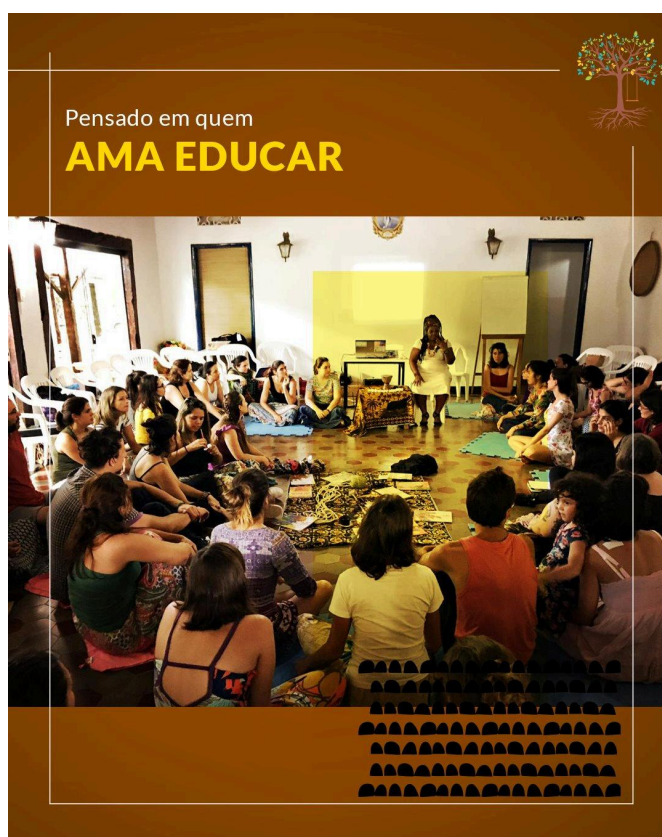
Inspirada pela sabedoria ancestral, ou *Olondungue* em Umbundu, que significa profunda sabedoria repassada através das gerações, a epistemologia afrocentrada surge como uma resposta crítica ao histórico de marginalização e subestimação das perspectivas intelectuais africanas e da diáspora africana. Esta abordagem filosófica se dedica ao estudo aprofundado das formas pelas quais o conhecimento é produzido, compartilhado e interpretado dentro das tradições culturais e históricas africanas e afrodiaspóricas. Central para a epistemologia afrocentrada é a ênfase na importância das experiências africanas e da diáspora africana na construção do conhecimento, reconhecendo e valorizando o *Olondungue* como essencial para compreender e aplicar estas ricas tradições de sabedoria.

Seguindo essa linha de pensamento, a reflexão sobre a afrocentricidade, conforme proposta por Asante (2009), desempenha um papel fundamental no aprofundamento da compreensão das epistemologias afrocentradas. Esta perspectiva intelectual e cultural coloca o continente africano e a diáspora africana no cerne das análises e interpretações, lançando luz sobre a importância de revisitar o eurocentrismo profundamente enraizado nas estruturas do conhecimento acadêmico. Através dessa abordagem, busca-se desafiar interpretações distorcidas da história que, ao longo do tempo, minimizaram ou deturpam as realizações intelectuais das culturas africanas e da diáspora africana. As epistemologias afrocentradas, por sua vez, não se limitam a corrigir essas distorções, mas também se propõem a reexaminar a história, evidenciando as contribuições significativas das culturas afrodiaspóricas em uma ampla gama de áreas, desde a filosofia até as ciências, abrangendo campos como medicina e religião. Um capítulo posterior deste trabalho se aprofundará nessa abordagem, analisando seu impacto e suas implicações no contexto das epistemologias afrocentradas.

Outra característica fundamental das epistemologias afrocentradas é a valorização da oralidade como meio legítimo de preservar e compartilhar conhecimento. Muitas tradições africanas desde tempos imemoráveis utilizam da transmissão oral e intergeracional dos saberes, tradição muitas vezes subestimada em contextos acadêmicos ocidentais.

Conforme Trindade (2010) a oralidade tem um papel central na preservação, transmissão e celebração das culturas afrodiaspóricas, destacando que não deve ser considerada uma forma inferior de comunicação em relação à escrita, mas sim uma tradição eficaz para as gerações mais jovens aprenderem sobre suas raízes, história e valores por meio de narrativas orais, músicas, cantigas e rituais, além de estar intrinsecamente ligada à resistência e resiliência das comunidades afrodescendentes ao longo da história, permitindo a preservação de identidades culturais e conhecimentos ancestrais, mesmo em circunstâncias adversas, como durante o período da escravização. Daí a importância de valorizar e respeitar a oralidade como uma forma legítima de conhecimento e expressão cultural nas culturas afrodiaspóricas.

Figura 08 - Narrativas afrodiaspóricas na formação docente



Representa o entrelaçamento entre saberes acadêmicos e memórias ancestrais, reafirmando a oralidade e a escrevivência como práticas formativas.

Fonte: Pedagogia para Liberdade.

Além disso, as epistemologias afrocentradas enfatizam a identidade e a autodeterminação nas comunidades africanas e afrodescendentes, encorajando-as a se apropriarem de seus próprios sistemas de conhecimento e a se envolverem na produção ativa de saberes que reflitam suas experiências e perspectivas de mundo.

Conforme Almeida (2020) a identidade não está fora das relações sociais e políticas, pois forma, além daquilo que sou, aquilo que as outras pessoas são, o que somos exteriormente e nossas subjetividades. Portanto não é algo permanente, é mutável e plural, e nos faz ter perspectivas.

Stuart Hall (apud Silva, 2000), propõe uma visão complexa sobre identidade e sujeito, argumentando que a identidade é uma construção social e cultural fluida, moldada por discursos e narrativas culturais, o que implica uma constante transformação e uma multiplicidade de identidades. Ele enfatiza o hibridismo das identidades em sociedades multiculturalmente complexas e desafia a

noção de um sujeito central e autônomo, defendendo a descentralização do sujeito e a compreensão de que a identidade é fortemente influenciada por contextos sociais e históricos, contribuindo assim para uma compreensão mais aberta e contextualizada desses conceitos.

Outro aspecto fundamental das epistemologias afrocentradas é a compreensão da interconexão global das culturas africanas e afrodiaspóricas. As epistemologias afrocentradas reconhecem que, assim como as identidades, o conhecimento não é estático e que as trocas culturais influenciam as tradições intelectuais em todo o mundo.

A interculturalidade, conforme Castiano (2010, p.192) é “condição para a plena liberdade do que-fazer filosófico africano” por possibilitar uma abertura conceitual, diálogos e permanentes trocas epistemológicas. Idem (2010, p. 221), a interculturalidade engloba um “conjunto de atitudes e predisposições necessárias” para a participação mútua de indivíduos ou grupos sociais na troca de suas experiências subjetivas e críticas com outros, não se tratando de um estado fixo de relações, mas sim de um processo de formação de atitudes e predisposições que capacita os sujeitos a se envolverem em debates interculturais.

Esta abertura implica, sobretudo, que a própria filosofia africana profissional deva pôr um ponto final ao mito, segundo o qual os sábios tradicionais passam a vida a idolatrar as tradições ou que são essencialmente e apenas guardiãs dos usos e dos costumes tradicionais não desenvolvendo, por consequência, competências reflectivas e críticas em relação ao próprio acto do filosofar. Os filósofos profissionais africanos devem, pelo contrário, convencer-se que os seus colegas tradicionais são também críticos em relação à sua realidade natural, social e espiritual. Há exemplos que atestam isso. Oruka demonstrara como um dos sábios que investigara era muito crítico em relação a algumas práticas rituais de iniciação e de como, usando o seu sistema tradicional de justificação, defende a igualdade entre o homem e a mulher. (Idem, p. 222).

O trecho citado de Castiano (2010) enfatiza a importância da interculturalidade como um elemento crucial para a liberdade no contexto da filosofia africana. Ao possibilitar uma abertura conceitual, diálogos e trocas epistemológicas contínuas, a interculturalidade desempenha um papel fundamental na evolução da filosofia africana. Além disso, o autor destaca a necessidade de superar o mito de

que os sábios tradicionais se limitam a idolatrar tradições, sem desenvolver competências reflexivas e críticas em relação ao ato de filosofar. Essa perspectiva desafia a noção preconcebida e reconhece que os filósofos africanos, tanto tradicionais quanto profissionais, têm a capacidade de questionar e refletir sobre sua própria realidade natural, social e espiritual. Isso é ilustrado pelo exemplo dado por Oruka, que demonstrou como um sábio tradicional pode ser crítico em relação a “práticas rituais” e promover a igualdade de gênero usando seu sistema tradicional de justificação (Castiano, 2010, p. 222). Essa abordagem mostra como a interculturalidade enriquece a filosofia africana e promove um diálogo construtivo entre diferentes perspectivas, destacando a importância do pensamento crítico em todos os contextos filosóficos.

Refletir sobre interculturalidade nos aproxima também do conceito de interseccionalidade, não como equivalência, mas como perspectiva complementar que reconhece a interconexão e a interdependência das diferentes formas de opressão e discriminação que as pessoas podem enfrentar com base em suas identidades sociais, como gênero, raça, classe social, orientação sexual, idade, pessoa com deficiência, entre outras.

Embora o termo tenha sido sistematizado por Kimberlé Crenshaw (2017), reflexões de caráter interseccional já estavam presentes nas produções de feministas negras latino-americanas, como Lélia Gonzalez, que desde a década de 1980 problematizava o racismo, o sexismo e o classismo como dimensões indissociáveis da experiência das mulheres negras brasileiras (Gonzalez, 1988; Carneiro, 2005).

Diferentemente da interdisciplinaridade, que se refere ao diálogo entre áreas do conhecimento, a interseccionalidade diz respeito ao entrecruzamento das estruturas de poder que atravessam os sujeitos e suas experiências sociais. Isto posto, não podemos analisar e compreender completamente a experiência de uma pessoa ou grupo sem considerar que os múltiplos aspectos de suas identidades, interagem e se sobrepõem, moldando suas experiências de maneiras complexas.

Audre Lorde (2020), ao relatar como sua identidade como mulher negra lésbica moldou sua experiência de opressão e ativismo, ilustra a complexidade da

interseccionalidade. A educadora e ativista bell hooks¹⁵ (2020) também enfatizou a importância de considerar tanto o gênero quanto a raça ao analisar questões de opressão e empoderamento, destacando a necessidade de uma abordagem holística. Patricia Hill Collins (2019), por sua vez, contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento da teoria da interseccionalidade, especialmente ao aprofundar a análise das vivências das mulheres negras nos Estados Unidos. A interseccionalidade, como abordada por essas autoras, desafia as estruturas tradicionais de poder, oferecendo uma perspectiva mais abrangente e inclusiva para a compreensão e enfrentamento das desigualdades sociais, ressaltando a importância de reconhecer a interconexão de identidades e experiências na busca por justiça e igualdade.

Entretanto, as epistemologias afrocentradas representam uma abordagem crítica e inclusiva que visa recontextualizar o conhecimento à luz da experiência africana e da diáspora africana, valorizando as perspectivas e contribuições únicas dessas culturas para o corpo global de conhecimento. Ela desafia o eurocentrismo, promove a justiça no campo do conhecimento e busca uma compreensão mais equitativa da produção de conhecimento em um mundo diversificado e interconectado.

Em conclusão, as epistemologias afrocentradas emergem como possibilidades críticas e necessárias frente ao longo histórico de marginalização das perspectivas intelectuais afrodiaspóricas. Estas abordagens enfatizam a centralidade das experiências africanas e afrodiaspóricas na construção do conhecimento, desafiando o eurocentrismo arraigado nas estruturas acadêmicas. Valorizando a oralidade como meio legítimo de preservar e compartilhar conhecimento, as epistemologias afrocentradas reconhecem a importância das narrativas culturais e ressaltam a resistência e resiliência das comunidades afrodescendentes ao longo da história. Além disso, promovem a autodeterminação e a produção ativa de saberes nas comunidades africanas e afrodescendentes, enquanto abraçam a complexidade da identidade e a interconexão global das culturas africanas. A interseccionalidade, trabalhada pelas autoras Kimberlé Crenshaw e Patricia Hill Collins, ajuda a ampliar o olhar e oferece uma forma mais

¹⁵ O nome bell hooks é grafado em minúsculas por escolha da autora, como gesto político de humildade e descentralização do eu, coerente com sua filosofia de escrita.

inclusiva para refletir, compreender e enfrentar as desigualdades sociais e opressões que se retroalimentam na sociedade. Assim, as epistemologias afrocentradas e a interseccionalidade se encontram na busca por justiça, igualdade e por uma compreensão mais ampla e contextualizada das identidades e experiências das pessoas em sociedades diversas.

2.3.1. Kwasi Wiredu e sua contribuição para uma epistemologia afrocentrada

O eco da primeira palavra fica sempre no coração.

Provérbio Africano

O filósofo ganense Kwasi Wiredu desempenha um papel importante na promoção do pensamento africano e na redefinição das estruturas epistemológicas que moldam o discurso intelectual africano. O primeiro ponto a ressaltar é sobre a reafirmação da filosofia africana e sua defesa enquanto uma disciplina legítima e valiosa. Ele ressalta que a filosofia africana não só existe, mas também merece reconhecimento e respeito no cenário filosófico mundial. Para Wiredu, a filosofia africana não deve ser considerada como uma mera imitação ou adaptação das tradições filosóficas ocidentais, mas sim como uma disciplina autônoma e vital que reflete as preocupações, questões e perspectivas únicas do continente africano.

Outra importante contribuição de Kwasi Wiredu (1980) é a ênfase na racionalidade africana. Ele defende que a razão não é uma característica exclusiva da filosofia ocidental, mas sim uma qualidade inerente ao pensamento humano em todas as culturas e contextos. Wiredu busca identificar e destacar a racionalidade presente nas tradições africanas, demonstrando que o pensamento africano é capaz de abordar questões complexas e desafios intelectuais com rigor e lógica.

Wiredu também preza o diálogo intercultural como um meio essencial para o desenvolvimento da epistemologia africana. Ele acredita que a interação construtiva entre diferentes tradições filosóficas e culturais é fundamental para enriquecer o corpo de conhecimento global e defende que a epistemologia africana deve estar aberta ao diálogo com outras correntes filosóficas e culturais onde essa

troca enriquecedora contribuirá para uma compreensão mais abrangente do conhecimento humano.

Além de reafirmar a importância da filosofia africana, Wiredu também defende a necessidade de crítica e transformação contínuas. Ele encoraja os filósofos africanos a examinar criticamente suas próprias tradições e a buscar maneiras de desenvolvê-las para enfrentar os desafios contemporâneos. Isso implica uma abordagem dinâmica e evolutiva para o conhecimento africano, que reconhece sua capacidade de adaptação e resposta às mudanças nas circunstâncias culturais e sociais.

Kwasi Wiredu, por meio de seu trabalho, oferece uma base sólida para a construção de uma epistemologia afrocentrada que valoriza as contribuições fundamentais e valiosas do pensamento africano. Suas ideias e abordagens desafiam os estereótipos e preconceitos que muitas vezes invisibilizam a filosofia africana e abrem caminho para uma compreensão mais profunda e respeitosa das perspectivas africanas sobre o conhecimento e a educação.

2.3.2. Paulin J. Hountondji e sua contribuição para a epistemologia afrocentrada

Aquele que não cultiva seu campo, morrerá de fome.

Provérbio Africano

Paulin J. Hountondji também apresenta importante papel na promoção de uma epistemologia afrocentrada que valoriza e reafirma as perspectivas africanas no campo do conhecimento. Hountondji é conhecido por sua abordagem crítica e sua insistência na desconstrução do pensamento eurocêntrico que historicamente dominou as universidades africanas. Ele argumenta que a filosofia e a epistemologia africanas foram marginalizadas e subjugadas em favor de perspectivas ocidentais, resultando em uma lacuna no reconhecimento das contribuições intelectuais africanas. Hountondji busca desafiar essa centralidade eurocêntrica, promovendo a ideia de que o pensamento africano deve ser considerado igualmente valioso e relevante.

Hountondji (1977) afirma a legitimidade da filosofia africana e rejeita a visão de que a filosofia é uma disciplina exclusivamente ocidental, afirmando que o pensamento filosófico existe em todas as culturas, incluindo a africana. Hountondji resgata e celebra os sistemas filosóficos africanos tradicionais, demonstrando como eles abordam questões fundamentais de existência, moralidade e conhecimento.

Hountondji propõe uma conversa entre o universal e o particular na construção da epistemologia africana ressaltando que, embora o conhecimento africano deva ser enraizado nas experiências e contextos africanos, ele também deve ser capaz de dialogar com o conhecimento universal. Essa abordagem procura equilibrar a preservação das perspectivas africanas em participação construtiva no diálogo global sobre o conhecimento.

No contexto de formação docente afroperspectivada, as contribuições de Hountondji são particularmente relevantes pois integram o pensamento africano nas práticas de ensino e na formação de professores, enfatizando a importância de compartilhar não só conhecimentos, mas também cosmopercepções, reconhecimento e valorização de diversas perspectivas intelectuais africanas. Isso implica uma mudança fundamental na abordagem da educação, incorporando conteúdos e métodos que reconheçam a riqueza das tradições africanas e o valor do pensamento crítico afrocentrado.

Hountondji valoriza as contribuições intelectuais africanas e nos auxilia na busca por uma formação docente mais inclusiva e enriquecedora. Suas ideias e abordagens oferecem um caminho promissor para uma formação de professores que seja sensível à diversidade cultural e capaz de preparar educadores para promover o reconhecimento, valorização e a compreensão das perspectivas africanas como fundamentais em suas práticas de ensino.

2.4. Afrocentricidade em Molefi Kete Asante

Pouco a pouco a lagarta consegue devorar a folha da árvore.

Provérbio Africano.

A afrocentricidade é uma perspectiva teórica no contexto da epistemologia afrocentrada que enfoca a valorização e o empoderamento da experiência e da cultura africanas na produção de conhecimento. Estudando as obras de Molefi Kete Asante e José Castiano, compreendemos que a afrocentricidade impacta diretamente e serve como base para a formação docente afroperspectivada.

Molefi Kete Asante, filósofo, teórico cultural e educador desempenha um papel crucial na promoção da afrocentricidade como uma perspectiva teórica e prática relevante para a educação e o pensamento contemporâneo. Nascido em 1942, em Valdosta, no estado da Geórgia, nos Estados Unidos, Molefi Kete Asante foi inicialmente registrado com o nome Arthur Lee Smith Júnior, em homenagem a seu pai. No entanto, sua jornada rumo à afrocentricidade começou quando ele fez uma viagem a Gana em 1972 e, ao perguntar ao bibliotecário da universidade pelo seu próprio livro chamado *A retórica da revolução negra*, o bibliotecário expressou surpresa, já que o nome, de origem inglesa, fazia presumir que o autor fosse branco. Foi nesse momento que Asante compreendeu que seu nome era uma reminiscência da escravidão e decidiu mudá-lo. Em 1976, ele oficialmente adotou o nome Molefi Kete Asante, resgatando diversas influências africanas.

Em seu livro *Afrocentricidade: a teoria de mudança social*, publicado em 1980 como resultado de sua reflexão sobre a necessidade de uma abordagem centrada na África, Asante defende a urgência da conscientização das pessoas de ascendência africana sobre sua significativa contribuição para a civilização. Ele também destaca a importância de superar a ideia de que a Europa é o centro de toda civilização, enquanto as demais civilizações são relegadas às margens. Asante (2009) reivindica que os povos não europeus merecem pleno reconhecimento de sua racionalidade. Além disso, ele observa que, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, muitas pessoas de herança africana crescem acreditando que a África é considerada uma parte marginal da civilização humana, quando, na realidade, a África é o continente onde os seres humanos se ergueram pela primeira vez. Isso ressalta a importância de uma perspectiva afrocentrada na compreensão da história e da contribuição africana para a humanidade.

Asante dedicou grande parte de sua vida acadêmica e carreira à pesquisa e ao ensino das contribuições culturais e intelectuais africanas. Ele é

amplamente reconhecido por seu trabalho afrocêntrico, defendendo a importância de valorizar a cultura e a experiência africanas no contexto da educação e da filosofia. Suas obras influentes têm impactado o campo da teoria afrocentrada e da formação docente, e sua dedicação ao empoderamento da comunidade negra e à transformação da educação o tornou uma figura inspiradora e influente na busca por uma epistemologia afrocentrada.

Ele defende que a afrocentricidade deve ser vista como um paradigma que coloca a experiência e a cultura africana no centro das análises e interpretações. Asante argumenta que a afrocentricidade é um movimento intelectual que busca resgatar a herança africana, promover a autoestima e reconstruir a identidade negra. Para ele, a afrocentricidade, além de uma abordagem acadêmica, deve ser entendida como uma filosofia que deve ser incorporada em todos os aspectos da vida.

A partir das contribuições de Asante, percebemos a importância de incorporar a afrocentricidade na formação docente, preparando educadores para reconhecer e valorizar a diversidade cultural e a contribuição africana para o conhecimento humano. Através de seus argumentos, compreendemos que professores afroperspectivados tornam-se agentes de transformação e promovem a justiça social, a igualdade e a consciência crítica a partir da afrocentricidade em suas salas de aula.

José Paulino Castiano, por sua vez, contribui para a compreensão da afrocentricidade ao abordar a interculturalidade como um elemento essencial. Castiano, filósofo moçambicano tem contribuições significativas no campo da interculturalidade e da filosofia africana contemporânea. Nascido em 14 de junho de 1962 em Moçambique, Castiano traz consigo uma rica bagagem de conhecimento e experiência na promoção do diálogo intercultural e na reflexão crítica sobre as perspectivas africanas e afrodiaspóricas. Sua pesquisa e ensino se concentram na afirmação da diversidade cultural, na valorização das tradições filosóficas africanas e na busca por uma compreensão mais profunda e contextualizada do conhecimento. Como um defensor da interculturalidade, Castiano inspira o nosso campo da formação docente afroperspectivada, promovendo o respeito pela pluralidade cultural e pelo pensamento crítico na educação para as relações étnico-raciais.

Ele ressalta que a interculturalidade engloba atitudes e predisposições necessárias para o diálogo entre indivíduos ou grupos sociais com diferentes experiências subjetivas e críticas. Castiano (2010) enfatiza que a afrocentricidade não é um estado fixo de relações, mas sim um processo em constante evolução, capacitando os sujeitos a se envolverem em debates interculturais construtivos.

José Castiano também defende que a afrocentricidade implica a crítica das tradições e a promoção da reflexão em relação ao próprio ato de filosofar e de produzir conhecimento. Ele nos encoraja a uma abordagem dinâmica que desafia estereótipos negativos e promove uma compreensão mais profunda das perspectivas africanas na formação docente.

Ambos Molefi Kete Asante e José Paulino Castiano oferecem perspectivas valiosas sobre a afrocentricidade, nos levando a perceber a importância de incorporar essa abordagem na formação docente afroperspectivada. Suas ideias destacam a necessidade de reconhecer e valorizar as experiências e a cultura africana, promovendo a justiça social, a igualdade e a consciência crítica, auxiliando-nos também em nossas práticas formativas e docentes.

Essa abordagem valoriza e promove o entendimento das nossas escrituras, culturas e contribuições das pessoas africanas e afrodescendentes nas mais diversas áreas, incluindo história, filosofia, arte, política e educação entre outras. A afrocentricidade busca reverter estereótipos negativos e marginalização histórica, ao mesmo tempo em que celebra a riqueza das tradições africanas e afrodescendentes, destacando sua influência global e suas contribuições para a construção do conhecimento humano. Em essência, a afrocentricidade é um movimento que busca afirmar a dignidade e a importância das culturas africanas e afrodescendentes, desafiando narrativas eurocêntricas e promovendo uma visão mais equitativa e inclusiva do mundo.

2.5. - Ubuntuísmo: *Umntu Ngumuntu Ngabantu* - Uma Filosofia de Interconexão

“Você não é de hoje; você não é de ontem; você não é de 100 anos atrás. Você é a energia viva e divina que existe desde o início dos tempos.”

Conforme Malomalo (2014), a filosofia africana lhe veio através das grandes vivências, o que nos inspira sobremaneira em compreender os saberes relacionados às pessoas nas mais diversas culturas e, nessa reflexão, estudaremos o conceito de Ntu, que podemos de início compreender enquanto pessoa humana, mas não somente.

Ntu, das línguas e filosofias bantu, é nossa força espiritual do universo, subjetiva e relacional, ligada ao material e ao imaterial, ao concreto e ao simbólico, ao etéreo e ao espiritual.

Bantu, tem o prefixo ba (espírito, embora estudos linguísticos considerem uma palavra para designar plural) encontrado em toda África e seguido do sufixo ntu (personalidade humana) ou suas variações conforme as regiões e culturas se apresentando como Ntu, Ndu, Tu, Nu, Tho, To ou outras variações do termo bantu como ocorrem na África Austral, Central e Oriental, entre Basotho e Batswana, é "Batho" e: "Anthu" em Chichewa (Malawi), "Watu" em ki-swahili, "Batu" em Bangala, "Bato" em Kiluba, "Vanhu" em Shona, "Andu" em Kikuyu / Embu, "Banu" em Lala, "Vhathu" em Venda, "Antu" em Meru, "Bantu" em isiZulu / isiXhosa / Kikongo / Duala / Kirundi e tantas outras possibilidades.

Ubu (ligado ao sentido do ser) e ntu (ligado ao sentido do conhecimento) podem ser compreendidos singular e conjuntamente, um no campo da abstração e o outro no campo pragmático, sempre se relacionando indissociavelmente e se manifestando em *umuntu* (pessoa, ser humano dotado de inteligência, vivo ou morto), *ikintu* (coisas animadas e inanimadas não dotadas de inteligência que estão a serviço de *umuntu* como os vegetais, animais, metais e outras substâncias), *ukuntu* (atribuições, modo ou maneira em que tudo se relaciona e se modifica, como a inteligência humana, o sorriso, a esperteza) e *hantu* (lugar, tempo e espaço como os pontos cardeais, como passado, presente e futuro, manhã, tarde, entardecer, noite e amanhecer, é a energia e o movimento de mudança presentes nessas manifestações).

Nommo, é a força que move e relaciona todas as manifestações do *ntu*, *nommo* possibilita a eficácia e harmonia de todos os elementos e forças visíveis e invisíveis.

Ubu-*ntu* é como pensamos e materializamos o ser-sendo, nossa humanidade, nossa experiência, onde ser *muntu* é assumir a responsabilidade pelo nosso estar e agir no mundo. Sem *ubuntu* não somos *muntu*, não temos alma para agir com justiça, seríamos somente coisas.

Reconhecer-se e afirmar-se *muntu* nos obriga a ser e estar no mundo com responsabilidade coletiva, fazendo o bem e em busca contínua de conexão e reconexão com nosso *ntu* para a realização de *ubuntu* onde ubu generaliza nosso *ntu* e umu o subjetiva. Praticar o mal contra si mesmo e contra os outros nos afasta de *ubuntu*, nos distancia da humanidade de uns para com os outros e da relação com a natureza.

Eu Sou Porque Nós Somos!
Ubu+*ntu*, é uma Filosofia de Viver!
Ubu+*ntu* é Sentir o que o outro sente!
Ubu+*ntu* é Lealdade, Irmandade, Honestidade...
Ubu+*ntu* é Liberdade...
Ubu+*ntu* é Ver o outro reflectido em ti...
Ubu+*ntu* é saber repartir o pouco que tens...
Ubu+*ntu* é muito mais do que ter é Ser...
Ubu+*ntu* é a "magia" dos sons dos batuques...
Ubu+*ntu* é espiritualidade...
Ubu+*ntu* é isso e muito +...
Ubu+*ntu* é Seriedade...
Ubu+*ntu* transcende o campo físico...
Eu Sou porque Tu és...
Ubu+*ntu* é Consciencialização...
Ubu+*ntu* é Africalongitude...
Ubu+*ntu* é Africalatitude...
Ubu+*ntu* é Filosofia Africana...
Ubu+*ntu* é Africanidade!
(Alex Bronx - Projecto Ubuntu)
Sagrada Ngola

No contexto desta pesquisa, desejamos expandir a discussão sobre a filosofia *ubuntu*, que proporciona uma compreensão profunda da complexidade de nossa existência, intrinsecamente ligada a outras formas de existência. De acordo com Ramose (1999), assim como as raízes, os galhos e as folhas de uma árvore formam uma unidade orgânica que revela a essência da própria árvore, nós também nos definimos em relação uns aos outros. O conceito de *ubuntu*, frequentemente referido como a “essência das filosofias africanas” (Ramose, 1999), se manifesta de maneira palpável em abordagens pedagógicas que enfatizam a interação, a coletividade e a interdependência como a nossa formação docente afroperspectivada.

Conforme Castiano,

Enquanto discutimos o afrocentrismo anteriormente, que parece estar fundamentado em uma negação-desconstrução do ocidentalismo (ou até mesmo obsidiado por essa negação), o ubuntuísmo, ou a filosofia ubuntu que apresentaremos a seguir, emerge como uma afirmação-constructiva do eu (subjectivação-constructiva). Acreditamos que a filosofia ubuntu-africana proporciona um arcabouço teórico consistente para a justificação ontológica, epistemológica e ética da subjectivação (Castiano, 2010, p.147).

O conceito de *ubuntu* nos conduz à compreensão da existência como intrinsecamente relacional, onde o prefixo "ubu" representa a materialidade do ser e a raiz "ntu" denota a existência em seu contínuo processo (Ramose, 1999). É notável que a palavra "*ubuntu*" compartilha a mesma grafia e transcrição fonológica em grupos étnicos como *ndebele*, *swati*, *xhosa* e *zulu* (Noguera, 2012).

Nossa própria existência é moldada pelas relações que estabelecemos com outras formas de vida, e essa perspectiva ética e filosófica tem suas raízes nas tradições africanas, especialmente nas culturas dos povos bantu. Embora não haja uma tradução direta da palavra "*ubuntu*" para o português, ela é frequentemente interpretada como a expressão da humanidade em relação aos outros. Ela enfatiza a importância dos vínculos interpessoais, da solidariedade, da empatia e da harmonia social.

No cerne da filosofia *Ubuntu* reside a convicção de que a identidade e o bem-estar de um indivíduo estão ligados à comunidade à qual pertencem. Isso implica que a verdadeira humanidade de alguém só pode ser realizada por meio de suas interações e relacionamentos com os demais. Percebemos esse princípio fundamental na máxima dos povos *xhosa* e *zulu*: "*Umuntu Ngumuntu Ngabantu*", e que, de acordo com Noguera (2012, p.147), pode ser traduzida como "uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas." Isso sublinha a interconexão e interdependência essencial entre todos os seres humanos.

A filosofia *Ubuntu* promove a valorização da dignidade humana, o respeito pelos outros, a partilha, a colaboração e a preocupação com o bem-estar coletivo. Ela enfatiza a importância de viver eticamente, agindo com compaixão, justiça e generosidade em relação aos outros. Essa filosofia incentiva a resolução de conflitos e a construção de comunidades harmoniosas, onde práticas pedagógicas baseadas no *Ubuntu* destacam a importância dos relacionamentos humanos, da solidariedade e da interdependência para a construção de uma sociedade mais ética e harmoniosa.

Após refletirmos *ubuntu* enquanto valor filosófico de nossa humanidade relacional, não apenas entre *muntu* e sim todas as manifestações materiais ou imateriais, visíveis ou invisíveis de *ntu*, compreendemos nossa perspectiva enquanto africanas e africanos na diáspora, nos reconectando com nossas raízes ancestrais e com a natureza.

Em *kikongo*, *ubuntu* é *kintuadi*, onde *ki* é ação e *ntuadi* é juntos, ou seja, ações coletivas em unicidade, sermos um, somos um, e em *kintuadi* o *ntu* é o líder dessa ação coletiva e o *adi* significa a ação de cada *ntu* para tornar tudo coletivo.

Para sermos educadoras e educadores necessitamos estar sempre em *kintuadi*, nossos pensamentos e ações enquanto práticas afroperspectivadas carecem de vivermos e estarmos no mundo nesse modo *kintuadi*, como *ntus* que se preocupam e se responsabilizam uns pelos os outros, mas para tal é preciso aprender, aprender para ensinar ou conforme o antigo provérbio africano, "aquele que aprende, ensina".

Bisoidade vem do *lingala*, *biso* que é o nós ecológico, que não é apenas uma "reunião de eus" (Nascimento, 2022) e sim uma teia de relações em movimento

consequente das ações singulares, e o sufixo idade relacionado à qualidade ou condição, encarmos o outro como parte de nós (Malomalo, 2014), onde deve haver diálogo entre o que é espiritual e o que é material, um “encontro ético e político” entre a comunidade do sagrado divino, a comunidade da natureza e universo e a comunidade dos bantos (humanos).

Nascimento (2022) utiliza duas metáforas interessantes para compreendermos a bisoidade, a estante de livros e a teia, onde só compreendemos a estante devido a singularidade anterior dos livros ali presentes que já eram livros anteriormente a existência da estante, e a existência da estante é possível devido a esses livros. E a teia, como elemento fundamental para estrutura da realidade relacional, onde os pontos do nó se entrecruzam e cada um é fundamental para compreensão de toda a teia. Então esse “nós” não são somente os humanos, mas todos os elementos que agem e interagem entre si, como a natureza, cuja atuação vai além da ação humana.

Descrever algo que está sempre em movimento, conforme Nascimento (2022), é um desafio basilar, pois estamos num mundo que está sendo ou que tem sido, essa é uma percepção da realidade relacional e suas consequências éticas e cosmológicas. Somos seres sendo, estamos sendo.

2.6. Um velho sentado vê mais longe do que um jovem de pé - Sagacidade Africana

Um provérbio é o cavalo que pode levar alguém rapidamente à descoberta de ideias. Provérbio Africano

Dentro do mesmo contexto de nossa pesquisa, abordamos mais uma filosofia africana que desempenha um papel importante nas práticas formativas afroperspectivadas, a filosofia da Sagacidade, como discutida por Oruka (1990), que oferece informações sobre a sabedoria ancestral que é empregada para enriquecer eticamente a comunidade e proporcionar orientações legítimas através dos saberes dos mais velhos e mais velhas, pelo reconhecimento e valorização dos conhecimentos compartilhados por aqueles que nos antecederam. Conforme Oruka

(1990) descreve, esta sabedoria é proveniente dos sábios de nossa própria comunidade. A Filosofia da Sagacidade Africana se baseia na tradição oral e em diversas formas de conhecimento, incluindo provérbios, narrativas e mitos como os belíssimos e valiosos provérbios que iniciam cada seção desta tese.

Assim como o provérbio que intitula esta seção, a Filosofia da Sagacidade Africana enfatiza a importância da sabedoria prática, do discernimento e da experiência acumulada ao longo do tempo. Ela reconhece que o conhecimento não se limita a estudos formais ou teorias abstratas, mas também é adquirido por meio de vivências, observações atentas da natureza e dos ensinamentos difundidos ao longo das gerações. Os provérbios, por exemplo, desempenham um papel central na Sagacidade Africana e são frequentemente usados para difundir lições, estimular a reflexão e oferecer orientação sobre diversas facetas da existência.

Alguns provérbios africanos, como "Aquele que aprende, ensina", "O conhecimento, se não for cultivado, não pode ser colhido", "Se quiser saber o final, preste atenção no começo", "Enquanto os leões não contarem suas próprias histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador", "Aquele que não cultiva seu próprio campo, morrerá de fome", "Uma árvore só não faz floresta", "Quando um velho morre uma biblioteca inteira se queima" e "O conhecimento é como o jardim, se não for regado, não pode ser colhido", são exemplos dentre muitos outros que podem enriquecer as formações docentes afroperspectivadas. Esses provérbios são fundamentais para fomentar reflexões relacionadas a um fazer pedagógico que reconheça, valorize e dê visibilidade à potência dos ensinamentos ancestrais.

Além dos provérbios, a Filosofia da Sagacidade Africana também valoriza narrativas e mitos como veículos de conhecimento e ensinamento. Essas narrativas são utilizadas para refletir sobre valores universais e conhecimentos ancestrais. As práticas de formação docente fundamentadas na Sagacidade Africana destacam a importância da comunidade e da interconexão entre os indivíduos, além de valorizar a sabedoria coletiva e a tomada de decisões em grupo, ao ouvir as diversas vozes que compõem a comunidade.

Um exemplo de narrativa que auxilia nas formações docentes afroperspectivadas é, conforme Vanda Machado (2013, p. 34) em seu livro *Pele da cor da noite*, quando nos leva a reflexão do quão complexo e cruel são as formas

com que as crianças negras são tratadas em ambientes que supostamente deveriam acolhê-las.

Ao longo da caminhada pela vida, aprendi, constatei e, principalmente, senti que as crianças negras carecem de um olhar diferenciado. Um olhar que contemple a sua beleza do jeito como ela é. As crianças negras crescem tomando tapas na alma. Não fomos rainha do milho. Não fomos rainha da primavera. Votávamos em rainhas que não nos representavam: rainha do milho, rainha da primavera, rainha do grêmio. A eleita era sempre uma menina que não tinha nenhuma obrigação de se incomodar com a nossa agonia. Era uma situação naturalizada. Também nunca percebi que eu não podia ser anjinho porque o meu cabelo não balançava.

As narrativas africanas e diaspóricas representam fontes poderosas de reflexão e diálogo, fundamentalmente enriquecendo a formação docente com uma perspectiva afroperspectivada. Ao longo da história, essas narrativas frequentemente foram sub-representadas nos currículos educacionais, mas incorporá-las traz uma diversidade cultural rica e uma visão intercultural para o ambiente de ensino. Além de fortalecer a identidade dos estudantes negros, essas narrativas ajudam a desconstruir estereótipos, promovem a compreensão intercultural e estimulam o diálogo sobre justiça social, destacando a importância de uma formação continuada diversa para os educadores.

Integrar narrativas africanas e diaspóricas amplia o repertório educacional e contribui para uma educação mais inclusiva e representativa, impactando positivamente a sociedade como um todo. Portanto, ao valorizar essas narrativas, avançamos em direção a uma abordagem formativa mais diversa e equitativa, onde os conhecimentos provenientes de fontes além dos tradicionais livros e academias eurocêntricas ocupam um lugar de destaque na formação docente afroperspectivada.

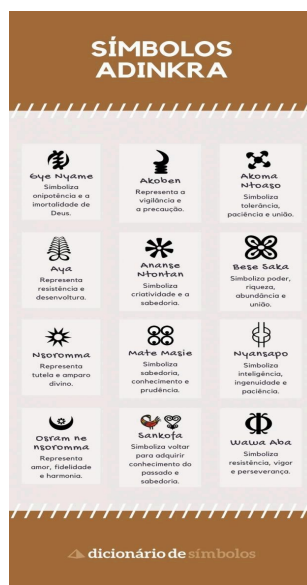
Além dos provérbios e narrativas, os ideogramas *Adinkra* oferecem grandes contribuições para uma formação docente afroperspectivada pautada na sagacidade africana. Os *Adinkras* são mais de 80 símbolos gráficos utilizados tradicionalmente pelos povos *Akan* do Gana, na África Ocidental, para difundir conceitos, provérbios e valores culturais. Estes símbolos desempenham um papel

essencial na preservação da herança cultural e na comunicação de ideias complexas.

Alguns exemplos de *Adinkras* incluem o "*Sankofa*," que representa a ideia de retroceder para avançar, ensinando a importância de aprender com o passado; o "*Nyansapo*," conhecido como o "nó da sabedoria", simbolizando a importância do conhecimento e da sagacidade; e o "*Dwennimmen*," que é o chifre do carneiro e representa a humildade e a aprendizagem.

Integrar o estudo e a compreensão desses ideogramas *Adinkra* na formação docente enriquece o currículo, contribuindo para que os futuros educadores abordem questões educacionais com uma perspectiva africana valorizando a sabedoria daqueles que vieram antes de nós. Eles podem ser inseridos em inúmeras práticas pedagógicas que vão desde a simples apreciação das imagens e a ciência de seus significados bem como a reflexão e inflexão destes em relação à nossa existência, tanto como intervenções artísticas como releituras e ressignificações em materiais diversificados como pinturas em tecido ou mesmo corporais.

Figura 09 - Adinkras



Conjunto de símbolos filosóficos do povo Akan, que traduzem princípios de sabedoria ancestral e ética comunitária. Representam a filosofia viva que inspira a construção das griotagens, onde aprender é um ato coletivo e espiritual.

Fonte: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-adinkra/>.

Outro aspecto importante da Sagacidade Africana é a ênfase na paciência e na contemplação. A inclusão de práticas de formação que promovem a interiorização e a meditação reforça a necessidade de tempo para a reflexão, observação e consideração de múltiplas perspectivas antes de qualquer ação ou decisão. Este enfoque se alinha com as ideias apresentadas por Adichie (2019) em “O perigo de uma história única”, que enfatiza os riscos de pensamentos unilaterais que perpetuam estereótipos e preconceitos. Assim, a Filosofia da Sagacidade Africana encoraja a adoção da paciência, reflexão e a abertura a diversas cosmo percepções, fortalecendo a compreensão intercultural e promovendo uma atuação docente mais ética e consciente.

A Sagacidade Africana ressalta a importância da paciência como um componente fundamental no processo de formação docente. A sociedade contemporânea muitas vezes valoriza a ação imediata, mas a sabedoria africana nos ensina que a verdadeira compreensão e a tomada de decisões responsáveis requerem tempo. Incorporar práticas de formação que incentivem a paciência permite que os educadores aprofundem a compreensão da subjetividade dos estudantes, das suas experiências e das complexidades das relações intrapessoais, interpessoais e também das relações étnico-raciais. Essa abordagem valoriza a espera, a contemplação e a empatia como elementos essenciais para a prática pedagógica afroperspectivada.

Além disso, a ênfase na contemplação é intrinsecamente ligada à promoção de relações plurais, respeitadas e receptivas. Ao adotar a filosofia da Sagacidade Africana, os professores são incentivados a se envolver em processos reflexivos que os ajudam a reconhecer suas próprias perspectivas, preconceitos e limitações. Isso cria um espaço para a autorreflexão, permitindo que eles se tornem educadores mais conscientes e sensíveis às diversas necessidades e identidades dos alunos.

Podemos perceber um exemplo dessa contemplação ao observarmos a escultura angolana do "Pensador", que é uma representação artística belíssima de um ancião, mulher ou homem, que se relaciona de maneira profunda com a sagacidade africana e suas implicações na formação docente afroperspectivada. Esta escultura, denominada pelo povo tchokwe como samanhonga, onde “sa” significa supremacia e “manhonga” significa pensamentos, personifica o ato de

pensar, contemplar e meditar, sugerindo a importância da paciência e da sabedoria na tomada de decisões e na resolução dos desafios cotidianos. O "Pensador" angolano tem uma forma oval que remete a sua intrínseca relação com a natureza, representa a sabedoria, experiência e generosidade do povo angolano e nos inspira a adotar uma abordagem reflexiva e ponderada em nossas práticas formativas e docentes afroperspectivadas, incorporando os valores da tradição africana tanto no nosso campo de atuação quanto em nossa vida. Ao contemplar esta escultura, somos instigados a valorizar a sabedoria coletiva e a considerar as implicações profundas de nossas ações no contexto educacional e na vida daqueles que passam por nós, construindo, assim, uma base sólida para uma formação docente que respeita e promove a perspectiva africana de contemplação, paciência e sabedoria.

Figura 10 - O Pensador



Símbolo africano da reflexão e da consciência. Evoca o valor civilizatório da sabedoria e o exercício de pensar com o corpo e com o espírito, não apenas com a razão.

Fonte: História De Angola

A prática da paciência e contemplação na formação docente também está em sintonia com uma visão mais ampla de educação como um ato ético. Ao internalizar esses princípios da Sagacidade Africana, os educadores estão mais bem preparados para criar ambientes de aprendizado inclusivos, onde a diversidade é valorizada e as vozes de todos os alunos são ouvidas. Portanto, a paciência e a contemplação não só aprimoram a qualidade da educação, mas também contribuem para uma sociedade mais justa e equitativa. Essa abordagem ressoa com a ideia de que a educação é uma ferramenta poderosa para a transformação social e a promoção da igualdade, ou ainda, parafraseando Mandela, a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo.

2.7. *Ndule Ndule* - Em busca de brincadeiras e canções africanas

Quem faz perguntas, não pode evitar as respostas.

Provérbio Africano

Inspirados nos griots¹⁶ e griottes do Mali, país da África ocidental, apresentamos aqui as griotagens - práxicas afroperspectivadas em educação, metodologia que valoriza e reconhece nossa ancestralidade como fonte legítima de saberes ancestrais e dos povos originários necessários para vivermos e convivermos em comunidade, valorizando as nossas origens e nos reconectando enquanto humanidade. Denominamos por griotagens brincadeiras, canções e narrativas africanas de diversas regiões do continente sem uma hierarquização de saberes ou localidades.

Elas surgiram a partir de uma práxica pedagógica afrocentrada pautada em vivências e oficinas práticas que buscam sensibilizar docentes a reconhecerem e valorizarem a ancestralidade africana com o intuito de possibilitar uma formação docente afroperspectivada. Brincando, cantando e dançando, vivenciamos

¹⁶ Griot é termo francófono que designa os guardiões da memória oral em sociedades da África Ocidental. Conforme Amadou Hampâté Bâ (2010), recebem diferentes nomes conforme a região, como dieli(bambara), guewel (wolof) e nyamakala (fulfulde). Aqui, o termo é ressignificado em griotagens, para representar educadores e educadoras como griôs contemporâneos.

coletivamente em circularidade nossa cultura de matriz africana e afro-brasileira com vistas a multiplicar tais práticas nas escolas.

Neste trabalho falaremos das griotagens como uma alternativa metodológica de formação afroperspectivada onde as práticas vivenciadas pelos professores e professoras acontecem da mesma maneira como se pretende que aconteça junto às crianças, jovens e adultos de nossas escolas rememorando um provérbio africano aqui já mencionado, onde aquele que aprende, ensina. O diferencial é que são vivências e experiências afrocentradas (Ramose, 2011) com intuito da valorização e reconhecimento da nossa ancestralidade como um saber legítimo e que nos foi negado por um currículo pedagógico que desconhece o conhecimento e memória ancestral.

Inicialmente essa pesquisa ocorreu com as visitas a plataformas e bancos de teses e dissertações digitais como o Banco de tese da Capes/Plataforma Sucupira, Plataforma Phanteon UFRJ/RJ e revistas eletrônicas de modo a levantarmos trabalhos envolvendo os termos brincadeiras e canções, brincadeiras tradicionais e canções tradicionais, pois com os termos brincadeiras africanas e canções africanas o resultado foi ínfimo.

A pesquisa inicial para explorar a viabilidade de utilizar brincadeiras e canções africanas na formação docente revelou um aumento modesto na quantidade de produções acadêmicas focadas em elementos culturais africanos. O levantamento foi feito quantitativamente em plataformas digitais e bancos de teses e dissertações, cujos dados sistemáticos estão apresentados de forma completa no Apêndice A. As tabelas e gráficos detalhados complementam e expandem a discussão apresentada neste capítulo, oferecendo uma base quantitativa para nossas observações qualitativas.

A formação docente afroperspectivada que propomos é ritualizada, onde a ambientação, o acolhimento, a sensibilização e as projeções pedagógicas a tornam cíclica e levam os professores e professoras ao entendimento da nossa existência interdependente e incompleta pois todos nós buscamos juntos, docentes e discentes, através do cooperativismo, realizarmos as griotagens em ubuntu e axé.

Dado que os trabalhos acadêmicos levantados revelaram uma ausência significativa de brincadeiras e canções africanas, buscamos ampliar nosso

repertório recorrendo a diversas fontes. Estas incluem a oralidade, através de conversas com indivíduos nascidos em diversas regiões do continente africano, bem como literatura específica sobre africanidades e ludicidade, além de acervos virtuais disponíveis na internet. A partir dessas descobertas, e utilizando a criatividade pedagógica, novas versões ou adaptações dessas brincadeiras e canções foram integradas às narrativas afrodiaspóricas, culminando no desenvolvimento das dinâmicas formativo-pedagógicas das griotagens. Ao vivenciarem as griotagens, professoras e professores são empoderados e tornam-se multiplicadores da riqueza intercultural afrodiaspórica, catalisados pelo fascínio e pela sensibilização.

Ndule Ndule, que dá nome a esta seção da pesquisa, é uma brincadeira tradicional de Guiné-Bissau, que levantamos no livro de mesmo nome e que se destacando por sua capacidade de unir crianças em um espírito de cooperação e competição saudável. Durante o jogo, os participantes, sentados, são desafiados a levantar uma perna e depois a outra, tentando manter essa posição pelo maior tempo possível ao ritmo da música. Esta atividade além de divertir, também é uma ferramenta de aprendizado, ensinando valores como sociabilidade, agilidade e perseverança. *Ndule Ndule* reflete a rica tradição oral e a cultura comunitária, fundamentais nas sociedades africanas. Através desta brincadeira, as crianças desenvolvem habilidades como ritmo, coordenação, força e persistência, que são valorizadas tanto no contexto lúdico quanto em outros aspectos da vida.

Figura 11 - *Ndule Ndule*



Representação do brincar como prática ancestral e forma de conhecimento. O jogo e o canto unem corporeidade, ritmo e afeto, revelando o poder educativo da ludicidade.

Fonte: Rocha (2020)

Rogério Andrade Barbosa é um autor brasileiro amplamente reconhecido por sua dedicação à literatura infanto-juvenil, especialmente no que se refere às culturas africanas. Com vasta experiência em viagens pelo continente africano, Barbosa conseguiu capturar a essência das tradições lúdicas locais, trazendo-as para o público brasileiro através de narrativas vívidas e envolventes. Seu trabalho não só divulga culturas africanas, mas também fomenta um entendimento mais profundo e respeitoso sobre diversidade intercultural. No livro "Ndule Ndule: assim brincam as crianças africanas", ilustrado por Edu Engel, Barbosa apresenta uma coleção fascinante de brincadeiras tradicionais que destacam o universo lúdico das crianças africanas (Barbosa, 2011).

Neste volume, os protagonistas, os irmãos Korir e Chentai, embarcam em uma jornada exploratória, reunindo seus amigos de várias partes da África para compartilhar as brincadeiras de que mais gostam. O autor enfatiza que, apesar das diferenças culturais, a essência da infância é universal, todos os jovens, independentemente de sua origem, buscam diversão, aventura e amizade. A narrativa de Barbosa não só diverte, mas serve como uma ação educativa que convida leitores jovens e adultos a se engajarem e aprenderem sobre as diversas brincadeiras que fazem parte da vida cotidiana das crianças africanas. Ao fazer isso, ele promove uma conexão mais profunda entre crianças de diferentes continentes, destacando o valor da inclusão e do respeito mútuo.

No livro Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural, Cunha (2016, p. 84-85) destaca a brincadeira Ndule Ndule na seção dedicada aos jogos de força. A autora descreve detalhadamente a brincadeira, originalmente documentada por Barbosa (2011), e sugere desdobramentos pedagógicos que podem ser aplicados em contextos escolares. Estes desdobramentos são voltados para ampliar o entendimento dos alunos sobre a cultura da Guiné-Bissau e a importância histórica e social da região.

Adaptação de uma brincadeira de GuinéBissau.

Originalmente descrita no livro de Barbosa (2011) e adaptada para uso em turmas escolares.

As crianças estão sentadas em cadeiras. As cadeiras estão dispostas em círculo, para enfatizar a circularidade. O coordenador passa tocando as pernas ou os joelhos dos jogadores pronunciando Ndule Ndule. Os jogadores, após terem suas pernas tocadas, devem esticar as pernas e levantá-las. Depois que todos estejam com as pernas levantadas eles não podem mais baixar. Perde a criança que baixar alguma das pernas. Ganha a última a ficar sem baixar nenhuma das pernas.

Ampliando a brincadeira: Após a brincadeira, o professor pode destacar a localização da República da Guiné-Bissau no mapa do Continente Africano, destacando que este também foi um país de colonização portuguesa e, por isso, possui o português como língua oficial. Pode informar ainda que Amílcar Cabral foi um importante líder político que lutou pela independência da Guiné e de Cabo Verde, por toda a década de 1960. Apesar deste líder não ter vivido para ver a independência da Guiné o país a alçou em 1973. Após essas informações o professor pode sugerir a realização de pesquisas sobre o país em foco.

Além disso, para os alunos do Médio, é possível articular a discussão sobre a Guiné com a luta pelos direitos femininos, tanto na Guiné como em toda a África. A série Nova África, possui um episódio intitulado “Mulher: mãe da paz e da evolução” que destaca o protagonismo das mulheres africanas, da Guiné, Quênia e Libéria, na ampliação dos direitos femininos e no estabelecimento de uma real democracia Africana. Se a questão de gênero se tornar o foco da aula, é possível destacar ainda a luta das mulheres brasileiras negras pelo fim das diversas formas de violência a qual estavam submetidas. Um nome feminino importante é de Tereza de Benguela que liderou um dos maiores quilombos no período colonial, evidenciando o protagonismo feminino no processo de luta contra a escravidão no Brasil. Além disso, a série “Heróis de todo o mundo”, do projeto “A cor da Cultura” apresenta curtas sobre personalidades negras importantes

para a história e cultura do Brasil. Entre os episódios, destacam-se os vídeos dedicados as escritoras negras que deixaram testemunhos sobre os absurdos da escravidão colonial e da escravidão moderna: Esperança Garcia; Maria Firmina e Carolina de Jesus, bem os vídeos que destacam a atuação política de Lélia Gonzalez e Antonieta de Barros que levaram para o legislativo as demandas das mulheres negras no Brasil.

Incluir a brincadeira *Ndule Ndule* nas práticas pedagógicas étnico-raciais promove a interculturalidade através da ludicidade. Este jogo, ao ser adaptado para contextos educacionais, diverte e ensina sobre cooperação, diversidade cultural e respeito mútuo entre os alunos. O aprendizado ocorre de maneira sutil e eficaz, refletindo o espírito de Ubuntu, que enfatiza a humanidade compartilhada e o aprendizado coletivo. As crianças aprendem valores da cultura africana, como resiliência, trabalho em equipe e respeito pela comunidade, fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência social e racial positiva. Através dessas vivências lúdicas, propomos fortalecer a identidade cultural dos estudantes e promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e representativo.

Para aprofundar o entendimento e a prática dessas brincadeiras, canções e narrativas que fundamentam as griotagens, dedicaremos um capítulo específico nesta tese. Este capítulo detalhará cada atividade, suas origens, significados e possíveis adaptações pedagógicas, que denominamos de projeções pretagógicas. Ao oferecer esse foco detalhado, pretendemos equipar os educadores com ferramentas para implementar essas práticas de maneira eficaz, garantindo que sejam mais do que atividades pontuais, mas partes integrantes do currículo que ressoam com as experiências afrodiaspóricas dos estudantes.

Avançando para a próxima seção de nossa tese, abordaremos a revisão bibliográfica em pesquisas que abordam brincadeiras, canções e narrativas africanas evidenciando em números a necessidade que cada vez mais sejam produzidos trabalhos relacionados a esta área do conhecimento. Ao transitar para este novo capítulo, refletimos a urgência de fortalecer a produção científica comprometida com epistemologias afro-brasileiras, que valorizem a ludicidade, a oralidade e o imaginário como dimensões legítimas do saber.

3. *Zenzele*: Revisão bibliográfica em pesquisas que abordam brincadeiras, canções e narrativas africanas

Shosholoza, Shosholoza
Kulezo ntaba [...]
(Canção Ndebele e Zulu¹⁷)

Este capítulo, intitulado *Zenzele*, termo zulu que significa "fazer por si mesmo" e remete à autonomia e ao legado deixado pelos ancestrais, reflete o compromisso com a construção de um conhecimento afroperspectivado e decolonial. Para estruturar esta revisão bibliográfica, percorremos pesquisas que abordam brincadeiras, canções e narrativas africanas, fundamentais para compreender as epistemologias afrodiaspóricas na formação docente. Como inspiração para essa jornada, evocamos a canção *Shosholoza*, um canto de motivação e resistência, que nos impulsiona a seguir adiante, resgatando os saberes ancestrais e reconstruindo caminhos de aprendizagem.

Shosholoza - Vá em frente
Shosholoza, shosholoza (vá em frente, vá em frente)
Ku lezontaba (através das montanhas)
Stimela Sipume South Africa (trem da África do Sul)
Wen uyabaleka (você está indo embora)
Ku lezontaba (através das montanhas)
Stimela Sipume South Africa (trem da África do Sul)

Evocamos o nosso *Axé* para que tenhamos força e sensibilidade para não pensarmos somente em nós mesmos, mas também na coletividade; para pensarmos não somente nas nossas particularidades, mas também na pluriversalidade (Ramose, 2011) como mudança de paradigma que possibilita a ampliação dos nossos olhares e cosmopercepções por tantas vezes cerceadas por

¹⁷ *Shosholoza*, é uma canção em língua Ndebele e Zulu que pode ser compreendida como: Vá em frente (shoo-shoo), através das montanhas [...] (Mamalisa Songs, 2022).

uma formação docente que, quando não ignorou, omitiu ou deturpou a grandiosidade da nossa ancestralidade e seus saberes originários.

A contradição ressalta o um, para a exclusão total do outro lado. Este parece ser o sentido dominante do universal, mesmo em nosso tempo. Mas a contradição é repulsiva para a lógica. Uma das maneiras de resolver esta contradição é introduzir o conceito de pluriversalidade. (Ramose, 2011, p.10).

A pluriversalidade nos auxilia na compreensão das identidades e das múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo, diferentemente das imposições coloniais que reduziram as experiências humanas à normatividade eurocêntrica. Dentro desse contexto, questionamos as classificações ditas universais que nos foram impostas:

Imposta como critério básico de classificação social universal da população mundial, de acordo com a ideia de “raça” foram distribuídas as principais novas identidades sociais e geoculturais do mundo. Por um lado, “Índio”, “Negro”, “Asiático” (antes, “Amarelos”), “Branco” e “Mestiço”; por outro, “América”, “Europa”, “Ásia”, “África” e “Oceania”. Sobre ela se fundou o eurocentramento do poder mundial capitalista e a consequente distribuição mundial do trabalho e do intercâmbio. E também sobre ela, se traçaram as diferenças e distâncias específicas nas respectivas configurações de poder (...). (Quijano, 2009, p.43).

Essas diferenças geraram desigualdades que, infelizmente, ainda se perpetuam no currículo escolar e na formação docente, favorecendo narrativas meritocráticas e etnocêntricas que promovem o apagamento da diversidade humana e intercultural. O (re)conhecimento da pluriversalidade possibilita novas formas de (inter)relações positivas e a horizontalização dos saberes.

As disputas de poder também se manifestam nas narrativas, onde algumas são dominantes e outras silenciadas. O grandioso continente africano, berço da humanidade, tem sua história contada nas escolas sob o olhar estrangeiro do colonizador ou por perspectivas colonizadas que acabam por invisibilizar ou deslegitimar os conhecimentos dos reinos e civilizações africanas. Nesse sentido, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva nos orienta que:

"Por isso, a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida tendo-se como referência (...) consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações." (Brasil, 2004).

Há que se descolonizar também as narrativas (re)produzidas na educação escolar, abrindo espaços para metodologias que rompam com o epistemicídio (Santos, 2010) e que possibilitem uma reconexão com a história e cultura africana e afro-brasileira. Para isso, recorreremos ao conceito de Sankofa, ideograma Adinkra da cultura Akan, que nos ensina a aprender com o passado para construir o futuro.

Figura 12 - Sankofa



Representa o retorno às origens como gesto de sabedoria. O pássaro que olha para trás enquanto segue adiante recorda que o passado é fonte de ensinamento e que a ancestralidade guia o movimento da educação afroperspectivada.

Fonte: (Mamaafrika, 2012)

Nossos olhares e percepções precisam voltar-se para trás, como *Sankofa*, e espelharem formas como nossos antepassados se relacionavam uns com os outros e, com esse conhecimento, vislumbrarmos um presente e futuro *Ubuntu*, imperando a humanidade de uns para com os outros e consigo próprios, e

para tal precisamos buscar estes conhecimentos, bem como o comprometimento em resgatar formas de “ser-sendo” (Galeffi, 2001), e trazê-las para o nosso cotidiano.

Para tal, pesquisas cujas áreas do conhecimento perpassam a pluriversalidade podem sulear caminhos decoloniais e possibilitarem uma educação em afroperspectiva, que reverencia nossa ancestralidade, mantém viva nossa memória e fertiliza nossos frutos vindouros, e algumas delas podem ser consultadas no levantamento disponibilizado no apêndice desta pesquisa, e que foi realizado sem recorte temporal em alguns dos principais bancos de dissertações e teses nacionais.

Durante a realização da nossa pesquisa de mestrado, intitulada “Karingana wa Karingana: brincadeiras e canções africanas”, desenvolvida em 2018 e defendida em 2019, realizamos buscas no banco de teses e dissertações da Capes - Plataforma Sucupira - utilizando os descritores “brincadeiras africanas” e “canções africanas”. À época, os resultados encontrados foram nulos, o que evidenciava a escassez de estudos acadêmicos que abordavam diretamente esses temas. Com o intuito de ampliar o levantamento e compreender o contexto acadêmico relacionado, realizamos novas buscas com outros descritores. Utilizando o termo “brincadeiras tradicionais”, identificamos 20 teses; com o descritor “canções tradicionais”, o resultado foi de apenas uma tese; ao buscarmos por “cultura”, localizamos seis teses; e, por fim, o descritor “imaginação” apresentou um único resultado. Esses dados reforçam uma lacuna existente na academia em relação às brincadeiras e canções africanas e, conseqüentemente, ressaltam a relevância daquela pesquisa. As tabelas e gráficos que ilustram esses resultados encontram-se disponíveis no apêndice desta pesquisa.

Refazendo esse mesmo percurso em 2023, cinco anos após as coletas realizadas em 2018 e novamente após a banca de qualificação desta tese em 2024, observamos uma discreta melhoria no número de teses ao utilizarmos os descritores “brincadeiras africanas” e “canções africanas” onde ambos subiram para 03 publicações. Acrescentamos ainda na busca o descritor “narrativas africanas” com o filtro para a área de educação, sem recorte temporal, e obtivemos o resultado de duas publicações.

Tabela 01 - Busca pelo descritor “brincadeiras africanas” - CAPES

Plataforma Sucupira - Busca pelo descritor: “brincadeiras africanas”	
Ano	Publicação
2019	SILVA, Jussara Alves Da. Karingana wa Karingana: Brincadeiras e Canções Africanas . 07/03/2019. 133 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
2021	DUARTE, Leonardo De Carvalho. Educação Física Cultural na Educação Infantil: imagens narrativas produzidas com professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma EMEI Paulistana . 25/03/2021. 384 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca. Depositária: FEUSP.
2024	SANTOS, Hugo Victor Silva. Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-Brasileiras no Contexto da Educação para as Relações Étnicoraciais: Guia de Ações Didático-metodológicas para as aulas de Educação Física . 25/07/2024. 217 f. Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica Instituição de Ensino: Universidade Federal do Maranhão, São Luís. Biblioteca Depositária: undefined.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tabela 02 - Busca pelo descritor “canções africanas” - CAPES

Plataforma Sucupira - Busca pelo descritor: “canções africanas”	
Ano	Publicação
2018	SANTOS, Thaise Jordania Porto dos. Intercompreensão de Línguas Românicas e Canções Africanas: Uma Proposta Plurilíngue e Intercultural na Formação de Professores de Língua Inglesa . 23/07/2018. 141 f. Mestrado em Linguagem e Ensino. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Campina Grande.
2019	SILVA, Jussara Alves Da. Karingana wa Karingana: Brincadeiras e Canções Africanas . 07/03/2019. 133 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
2021	SILVA, Patricia Nogueira. “A FORÇA DA RAIZ” EM MARTINHO DA VILA: A África que resiste no samba brasileiro (pós-1970) . 17/11/2021. 343 f. Doutorado em História. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília. Biblioteca Depositária: bce.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tabela 03 - Busca pelo descritor “narrativas africanas” - CAPES

Plataforma Sucupira - Busca pelo descritor: “narrativas africanas”	
Ano	Publicação
2011	QUEIROZ, Cláudia Alexandre. De uma chuva de manga ao funk de Lelê: imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari . 30/04/2011 148 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH-A. Trabalho anterior à plataforma Sucupira.
2022	ALVES, Ivonete Aparecida. Mulheres negras sankofando no Mocambo Nzinga . 09/10/2022. 360 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Cesar Lattes.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir dos resultados de 2018 e à luz de metodologias afrocentradas, desenvolvemos no mestrado uma pesquisa sobre a viabilidade de uma metodologia que utilizasse brincadeiras e canções africanas na formação docente, as griotagens. As metodologias afrocentradas que inspiraram o trabalho foram a Pretagogia (Petit, 2016), a Pedagoginga (Rosa, 2013) e a Pedagogia Griô (Pacheco, 2006) bem como os valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2010) juntamente aos marcadores das nossas africanidades (Petit, 2016) que nos deram base para pensarmos numa tese de doutorado que refletisse uma metodologia de formação docente afoperspectivada que a partir das griotagens nos possibilitaram e possibilitam a sistematização de uma formação docente pautada em brincadeira, canções e narrativas africanas.

As produções acadêmicas encontradas na Plataforma Sucupira revelam a centralidade de conceitos que reafirmam a presença e a contribuição dos saberes afroperspectivados na educação. As palavras-chave mais recorrentes foram brincadeiras, canções, africanidades, ancestralidade, identidade étnica, relações raciais e currículo cultural, e demonstram um movimento de ressignificação das epistemologias africanas nos espaços escolares. A ludicidade, expressa por meio

das brincadeiras e canções africanas, emerge como estratégia pedagógica e afirmativa, conectando infância, cultura e ancestralidade. A presença de termos como educação, processos identitários e relações étnico-raciais indica um compromisso crescente com a construção de uma educação antirracista, que valorize as matrizes africanas no ensino e na formação da subjetividade. Assim, os dados apontam para um avanço, ainda que tímido, no reconhecimento acadêmico da importância da cultura afrodiaspórica na transformação curricular e na ampliação das narrativas sobre pertencimento e resistência.

Os autores mais citados, considerando a inter-relação entre todas as produções encontradas, além dos documentos normatizadores do MEC/Brasil, foram: Achille Mbembe, Carlos Serrano, Débora Alfaia da Cunha, Kabengele Munanga, Lino Castellani Filho, Mauricio Waldman, Michel Foucault, Nei Lopes, Nilma Lino Gomes, Paul Gilroy, Paulo Freire, Stuart Hall, Tizuca Morchida Kishimoto, e Tomaz Tadeu da Silva.

Diante do exposto, evidencia-se a relevância de aprofundarmos as contribuições teóricas desses autores para a compreensão das brincadeiras, canções e narrativas africanas no campo formativo-educacional. Suas produções dialogam de alguma forma com a necessidade de uma educação afroperspectivada, que reconheça e valorize os saberes ancestrais, contribuindo para a ressignificação das epistemologias afrodiaspóricas na formação docente e demonstrando a urgência de metodologias que resgatem esses saberes.

No próximo tópico, analisaremos algumas abordagens desses autores que possam confluir com os valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2010) como a ludicidade, oralidade, musicalidade, corporeidade e memória enquanto elementos fundamentais para a construção de práticas formativo-pedagógicas capazes de fortalecer as identidades e promover a equidade racial nas escolas.

3.1 *Nzila*: abrindo caminhos para novas andanças - reflexões a partir dos referenciais mais citados nas pesquisas levantadas

“Ê alafiou, ê alafiá!”

Os caminhos se abrem quando reconhecemos a importância da ancestralidade na construção do conhecimento. A expressão "Ê alafiou, ê alafiá", entoada no samba-enredo da Viradouro em 2024, remete à ideia de caminhos abertos, evocando proteção, fortalecimento e continuidade da caminhada iniciada pelos ancestrais. Na educação afroperspectivada, esse simbolismo reforça a necessidade de ressignificar epistemologias afrodiaspóricas, valorizando saberes que foram silenciados pela colonialidade. Assim, este tópico se propõe a explorar as contribuições teóricas essenciais para a compreensão das brincadeiras, canções e narrativas africanas no contexto formativo, traçando pontes entre os referenciais acadêmicos e as práticas pedagógicas afrorreferenciadas.

A construção de uma educação afroperspectivada requer um embasamento teórico amplo, que possibilite a ressignificação das epistemologias afrodiaspóricas na formação docente e fortaleça a conexão com a ancestralidade e a memória coletiva. Inspirando-nos no termo Nzila, que significa "caminho" na língua kikongo, remetemos àqueles que abriram trilhas de conhecimento para as gerações futuras. Os autores abordados nesta pesquisa desempenham um papel fundamental nesse processo, fornecendo referenciais teóricos que dialogam com a necessidade de valorização dos saberes ancestrais e sua inserção no campo educacional.

Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola. Será que estamos dispostos? Podemos, enquanto educadores(as) comprometidos(as) com a democracia e com a luta pela garantia dos direitos sociais, recusar essa tarefa? A nossa meta final como educadores(as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações,

valores, títulos... Dessa forma, entendo o processo educacional de uma maneira mais ampla e profunda. Poderemos avançar no nosso papel como educadores/as e realizar um trabalho competente em relação à diversidade étnico-racial (Gomes, 2005, p.154).

Gomes (2005) e Munanga (2009) fundamentam a importância da educação para as relações étnico-raciais, evidenciando como a construção de currículos pluriversais pode contribuir para a desconstrução do racismo estrutural nas escolas. Munanga (2009, p. 92-95) ressalta o papel dos quilombos como espaços de resistência e construção de identidade, enquanto Gomes (2005) destaca a urgência de uma educação comprometida com a diversidade, que reconheça as contribuições civilizatórias africanas e afro-brasileiras na constituição da sociedade. Esses estudos são essenciais para a formação docente, pois oferecem caminhos concretos para a implementação de práticas pedagógicas que garantam a presença da história e cultura afro-indígena na educação básica, assegurando que a valorização da diversidade não seja uma realidade dentro das salas de aula.

No campo da crítica à colonialidade, Mbembe (2018) e Gilroy (2001) trazem contribuições valiosas para a compreensão das resistências culturais da diáspora africana. Mbembe questiona os impactos do colonialismo na formação dos sujeitos, enquanto Gilroy propõe a diáspora como uma alternativa às concepções metafísicas de raça, nação e cultura territorialmente fechada. Para Gilroy (2001), romper com a linearidade entre lugar, posição e consciência permite desafiar a noção de território como elemento determinante da identidade, o que se alinha à necessidade de ressignificar epistemologias africanas na educação. Esse debate influencia diretamente a prática docente, pois enfatiza a necessidade de uma abordagem pedagógica que ultrapasse as fronteiras nacionais e reconheça a complexidade das identidades afrodiaspóricas, inserindo narrativas plurais no currículo escolar.

Hall (2003) e Foucault (1995) contribuem para essa discussão ao analisar como as representações culturais moldam subjetividades. Hall (2003), ao abordar a identidade como um processo em constante construção, evidencia como as narrativas culturais influenciam a autopercepção dos sujeitos negros. Já Foucault

(1995), com sua análise sobre poder discursivo, demonstra como certos regimes de verdade atuam na consolidação de hierarquias e na marginalização de grupos sociais. Na educação afroperspectivada, essas contribuições são fundamentais para refletirmos sobre os processos identitários dos estudantes negros, frequentemente invisibilizados por narrativas eurocêtricas. Incorporar esses debates à formação docente significa preparar educadores para questionar e transformar discursos hegemônicos, possibilitando práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as múltiplas formas de ser e existir na diáspora africana.

No campo da ludicidade, oralidade e musicalidade, elementos essenciais na educação afrodiaspórica, Lopes (2012) e Kishimoto (2014) são referências centrais. Lopes explora o papel da cultura popular negra na formação da identidade afro-brasileira, destacando a importância da reconexão com as raízes africanas. Kishimoto (2014), por sua vez, aborda a ludicidade como estratégia de ensino-aprendizagem, ressaltando que a brincadeira não é exclusiva da infância, mas também se estende a jovens e adultos. Esse entendimento reforça a necessidade de resgatar brincadeiras e canções africanas como instrumentos pedagógicos para a valorização da ancestralidade e para a construção de metodologias afroperspectivadas. A formação docente, nesse contexto, deve considerar esses elementos como parte essencial do currículo, promovendo práticas educativas que se utilizem da ludicidade e da oralidade como formas legítimas de transmissão de conhecimento.

Castellani Filho (1988) contribui significativamente para o campo da Educação Física, ampliando o debate sobre corporeidade e práticas pedagógicas que reconhecem a diversidade cultural. No âmbito da educação para as relações étnico-raciais, Serrano e Waldman (2010) em *Memória D'África: a temática africana em sala de aula*, apresentam reflexões essenciais para a inclusão da história e cultura africana no currículo escolar. Suas abordagens fortalecem a necessidade de uma educação afroperspectivada, que valorize os saberes ancestrais e promova práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

Freire (1996) e Silva (2004) apresentam contribuições fundamentais para uma educação crítica e libertadora, dialogando diretamente com a necessidade de uma formação docente que enfrente as desigualdades raciais e promova uma pedagogia libertadora e que reconheça que as identidades estão sempre em

construção. Freire destaca que “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”(Freire, 1996, p.36), reforçando o compromisso da educação com a justiça social. Suas reflexões evidenciam o papel do educador como agente de transformação, o que se alinha à urgência de práticas formativas que fortalecem as identidades afro-brasileiras e contribuem para a construção de uma escola mais equitativa e inclusiva.

Os documentos normatizadores do MEC/Brasil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), também representam avanços institucionais para a incorporação dos saberes afrodiaspóricos na educação básica e na formação docente. Contudo, sua efetivação ainda encontra desafios, sendo necessário um maior comprometimento com a implementação de políticas antirracistas.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (Brasil, 2004, p.17).

As diretrizes trazem determinações específicas que orientam práticas que valorizam e refletem possibilidades pedagógicas acerca da educação para as relações étnico-raciais. “Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem os princípios de” consciência

política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações (Brasil, 2004, p.18-19).

No contexto da formação docente, Cunha (2016) contribui significativamente ao reunir um amplo acervo de brincadeiras africanas, contextualizadas e acompanhadas de vídeos demonstrativos. Suas pesquisas reforçam o potencial pedagógico da ludicidade para promover uma educação afroperspectivada, alinhando-se às diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004). Essa abordagem é essencial para a construção de práticas educativas que resgatem a cultura africana de modo a incluí-la de maneira estruturante na formação docente, garantindo que educadores tenham repertório e suporte teórico-metodológico para trabalhar a diversidade cultural de forma crítica e reflexiva.

Dessa forma, a convergência entre as produções teóricas levantadas e as práticas formativas que apresentaremos nesta pesquisa, abre caminhos para a construção de metodologias afroperspectivadas que contemplem a interculturalidade presente em nossas origens afrodiaspóricas. No próximo capítulo, apresentaremos a composição metodológica que nos permitiu aprofundar a relação entre essas bases teóricas e as experiências formativas, destacando como a oralidade, a musicalidade e a ludicidade podem ser incorporadas às práticas pedagógicas afroperspectivadas na formação docente.

4. Kujifunza kwa Pamoja - Caminhar junto, cantar junto, pesquisar junto: Metodologia, planejamento, vivência e ação ao escrever

A união do rebanho obriga o leão a ir dormir com fome.

Provérbio Africano

A metodologia dessa pesquisa é qualitativa e se apoia na pesquisa crítica de colaboração, incorporando a concepção de escrevivência onde conceitos ancestrais como os valores civilizatórios afro-brasileiros se cruzam de forma cíclica entre a vivência, o planejamento, a ação, a observação e a reflexão sobre a vivência/ação nos possibilitando uma pesquisa que participa e dialoga com quem dela faz parte, buscando um olhar de dentro, que joga junto, que canta junto, que dança junto, que aprende e ensina a partir das brincadeiras, canções e narrativas africanas e afrodiaspóricas, onde cada sujeito se torna multiplicador em sua própria vida, família, sala de aula e comunidade.

O título em swahili deste capítulo, "Kujifunza kwa Pamoja - Caminhar Junto, Cantar Junto, Pesquisar Junto: Metodologia, planejamento, vivência e ação ao escrever" reflete a essência dessa abordagem metodológica multifacetada. Neste contexto, escrevivência refere-se à prática de narrar a experiência vivida a partir de uma perspectiva afrocentrada, destacando o valor da vivência individual e coletiva nas práxias formativas e docentes.

A pesquisa crítica de colaboração (Magalhães, 2010; Liberali, 2008) é o pilar fundamental desta metodologia, pois promove a interação ativa e o diálogo constante entre pesquisadora, os sujeitos da pesquisa e comunidade. A circularidade entre o planejamento, a vivência e a ação são essenciais para o desenvolvimento de um processo reflexivo que valoriza a experiência cotidiana no contexto da educação afroperspectivada. A pesquisa crítica de colaboração, em conjunto com o conceito de escrevivência e os valores civilizatórios afro-brasileiros, permite uma análise aprofundada das questões relacionadas à formação docente e à educação das relações étnico-raciais, bem como a construção de estratégias

práticas pluriversais para o desenvolvimento de ambientes educacionais mais inclusivos, equitativos e culturalmente sensíveis.

A pesquisa crítica de colaboração envolve um processo de cooperação ativa e diálogo constante entre pesquisadores, educadores, comunidades e outros atores relevantes. Este processo inclui a identificação de problemas ou questões a serem abordados, a coleta e análise de dados, a reflexão conjunta sobre os resultados e a implementação de ações práticas. A participação ativa de diferentes vozes e perspectivas enriquece o processo de pesquisa, permitindo uma compreensão mais holística e contextualizada das questões étnico-raciais na educação.

Ela desempenha um papel crucial em nossa pesquisa, uma vez que nos auxilia na busca de identificar e abordar desigualdades e preconceitos, desenvolver estratégias eficazes para a construção de ambientes educacionais mais pluriversos e equitativos, e promover a valorização da diversidade e o respeito pela herança cultural afrodiaspórica. Ela é a base metodológica que nos permitirá alcançar nossos objetivos de investigação e contribuir para uma educação mais afroperspectivada e justa acerca das relações étnico-raciais na educação.

Nossa pesquisa se concentra na concepção das escrevivências (Duarte e Nunes, 2020), um conceito fundamental que molda nossa abordagem investigativa. As escrevivências, cunhadas por Conceição Evaristo, referem-se à prática de narrar a experiência vivida a partir de uma perspectiva afrocentrada, com ênfase nas vivências individuais e coletivas que refletem a realidade da população afrodescendente. Este conceito além de enriquecer nossa pesquisa, é essencial para a compreensão profunda das experiências, desafios e resistências vivenciadas pela população negra no contexto da educação das relações étnico-raciais.

As escrevivências se tornam uma ferramenta importante em nossa pesquisa, permitindo-nos acessar narrativas que muitas vezes são negligenciadas ou silenciadas. Nossa metodologia valoriza a importância de ouvir, registrar e analisar essas histórias de vida e experiências, reconhecendo que elas representam uma fonte rica de conhecimento sobre a vivência afrodiaspórica na educação. Por meio das escrevivências, ouvimos as diversas vozes através da sagacidade africana

em seus ensinamentos ancestrais, promovendo o reconhecimento das múltiplas narrativas e a construção de uma educação mais representativa e pluriversa.

Ao nos fundamentarmos em escrevivências, buscamos entender as complexas dinâmicas das relações étnico-raciais na educação, e contribuir para a promoção de práxias pedagógicas mais sensíveis à diversidade cultural e étnico-racial. Através da coleta e análise de práxias formativas afroperspectivadas em formato de escrevivências, buscamos desconstruir estereótipos negativos, combater o racismo e fortalecer a perspectiva afrocentrada na formação docente e nas políticas educacionais. Portanto, as escrevivências são uma parte essencial de nossa pesquisa, pois nos permite abordar a complexidade das relações étnico-raciais na educação a partir da perspectiva das vivências formativas docente.

No âmbito da tese, essa metodologia qualitativa representa um compromisso com o compartilhamento de saberes ancestrais sistematizados e sensíveis às necessidades das formações continuadas docentes permeadas ainda por reproduções de discriminação e preconceitos, contribuindo para a promoção da equidade e justiça social em nossas relações étnico-raciais na educação. Essa metodologia proporciona momentos formativos afroperspectivados para educadores e pesquisadores que atuam como agentes de mudança, integrando as perspectivas escreviventes em seus planejamentos, vivências e ações, promovendo uma educação afroperspectivada cotidiana permanente, cíclica e relacional.

4.1 Pesquisa Crítica de Colaboração

Só se levanta para ensinar, aquele que sentou para aprender.

Provérbio Africano

Refletimos sobre a pesquisa crítica de colaboração¹⁸ (Magalhães, 2010; Liberali, 2008) como uma metodologia essencial na área da educação, seus

¹⁸ A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) tem origem em perspectivas freirianas e dialoga com a Linguística Aplicada Crítica no Brasil. Fundamenta-se na ideia de que o conhecimento é produzido de forma dialógica, coletiva e emancipatória, aproximando-se dos princípios ético-políticos de Paulo Freire, que compreende a educação como prática de liberdade e transformação social (Magalhães, 2010; Liberali, 2008).

conceitos, suas origens e possibilidades práticas. A pesquisa crítica de colaboração enfatiza a participação ativa dos sujeitos, promovendo a construção de conhecimento coletivo e a transformação social. Esta metodologia pode desempenhar um papel importante na promoção da equidade e justiça social nas relações étnico-raciais e na construção de ambientes educacionais pluriversos.

A pesquisa crítica de colaboração é baseada em princípios essenciais, incluindo, além da participação ativa dos sujeitos, a ênfase na ação reflexiva e o compromisso com a transformação social. Ela valoriza horizontalização das relações, a co-construção de conhecimento e a tomada de decisões compartilhadas, considerando a diversidade de perspectivas e caminhos possíveis.

Com suas raízes em movimentos sociais, como o movimento de direitos civis nos Estados Unidos e o movimento negro brasileiro, a PCCol busca abordar desigualdades sistêmicas por meio da colaboração ativa. No campo da educação, o pensamento crítico, as teorias feministas e os estudos pós-coloniais também influenciaram o desenvolvimento dessa metodologia. Com o tempo, a pesquisa crítica de colaboração evoluiu e expandiu sua aplicação, abordando uma variedade de questões sociais e educacionais.

Ela compreende o conhecimento como construção coletiva, dialógica e transformadora. Essa perspectiva metodológica propõe a criação de espaços de aprendizagem compartilhada, em que pesquisador(a) e participantes atuam em cooperação, refletindo criticamente sobre suas próprias práticas. No contexto desta tese, tal abordagem se aproxima das epistemologias afroperspectivadas, por reconhecer a dialogicidade, a circularidade e a coautoria como princípios de produção do conhecimento.

Nossas escrituras pedagógicas, nossas ações práticas e as vivências relacionais no cotidiano escolar já constituem fontes legítimas de pesquisa e de produção de conhecimento sistematizado. Trata-se de uma pesquisa que valoriza as relações, legitima as experiências e propõe uma reflexão cíclica sobre o percurso trilhado e a trilhar. Esse movimento se revela como uma ferramenta potente e necessária para a formação docente afroperspectivada. Pesquisa, reflexão, ação e compartilhamento são, em grande medida, forças inspiradoras das escrituras que atravessam e sustentam esta tese.

Portanto, na formação docente afroperspectivada, a pesquisa crítica de colaboração pode desempenhar um papel fundamental na promoção da equidade, diversidade e justiça sendo aplicada em contextos diversos, desde a formação docente até a construção de currículos pluriversos e na promoção da educação das relações étnico-raciais possibilitando a identificação de questões-chave, a coleta de dados por meio de métodos variados, o diálogo constante e a implementação de ações práxicas que visam à transformação do cotidiano educacional.

4.2 Escrevivências

Okhala onokhalihaniwa.

Viver é ajudarmo-nos uns aos outros a viver.

Provérbio Makua

Escrevivência (Duarte e Nunes, 2020) é um termo cunhado por Conceição Evaristo e que podemos compreender enquanto as escritas e memórias das nossas vivências, que, em um contexto formativo afroperspectivado faz todo sentido por contemplar valores da nossa ancestralidade como a oralidade, memória e circularidade. Nesta perspectiva, as escrevivências para além de registrarem nosso percurso formativo, serão parte fundamental em nossa composição metodológica de modo a descolonizar cada vez mais nossa experiência em formar professores e professoras efetivamente comprometidos com uma educação pluriversal. Primeiramente vamos conhecer um pouco mais dessa mulher extraordinária chamada Maria da Conceição Evaristo de Brito.

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em 29 de novembro de 1946 na cidade de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais e cresceu na favela de Pendura Saia, no alto da Avenida Afonso Pena. Sua mãe Joana era lavadeira e Conceição foi a segunda de nove irmãos onde cresceram em meio às tantas palavras nas histórias que ouviam de sua mãe e suas tias ou conforme suas próprias palavras, “não nasci rodeada de livros, eu nasci rodeada de palavras” (Evaristo, 2020).

Aos sete anos foi morar na casa de um casal de tios, estudou em escola pública, onde se deparou com a dureza da desigualdade do tratamento ofertado para as crianças menos favorecidas da escola. Conceição conta que na parte de cima da escola ficavam os alunos e alunas brancos, que não reprovavam e coincidentemente ou não, eram os que não moravam na favela. Na parte de baixo, que era como um porão da escola, ficavam as salas dos alunos e alunas que se pareciam com ela, eram na sua maioria negros e negras, “um verdadeiro apartheid” como a própria se refere.

Conceição trabalhou como empregada doméstica e só conseguiu se formar no magistério em 1971, aos 25 anos, entretanto nas próprias palavras de Conceição, “apesar de eu não ter nascido rodeada de livros, teve um momento que eu tenho o acesso aos livros e na minha adolescência eu li muito, eu achava que na leitura eu iria encontrar todas as respostas” (Evaristo, 2020).

Conceição Evaristo ingressou na faculdade de letras em 1987 na Universidade Federal do Rio de Janeiro, ingressou no mestrado em letras em 1982 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e cursou o doutorado na Universidade Federal Fluminense entre 2008 e 2011. É romancista, poetisa e contista, iniciando suas publicações nos Cadernos do grupo Quilombhoje em 1990, e em 2003 publicou seu romance “Ponciá Vicêncio”. Em 2006 publicou “Becos da Memória” e em 2007 seu primeiro livro tem a tradução publicada nos Estados Unidos. A partir de 2008, as poesias que Conceição publicou nos Cadernos Negros ganharam mais visibilidade na publicação “Poemas de recordação e outros movimentos. Em 2011 publicou o livro de contos “Insubmissas lágrimas de mulheres”, em 2014 publicou “Olhos D’água” que foi finalista do Prêmio Jabuti na categoria contos e crônicas e em 2016 publicou o livro de ficção “Histórias de leves enganos e parecenças”. Seus livros tem recebido novas edições no Brasil, traduzidos para o Francês e publicados em Paris. Em 2018, Conceição recebeu o Prêmio de Literatura pelo Governo de Minas Gerais pelo conjunto de sua obra.

Nas palavras de Conceição, “o movimento da escrita, acho que o movimento da própria vida, é um movimento que você faz para vencer a dor” (Evaristo, 2020), e esse sentimento também ilustra bem o compartilhamento das práticas afroperspectivadas em educação, que são desenvolvidas nas formações docentes em meio a currículos e propostas pedagógicas ainda carregadas de

eurocentrismo e apagamento das culturas que não sejam europeias. Relataremos por meio de escrituras as práticas de formação docente que buscam afrocentrar as propostas pedagógicas de forma interseccional e intercultural, empoderando coletivamente professoras e professores, gestoras e gestores, comunidades e estudantes, a realizarem um movimento sankofa voltando atrás e aprendendo com o passado como vivenciarmos melhor o presente e fertilizarmos o nosso futuro através dos ensinamentos daqueles que vieram antes de nós. No contexto desta tese, as escrituras não apenas documentam o vivido, mas o ressignificam, permitindo que as vozes docentes e comunitárias se tornem autoras da própria história e coautoras do pensamento afro-brasileiro em educação.

4.3 Os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros

Um velho vê mais longe sentado, do que um jovem de pé.

Provérbio Africano

Os valores civilizatórios afro-brasileiros, sistematizados pela já ancestral Professora Dra. Azoilda Loretto da Trindade (2018), são pilares que sustentam essa pesquisa. As griotagens se conectam aos valores civilizatórios afro-brasileiros de maneira transversal e expressam esses fundamentos como práticas de cuidado, acolhimento e afetividade. Oralidade, ancestralidade, memória, ludicidade, circularidade, energia vital, cooperativismo, musicalidade, corporeidade e religiosidade estarão nas escrituras formativo-pedagógicas que apresentaremos nesta tese.

As rodas de conversa, oficinas práticas, brincadeiras, canções e contações de narrativas nos possibilitam produzir conhecimento a partir da sabedoria ancestral configurando a formação docente de forma a transformá-la em território de resistência e reexistência. Os valores civilizatórios afro-brasileiros atravessam a formação docente afroperspectivada a sustentando enquanto prática pedagógica que produz conhecimento de forma afrocêntrica e crítica.

A oralidade, enquanto valor civilizatório, nos convida à reflexão do poder da palavra, no sentido de expressão da tradição ancestral, presente na oralitura, nas cantorias, nas brincadeiras cantadas e nas narrativas compartilhadas. Compreendida como uma tecnologia ancestral de transmissão de saberes, a oralidade sustenta vínculos entre gerações e é fonte de preservação de memórias coletivas. Nas comunidades afrodiaspóricas, ela atravessa o tempo como uma trilha viva da identidade e da resistência, assegurando que conhecimentos, cosmopercepções e práticas culturais sobrevivam e floresçam em meio aos desafios impostos pela colonialidade.

A ancestralidade e a memória caminham lado a lado, sendo a memória um verdadeiro portal, elo sagrado entre o passado e o presente. Um provérbio africano nos ensina que, ainda que não saibamos para onde vamos, é essencial sabermos de onde viemos. O apagamento dessa memória ancestral nos impede de nos reconhecermos enquanto povo, de honrarmos nossa ancestralidade e de nos orgulharmos. Por isso, uma pedagogia da memória revela-se imprescindível ao fortalecimento das identidades e à promoção da equidade racial que nos permite reconhecer nossa ancestralidade afrodiaspórica.

A ludicidade nos constitui, não está em objetos ou situações, e sim em nós, ao interagirmos de forma livre e através da nossa energia vital. Nossos ancestrais se relacionavam entre si e entre a natureza de forma livre, de forma lúdica, através de realizações coletivas com energia vital, em axé. Quando pensamos em energia vital, pensamos nessa força de realização que nos atravessa enquanto pessoas, que nos move e que nos permite expressar essa ludicidade imprimindo vida em tudo que tocamos, inclusive entre nós mesmas e nós mesmos, ou nas palavras de Trindade (2005),

Princípio do Axé ENERGIA VITAL - tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: Planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação. Imaginem se nosso olhar sobre nossas crianças de Educação Infantil forem carregados da certeza de que elas são sagradas, divinas, cheias de vida (p. 33).

A circularidade é a dinâmica mais antiga que existe, nos conecta uns com os outros e nos permite participar mesmo sem expressar palavra alguma, apenas estando ali, em meio às interações acontecendo. Quando trazemos a circularidade para nossas práticas pedagógicas, evocamos essa dinâmica ancestral e alteramos a lógica de forma a potencializarmos nossas relações. A musicalidade unida à circularidade e corporeidade são fundamentais para práxias afroperspectivadas que, através da interculturalidade, nos possibilitam vivenciar os valores civilizatórios.

O cooperativismo e o comunitarismo nos remetem ao ser plural, ao ser coletivo, ao vivermos uns pelos outros como nos ensina a filosofia do ubuntu. Essa forma de valorização das interações solidárias pode ser estimulada através de brincadeiras, canções e narrativas que nos levam a reflexão sobre nossa existência relacional e interdependente. O provérbio guineense *un son mon ka ta toka palmu*, que em português podemos traduzir do crioulo guineense como uma mão sozinha não bate palmas é um exemplo de narrativa ancestral que nos mostra o valor do cooperativismo nas comunidades.

A religiosidade perpassa todas as manifestações interculturais e com a nossa ancestralidade afrodiaspórica não seria diferente e acaba se tornando uma possibilidade fértil de desconstrução de preconceitos e estereótipos negativos. Aprender e ensinar através das narrativas das diversas religiosidades presentes no mundo, e entre elas as religiosidades de matrizes afroindígenas, nos possibilita adentrar na seara do racismo religioso e, através do conhecimento e respeito, o combatermos.

Para além dos valores civilizatórios afro-brasileiros, vamos também nos aprofundar na senioridade enquanto valor ancestral. Na cosmo percepção africana, o velho é fonte de sabedoria que fundamenta nosso fazer investigativo. Conforme a cultura dos nossos ancestrais africanos, as pessoas mais velhas são as responsáveis por podermos ter chegado até os dias atuais. Um exemplo dessa valorização é que os mais velhos têm prioridade ao se servirem nas refeições e as famílias têm obrigação de cuidar deles.

Desta forma, pautarmos nossa pesquisa nos valores civilizatórios afro-brasileiros e na senioridade, além de embasar metodologicamente nossa trajetória, potencializa a importância dos saberes afrodiaspóricos na formação

docente. Nossas bases nos ancoram em pedagogias do afeto, do acolhimento e do pertencimento ancestral através das griotagens que nos permitem escrever práticas formativo-pedagógicas de resistência, reexistência e esperança. Enfim, nossas bases metodológicas nos permitem ancestralizar o dia a dia formativo e escolar, onde respeito e valorização são inerentes às práticas e relações.

5. Pesquisa de campo:

Aquele que não cultiva seu próprio campo, morrerá de fome.

Provérbio Africano

Desde 2016, quando a ancestralidade me tocou mais fortemente, as práticas afroperspectivadas em educação estão presentes nos percursos formativos étnico-raciais que realizo sistematicamente em grupos formativos da rede municipal de educação de Juiz de Fora no Estado de Minas Gerais e em grupos formativos da rede privada em um curso de segunda graduação em pedagogia e outro curso de especialização em educação para as relações étnico-raciais que contempla cursistas de diversos estados do território nacional.

Este capítulo, para além de descrever práticas ou métodos, ecoa vivências entrelaçadas a lágrimas, sorrisos, danças, canções, resistências, reexistências e cura. Cada prática aqui contada e cantada, leva um pedaço do meu eu escreviente junto a tantas pessoas que giram esta roda comigo ensinando-me sempre que (trans)formar também é ser (trans)formada.

A formação de professores e professoras tem se tornado um grande desafio, tanto pela desqualificação deste profissional na maioria das vezes mal remunerado e sem condições dignas de trabalho, quanto pelo desinteresse, desmotivação e por não considerarem ser produtivo estarem ali naquele momento. Sem comentar ainda os preconceitos enraizados que dificultam compreenderem a necessidade de momentos de desconstrução coletiva.

Devido a esta percepção, iniciarei este capítulo descrevendo as griotagens de sensibilização, por entender que são essenciais para toda continuidade dos processos (in)formativos afroperspectivados. Uma pessoa sensibilizada é mais propensa em conscientizar-se, em participar de coração aberto e principalmente de mente aberta. Em seguida trago as griotagens imersivas, lúdicas e discursivas.

5.1 Griotagens de sensibilização - O despertar e o desconstruir docente interseccionando *ubuntu* e sagacidade africana

5.1.1 - *Sawabona Shikoba* - Ciranda de Apresentações

É comum um momento inicial de apresentações, saudações, entre os participantes de encontros formativos, e para iniciar de forma afroperspectivada, propomos a ciranda de apresentações *Sawabona Shikoba*. É desejável que todos e todas se coloquem em círculo ou meia lua e recebam a explicação inicial em relação à expressão/rito para que em seguida se possa dar continuidade a griotagem.

Intitulada “*Sawabona Shikoba*”, uma expressão da língua Zulu difundida em práticas formativas de inspiração africana e popularmente associada à saudação comunitária “*Sawubona–Sikhona*”, o que consideramos uma afroconstrução simbólica potente, esta griotagem inicial desempenha um papel fundamental de sensibilização na formação docente afroperspectivada. As palavras “*Sawabona*” e “*Shikoba*” possuem um significado profundo: “*Sawabona*” traduz-se como “eu te respeito, te valorizo, você é importante”, enquanto “*Shikoba*”, a resposta, significa “então eu existo para você”. Juntas, estas palavras refletem a mensagem de “eu sou bom”, ressaltando a interconexão e o respeito mútuo também presentes na filosofia africana *ubuntu* em nossas existências que são relacionais.

Nesse momento cada participante é convidado a se apresentar e em seguida a olhar para a pessoa à sua esquerda e saudá-la com “*Sawabona*”; a pessoa responde “*Shikoba*” e se apresenta; ao final de sua apresentação, esta pessoa olha para a pessoa à sua esquerda e a saúda com “*Sawabona*”, e o ciclo continua até chegar à última pessoa do círculo que, olha para todos e diz “*sawabona*” e todos e todas em uníssono respondem “*Shikoba*”. O objetivo principal desta ciranda de apresentações é a sensibilização, a valorização do eu e do outro, bem como da diversidade presente no grupo, essencial para fomentar uma educação mais respeitosa, inclusiva, cooperativa e equitativa.

5.1.2 - *Sawabona Shikoba* - Roda de Conversa Afroperspectivada

A roda de conversa afroperspectivada *Sawabona Shikoba*, tem por objetivo sensibilizar em relação a desconstrução de paradigmas excludentes, a inclusão da história e cultura afrodiaspórica, valores filosóficos afrocentrados e como estes podem contribuir significativamente para a superação da necroeducação¹⁹. Uma estratégia comum nesse processo é a realização de rodas de conversa em cursos de formação docente, focando em diversas temáticas relacionadas ao cotidiano escolar de forma afroperspectivada. É fundamental que as discussões sobre questões étnico-raciais ganhem destaque nestes encontros, promovendo o letramento racial²⁰ e a desconstrução de estereótipos negativos e racistas nas práticas educativas. Essas conversas são fundamentais para sensibilizar e empoderar os educadores, permitindo que eles reconheçam e desafiem as práticas de necroeducação em seus ambientes de ensino.

Iniciamos a atividade acolhendo o grupo e convidando todos a se sentarem em círculo. Caso algum participante opte por sentar-se fora do círculo, fazemos questão de explicar a importância dessa disposição circular, um aspecto fundamental dos valores civilizatórios afro-brasileiros, conforme destacado por Trindade (2006). A circularidade, além de uma forma de organização física, é também um símbolo de união, igualdade e partilha, refletindo a ideia de que todos têm igual importância e contribuição no grupo. Esse arranjo promove a inclusão e o diálogo aberto, elementos essenciais para o sucesso das rodas de conversa e para o processo de ensino-aprendizagem focado no letramento racial e na desconstrução de paradigmas excludentes.

Em seguida, procedemos com a saudação “*Sawabona Shikoba*”, tomando o tempo necessário para explicar todo o simbolismo e significado dessa expressão, especialmente no contexto da formação docente afroperspectivada. Esta saudação não é só uma formalidade, mas um gesto que reflete o respeito e a importância de cada indivíduo no processo de aprendizagem. Cada participante é então convidado a se apresentar brevemente, uma prática que valoriza as subjetividades individuais e reforça a noção de comunidade e pertencimento.

¹⁹ Necroeducação (Liberali, 2020) deriva do conceito de necropolítica (Mbembe, 2018) e refere-se às práticas educacionais que, de maneira metafórica, matam aspectos cruciais do educando, principalmente aqueles de maior vulnerabilidade.

²⁰ Letramento racial (Twine; Steinbugler, 2006) é o processo de educação e conscientização sobre questões raciais, visando o entendimento e a desconstrução de preconceitos e discriminações raciais na sociedade.

Após as apresentações, conduzimos um exercício de respiração, com o objetivo de criar um ambiente propício à interiorização e introspecção. Este momento de calma e foco é essencial para preparar os participantes para as reflexões e discussões profundas que ocorrerão ao longo da roda de conversa, facilitando um engajamento mais significativo e reflexivo sobre os temas abordados. Existem diversos exercícios de respiração relaxantes e geralmente utilizamos a respiração 4-7-8 (Carvalho, 2021) para estabelecermos nosso equilíbrio, que consiste primeiramente em relaxar os ombros, mandíbula e fechar os olhos, colocar a ponta da língua no céu da boca e inspirar pelo nariz durante 4 segundos, prender a respiração por 7 segundos e expirar pela boca por 8 segundos.

No centro do círculo, dispomos várias tarjetas com questões provocativas escritas em letras grandes, destinadas a estimular a reflexão dos participantes. Estas perguntas incluem indagações como "Quem pensa o currículo escolar?", "Quem vence essa disputa de poder?", "Quem é considerado o centro produtor de conhecimento?" e "Quem é legitimamente considerado modelo e padrão a seguir?". À medida que os participantes começam a oferecer suas contribuições, iniciamos um processo profundo de reflexão sobre os processos de construção das identidades, os marcadores sociais das diferenças, as interseccionalidades, a diversidade e a pluriversalidade.

Dada a complexidade destes conceitos, nosso objetivo inicial na roda de conversa é sensibilizar os educadores sobre a importância de uma desconstrução contínua e a necessidade de formação continuada permanente. Esta abordagem é fundamental para alcançarmos uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade como um meio de enriquecimento intercultural. Por meio deste diálogo inicial e da interação com as tarjetas, buscamos despertar nos educadores um senso crítico e uma disposição para abraçar novas perspectivas, fundamentais para a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas em seus contextos educativos.

Após essas reflexões iniciais, passamos à apresentação de documentos legislativos fundamentais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e suas alterações com as leis 10.639/03 e 11.645/08. Também discutimos a Lei 12.288/10, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

(DCN ERER 2004), e o Plano Nacional de Implementação das DCN ERER. Este momento é elementar para demonstrar a importância do conhecimento aprofundado da legislação por parte dos educadores, a fim de assegurar o direito dos estudantes a um currículo que adequadamente contemple as questões étnico-raciais.

Enfatizamos que estes documentos não são somente formalidades legais, mas ferramentas essenciais para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e representativa. Discutimos como a legislação pode ser utilizada de forma prática no ambiente educacional para garantir que as questões étnico-raciais sejam abordadas de maneira assertiva e respeitosa. Ao familiarizar os educadores com estes textos legais, os empoderamos a integrarem de forma mais efetiva esses importantes conteúdos em suas práticas pedagógicas diárias, promovendo assim um ambiente de aprendizado mais justo e equitativo para todas as pessoas.

Nesse momento da formação, propomos uma dinâmica impactante que envolve uma folha de papel entregue a cada participante. Solicitamos que cada um imagine que a folha representa outro indivíduo. Instruímos então que reflitam sobre todas as vezes que insultaram alguém, ou ainda, presenciaram atitudes discriminatórias, simultaneamente amassando lentamente essa “folha-indivíduo”, para simbolizar o dano infligido à essência/interior de uma pessoa quando ela é desrespeitada, humilhada e discriminada. À medida que a atividade progride, todas as folhas se tornam completamente amassadas.

Em seguida, questionamos os participantes sobre o que poderia ser feito para que as folhas voltassem ao seu estado original. Após ouvir as contribuições e constatar que as folhas nunca retornarão à sua forma inicial, conduzimos uma reflexão simbólica sobre os efeitos do preconceito e da discriminação na essência/interior das pessoas. Destacamos que as marcas deixadas por tais atitudes são permanentes e, portanto, essas ações degradantes nunca deveriam ser iniciadas visto que a nossa ancestralidade nos ensina que todos somos importantes e precisamos reconhecer nossa interdependência.

Essa dinâmica serve como uma poderosa ilustração da importância de uma educação antirracista. Ela ressalta a necessidade de evitar que as práticas educacionais reproduzam as ações simbolizadas pelo amassar das folhas. A atividade visa sensibilizar os educadores sobre o impacto duradouro do racismo e

da discriminação, sublinhando a necessidade de uma abordagem pedagógica que promova respeito, inclusão e valorização das diferenças. Dessa forma, a dinâmica reforça a mensagem de que a educação deve ser um espaço de construção e não de destruição das identidades e dignidades individuais.

Nesse momento, diante das folhas amassadas e sem possibilidade de retorná-las ao seu estado original, sugerimos um processo de ressignificação, tanto das folhas quanto das marcas que carregamos, muitas delas possivelmente adquiridas durante o período escolar, reflexo de uma sociedade excludente. Cada participante é então desafiado a criar uma dobradura com sua folha amassada, algo que remete à sua infância. Incentivamos a colaboração entre os participantes, onde aqueles que têm dificuldade em se lembrar de como fazer dobraduras são auxiliados pelos demais.

Após a conclusão da atividade, observamos as diferentes formas e objetos criados a partir das folhas amassadas. É evidente que, apesar da transformação, as marcas ainda permanecem visíveis. Esta etapa da dinâmica é fundamental para enfatizar que nossas marcas, assim como as das folhas, são partes integrantes de nossas identidades. Elas não podem ser apagadas, mas podem ser ressignificadas, contribuindo para o nosso crescimento e amadurecimento como pessoas.

Essa atividade simboliza a capacidade de transformar experiências negativas em aprendizados positivos. Reforçamos a mensagem de que, na educação, devemos evitar causar tais marcas, e também trabalhar para reconhecer, entender e legitimar as que já existem. Isso é especialmente relevante no contexto da educação antirracista, onde o objetivo é criar um ambiente inclusivo e respeitoso, que reconheça e valorize as experiências e histórias individuais, transformando marcas de dor em símbolos de resiliência e força ancestral.

Finalizamos a roda de conversa com uma poderosa reflexão: “A cada tempo, o saber de cada tempo para ser, para cuidar de si, do outro e da vida” (Machado, 2013, p. 42). Esta frase inspiradora de Vanda Machado é entregue a cada participante, acompanhada de um saquinho contendo três sementes de girassol (simbolizando ancestralidade, presente e futuro). Ao fazer isso, explicamos que, como educadores, somos comparáveis a troncos que nutrem e sustentam o

crescimento de uma nova geração. Salientamos a necessidade de adotar epistemologias que reconheçam e valorizem nossas raízes ancestrais, conduzindo-nos à compreensão da importância da descolonização de mentes e corações, e, no contexto atual, dos currículos escolares.

Esta metáfora do girassol simboliza a esperança e a renovação. Assim como os girassóis se voltam para o sol, os educadores devem se direcionar para práticas pedagógicas que iluminem e fomentem o crescimento saudável e pleno dos estudantes. Na ausência do sol, os girassóis voltam-se uns para os outros, que possibilita outra reflexão potente sobre cooperativismo, circularidade e respeito mútuo. Ao cuidar das sementes, os participantes são encorajados a refletir sobre como podem cultivar um ambiente educacional que permita aos educandos florescerem, reconhecendo e valorizando suas identidades únicas e plurais na mesma medida.

Ao entregar as sementes, reforçamos a mensagem de que a educação é um processo contínuo e dinâmico, que requer cuidado, atenção e respeito pelas diversas experiências e perspectivas das nossas existências relacionais. Encorajamos os participantes a verem a si mesmos não como transmissores de conhecimento, mas como facilitadores de um aprendizado que é recíproco e enriquecedor, tanto para os estudantes quanto para os próprios educadores. Assim, a roda de conversa é concluída refletindo sobre *ubuntu/inter-munthu* (Castiano, 2025) enquanto ética de cuidado coletivo e simbiótico e a necessidade de uma educação que reconheça que nossa existência é relacional e pluriversa, oportunizando a todos uma sensação de responsabilidade renovada e a inspiração para criar um futuro educacional mais inclusivo, equitativo, solidário e empático.

5.1.3 *Sansa Kroma* - Musicalidade e memória ancestral

Intitulada “*Sansa Kroma* - musicalidade e memória ancestral”, uma narrativa Ashanti, esta griotagem desempenha um papel fundamental na formação docente afroperspectivada por contemplar a musicalidade, memória ancestral, e

também fazer o cruzamento de diversos valores civilizatórios afro-brasileiros²¹ com a sagacidade africana, enriquecendo o processo de aprendizagem com momentos reflexivos e dinâmicos de aprendizagens mútuas.

Sansa Kroma é uma ave mítica da cultura *Akan* e que pode ser comparada com o que conhecemos por falcão e o objetivo principal desta griotagem também é a sensibilização dos docentes, enquanto um aspecto fundamental nos processos de letramento racial e de desconstrução de paradigmas excludentes. Através desta práxica, busca-se promover movimentos empáticos, de autocuidado e cuidado do outro, essenciais para a promoção da educação para as relações étnico-raciais.

Primeiramente, convidamos os participantes a formar uma roda para ouvir uma história. Pedimos que ouçam não com os ouvidos de agora, mas com os da criança que ainda vive dentro de cada um. Para acessar essa criança interior, propomos o exercício de respiração 4-7-8, que auxilia no relaxamento e na introspecção. Durante este exercício, toca-se a canção *Gâmbia*, de Sona Jobarteh, que leva o nome de um país da África Ocidental, assim como Gana, que é o foco da narrativa desta atividade afroperspectivada. Sona Jobarteh é multi-instrumentista afroamericana de ascendência Gambiana renomada por romper com uma tradição de sete séculos ao ser a primeira mulher a receber autorização dos anciãos de sua comunidade para tocar o *kora*, um instrumento musical de 21 cordas, profundamente enraizado na sabedoria e tradições africanas.

O *kora*, caracterizado por suas 21 cordas, carrega um simbolismo profundo nas tradições africanas. Segundo os ensinamentos ancestrais, sete dessas cordas têm o poder de curar o passado, outras sete cordas trazem harmonia ao presente, e as sete finais protegem o futuro. Este instrumento é construído de forma a representar elementos naturais e espirituais: a cabaça simboliza a terra; a pele, a fauna; as cordas, a flora; e o aro de metal, a dimensão mágica e espiritual da existência.

²¹ Conceito desenvolvido por Trindade (2010) referindo-se ao conjunto de valores, práticas culturais, saberes e tradições originários dos povos africanos e que foram trazidos e adaptados ao Brasil durante o período da diáspora africana.

Tabela 04 - Letra da canção Gâmbia

Gambia (língua mandinga)	Gâmbia - Tradução Viviane Nascimento (2016)
Kairaya loo Tengkungoyabeng yiriwaningnyatotaa le yajiyaa Hadamaya Sewo ye nyaadaalubeng n'nabankukendemaalem Gambia	Construído em paz e estabilidade, hospedado pelo desenvolvimento e progresso, Humanidade e a felicidade está em todos os rostos nosso país excepcional Gâmbia.
Ibedawoda Ikana song mummey kanyineyfaasuwo la Gambia Tonya l'nyinatai'bonsungwo la l'nyinatai'fangwo le la	Onde quer que você esteja nunca se esqueça sua terra natal Gâmbia Pois se você esquecer suas raízes, você vira as costas para quem você é.
Nsinganyaa N'tenganyaata N'nabanko le la N'singanyaa, N'singanyaa	(Refrão): Estamos orgulhosos... Estamos orgulhosos do nosso país
N'singanyaa Al nganaakafunyooma Nganyomuta N'singanyaa Wolemunyatotaa Ningnafasoto	(Refrão): Estamos orgulhosos... Vamos nos unir e unir (Refrão): Estamos orgulhosos... Isto é o que resultará em progresso
Gambiankolu le Nyinembankunyimati Gambiankolu le Nyingbankukaira ma Gambiankolu le Nyinemmoolabankooti Gambiankolu le Nyinenyongomangsiyaa	Povo da Gâmbia; esta é a linda terra Povo da Gâmbia; esta é a terra pacífica Povo da Gâmbia; esta é a terra do nosso povo Povo da Gâmbia; não há nada que se compare a esta terra As pessoas honram este país porque é abençoado
A nemata Woleyasaabu Mooluyabunyaa Abarakata Woleyatinna Moolumangnyangna, Nyingbankunyimaafaylaa	Nós não devemos abandonar nosso belo país Filhos / filhas desta terra, vamos juntos Eu sempre estarei verdadeiramente orgulhoso de ser um gambiano Onde quer que eu vá, contarei as maravilhas deste país Não há nenhum lugar que se compare a Gâmbia
Aaaaaaaaaaaaaa Bankodingolu	Outro A casa da paz ... todos dizem "Gâmbia"

Ali ngana Kafunyooma Tonyaa N'mangnimisa Nyingbankudingyaala mummey Ningtata Duniyaakono Nyingbankoo la diya mbafola Gambia nyongte Gambiankolu le Nyinembankunyimati Gambiankolu le Nyingbankukaira ma Gambiankolu le Nyinemmoolabankooti Gambiankolu le Nyinenyongomangsiyaa Gambia le ma Gambia le ma M'bekuuma la Gambia le ma Gambia le ma M'bekuuma la Gambia le ma... Kairasuu, Alafo Gambia Nemasuu, Oohhhoo Gambia Hadamayaasuu, Alafo Gambia Baadingyaasuu, Oohhhoo Gambia	A casa das bênçãos ... todos dizem "Gâmbia" A casa da humildade ... todos dizem "Gâmbia" A casa da família ... todos dizem "Gâmbia"
--	---

Fonte: Lyrics Translate, 2018.

Após o exercício de respiração ao som da música Gambia, os participantes assistem a um vídeo. Nele, o Professor Gê (Musi, 2020) narra e canta a história de Sansa Kroma, acompanhado de instrumentos como xilofone e djembê. A narrativa de Sansa Kroma é descrita como mágica, tendo suas raízes nas aldeias africanas e focando em um falcão que cuida de pintinhos órfãos até se tornarem adultos. Essa história, enfatizada pelo professor, ilustra a importância do cuidado

com as crianças nas comunidades, um valor atemporal e profundamente celebrado que nos remete ao provérbio africano que para se educar uma criança é preciso uma aldeia inteira.

Ao terminar o vídeo, os participantes são convidados a cantarem a canção *Sansa Kroma*: “*Sansa Kroma ne na yo ke ke ko komba*” e chamados a refletirem mais detidamente a relação da narrativa com a formação docente afroperspectivada através de provérbios como “para se educar uma criança é preciso uma aldeia inteira”; “as crianças são a recompensa da vida”; “a filha tola ensina a mãe a carregar uma criança”; “a criança que não é abraçada pela vila vai queimá-la para sentir seu calor”.

Neste momento, retomamos o conceito da práxis e promovemos uma roda de conversa focada na musicalidade e na memória, elementos centrais dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Discutimos como a musicalidade, considerada sagrada nas culturas afrodiaspóricas e influente em diversas esferas da existência humana, pode ser potente no cotidiano escolar. Além disso, refletimos sobre a contribuição da memória nas práticas antirracistas, ponderando sobre a relevância de um repertório afrodiaspórico abrangente. Este repertório, ao ser incorporado ao currículo escolar, favorece a promoção de uma maior descolonização do mesmo.

Após a contribuição de todos, realizamos uma oficina de dobraduras, incentivando os participantes a criarem seus próprios pássaros. Esses pássaros serão utilizados como suporte para a contação da narrativa *Sansa Kroma* em suas escolas, seus lares ou comunidade. Durante a oficina, empregamos técnicas simples de dobradura para motivar os participantes a valorizarem o trabalho manual e a produção de artefatos que geram memórias afetivas positivas.

Demonstramos um exemplo de dobradura de pássaro utilizando somente uma folha de papel (Divertido, 2020). Cada passo é explicado lentamente, garantindo que todos possam acompanhar e criar suas próprias peças. Enquanto os participantes se envolvem no processo criativo, discutimos como essas atividades manuais podem ser uma poderosa ferramenta pedagógica para conectar os alunos com a cultura e a história afrodiaspórica.

Ao final da oficina, cada participante tem em mãos um pássaro de papel, simbolizando *Sansa Kroma*, adquirindo uma habilidade artística e também um

recurso pedagógico prático para ser usado em sala de aula. Encorajamos os educadores a compartilharem a experiência de fazer as dobraduras com seus educandos, usando o processo criativo como uma ponte para diálogos sobre a cultura afrodiaspórica e a importância de preservar e valorizar tradições ancestrais.

Esta atividade enriquece o repertório dos educadores e também serve como um lembrete da importância de incorporar metodologias de ensino que abraçam a diversidade intercultural e estimulam a criatividade e a expressão artística nas escolas. Com essa oficina de dobraduras, reforçamos a mensagem de que a educação pode ser um ato de amor, respeito e valorização das diversas culturas que compõem a sociedade.

Após a oficina de dobradura, ampliando nossos horizontes, traçamos a demonstração de algumas possibilidades práticas viáveis com algumas canções e brincadeiras Akan para além de *Sansa Kroma*, como *kye kye kule*; *Nsuo Koo Kɔ*; *Mi do mi ba berma*, que serão transcritas abaixo. Observe que ao lado dos títulos das canções aparecem o termo Twi que se refere à língua.

Tabela 05 - Letra das canções

<i>kye kye kule (Twi)</i> <i>Kye kye kule</i> <i>(Kye kye kule)</i> <i>Kye kye kofi nsa,</i> <i>(Kye kye kofi nsa)</i> <i>Kofi nsa langa</i> <i>(Kofi nsa langa)</i> <i>Ka ka shi langa</i> <i>(Ka ka shi langa)</i> <i>Kum adende</i> <i>(Kum adende)</i> <i>Kum adende</i> <i>Hey!</i>	<i>kye kye kule - Tradução</i> Segure sua cabeça Segure sua cabeça Segure seus ombros Segure seus ombros Segure sua cintura Segure sua cintura Segure seus joelhos Segure seus joelhos Segure os dedos dos pés e joelhos Segure os dedos dos pés e joelhos Ei!
<i>Nsuo Koo Kɔ (Twi)</i> <i>nsuo koo kɔ</i> <i>kɔ na bra ada fufro</i> <i>papa pɛ sɛ odi agroɔ</i> <i>nsuo, nsuo, koo kɔ</i>	<i>Nsuo Koo Kɔ - Tradução</i> Chove, chove agora vem e vai dormir papai quer brincar chove, chove agora

<i>nsuo koo kɔ</i> <i>kɔ na bra ada fufro</i> <i>maame pɛ sɛ odi agroɔ</i> <i>nsuo, nsuo, koo kɔ</i> <i>nsuo koo kɔ</i> <i>kɔ na bra ada fufro</i> <i>minua berma pɛ sɛ odi agroɔ</i> <i>nsuo, nsuo, koo kɔ</i> <i>nsuo koo kɔ</i> <i>kɔ na bra ada fufro</i> <i>minua baa pɛ sɛ odi agroɔ</i> <i>nsuo, nsuo, koo kɔ</i> <i>nsuo koo kɔ</i> <i>kɔ na bra ada fufro</i> <i>mmofra pɛ sɛ wom di agroɔ</i> <i>nsuo, nsuo, koo kɔ</i> <i>nsuo koo kɔ</i> <i>kɔ na bra ada fufro</i> <i>Abusua ni nyinaa pɛ sɛ wom di agroɔ</i> <i>nsuo, nsuo, koo kɔ</i>	Chove, chove agora vem e vai dormir mamãe quer brincar chove, chove agora Chove, chove agora vem e vai dormir irmão quer brincar chove, chove agora Chove, chove agora vem e vai dormir irmã quer brincar chove, chove agora Chove, chove agora vem e vai dormir bebê quer brincar chove, chove agora Chove, chove agora vem e vai dormir a família vai brincar chove, chove agora
<i>Mi dɔ mi ba berma (Twi)</i> <i>Mi dɔ mi ba berma</i> <i>mi dɔ nu paa</i> <i>Mi dɔ mi ba berma</i> <i>mi dɔ nu paa</i> <i>mi dɔ nu anopaa</i> <i>mi dɔ nu awiya</i> <i>mi dɔ nu 3nyumire</i> <i>mi dɔ nu abr3nyinaa</i> <i>mi dɔ nu paa</i> <i>Mi dɔ mi ba baa</i> <i>mi dɔ nu paa</i> <i>Mi dɔ mi ba baa</i> <i>mi dɔ nu paa</i> <i>mi dɔ nu anopaa</i> <i>mi dɔ nu ewiya</i> <i>mi dɔ nu 3nyumire</i> <i>mi dɔ nu abr3nyinaa</i> <i>mi dɔ nu paa</i>	<i>Mi dɔ mi ba berma - Tradução</i> <i>Eu o amo tanto</i> <i>eu amo meu filho</i> <i>Eu o amo tanto</i> <i>Eu o amo de manhã</i> <i>Eu amo ele à tarde</i> <i>Eu o amo à noite</i> <i>Eu o amo em todos os momentos</i> <i>Eu o amo tanto</i> <i>Eu amo minha filha</i> <i>Eu amo tanto ela</i> <i>Eu amo minha filha</i> <i>Eu amo tanto ela</i> <i>Eu a amo de manhã</i> <i>Eu a amo à tarde</i> <i>Eu a amo à noite</i> <i>Eu a amo em todos os momentos</i> <i>Eu amo tanto ela</i>

Fonte: Akan kids songs, 2019.

Aprofundando as reflexões sobre a musicalidade e memória interseccionalizando com a sagacidade africana, convidamos os participantes a assistirem o documentário Foli (Foli, 2010) “*There is no movement without rhythm*” e a partir de um olhar de dentro e reflexões propostas nas próprias palavras do povo malinke²² sensibilizarmos sobre o ritmo que é inerente à nossa existência. Tudo é ritmo, som, frequência e nossos ancestrais em sua sabedoria reverenciavam a musicalidade e a utilizavam não somente para fruição ou lazer, os sons ensinam, os sons lamentam, os sons celebram, os sons curam.

Finalizamos com uma canção de despedida do Zimbábue em língua Shona chamada *Famba Naye*, que será transcrita abaixo.

Tabela 06 - Letra da canção Famba Naye

<i>Famba Naye (Shona)</i>	<i>Famba Naye - Tradução</i>
Famba Naye Famba Naye nhai Baba Famba Naye Famba Naye nhai Baba.	Caminhe com Ele , caminhe com ele, oh Pai, caminhe com ele, caminhe com ele, oh Pai.
Tinotenda Tinotenda nhai Baba Tinotenda Tinotenda nhai Baba	Estamos gratos. Estamos gratos, oh Pai. Estamos gratos. Estamos gratos. ah, pai.
Mune rudo Mune rudo nhai Baba Mune rudo Mune rudo nhai Baba.	Você está cheio de amor Você está cheio de amor, oh Pai Você está cheio de amor Você está cheio de amor, oh Pai.

Fonte: Mama Lisas World, 2023.

5.1.4 Corredor da Energia Vital

A energia vital conforme Trindade (2010) é um dos valores civilizatórios afro-brasileiros fundamentais na educação e por tecermos diversas práxicas

²² Os Malinke, também chamados de Mandinka ou Mandingo, são um grupo étnico da África Ocidental, notáveis em países como Mali e Guiné. Descendentes do histórico Império do Mali, são reconhecidos por sua rica tradição cultural, incluindo a música, a arte da narrativa por griôs e a influência profunda do Islã. Falam a língua Mandinga e têm uma sociedade organizada em clãs, preservando tradições orais e contribuindo para a arte e literatura africanas.

afoperspectivadas nesse sentido, detalharemos a seguir uma delas, que denominamos de corredor da energia vital. Podemos compreender energia vital como a força vital que permeia todas as formas de vida, entre seres humanos, não humanos e o cosmos. É um conceito metafísico que se expressa nas relações interculturais, sociais e espirituais que, quando presentes nas práticas pedagógicas, assegura a visibilidade das tradições ancestrais. O corredor da energia vital se propõe vivenciar e integrar esses valores, através da cosmopercepção, promovendo uma educação que é ao mesmo tempo ancestral e libertadora, refletindo a importância da existência relacional, relações empáticas e cuidado uns com os outros.

Nesta atividade, os participantes são convidados a formar um corredor, posicionando-se em duas filas frente a frente, com uma distância suficiente para que só uma pessoa consiga passar por vez. No final deste corredor, uma pessoa é designada para recepcionar aqueles que o atravessam. O desafio para quem percorre o corredor é fazê-lo de olhos fechados, entregando-se à experiência. Enquanto avança, os participantes ao longo do corredor tocam nos ombros do caminhante, sussurrando palavras de positividade, motivação, encorajamento e reconhecimento. Essa interação simboliza um gesto de acolhimento e valorização dentro do grupo.

Ao final do percurso, a pessoa que espera no final do corredor dá um abraço caloroso e sussurra no ouvido do participante uma mensagem especial, reforçando sua importância para o mundo. Após atravessar, cada participante se junta ao corredor, proporcionando a mesma experiência positiva para o próximo. Essa dinâmica permite que todos tenham a oportunidade de vivenciar tanto o papel de receptor quanto o de doador de afeto e encorajamento.

Essa passagem com os olhos fechados simboliza a entrega ao desconhecido e a imersão na experiência. Ouvir palavras afetuosas e valorativas, enquanto se é tocado, traz uma poderosa sensação de reconhecimento e valorização perante a comunidade, uma experiência que nem sempre é acessível no dia a dia e precisa ser estimulada numa educação que se propõe empática e cooperativa.

5.2 Griotagens Imersivas - O mergulhar nas águas profundas da nossa ancestralidade

5.2.1 Griotagem de Libação

A prática que denominamos "Griotagem de Libação" foi inspirada nos rituais de libação realizados no curso virtual de Introdução às Filosofias Africanas ministrado pela Professora Doutora Katiuscia Ribeiro no ano de 2021 e disponibilizado virtualmente para cursistas pela plataforma Ajeum Filosófico Escola Ancestral, onde cada aula iniciava-se com o ritual, e que nas nossas formações afroperspectivadas se propõe como possibilidade de acolhimento e de imersão nas reflexões (in)formativas. Esta prática busca ressignificar o processo ritualístico de libação, integrando-o ao contexto formativo docente.

A libação é o ato de derramar líquidos na terra em oferecimento à ancestralidade, como forma de demonstração de respeito e reconexão. Na libação honramos nossos ancestrais evocando suas bênçãos e sabedoria de forma a iniciarmos nossas práticas afroperspectivadas. Inicialmente, organizamos o espaço para a griotagem, preferencialmente em uma área verde com plantas naturais. Caso isso não seja possível, adaptamos o ambiente trazendo um vaso de plantas e um jarro de água.

O significado do ritual de libação é então compartilhado com os participantes. Explicamos que este ato simbólico de molhar a terra do vaso, cria uma conexão direta com nossos ancestrais onde a terra representa a ancestralidade e o que nos constitui, enquanto a água simboliza a vida ao fertilizar a planta, e ambas são elementos fundamentais para o nosso ser/sendo. A libação é realizada desde os povos keméticos no antigo Egito para conectarmos nossa existência aos nossos ancestrais e nos entendermos também enquanto seres espirituais.

Para aprofundar essa conexão, realizamos um exercício de respiração ao som de música instrumental, utilizando o kalimba, um instrumento tradicional africano. Esta prática ajuda os participantes a se conectarem plenamente com a proposta através das cosmopercepções onde efetivamente sentimos para perceber.

Em seguida, cada participante é convidado a refletir sobre palavras, sentimentos, emoções e desejos relacionados ao processo formativo, bem como à memória das pessoas que os auxiliaram a chegar até aqui. Um a um, eles expressam suas palavras em voz alta. Conforme cada palavra é dita, a planta é pouco a pouco regada, simbolizando o ato de nutrir e honrar esses pensamentos e sentimentos. Após cada rega/gota, todos os presentes pronunciam em uníssono a palavra "Axé", reforçando a energia e a conexão do grupo. No caso de usar um vaso de plantas, recomenda-se aspergir cuidadosamente a água para evitar encharcar a planta.

Ao término desta etapa, a música é pausada, e todos são encorajados a compartilhar suas impressões e sentimentos vivenciados durante o ritual. Isso abre espaço para uma reflexão coletiva sobre temas como energia vital, ancestralidade e memória, integrando esses conceitos ao contexto da formação afroperspectivada.

Esta atividade busca criar um ambiente acolhedor e reflexivo, que fortalece o vínculo dos participantes com suas raízes culturais e históricas, através de uma experiência sensorial e simbólica.

5.2.2 Ciranda dos Provérbios

Frequentemente, a sabedoria ancestral se revela por meio das lições presentes nas narrativas e provérbios difundidos por gerações passadas. Uma prática particularmente enriquecedora emerge da intersecção entre a circularidade, a oralidade e a memória, na intervenção que chamamos de "ciranda dos provérbios". Essa forma de griotagem cria uma conexão profunda com a sagacidade africana, proporcionando-nos a oportunidade de refletir sobre as questões contemporâneas sob a perspectiva dos ensinamentos de nossos ancestrais. Essa abordagem nos reconecta com o passado e amplia nosso entendimento do presente, evidenciando o valor desses ensinamentos ancestrais que atravessam gerações.

A atividade é organizada em um formato circular no chão, onde dispomos mudas de plantas ou saquinhos contendo porções de sementes. Junto a cada uma,

colocamos cartões ou tarjetas com provérbios africanos. Cada participante é convidado a ler os provérbios com calma e escolher aquele que mais lhe ressoa. Durante a leitura, um som ambiente com instrumentos musicais africanos, como a kalimba, a kora ou tambores, é tocado. Após a canção terminar, convidamos todos a compartilharem suas percepções sobre os provérbios escolhidos, refletindo como eles se relacionam com suas experiências pessoais, seja em casa, na escola ou na comunidade; e como incorporá-los em suas práticas pedagógicas.

Alguns provérbios utilizados são: Quem coloca água demais em um pote não consegue carregá-lo na cabeça; quando não há inimigo dentro, os inimigos de fora não podem machucar você; voltar à tradição é o primeiro passo para seguir em frente; a planta revela o que está na semente; não olhe onde você caiu, mas onde você escorregou; uma só mão não bate palmas; não se mede a profundidade de um rio com os dois pés; quem plantou uma árvore não viveu em vão; a boca do homem queima mais do que fogo; o que o velho vê sentado, o jovem não vê em pé; você não pode arar, semear, colher e comer no mesmo dia; para se reconciliar, não trazemos faca que corta, mas agulha que costura; para se educar uma criança, é preciso uma aldeia inteira; se você não sabe para onde está indo, volte para o lugar de onde veio; o sol brilhante não ignora uma vila porque ela é pequena; a perseverança é um talismã para a vida toda; a lua move-se lentamente mas cruza a cidade; o camaleão é lento mas ele chega onde quer; não se atira pedra no mercado senão se atinge um parente; a chuva bate à pele do leopardo mas não tira as suas manchas; aquele que aprende, ensina; aquele que não cultiva seu próprio campo morrerá de fome; se acha que é pequeno demais para fazer a diferença experimente dormir em um quarto fechado com um mosquito; quando um velho morre uma biblioteca inteira se queima; o conhecimento sem sabedoria é como água na areia.

Neste contexto de aprendizagem e formativo, a "ciranda dos provérbios" atua como uma ferramenta poderosa para o compartilhamento de sabedoria ancestral, conectando a todos que participarem com os ensinamentos profundos das culturas africanas. Esta prática além de enriquecer o conhecimento cultural ampliando o repertório dos envolvidos, também promove um espaço de reflexão coletiva e introspecção, onde cada provérbio serve como um ponto de partida para discussões significativas. Ao relacionar os provérbios com experiências pessoais e

práticas pedagógicas, todos somos encorajados a internalizar esses conhecimentos e a aplicá-los em nossas vidas cotidianas. Assim, a ciranda não só preserva e celebra a riqueza cultural africana, mas também nutre o crescimento pessoal e coletivo, revelando que os ensinamentos antigos têm um valor atemporal e pluriversal, essencial para a construção de uma sociedade mais consciente e interdependente.

5.2.3 Corpo-dança afroancestral: pretagogias nas práticas pedagógicas formativas das griotagens

As griotagens de corpo-dança afroancestral, com foco na formação afrocentrada, fundamenta-se na corporeidade, musicalidade e ancestralidade enquanto valores civilizatórios afro-brasileiros inerentes às práticas pedagógicas afroperspectivadas. Inspirado na Pretagogia (Petit, 2015), o "corpo-dança afroancestral" configura-se como uma prática pedagógica que integra corpo, movimento e som, resgatando e celebrando tradições culturais africanas e afro-brasileiras. Através da dança, o corpo torna-se um veículo de expressão e compartilhamento de saberes ancestrais, promovendo uma educação que vai além do cognitivo, sensorial e emocional, englobando a cosmopercepção africana.

Práticas afroperspectivadas de corpo-dança são ferramentas formativas potentes nas pretagogias (Petit, 2015), e enfatizam uma abordagem pedagógica centrada nas experiências e conhecimentos das comunidades negras. As griotagens de corpo-dança são usadas para introduzir e reforçar conceitos culturais e históricos, permitindo que todos nós nos conectemos de forma visceral com nossas raízes.

A musicalidade, parte integrante dessas práticas, envolve o uso de ritmos e instrumentos tradicionais, que complementam os movimentos e também evocam a memória ancestral e a resistência intercultural. Este componente musical é fundamental para a criação de um ambiente que sustenta a aprendizagem afrocentrada, imbuindo as griotagens com a energia vital que ressoa com a história e a vivência do povo afrodiaspórico.

A abordagem afrocentrada na educação busca reconectar educadores e educandos com suas raízes culturais, fornecendo um espaço para o reconhecimento e valorização da diversidade intercultural. Ao incorporar griotagens de corpo-dança nas práticas pedagógicas, promovemos a conscientização sobre a importância da corporeidade e da musicalidade na construção e fortalecimento de identidades positivamente fortalecidas e resilientes.

Uma forma de representarmos griotagens de corpo dança afroancestral é com Maketume (Cunha, 2016) que é uma brincadeira dançada que permite ser vivenciada desde crianças bem pequenas como por exemplo na educação infantil, até jovens e adultos. Com movimentos ritmados e uma letra cativante, todos participantes são convidados a cantar e dançar numa língua originária africana e a partir dessa vivência conhecerem as vastas possibilidades de movimentação corporal individual e coletiva. Iniciamos ensinando a canção, que consiste nos seguintes versos:

Make tume tume papa, make tume tume pa (2x)

Tutu ê tutu ê tata, tutu ê tutu ê ta (2x)

i ene, i ene, i ene, ia

i ene, i ene, i ene, ia

Em seguida, passamos para a coreografia sugerida por Mamalisa (2025), que inicia-se com a simulação de estar segurando uma toalha e secando as costas com as duas mãos. Em seguida, invertem-se os braços: o direito vai para baixo e o esquerdo para cima. Depois, simula-se o ato de secar as mãos, movendo-as para cima, à direita. Na sequência, inverte-se a posição, movimentando as mãos para baixo, ainda à direita, como se continuasse o gesto. Após isso, simula-se a remoção da água restante, espalmando as mãos para frente. A coreografia se encerra com quatro passos para a direita e, em seguida, quatro passos para a esquerda.

Após a dança, convidamos os participantes a expressarem o que a vivência suscitou: emoções, lembranças, afetos, memórias, alegrias, nostalgia. A partir dessas contribuições, refletimos sobre a importância de práticas pedagógicas que reconheçam o corpo como território de memória e saberes, e que compreendam a dança como linguagem ancestral de ensino-aprendizagem. Essas experiências promovem um espaço de escuta sensível, pertencimento coletivo e

fortalecimento identitário, reafirmando a potência das pretagogias na formação docente afroperspectivada.

Outra forma de expressarmos nossas experiências, emoções e memórias ancestrais é por meio do corpo em movimento, com as danças afrodiaspóricas como o jongo, o maracatu, o marabaixo, o carimbó, o samba e a rumba. Cada gesto, cada ritmo, carrega consigo histórias de resistência, celebração e pertencimento. Para uma vivência mais imersiva na arte da griotagem corporal, solicita-se previamente que as pessoas tragam trajes que favoreçam essa conexão simbólica e sensível, como saias longas e rodadas, tecidos coloridos, turbantes, chapéus ou adereços que evoquem suas raízes e expressem sua presença no mundo.

Figura 13 - Narrativas afroindígenas - Carimbó - Aula no curso de pedagogia



Registra o diálogo entre cultura e formação docente. O carimbó, ritmo e dança de origem afroindígena, corporifica a interculturalidade e o valor civilizatório da musicalidade.

Fonte: Arquivo pessoal

Nesse momento apresentamos vídeos e documentários que levam ao conhecimento de danças afrodiaspóricas, como os documentários “Sou carimbó” (sancar, 2023) e “Ladrões de marabaixo” (Sala de Notícias, 2015).

O carimbó é uma dança de matriz afro-indígena, originária da região amazônica, especialmente do estado do Pará, que integra percussão, canto e movimento circular, com forte presença do tambor curimbó e das saias rodadas que giram como redemoinhos de memória e resistência. Expressão de ancestralidade, o carimbó celebra a terra, os rios, os corpos e os encontros, sendo também uma poderosa ferramenta de afirmação cultural dos povos afroamazônidas.

O marabaixo também é uma dança afrodiaspórica que compõe as griotagens de corpo e dança afroancestral. Originário das comunidades negras do Amapá, especialmente em Macapá e Mazagão, o marabaixo é uma expressão cultural que une música, dança e religiosidade, marcada pelo toque de tambores, e o riscar dos pés no chão, gesto que reafirma a conexão com a terra e com os ancestrais. Em formações docentes afroperspectivadas, o marabaixo é um elo entre musicalidade, corporeidade e memória ancestral onde evocamos os passos de nossos ancestrais, fortalecendo identidades e pertencimento coletivo.

Esses exemplos ilustram como as griotagens de corpo-dança podem ser uma poderosa ferramenta educativa afroperspectivada, proporcionando experiências formativas profundamente enriquecedoras e transformadoras. Professoras e professores não apenas aprendem mas vivenciam para ensinar, e saberes advindos do carimbó, do marabaixo e brincadeiras dançadas como Maketume, nos demonstram que corpo, dança e ancestralidade são inseparáveis na educação afroperspectivada.

5.3 Griotagens Lúdicas - Brincando e (en)cantando as nossas raízes

5.3.1 Brincadeiras

Neste subitem, demonstraremos como as brincadeiras afrocentradas podem ser incorporadas ao cotidiano, promovendo uma educação que valorize e integre as culturas africanas e afro-brasileiras. A proposta é utilizar jogos tradicionais, canções

e histórias que refletem a riqueza cultural ancestral, facilitando o engajamento de crianças, jovens e adultos de maneira lúdica e significativa.

Apresentamos uma visão geral das griotagens experienciadas até o momento, destacando o potencial pedagógico afrocentrado de cada uma e como elas podem ser adaptadas para diferentes contextos. As brincadeiras selecionadas nesta pesquisa, são estruturadas para promover a reflexão sobre questões cotidianas e valorizar as identidades culturais afrodiaspóricas bem como saberes filosóficos afrocêntricos. Alguns exemplos de griotagens lúdicas incluem: *banyoca* (Zâmbia e Zaire), *aham sam sam* (Marrocos), *sansa kroma* (Gana), *zama zama* (Tanzânia), pegue a cauda (Nigéria), *ndule ndule* (Guiné-Bissau), *amawole* (Congo), *amina* (Congo), saltando feijão (Nigéria), *gutera uriziga* (Ruanda), *mbube mbube* (Gana), *obwisana* (Gana), *labe igi orombo* (Nigéria), entre outras.

Essa abordagem busca afrocentrar nossas práticas pedagógicas fortalecendo a autoestima e a identidade cultural de educadores e da comunidade, promovendo uma compreensão mais profunda de nossas raízes e da maneira como somos e estamos no mundo.

As oficinas de brincadeiras africanas ministradas nos cursos de formação docente afropespectivada, podem ser replicadas da mesma maneira nas escolas. Professores e professoras aprendem para ensinar, vivenciando o provérbio etíope “aquele que aprende, ensina”, na prática. Também sendo convidados a perceber os valores civilizatórios e filosóficos latentes em cada possibilidade suscitada pelas brincadeiras.

Ambientamos sempre que possível os espaços da oficina com tecidos africanos e música ambiente. Também utilizamos globo terrestre e mapa-mundi de forma a estimularmos essa percepção do continente africano enquanto parte desse todo global. Sempre refletimos que o continente africano é vasto e um pluriverso de culturas.

Cunha (2016) ressalta a importância da ludicidade enquanto estratégia didática e dessa maneira apresentamos diversas brincadeiras africanas, informando as regiões de origem, aspectos culturais e línguas faladas pelas etnias da região. Uma das brincadeiras que vivenciamos, por exemplo, é *Banyoca* que origina-se nas regiões da Zâmbia e Zaire.

Nyoca na língua kikongo, ou Njoka na língua nyanja, a brincadeira da Zâmbia e do Zaire, que imita o rastejar da Banyoka, ou seja, da “cobra”, oportuniza relacionarmos corporeidade com ludicidade. Nessa brincadeira, traçamos uma pista no chão, com linha de largada e de chegada. Em seguida, dividimos os participantes em dois ou três grupos. Os jogadores devem ficar em fila, um atrás do outro, sentados no chão, formando uma “cobra”. As pernas devem estar afastadas e os braços colocados ao redor da cintura do aluno à frente ou sobre o ombro deste. Cada grupo ou “cobra” deve se mover sentado e em conjunto, arrastando no chão sem se soltarem. Os grupos ficam na linha de largada, ao sinal do professor, estes se movem conforme as regras até a linha de chegada.

Ao brincarmos de forma coletiva, corporeidade, ludicidade, oralidade e outros valores civilizatórios são suscitados, bem como valores filosóficos como ubuntu são vivenciados na prática ao formarmos os grupos que representam a cobra, que precisam se mover juntos, sem se soltar, de forma cooperativa e colaborativa. Nessa brincadeira, ninguém vence sem o grupo. Pensar e agir de forma comunitária, também nos possibilita refletir a potência dessa brincadeira, trazendo afrocentricidade na práxis pedagógica bem como alegria e ludicidade.

Outro exemplo de brincadeira onde os participantes brincam em sub-grupos remetendo a coletividade e cooperativismo, é “pegue a cauda”, de origem nigeriana. Nessa brincadeira, dividimos os participantes em grupos que alinham-se segurando nas cinturas ou ombros da pessoa da frente e, um lenço ou corda é amarrado na cintura ou cinto da última pessoa da fila. Após o comando, os grupos perseguem uns aos outros, sem que os participantes soltem as pessoas da frente e o objetivo é capturar a cauda de outro grupo.

Algumas brincadeiras nos despertam para outros valores como memória, circularidade, musicalidade, ancestralidade, comunitarismo além da cosmo percepção. *Aham sam sam*, de origem marroquina, *si mama kaa* e *zama zama* de origem da Tanzânia, são brincadeiras musicais em que uma canção é coreografada de forma coletiva e síncrona levando cada participante a se espelhar no movimento dos demais quando tem alguma dificuldade. Essa habilidade de nos espelharmos nos outros e também sermos espelho, nos leva a refletir ensinamentos como “a palavra ensina, mas o exemplo arrasta”.

Tabela 07 - Brincadeiras cantadas e coreografadas

Aham sam sam (Árabe marroquino)	
Aham sam sam Aham sam sam Guli guli guli guli guli Ham sam sam Aham sam sam Aham sam sam Guli guli guli guli guli Ham sam sam Oh Rafic Oh Rafic Guli guli guli guli guli Ham sam sam Oh Rafic Oh Rafic Guli guli guli guli guli Ham sam sam	Repetições silábicas onomatopeicas sem tradução literal. Guli significa diga-me em <i>darija</i> ou <i>árabe marroquino</i> (Sayer, 2025) Rafic significa companheiro, amigo em árabe
Si mama kaa (Swahili)	
Si mama kaa Si mama kaa Ruka ruka ruka Si mama kaa Si mama kaa Si mama kaa Ruka ruka ruka Si mama kaa Tembea tembea tembea tembea Ruka ruka ruka Si mama kaa Kimbia kimbria kimbria kimbria Ruka ruka ruka Si mama kaa	Si mama: Ficar em pé, parado. Kaa: Abaixar, ou sentar no chão Ruka: Pular no lugar Tembea: Andar (em qualquer direção). Kimbria: Correr (em qualquer direção).
Zama zama (Swahili)	Tente tente
Lê lê lê lê lê zama	Cunha (2016) descreve a dinâmica

zama zama Lê lê lê lê lê zama zama wel one toto Lê lê lê lê lê zama Um! Lê lê lê lê lê zama zama zama Lê lê lê lê lê zama zama wel one toto Lê lê lê lê lê zama Dois! Lê lê lê lê lê zama zama zama Lê lê lê lê lê zama zama wel one toto Lê lê lê lê lê zama Três! (e assim sucessivamente até dez)	sugerindo que os estudantes, dispostos em círculo ou espalhados pelo espaço, acompanhem o ritmo da canção batendo com as mãos nas coxas. Conforme o líder anuncia os comandos, como "um, dois, três...", todos alternam o movimento de levantar as pernas e bater palmas por baixo delas, em uma sequência que trabalha ritmo, coordenação e atenção.
---	---

Fonte: Cunha,2016; Sayer, 2025.

Além das brincadeiras cantadas coreografadas, também podemos citar outros exemplos de brincadeiras cantadas como obwisana, labe igi orombo, sansa kroma, amawole, amina tolé, entre outras.

Tabela 08 - Brincadeiras cantadas

Obwisana (Akan)	
Obwisana sa nana Obwisana sa Obwisana sa nana Obwisana sa	A pedra cortou minha mão, vovó.

Labe igi orombo (Yorubá)	Sob a árvore de laranja
Labe igi orombo Nibe lagbe insere wa inu adun ara waya Labe igi orombo Labe igi orombo	Sob a árvore de laranja. Sempre que jogamos nossos jogos Estamos felizes, estamos animados. Sob a árvore de laranja Laranja, laranja Laranja, laranja.
Sansa Kroma (Akan)	
<i>Sansa Kroma</i> <i>ne na yo</i> <i>ke ke ko komba</i>	Tradução: Ave Sansa Pegue aqueles que estão abandonados E os acolha (Livro: Outras terras, outros sons, de Berenice de Almeida e Magda Dourado Pucci)pag 103-107 Coletivo Pulsando
Amawole (Lingala)	
<i>Amawole, Amawole</i> <i>Amawole</i> <i>Kintela a nga</i> <i>Nalela soso</i> <i>Kintela a nga</i> <i>Nalela kokokoiooko</i>	<i>Amawole</i> é um nome próprio. <i>Kintela</i> é galinha em lingala. <i>Nalela</i> é galo em lingala. <i>Kokokoiooko</i> é o cocoricó do galo em lingala.
Amina Tolé (Lingala)	
<i>Amina, Amina tole</i> <i>Elessiba</i>	Onomatopéia com jogo de sons sem significado literal.

<i>Ena aho</i>	
<i>Aminatou se Pascalina</i>	
<i>Souma oué</i>	
<i>Souma oué</i>	
<i>Amizongo Gismene</i>	
<i>Essissekele</i>	
<i>Eouala zou Eouala zou Eouala zou</i>	
<i>Pin pin</i>	
<i>Amina tou</i>	

Fonte: Elaborada pela própria autora.

5.3.2 Griotagens musicais

As canções afrodiaspóricas podem ser integradas nas práticas pedagógicas afroperspectivadas para promover a educação afrocentrada a partir da musicalidade que é um dos valores civilizatórios afro-brasileiros já trabalhados nesta tese. As canções selecionadas até o momento são cantigas de roda, acalantos, parlendas e trava-línguas representativas da vasta e rica tradição musical das diásporas africanas, englobando estilos e ritmos que vão desde os tradicionais aos contemporâneos, refletindo a diversidade intercultural e a resiliência histórica das comunidades afrodiaspóricas.

Através das griotagens musicais, buscamos criar uma reconexão emocional e cultural entre os educadores, educandos e suas heranças africanas, utilizando a música como um meio para introduzir e reforçar conceitos interculturais, históricos e sociais. As letras e os ritmos são analisados como formas de expressão artística e também como ferramentas educativas afroperspectivadas que podem ser usadas para discutir temas como resistência, identidade e espiritualidade. Estas griotagens atuam como veículos para o compartilhamento de saberes ancestrais e para a construção de uma consciência crítica afroperspectivada.

Apresentamos na tabela 09 algumas canções em línguas africanas usadas em nossas práticas afroperspectivadas.

Tabela 09 - Canções

<i>Thula Mtana / Thula Sana</i> (zulu/khosa)	Silencie criança, acalme-se
<i>Thula thula thula sana thula mtana</i> <i>Thulu mam' uzobuya ekuseni</i> <i>Kukh'inkanyezi, zi-holel' ubaba,</i> <i>Zimkhanyisela indlel'e ziyak-haya,</i> <i>Sobe sikhona ka bonke bashoyo,</i> <i>Bayathi buyela. Ubuye le khaya.</i> <i>Thula thula thula baba,</i> <i>Thula thula thula sana.</i>	Silêncio, silêncio, silêncio criança Silêncio, papai vai voltar de manhã. Há uma estrela que o atrairá para casa. Ela iluminará seu caminho de volta para Onde estamos. Todos irão insistir, Eles dirão, volte. Ele voltou para esta casa. Silêncio, silêncio, papai Silêncio, silêncio, criança.
<i>Katoto lala (lingala)</i>	Durma bebê (tradução aproximada)
<i>Katoto lala</i> <i>Mimi katoto si lale</i> <i>Katoto lala</i> <i>Mimi katoto si lale</i> <i>Kulala kwa katoto</i> <i>Kweli sile</i> <i>Kweli sile</i> <i>Kulala kwa katoto</i> <i>Kweli sile</i> <i>Kweli sile</i> <i>Mama</i> <i>Mimi katoto</i> <i>Si lale</i> <i>Sina maneno</i> <i>Mama</i> <i>Mimi katoto</i> <i>Si lale</i> <i>Sina maneno</i>	Durma bebê O bebê diz: Eu não quero dormir Dormir com o bebê É verdade que não fica em silêncio, não fica em silêncio Mamãe Eu, bebê não durmo Não tenho palavras

<i>Iro ye (mina)</i>	Meu filho ou minha criança
<i>Iro ye</i> <i>Nou ka ye manao</i> <i>Iro ye</i> <i>Nou ka ye manao</i> <i>Nie nou do nou de anao</i> <i>Napodenao</i> <i>Akbe la mio nao</i> <i>So yakbe na yoma</i>	Meu Iro, O que eu posso te dar? Meu Iro, O que eu posso te dar? Eu não tenho nada para dar. Vou orar por você. Sua vida vai ser feliz Até a eternidade.
<i>Olelê molibá makasi (lingala)</i>	
<i>Olelê olelê olelê</i> <i>molibá makasi</i> <i>Olelê olelê olelê</i> <i>molibá makasi</i> <i>Mboka na ye</i> <i>Mboka mboka Kasai</i> <i>Mboka na ye</i> <i>Mboka mboka Kasai</i> <i>Luka luka</i> <i>Eeo Eeeee</i> <i>Benguela Aya</i> <i>Eeo Eeeee</i> <i>Benguela Aya</i> <i>Benguela a Oya</i> <i>Yakará a Oya</i> <i>Konguidja a Oya</i> <i>Benguela a Oya</i> <i>Yakará a Oya</i> <i>Konguidja a Oya</i>	Olelê olelê olelê é preciso atravessar a correnteza Sigam em frente Aqueles das Terras de Cassai Remem remem Eeo Eeeee Que venha a correnteza do rio Vem correnteza Vem coragem Vem valentia
<i>Dhammow (somali)</i>	Oh criança perfeita
<i>Hobeeyaa hobeheey hobeheyaa</i> <i>Markaad dhalatee dhawaaqday,</i>	Hobeeyaa hobeheey hobeheyaa Quando você nasceu e chorou pela

<i>Dhedow dhaxan bayga duushay, Dhulkaa ii wada iftiimay. Dhammow dhuux iyo lafoowaa, Dhammow dhuubane dhalyow waa, Dhammow dhogor xaajiyow waa, Dhammow kaan ku dhaartayow waa Dhammow dheega Hartiyowa'.</i>	primeira vez, Todo o meu corpo brilhou. O mundo inteiro brilhou. Ó criança perfeita, você vem das raízes mais finas e profundas. Ó criança perfeita, você é filho de um pai alto e magro. Ó criança perfeita, você tem a pele de um peregrino. Ó criança perfeita, você é aquela por cuja vida eu juro. Ó criança perfeita, você é o mais alto Harti ²³ .

Fonte: Comptines D'afrique, 2015; Zulu Kids Songs, 2018; Projeto Laab, 2021; Mama Lisa's World, 2025.

Essas canções são escolhidas com o intuito de envolver a todos nas diversas etapas das formações afroperspectivadas, não só com a sonoridade, mas também com os ensinamentos que as canções carregam consigo nos proporcionando escrevivências profundas, onde a musicalidade e a narrativa se unem para promover uma educação mais inclusiva e representativa.

5.3.3 Griotagens de tabuleiro e mancalas

Os jogos africanos de tabuleiros e mancalas são griotagens importantes nas práticas pedagógicas afroperspectivadas. Os jogos tradicionais das diásporas africanas são ricos em significados interculturais e educacionais, e oferecem uma maneira lúdica e interativa de engajar educadores e educandos no aprendizado de nossas origens ancestrais.

Os jogos além ensinar habilidades práticas e lógico-matemáticas, promovem valores comunitários, e reforçam o conhecimento intercultural. Eles são analisados como ferramentas pedagógicas que divertem e aproximam, ajudando a todos a desenvolverem habilidades como estratégia, cooperação, e resolução de problemas. Além disso, os jogos afrodiáspóricos servem para nos reconectar com

²³ Harti - Nome usado para designar os vários subclãs Darod, também significa "homem forte" (Mamalisa's, 2025).

suas raízes ancestrais, oferecendo oportunidades para o aprofundamento em pesquisas e valorização das diversas identidades afrodiaspóricas.

Apresentaremos alguns dos jogos descrevendo como eles são integrados nas griotagens lúdicas como: *achi* (Gana), *tsoro yematatu* (Zimbábwe), *shisima* (Quênia), *yoté* (África Ocidental), *seega* (Egito), *choko* (Gâmbia), *morabaraba* (Lesoto), borboleta (Moçambique), *kharbaga* (Mauritânia), *senet* (Egito), *giuthi* (Quênia), entre outros. Tabuleiros e mancalas são uma parte vital das griotagens lúdicas, proporcionando um espaço onde o aprendizado e a brincadeira se encontram para criar escrituras afroperspectivadas significativas e transformadoras.

Nas griotagens de jogos africanos de tabuleiro, solicitamos previamente aos participantes alguns materiais acessíveis para a confecção de tabuleiros e peças quando não é possível que os jogos sejam vivenciados em ambientes com chão propício para o desenho dos tabuleiros ou furos das covas. Os tabuleiros podem ser riscados no chão de terra batida com uma vareta ou graveto; podem ser riscados em chão de cimento utilizando giz; também podem ser confeccionados no tecido, cartolina ou folha de papel comum. As peças podem ser pedras, tocos de madeira, tampinhas de garrafas ou ainda recortadas em papelão ou cartolina.

O ambiente aberto e em meio à natureza é sempre mais recomendável para as griotagens de modo a nos reconectarmos com nossa essência ancestral, contudo nem sempre é possível, o que não impossibilita a realização das vivências. Tecidos estampados ou com fibras naturais também compõem a ambientação da vivência, assim como instrumentos musicais africanos e indígenas. Ervas aromáticas, incensos e cestas com frutas também são formas de buscar essa reconexão com a natureza nas griotagens.

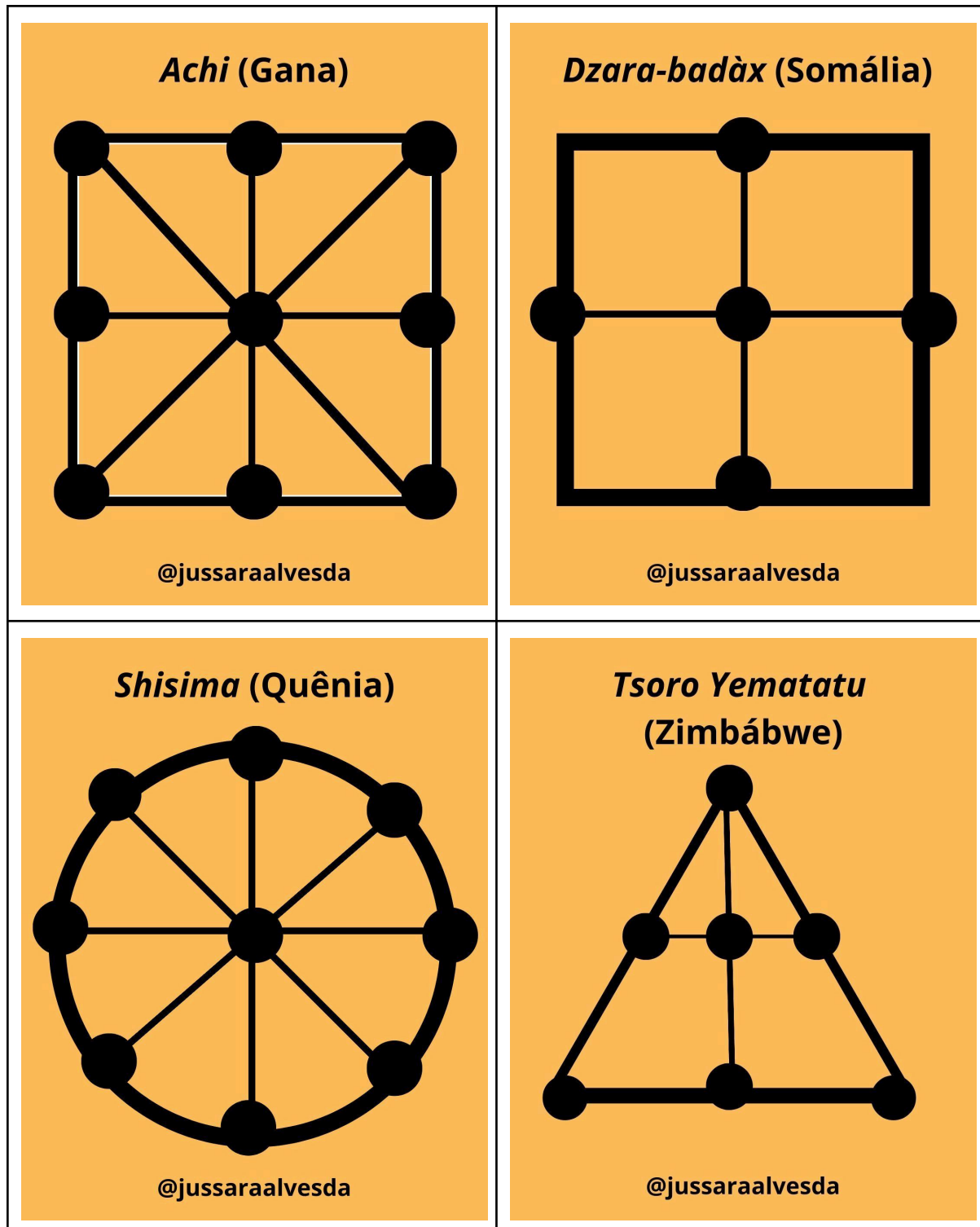
Iniciamos as griotagens com acolhida Sawabona shikoba em círculo e refletimos a importância da circularidade e das relações de respeito durante os diálogos e nos momentos lúdicos, como o que vamos propor com os jogos africanos de tabuleiro. Após esse momento subdividimos os participantes em grupos de números pares para confeccionarmos os tabuleiros e aprendermos os jogos. Cada grupo, como uma estação, aprenderá um jogo e após algum tempo jogando, será conduzido a outra estação para aprender outro jogo e assim por diante.

Conforme Cunha (2019, p. 22-23), o jogo chamado Achi (Gana) é um

Jogo de tabuleiro do tipo trilha, pois as peças deslocam-se pelas linhas, indo de um ponto a outro, sem poder realizar saltos. Além disso, é um jogo de alinhado de 3 pontos, porque vence o primeiro jogador que posicionar 3 pedras suas em uma linha reta (horizontal, vertical ou diagonal). Jogos de 3 alinhados são muito antigos e aparecem na cultura lúdica de muitos povos espalhados pelo mundo. No Brasil, o “jogo da velha” é um exemplo de alinhados de 3 pontos. Nossas pesquisas observaram a constante referência a Gana, como o país no qual é mais jogado o Achi. Zaslavsky (2009) corrobora com esta informação. O tabuleiro é muito simples e comumente é desenhado pelas crianças na terra ou na lama. É um jogo infantil por sua simplicidade e partidas rápidas. Nas oficinas realizadas pelo projeto, crianças a partir de 6 anos conseguiram compreender e jogar com desenvoltura. É jogado com 8 pedras/marcadores (4 de cada cor). Conforme as Regras: 1. O jogo inicia com o tabuleiro vazio. Cada jogador, na sua vez, coloca uma peça em qualquer ponto de intersecção vazio do tabuleiro. O jogador deve tentar colocar 3 pedras alinhadas em uma mesma linha (vertical, horizontal ou diagonal), se conseguir na fase de colocação das pedras este ganha antes mesmo do jogo efetivamente iniciar. 2. Após a colocação de todas as pedras, deve haver apenas um ponto vago. 3. Os jogadores devem deslocar suas pedras para casas vazias, em qualquer sentido. Não é permitido comer e nem saltar as pedras adversárias. 4. O jogador passa a sua vez quando estiver impossibilitado de mover qualquer uma de suas peças. 5. Vence o primeiro que conseguir alinhar 3 peças em uma mesma linha, em qualquer sentido.

Assim como o Achi, outros jogos africanos de tabuleiro são do tipo trilha, onde se pontua quando as peças se dispõem em três alinhados. Podemos citar também o Dzara-badàx (Somália), Shisima (Quênia), Tsoro Yematatu (Zimbabwe) que fazem parte da mesma família de jogos, contudo com formas distintas de se jogar. Abaixo podemos comparar os tabuleiros:

Figura 14 - Tabuleiros de três alinhados



Jogos africanos de lógica e convivência comunitária. Estimulam o pensamento estratégico e o diálogo, reforçando o valor civilizatório da coletividade e a aprendizagem pela experiência compartilhada.

Fonte: Arquivo pessoal.

Abaixo um comparativo entre os jogos de três alinhados para percebermos as semelhanças e diferenças entre eles. Todos requerem estratégia de antecipação e bloqueio das jogadas adversárias, embora os tabuleiros tenham formatos e/ou número de casas distintas.

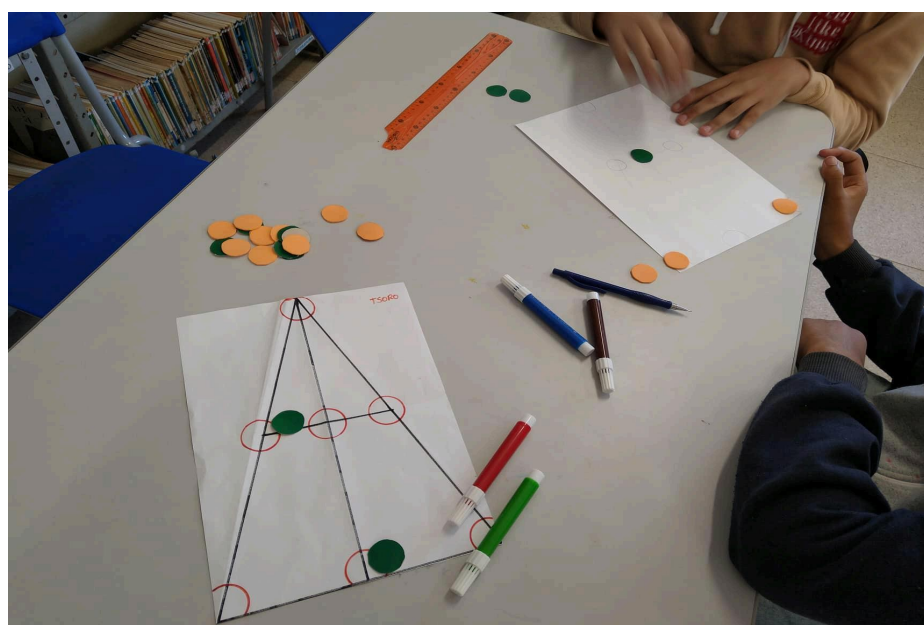
Tabela 10 - Comparativo entre os jogos de três alinhados

Jogo	Origem	Formato	Número de Peças por jogador	Regras principais	Objetivo
<i>Achi</i>	Gana	Quadricular com 9 pontos de intersecção	04	As peças são colocadas alternadamente nos pontos; após todas colocadas, movem-se ao longo das linhas. Não é permitido saltar e/ou recolher peças adversárias.	Alinhar 3 peças em linha reta.
<i>Dzara-badàx</i>	Somália	Quadricular com 5 pontos de intersecção	03	Primeiro coloca-se as peças nos pontos, depois movimentam-se pelas linhas. Não é permitido saltar e/ou	Alinhar 3 peças em linha reta.

				recolher peças adversárias.	
<i>Shisima</i>	Quênia	Octogonal com 9 pontos de intersecção	03	As peças começam colocadas e devem mover-se pelas linhas; jogabilidade muito dinâmica.	Alinhar 3 peças em linha reta.
<i>Tsoro Yematatu</i>	Zimbábue	Triangular com 7 pontos de intersecção	03	Primeiro coloca-se as peças, depois movimentam-se uma por vez. Não é permitido saltar e/ou recolher peças adversárias.	Alinhar 3 peças em linha reta.

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Figura 15 - Tsoro Yematatu

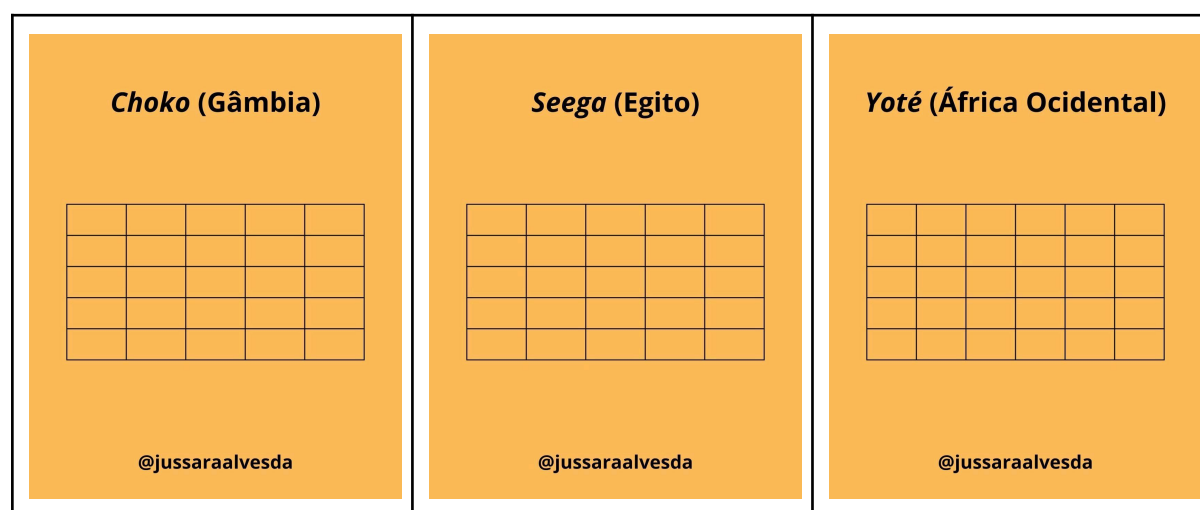


Jogo de lógica e convivência comunitária que estimula o pensamento estratégico e o diálogo, reforçando o valor civilizatório da coletividade e a aprendizagem pela experiência compartilhada.

Fonte: Arquivo pessoal

Alguns jogos são quadriculados com capturas múltiplas, como *choko* (Gâmbia), *seega* (Egito), e *yoté* (África Ocidental). Esses jogos trabalham com movimentos estratégicos e capturas múltiplas, lembrando a lógica de jogos como damas, mas com particularidades próprias de cada povo. Vejamos os tabuleiros na figura abaixo.

Figura 16 - Jogos quadriculados com capturas múltiplas



Jogos africanos de lógica e convivência comunitária. Estimulam o pensamento estratégico e o diálogo, reforçando o valor civilizatório da coletividade e a aprendizagem pela experiência compartilhada.

Fonte: Arquivo pessoal

Na tabela 11 construímos um comparativo entre os jogos quadriculados para percebermos as semelhanças e diferenças entre eles. Todos requerem estratégia de antecipação e bloqueio das jogadas adversárias, além de vencer quem eliminar todas as peças do adversário ou deixá-lo sem movimentos possíveis.

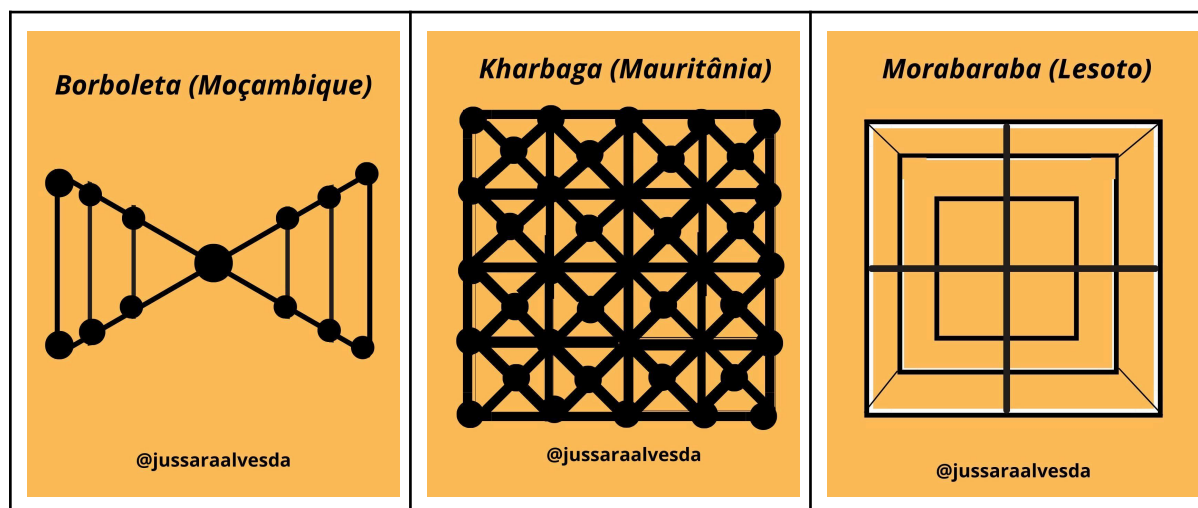
Tabela 11 - Comparativo entre os jogos quadriculados

Jogo	Origem	Formato	Número de Peças por jogador	Regras principais	Objetivo
<i>Choko</i>	Gâmbia	Tabela 5 linhas e 5 colunas	12	Colocam-se peças alternadamente até preencher parte do tabuleiro; depois passam a mover.	Capturar por salto para todos os lados exceto diagonais, todas as peças do adversário. Pode incluir sequências múltiplas numa única jogada.
<i>Seega</i>	Egito	Tabela 5 linhas e 5 colunas	12	Tabuleiro vazio no início; colocação alternada das peças, exceto no centro; depois movimentação.	Captura por flaqueamento: quando uma peça adversária fica entre duas suas, é capturada.
<i>Yoté</i>	África Ocidental (Senegal, Mali, Burkina Faso)	Tabela 5 linhas e 6 colunas	12	Colocam-se peças alternadamente até preencher parte do tabuleiro; depois passam a mover.	Captura por salto, mas a cada captura o jogador remove mais uma peça à sua escolha do adversário, o que aumenta a estratégia.

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Outros jogos são trilhas com capturas múltiplas como borboleta (Moçambique), kharbaga (Mauritânia) e morabaraba (Lesoto).

Figura 17 - Jogos de trilhas com capturas múltiplas

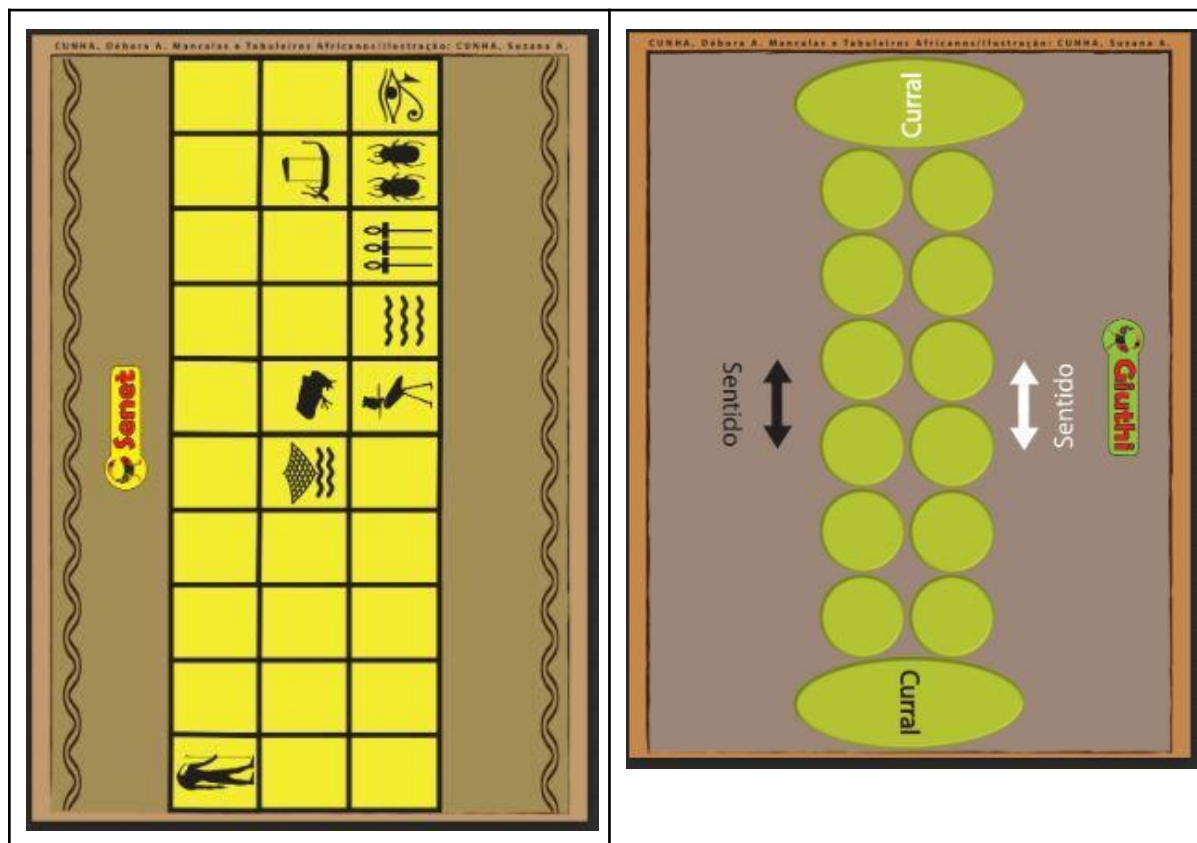


Jogos africanos de lógica e convivência comunitária. Estimulam o pensamento estratégico e o diálogo, reforçando o valor civilizatório da coletividade e a aprendizagem pela experiência compartilhada.

Fonte: Arquivo pessoal

Mais complexos, o jogo Senet (Egito) também conhecido como jogo da passagem, um dos jogos mais velhos da humanidade (2.650 aC), com seu tabuleiro e dados, mesclava diversão, cultura, educação e religião onde vida e morte são representadas de forma cíclica. E o Giuthi (Quênia) é um jogo de tabuleiro com cavas para semeadura com capturas múltiplas e da família dos mancalas. O povo Quicuios, na região central do Quênia, simula o seu cotidiano local com a criação de gado, onde as peças representam os gados no campo e as cavas no tabuleiro representam os currais.

Figura 18 - Jogos mais complexos com capturas múltiplas e sementeiras



Jogos africanos de lógica e convivência comunitária. Estimulam o pensamento estratégico e o diálogo, reforçando o valor civilizatório da coletividade e a aprendizagem pela experiência compartilhada.

Fonte: Cunha (2019)

Há muitos outros jogos de tabuleiros e mancalas que são de possível integração nas griotagens, cada qual com sua origem, contribuição e janela de possibilidades de imersão nas culturas africanas, seus ensinamentos ancestrais e relação com nossa vida cotidiana. Nas referências dessa tese será possível o contato com mais possibilidades, regras e tabuleiros.

5.3.4 - Griotagens artísticas - Descobrindo nossa ancestralidade através das artes

O papel das artes visuais e performativas como veículos para a descoberta e celebração da ancestralidade afrodiaspórica é de extrema relevância nas práticas afroperspectivadas formativas. As griotagens artísticas abrangem uma ampla gama de expressões, incluindo pintura, escultura, teatro, música e dança, que são essenciais para a preservação e compartilhamento das culturas africanas e afro-brasileiras. Essas formas de arte são valorizadas não somente por sua estética, mas também enquanto poderosas ferramentas para a educação e o empoderamento intercultural.

A arte, em suas diversas manifestações, atua como um espelho que reflete as vivências, histórias e saberes das comunidades afrodiaspóricas. Ao integrar griotagens artísticas nas práticas pedagógicas afroperspectivadas, buscamos criar um espaço onde educadores e educandos possam reconectar-se com suas raízes ancestrais e vivenciarem suas identidades de maneira crítica e consciente. As oficinas de griotagens artísticas ensinam sobre símbolos e expressões estéticas negras e incluem performances de dança e teatro, proporcionando vivências imersivas nas narrativas e mitologias ancestrais.

Essas griotagens desempenham um papel fundamental na construção de uma pedagogia afroperspectivada, que valoriza a diversidade intercultural e promove relações étnico-raciais. Ao proporcionar uma variedade de experiências artísticas, incentivamos uma apreciação mais profunda das contribuições culturais afrodescendentes e fomentamos uma consciência crítica sobre as dinâmicas de poder e representatividade nas artes. Essa abordagem enriquece o currículo, amplia repertórios e fortalece a autoestima e a identidade cultural de todos os envolvidos.

Apresentaremos exemplos de griotagens artísticas implementadas em contextos formativos até o momento, como a oficina de danças afrodiaspóricas, oficinas de bonecas *Abayomi*, releituras de obras de arte indígena contemporânea, e de tecidos africanos em formatos de marcadores de página, acessórios e utensílios. Também serão destacadas oficinas de grafismos além de oficinas de instrumentos musicais afrocentrados e performances afrocentradas. Através dessas práticas afrocentradas, esperamos demonstrar como as griotagens artísticas podem ser eficazmente integradas na educação afroperspectivada, proporcionando experiências e escrituras transformadoras que honram e celebram nossas heranças ancestrais.

5.3.4.1 Instrumentos musicais, danças e performances

Confeccionar instrumentos musicais com materiais acessíveis no cotidiano de casa ou escola é uma forma de aproximação das crianças, jovens e adultos da cultura através da ludicidade, memória ancestral, musicalidade e cooperativismo. Além da vivência individual e coletiva, griotagens artísticas ampliam o repertório cultural através da estética, do som, do ritmo e da criação coletiva.

Griotagens com instrumentos musicais como o kabuletê, chocalhos e tambores, trazem musicalidade e ludicidade nas ações formativas, além de ampliarem possibilidades pedagógicas para outras ações como contações de histórias e dramatizações. Os materiais são sempre o que for de mais fácil acesso como materiais escolares, tecidos de roupas que já seriam descartadas, sementes, barbantes, caixa de papelão, latas, garrafas usadas e muita imaginação.

O kabuletê, por exemplo, é um instrumento de origem africana e nas griotagens artísticas representa memória ancestral e resistência através da musicalidade. acredita-se que nossos ancestrais o utilizavam nas matas para afugentar animais selvagens portanto o kabuletê também é nosso símbolo de alerta e proteção. Ele também é presente em contextos de religiões de matriz africana o que nos auxilia também nas reflexões de promoção da diversidade religiosa e combate ao racismo religioso.

Podemos apresentar o instrumento inicialmente através de vídeos como Cabuletê (Semeando em canto, 2019), com a seguinte letra:

Eu vou mostrar pra você como faz cabuletê
E quem quiser aprender melhor prestar atenção
Cê pega duas tampinha amarra bem no cordão
Depois prende na bobina o som parece um trovão
Cê faz este instrumento reutilizando sucata
De forma inteligente preserva o meio ambiente

Cê aprendeu a fazer o tal do cabuletê

Dançando este repente se diverte com arrente

Cê aprendeu a fazer o tal do cabuletê

Dançando este baião se divertindo um montão

Na canção acima podemos ampliar a discussão para as diversas manifestações culturais brasileiras que utilizam instrumentos musicais de origens também variadas. Com as instruções da canção e mediante a separação prévias dos materiais, é possível confeccionar o cabuletê como na imagem abaixo:

Figura 19 - Cabuletê



Instrumento de origem ancestral que celebra a ludicidade e a musicalidade. Nas formações docentes, resgata a alegria e ludicidade como método pedagógico e ato político de resistência.

Fonte: CEI Carrossel (2021)

Chocalhos também são instrumentos musicais com origens diversas e nas griotagens o utilizamos tanto como instrumento de mão quanto amarrados nos tornozelos. Podemos confeccionar com pequenas garrafas, areia, tampinhas e barbante. Canções como *Bàtá mi á dún ko ko kà* (yorubá), *kamiole* (lingala) entre outras podem ser vivenciadas na musicalidade, ritmo e energia vital.

Tabela 12 - Canções ritmadas com chocalhos

<i>Bàtà mi á dún ko ko kà (yorubá)</i> <i>Bata mi a dun ko ko ka</i> <i>Bata mi a dun ko ko ka</i> <i>Ti m'ba ka'we mi*</i> <i>Bata mi a dun ko ko ka</i> <i>Bata mi a wo serere ni le</i> <i>Bata mi a wo serere ni le</i> <i>Ti m'ba ka'we mi*</i> <i>Bata mi a wo serere ni le</i> <i>Bata mi a dun ko ko ka</i> <i>Bata mi a dun ko ko ka</i> <i>Ti m'ba ka'we mi</i> <i>Bata mi a dun ko ko ka.</i>	<i>Meus sapatos farão um som rico de "Ko ko ka" (lorubá)</i> <i>Meus sapatos farão um som rico de "ko ko ka"</i> <i>Meus sapatos farão um som rico de "kokoka"</i> <i>Se eu estudar muito para a escola</i> <i>Meus sapatos farão um som rico de "kokoka"!</i> <i>Meus sapatos farão um som arrastado de "se re re"</i> <i>Meus sapatos farão um som arrastado de "se re re"</i> <i>Se eu não estudar muito para a escola</i> <i>Meus sapatos farão um som arrastado de "se re re".</i> <i>Meus sapatos farão um som rico de "ko ko ka"</i> <i>Meus sapatos farão um som rico de "kokoka"</i> <i>Se eu estudar muito para a escola</i> <i>Meus sapatos farão um som rico de "kokoka"!</i>
--	--

<i>Kamiole (lingala)</i> <i>Kamiole, Kamiole</i> <i>Kamiole Kamiole</i> <i>Kamiole</i>	<i>Kamiole (lingala) Livre tradução</i> <i>Consegui! Tenho o que queria!</i> <i>Oba, que bom! A vitória é minha!</i>

Fonte: mamalisa.com

5.3.4.2 Abayomi

Criada em 1987 pela artesã Waldilena Martins, a boneca preta brasileira Abayomi é uma aliada potente às griotagens artísticas pois une a desmistificação da cor preta no imaginário que por muitas vezes a associa com algo negativo e também possibilita a criação de memórias afetivas positivas relacionadas à nossa ancestralidade através da ludicidade. *Abayomi*, em yorubá, são duas palavras, *abay* que significa encontro e *omi* que significa precioso. As griotagens com Abayomis são encontros preciosos com a nossa memória ancestral.

Solicitamos previamente que as professoras e professores que participarão da griotagem artística providenciem tecidos pretos e estampados, tesoura e ervas aromáticas. Solicitamos também que estejam com roupas confortáveis e providenciamos a ambientação do local. Essa preparação é importante para garantir que todas e todos estejam com os materiais mínimos necessários para participarem efetivamente da griotagem.

Iniciamos a griotagem com o exercício de respiração ao som de uma canção suave ou, se possível, ao ar livre ouvindo os sons da natureza. Pedimos licença aos nossos ancestrais e agradecemos pela vida de Waldilena Martins contando um pouco de sua história para que os créditos à criação da boneca não deixem de ser evidenciados. Inclusive distribuímos o manifesto pela reparação em relação a essa questão que a própria autora dispôs nas redes sociais do seu coletivo.

MANIFESTO PELO RECONHECIMENTO DA CRIADORA DA BONECA ABAYOMI, "LENA MARTINS"

A boneca Abayomi, importante símbolo de resistência negra na cultura brasileira, foi criada pela artesã maranhense Lena Martins no final da década de 80, quando se discutia a marcha pela farsa de 100 anos da abolição e o movimento das mulheres negras passava por um intenso período de produção de conhecimento e crescente visibilidade.

Lena, radicada no Rio de Janeiro e participante deste movimento, era Animadora Cultural do CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) da Cidade de Deus quando, em 1987, criou a boneca negra feita com retalhos de pano, sem cola e sem costura, que foi batizada um tempo depois por Ana Gomes, que na época estava grávida. Ana contou que se a criança fosse menino se chamaria Abebe Bikila e se fosse menina se chamaria Abayomi. Como nasceu menino, o nome enfim chegou para a boneca com a explicação de seu significado: meu presente.

No início da década de 90, com a formação da Cooperativa Abayomi, composta por mulheres artistas e educadoras, a boneca (e toda a carga histórico-social que gestou sua criação) começa então a ser difundida com oficinas e vivências realizadas em diversas partes do Brasil.

Mas você já deve ter ouvido uma história bem diferente sobre a boneca, não é? Isso porque ainda antes da virada do milênio começam a surgir diferentes versões de um mito de origem das bonecas Abayomi, como se fossem feitas em navios negreiros por mulheres escravizadas para suas crianças. O que não encontra sustentação em nenhuma pesquisa consistente realizada por historiadores, antropólogos, sociólogos, folcloristas, nem mesmo em documentos da época ou relatos de cronistas do período da escravidão. Essas narrativas que não reconhecem a artesã brasileira como criadora da Abayomi estão inseridas no contexto da pós-verdade e das "fake news". Elas tocam as pessoas por seu aspecto sentimentalista sobre o terrível processo histórico do tráfico negreiro, abrem mão do fato social do tempo presente e distorcem importantes processos de ressignificação dos nossos traumas sociais. Como diz Lena Martins, "A boneca Abayomi nasceu livre".

Tais ideias falsas reforçam o ideal colonial de apagar as autorias do povo negro, apagar nossas resistências, criações e reflexões, nos colocar umas contra as outras. Uma mulher negra que desenvolve esse artesanato genuinamente brasileiro, uma criação tão contundente e eficaz capaz de ganhar o país inteiro, é revolucionário! Deve ser dançado, cantado, comemorado por toda a comunidade e não, como vem sendo feito sistematicamente, apagado e silenciado.

O projeto do racismo tem muitas faces e uma delas é fazer com que o reproduzamos, muitas vezes sem nos dar conta. A união e a mobilização antirracista são os instrumentos que temos ao nosso alcance. Assim, nós que fizemos parte ou que testemunhamos seu nascimento, afirmamos que as bonecas Abayomi são uma criação da artesã Lena Martins, integrada à cultura popular contemporânea e

brasileira, por identificação e reconhecimento de sua força imagética e simbólica.

Convocamos todas as pessoas que conhecem a boneca *Abayomi* a se juntarem a este movimento, divulgando em suas redes sociais este manifesto, depoimentos, imagens, vídeos, teses e artigos acadêmicos, documentários e entrevistas com Lena... passem a palavra!

COLETIVO ABAYOMI BONECA PRETA BRASILEIRA/2020

Feito isso, cortamos as tiras de tecido preto e círculos ou retângulos do tecido estampado. As tiras pretas serão o corpo da *Abayomi* e os tecidos estampados serão as vestes. As ervas aromáticas serão colocadas dentro dos bebês *Abayomi* para trabalharmos também questões sensoriais e os benefícios dos diversos aromas possíveis como alecrim, manjerição, arruda, camomila, entre outros.

A cada nó fazemos pedidos, principalmente direcionados à nossa cura interior e do nosso entorno. Nesse momento é importante que cada professora ou professor reflita sua relação com a cor preta seja na própria pele, seja na pele de seus educandos. É momento de introspecção e apoio mútuo, pois cada pessoa pode ajudar a outra que possa ter dificuldades em relação à motricidade na atividade propiciando cooperativismo e empatia.

Dobramos uma tira de tecido preto ao meio, damos um nó na junção e assim formamos a cabeça e pernas da *Abayomi* ou bebê *Abayomi*. Em seguida, para a boneca, amarramos outra tira de tecido preto abaixo da cabeça da boneca para formarmos os braços. No final de cada extremidade damos outro nó para assim formamos as mãos e pés, sendo desnecessário essa parte para o bebê que é formado só pelo nó da cabeça sendo o restante do tecido envolto em ervas aromáticas e tecido estampado.

Para as vestes da boneca, fazemos um pequeno furo no centro de um círculo ou retângulo estampado. Inserimos a cabeça da boneca nesse furo e amarramos a cintura da boneca com uma outra tira, barbante ou fita. A cintura da *Abayomi* fica logo abaixo dos seus braços bem próxima à cabeça. Amarrando dessa forma o corpo fica firme como demonstrado na imagem abaixo.

Figura 20 - *Abayomi*

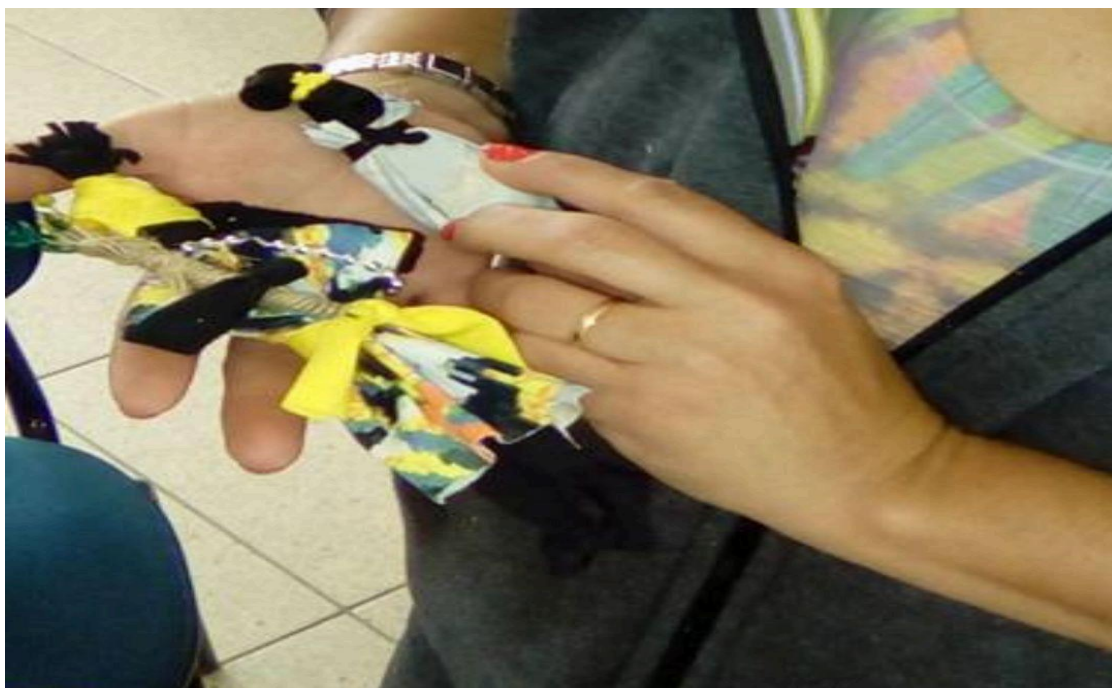


Boneca preta criada por Lena Martins, feita de retalhos e afeto, símbolo de resistência e amor ancestral. Sua confecção, nas griotagens, ensina o valor civilizatório do cuidado e da solidariedade, transformando o fazer manual em gesto pedagógico.

Fonte: Arquivo pessoal

O bebê *Abayomi* é envolto em tecido estampado com as ervas aromáticas dentro. Incentivamos que os professores e professoras busquem ervas com aromas suaves e relacionadas às necessidades que mais percebemos em nossos cotidianos escolares, como ervas para acalmar o corpo e a alma. Também motivamos que vivenciem esse momento de tranquilidade e relaxamento em suas salas de aula.

Figura 21 - Abayomi e bebê Abayomi



Representam a continuidade da ancestralidade e o elo entre gerações. A presença da boneca adulta e da bebê simboliza o ensinar e o aprender como movimento circular, nutrido pela ternura e pela memória.

Fonte: Arquivo pessoal

Essa griotagem vem sendo realizada há cerca de dez anos e num levantamento quantitativo de cursistas do curso de pedagogia da liberdade, já foi oferecida para cerca de 1200 pessoas. Nesse curso, a griotagem artística compõe o módulo de relações étnico-raciais e pluralidade cultural. Tanto nos encontros presenciais quanto virtuais, essa griotagem promove momentos férteis de sensibilização e inspiração para novas práxicas afroperspectivas através da ludicidade e da arte.

Figura 22 - Turma Brasil 10 B



Retrata o compromisso coletivo com uma educação antirracista através de práticas que reconheçam e valorizem as identidades e pertencimentos pela ludicidade, ancestralidade e memória.

Fonte: Arquivo pessoal

Ao terminarmos a confecção das bonecas e dos bebês Abayomi, ao som de acalantos como *Iro Ye* ou *Olelê Molibá Makasi* já mencionados anteriormente, damos um sopro de energia vital simbolizando o nascimento. Nesse momento de introspecção e afetividade, refletimos que nossas crianças e jovens precisam experimentar práticas positivadas em relação à cor preta. Refletimos que Abayomi, por não ter rosto delineado, representa o que nosso imaginário nela concretizar, e a representatividade preta positiva é fundamental para a formação docente em educação das relações étnico-raciais.

5.3.4.3 Grafismos, arte originária e tecidos africanos em Marcadores de Página

Trabalhar de forma simbólica, estética e criativa a valorização das diversas culturas, também tem lugar potente nas griotagens artísticas. Trabalhamos memória, ancestralidade e ludicidade de forma a fomentar autoconceito positivo e valorização intercultural. Nas griotagens artísticas de confecção de marcadores de página, além da releitura de obras afroindígenas, também confeccionamos suportes pedagógicos de memória e identidade intercultural.

Cada traço representa elementos da natureza, comunitários e espirituais essenciais para reflexões acerca da valorização da diversidade étnico-racial e da nossa vivência relacional. Oportunizar discussões sobre a importância dos detalhes, das cores, dos simbolismos e da comunicação através dos desenhos é uma forma de resistência e afirmação identitária. Padrões geométricos, simétricos ou não, proporcionam inúmeras formas de expressão artística inspiradas nas diversas civilizações, fazendo o movimento de releitura como uma oportunidade de aprendizado prático.

Nas griotagens artísticas de confecção de marcadores de página, ao utilizarmos como inspiração grafismos, arte indígena e padronagens de tecidos africanos, ampliamos o senso estético inclusivo em nossos professores e professoras motivando sempre que repliquem a griotagem em sala de aula.

Figura 23 - Marcador de Página e *Abayomis*



Produções artísticas inspiradas na ancestralidade afro-brasileira, que entrelaçam estética, memória e identidade. Traduzem a dimensão criadora das griotagens e o valor civilizatório da ludicidade.

Fonte: Arquivo pessoal

5.4 Griotagens Discursivas - Narrativas afrodiaspóricas

Nossa ancestralidade nos ensina por meio das histórias e provérbios que atravessam tempos imemoráveis, sustentados pela sagacidade do nosso povo, que de geração em geração compartilha saberes em diferentes formas e contextos. As escrituras de nossos ancestrais se expressam de maneira lúdica e profunda nas narrativas, contos e causos que permeiam o nosso cotidiano. Neles, compartilhamos saberes, dores, ensinamentos e tudo aquilo que compõe nossa cultura, identidade e resistência.

Nas griotagens discursivas de formação docente, as narrativas afrodiaspóricas são essenciais para o fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais. Isso não se deve simplesmente ao cumprimento da legislação que torna obrigatória a inserção da história e da cultura afroindígena nas escolas, mas sobretudo ao compromisso em educar para a valorização das múltiplas culturas que compõem nossa sociedade. Ao mesmo tempo em que ampliamos o repertório, desenvolvemos sensibilidade crítica para enfrentar o racismo estrutural ainda presente nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos.

Com as narrativas afrodiaspóricas, possibilitamos que professores e professoras, como ensina o antigo provérbio africano, sentem para aprender e, assim, possam se levantar para ensinar. Desse modo, compreendem a riqueza e a complexidade dessas narrativas e aprendem a integrá-las ao planejamento pedagógico de forma a respeitar e valorizar a interculturalidade. Trata-se de um compromisso ético e político com uma prática pedagógica antirracista e pluriversal.

5.4.1 Karingana wa Karingana - Narrativas, contos e oralitura no nosso cotidiano

As narrativas, contos e oralitura²⁴ tem papel fundamental na construção e compartilhamento dos saberes afrodiaspóricos nas griotagens de formação docente. O termo "Karingana wa Karingana" é uma expressão em língua ronga de Moçambique, que pede licença para introduzir as narrativas e simboliza a tradição

²⁴ Oralitura é a prática de compartilhar histórias, conhecimentos e cultura através da oralidade, combinando a tradição oral com elementos performáticos e literários. Ela é essencial na preservação das culturas africanas e afrodescendentes, onde a palavra falada é uma ferramenta central para a transmissão de saberes.

de contar histórias como uma forma de preservação da memória coletiva e identidade cultural.

Essas narrativas orais, muitas vezes compartilhadas de geração em geração, podem ser integradas ao cotidiano escolar e comunitário através das griotagens discursivas, servindo como ferramentas poderosas para a educação afroperspectivada e o empoderamento coletivo. Essas griotagens são mais do que simples narrativas; elas carregam lições profundas, valores éticos e conhecimentos práticos, e são veículos para o compartilhamento de saberes ancestrais, histórias e cosmopercepções africanas e afro-brasileiras.

As narrativas e contos que têm sido experienciados em nossas práticas afroperspectivadas discursivas, impactam diretamente no letramento racial crítico e na valorização das identidades afrodiaspóricas através de seus enredos e arquétipos²⁵. Narrativas como o leão com sede, o coração do baobá, a árvore de cabeça para baixo, itans, provérbios entre outras, nos mostram como a oralitura, arte de contar histórias de forma oral e tradicional, pode ser revitalizada e integrada em contextos educacionais afroperspectivados tanto para enriquecer e ampliar repertórios quanto para fortalecer o vínculo com as raízes ancestrais.

5.4.1.1 O leão com sede

Nessa narrativa, um leão caminha pela savana, em tempos de seca, à procura de um lago. Depois de longa caminhada, depara-se com um espelho d'água e, para sua surpresa, vê diante de si outro leão. Pensando tratar-se de um inimigo, foge assustado. No entanto, a sede foi mais forte, e ele decide voltar para lutar pelo direito de beber água. Ao tocar a superfície, percebe que o leão que tanto temia era apenas o reflexo de si mesmo (ZANCHETT, 2019).

Após a contação, convidamos professores e professoras a refletirem sobre o aprendizado que o leão nos oferece. Muitas vezes, aquilo que tememos não

²⁵ Arquétipos nas narrativas africanas são padrões universais e simbólicos, incluindo personagens humanos e animais, que difundem ensinamentos culturais e morais. Os animais nas narrativas também assumem arquétipos específicos, representando características como astúcia, sabedoria ou força, e ajudam a comunicar valores e lições importantes.

passa de imagens criadas pela nossa própria mente. Só descobrimos sua verdadeira dimensão quando, em vez de fugir, temos a coragem de retornar, encarar e tocar esses medos.

5.4.1.2 O coração do baobá

Em um dia muito quente, de chão escaldante, em alguma região do continente africano, a lebre buscou abrigo à sombra de um imponente baobá. Encantada com a grandiosidade da árvore e percebendo que ela também parecia feliz com a companhia, a lebre começou a elogiá-la. Disse que sua sombra era certamente melhor do que o fruto. Então, o baobá balançou seus galhos e deixou cair um fruto para que a lebre pudesse provar.

A lebre, maravilhada, afirmou que o fruto deveria ser ainda melhor do que o coração da árvore. O baobá, tomado pela emoção dos elogios, decidiu abrir seu coração e oferecer à lebre sua beleza mais secreta. Para surpresa do animal, ali estavam jóias, panos e muitas outras maravilhas que preenchiam o coração do baobá. A lebre, impressionada, exaltou ainda mais a árvore, afirmando o quanto era grandiosa, fantástica e extraordinária entre todas as outras. Carregou consigo tudo o que conseguiu e voltou para casa, presenteando sua esposa.

A esposa saiu para desfilas com os presentes, e a hiena, ao observá-la, foi tomada por uma inveja desmedida. Correu até a lebre para saber como havia conseguido tantas riquezas e, após ouvir a história, dirigiu-se apressada ao baobá para tentar repetir o feito. Encontrou a árvore ainda emocionada com os elogios da lebre e começou a agir como fora instruída. Contudo, quando o baobá começou a revelar seu coração, a hiena, dominada pela ganância, lançou-se sobre as jóias como se fossem presas, arranhou o tronco da árvore e exigiu tudo para si.

Machucado e desapontado, o baobá imediatamente se fechou e a hiena ficou de mãos vazias. Conta-se que, desde então, as hienas vasculham as entranhas dos animais mortos, pois sua ânsia pelas vísceras nunca lhes permite sentir a brisa fresca que acalma os espíritos. E o coração do baobá nunca mais se abriu (LIMA, 2014).

Após a contação, convidamos professores e professoras a refletirem sobre quais os valores que guardamos em nossos corações e para quem os revelamos. Relações de respeito, reconhecimento e partilha também são discutidas nesse momento, além dos impactos negativos da ganância, inveja e desrespeito. Enfim, também refletimos sobre como criarmos ambientes propícios para a valorização uns dos outros.

5.4.1.3 A árvore de cabeça para baixo

Uma narrativa da Costa do Marfim conta que, nos primórdios do mundo, o Criador fez todas as coisas, mas antes de tudo criou o baobá, plantando-o ao lado de um espelho d'água. Ao se ver refletido, a árvore passou a se comparar com as demais e a se queixar ao Criador. Mesmo atarefado, Ele parou para explicar que o baobá era perfeito. No entanto, a árvore não se conformou e continuou reclamando: dizia que sua copa, sua casca, suas flores e seus frutos não eram tão belos quanto os das outras árvores.

O Criador, ocupado com tantas tarefas, seguiu seu caminho, mas o baobá insistia em acompanhá-lo, repetindo suas lamúrias. É por isso que, segundo a tradição, há baobás espalhados por todo o continente africano. Após inúmeras queixas sem fim, o Criador perdeu a paciência, irritou-se e decidiu virar o baobá de cabeça para baixo, para que não pudesse mais reclamar. Assim se explica a aparência dessa árvore, que parece ter sido plantada de ponta-cabeça (LIMA, 2005).

Figura 24 - Baobás artesanais



Representa a prática formativa realizada após a contação da lenda africana da “árvore de cabeça para baixo”. As professoras confeccionam baobás com materiais recicláveis, vivenciando a ancestralidade como gesto criador e educativo. A atividade expressa os valores civilizatórios da ludicidade, circularidade e coletividade, reafirmando o baobá como símbolo de resistência e sabedoria ancestral.

Fonte: Arquivo pessoal

5.4.1.4 Itan - A santa vovó

A santa vovó

Seríamos vizinhos de Dona Santa. Pelo menos o nome era maravilhoso. Certamente, uma dessas santas que Deus resolveu deixar mais uns dias na terra. Às oito da noite, nossa resistência chegou ao fim. Acordamos no outro dia, na casa nova. De repente, o quintal enorme, com mangueira, sapotizeiro, parreira e tudo a que criança tem direito. Entre o nosso quintal e o da vizinha, o muro de chuchuzeiro. De repente, entre as folhas, uma saia comprida, um braço, um rosto. Ficamos curiosos e fomos retribuídos com um cacho de uvas.

— Mamãe, venha ver vovó!

— Que bom! Ganhei dois netos...

— Bom-dia, vizinha! Cheguei ontem, à noite.

— São seus filhos?

— São, sim. Eles estão pensando que a senhora é avó deles.

— Deixe eles pensar. Vai ser bom para todos nós. Meu nome é Santa. Vivo aqui há muito tempo. E você?

— Maria. Maria do Carmo. Apareça, Dona Santa, para a gente dar uma prosa.

— Vou aparecer, minha filha. Você também apareça.

Daí em diante, uma ponte se ergueu entre aqueles dois mundos. Depois da janta, para que outra vida? Conversar com Santa Vovó. Ela se sentava na cadeira de braços e contava casos de Camamu, para fazer a gente dar risadas. Recebíamos os presentes mais caros do mundo: ambrosia feita com o leite de sua própria vaca, que pastava no morro do Pernambuco; cachos de uva-roxa, tirados de sua própria parreira; jabuticabas... Olhe, deixe pra lá, senhor. Já faz tanto tempo...

Quando pintávamos o sete, a pergunta era certa:

“Quem já viu neto apanhar na presença de vó?” Eta, meu Deus! Quem nunca teve vó, não sabe o que é viver no paraíso. Principalmente a nossa, que não precisou ser feita por etapas. Já a escolhemos prontinha, aos setenta anos.

Santa Vovó nos deixou invejados pelos outros meninos da mesma rua. “Meninos no quintal da Velha Santa? Quem diria? É isso mesmo, a sorte não é pra quem quer...”

Ficamos teimosos demais. Pio, meu irmão, chegou ao ponto de ir jogar bola, sem dizer para onde ia. Eu, então, dava até dor de barriga para não ir à escola. Uma noite, entendemos de querer mingau de aveia antes de dormir. Não havia leite em casa, mas queríamos mingau. Começamos a chorar. Em breve, Santa Vovó ouviria o choro e mesmo que já estivesse deitada, haveria de se levantar, para saber o que estava acontecendo aos seus netos. Mamãe, sem mais saber para quem apelar, em meio a tanta agonia, nos ameaçou com um velho-papão.

— Se vocês não calarem a boca, vou chamar Zé Pereira.

Aquele nome nos deixou amedrontados. Todos os meninos da rua já tinham sido vítimas da sanha do velho execrando. Morava num casarão abandonado, junto à venda de Seu Plínio. Dobrado pela velhice, apoiava-se num longo bastão e pedia esmolas na feira. Conosco, porém, haveria de ser diferente. Tínhamos um anjo guardião:

— Se ele vier, a gente chama Santa Vovó.

— Ah, é assim?! Esperem aí. Oh, Zé Perei-r-a-a-a!

Na porta da rua, uma voz grossa e cavernosa respondeu:

— Oh! Oh! Oh! Oh! Oh! Oh!

Não sei se eu dormi ou se desmaiei. Acordamos no dia seguinte, depois das seis. Fomos correndo contar a Santa Vovó e ela ficou indignada:

— Fazerem isto com meus netos?! Por que vocês não me gritaram? Se acontecer de novo, me gritem que eu vou lá e acabo com essa história.

Mamãe ficou murcha num canto, não soltou um pio.

Aquilo, sim, que era avó. Vem pra cá de novo, Zé Pereira, que você vai ver o seu. Santa Vovó vai te cortar com o facão, miudinho como cebola, para temperar carne. E mamãe haveria de tomar o dela também. Só não seria cortada, porque era mãe da gente. Não se deve desejar mal a mãe. Deus castiga.

Pois bem. Aconteceu de novo. Queríamos ir à casa de Santa Vovó e mamãe não deixou. Ela deveria estar dormindo: a casa já estava fechada. Botamos a boca no mundo. Outra vez, o brado:

— Zé Perei-r-a-a-a!

Passados alguns instantes, a risada sinistra ecoou na porta da rua. Agora, porém, haveria de ser diferente. E revidamos, num grito de socorro e vingança!

— Acode a gente, Santa Vovó!

Em questão de segundos, já ouvíamos o latejo na porta da rua:

— Se assunte, senhor. Vá caçar o que fazer. Amedrontar meus netos?! Olhe aqui o que eu tenho pra você...

E ouvíamos o tinir do facão na calçada. Quando os ânimos serenaram, bateram à porta e mamãe foi abrir. Era Santa Vovó que viera ajustar contas com ela. Passou-lhe um carão daqueles e depois nos disse:

— Vocês também vão dormir. É hora de criança estar na cama. Amanhã, o dia vai ser grande.

Morrendo de felicidades, tomamos a bênção e fomos dar boas risadas na cama, até que o sono nos pegasse. Passamos umas duas semanas meio cabreiros, mas depois, deixamos pra lá.

Ganhamos duas capas de chuva e entendemos de dormir vestidos com elas, para vermos como seria o sono encapado. Evidentemente, mamãe não deixou. O alarido do choro ultrapassou os limites da resistência humana. E não houve jeito:

— Zé Pereir-a-a-a!

Nem ligamos para os gritos de mamãe e continuamos o choro manhoso. De repente, murros na porta da rua. Continuamos com a boca no mundo, clamando agora por Santa Vovó. O velho-papão, desta vez, estava tão decidido que che-

gou a falar:

— Podem gritar. Ela não está em casa. — E continuou a dar murros na porta.

O pânico se instalou em nós. Mamãe, desta vez, se vingaria. Ficamos mudos, enquanto Zé Pereira pintava e bordava na porta da rua. Já nos despedíamos desta vida, quando uma outra voz falou:

— Tia Maria! Ô, tia Maria! Abra aqui, sou eu!

Até mamãe tomou susto. Jamais pessoa alguma fora tão bem vinda a nossa casa. Era Prima Iuiuca, espantada com o espetáculo. Perguntava lá de fora:

— Ô, e já é carnaval, gente? Para que esta fantasia fora de tempo?

O Zé Pereira quis correr, mas já era tarde. Mamãe abriu a porta no instante em que Prima Iuiuca arrancava a máscara do velho safado. E lá de dentro dos farrapos, surgiu a cara de Santa Vovó, desenxabida, toda sem graça.

Menino não podia ficar de-mal com os mais-velhos, mas nos vingamos. No dia seguinte, estávamos brincando na porta da rua e ela passou por nós. Apenas dissemos:

— A bênção, Dona Santa! — E entramos para nossa casa.

Passados alguns dias, mamãe nos chamou e disse:

— A Velha Santa está de cama, passando mal. Está apaixonada, porque vocês não querem mais ser netos dela. Vão lá, fazer uma visitinha a ela. Hoje, por ti; amanhã, por mim.

Mesmo, meus filhos, o mundo dá muitas voltas... Eu vivo aqui, sozinha com vocês e precisamos de deus-e-o-mundo.

Aliás, a velhinha não fez aquilo por mal, fui eu mesma quem pedi...

Palavras de mãe são sentenças. Fomos à casa de Dona Santa. Ela estava deitada, enrolada numa colcha branca.

Quando nos viu, começou a chorar. Sentou-se vagarosamente e, para espanto nosso, ajoelhou-se de mãos postas, pedindo clemência:

— Meus netos, pelo amor de Deus, não tenham raiva de mim, de sua avó. Que será de mim sem vocês? Eu não tenho parente nem aderente. Todo mundo, nesta rua, tem filhos e netos... Eu não tenho ninguém...

Abriu a boca num berreiro e foi preciso que mamãe trouxesse um copo com água e açúcar. Nós também choramos e fizemos as pazes. Passou um tempão alisando minha cabeça. Pio, mais afoito, tinha saído para brincar lá fora.

Depois, Santa Vovó abriu uma caixinha dourada, retirou de lá uma corrente de ouro e me deu, dizendo:

— Tome! É sua. Um presente de sua avó, no dia em que ela aprendeu a maior lição da vida: quem é espada do mundo e palmatória do povo termina esmagado (Póvoas, 2004).

Após a contação do itan, convidamos os professores e professoras a refletirem sobre a sabedoria ancestral presente nas relações geracionais e no cotidiano. A figura da vovó representa, ao mesmo tempo, autoridade e fragilidade, sentimentos que também atravessam crianças e adultos diante dos desafios diários. O valor da amizade e da reconciliação aparece como ensinamento fundamental e pode ser diretamente relacionado às dinâmicas da sala de aula.

Na escola, educadores e educadoras precisam compreender que, em certa medida, ocupam esse lugar de senioridade: compartilham saberes, oferecem proteção, orientam, corrigem e, quando necessário, também pedem perdão. Como lembra o provérbio africano, “para educar uma criança é preciso uma aldeia inteira”. Isso nos ensina que ninguém educa sozinho; educar é sempre um ato coletivo, sustentado pela escuta, pelo cuidado e pelo afeto.

Assim como Santa Vovó descobre que “quem é espada do mundo e palmatória do povo termina esmagado”, somos convidados a repensar práticas pedagógicas que não se sustentam no autoritarismo ou na imposição, mas sim na reciprocidade, no diálogo e no cuidado. A lição maior é compreender que a educação antirracista e inclusiva nasce desse equilíbrio em reconhecer a autoridade sem perder a ternura, cultivar disciplina sem sufocar a vida e valorizar a ancestralidade como fonte de força e de sabedoria.

Considerações finais: Analisando o entrelaçamento da afrocentricidade, *ubuntu* e sagacidade africana nas griotagens que se alicerçam na cultura, nos saberes e no imaginário afro-brasileiro

Ao analisarmos como os conceitos de afrocentricidade, *ubuntu* e sagacidade africana se entrelaçam e se manifestam nas griotagens, percebemos um grande potencial formativo, educativo e transformador. A afrocentricidade, como uma perspectiva que coloca as experiências e culturas africanas no centro das reflexões, é fundamental para recontextualizar os saberes e práticas ancestrais nas abordagens pedagógicas afroperspectivadas. O *ubuntu*, com sua ênfase na interconectividade humana e na solidariedade, oferece uma base filosófica que valoriza a interdependência e a responsabilidade coletiva.

A sagacidade africana, que se refere à astúcia e ao conhecimento prático acumulado ao longo das gerações, é outro componente essencial que permeia as griotagens, enriquecendo-as com uma perspectiva prática e inclusiva. Esses conceitos estão presentes nas griotagens, que incluem narrativas, danças, canções, brincadeiras e outras formas de expressões interculturais.

Nesta análise compreendemos que as griotagens preservam e celebram as tradições culturais, promovendo uma educação afroperspectivada crítica e libertadora, ao reconectar educadores e educandos às suas raízes e incentivar uma cosmopercepção africana de mundo que respeita e valoriza nossas origens e heranças ancestrais. Os registros em escrituras das práticas experienciadas, demonstraram o impacto das griotagens na formação docente e na promoção de uma pedagogia afroperspectivada.

Os resultados sempre de forma cíclica e nunca acabada, sugerem que as griotagens, ao incorporar conceitos ancestrais, criam um ambiente de aprendizagem afroperspectivada que é inclusivo, respeitoso e empoderador, permitindo que educadores e educandos se vejam refletidos no currículo e nas práticas pedagógicas ancestrais. A abordagem das griotagens fortalece a identidade cultural nas formações docentes em educação para as relações étnico-raciais e também promove uma consciência crítica sobre o epistemicídio (Carneiro, 2005) que impacta negativamente currículos formativos baseados no eurocentrismo, criando com essa reflexão um espaço para a transformação pessoal e comunitária.

As griotagens enquanto práxicas afroperspectivadas em educação apresentadas nesta tese, buscam ser amplamente compartilhadas entre professoras e professores, para que afroperspectivem e decolonizem suas práticas pedagógicas, bem como seu entorno, seus contextos de vida e seu cotidiano. Mais do que um percurso acadêmico, foi também um caminho existencial, entrecruzado com saberes ancestrais, práticas pedagógicas e as histórias que me atravessaram como educadora, pesquisadora e mulher negra. O objetivo de compreender como as griotagens podem potencializar a formação docente foi alcançado ao demonstrar que narrativas, cantos, danças, jogos e escrevivências preservam tradições e geram aprendizagens críticas e afetivas capazes de repensar e transformar currículos e práticas.

A afrocentricidade, como nos lembra Molefi Asante, possibilita recentrar as experiências africanas no campo educacional. O ubuntu, que nos recorda que nossa existência é relacional e interdependente, revela que ninguém educa sozinho, pois a docência é, em si, uma prática comunitária. Já a sagacidade africana, conforme Odera Oruka, mostra a potência de um pensamento situado, que nasce da experiência vivida e se torna filosofia no cotidiano. Esses conceitos atravessaram as experiências relatadas nesta tese e demonstraram que é possível afroperspectivar a formação docente sem perder de vista o diálogo com os desafios da contemporaneidade.

Os resultados, sempre inacabados e em movimento, apontam que as griotagens criam espaços de ensino-aprendizagem nos quais educadores e educandos se reconhecem, ressignificam suas identidades e enfrentam o epistemicídio (Carneiro, 2005). Reconheço, entretanto, os limites do recorte metodológico da pesquisa, que se concentrou em experiências de formação continuada em um contexto específico. Outros espaços, tempos e sujeitos podem revelar novas dimensões das griotagens, o que abre possibilidades para investigações futuras, inclusive em formações iniciais, na educação básica e em outros territórios do Brasil.

A contribuição central desta tese está em afirmar que as griotagens enquanto uma pedagogia afroperspectivada se fortalece quando nutrida pela oralidade, pela memória e pela ancestralidade. Como ensina Azoilda Loretto da Trindade, a educação só se torna verdadeiramente inclusiva quando reconhece a

pluralidade cultural e racial que compõe o país. Nesse sentido, esta pesquisa não é um ponto de chegada, mas um marco de passagem, um convite para que outros e outras se somem à ciranda de saberes que aqui se abre.

O compromisso que se reafirma é ético, político e espiritual, uma educação que reconheça os valores civilizatórios afro-brasileiros, que recuse o autoritarismo, que cultive disciplina sem sufocar a vida, e que compreenda a ancestralidade como fonte de força e de esperança. Ao compartilhar estas páginas, desejo que elas inspirem professoras e professores a construírem práticas antirracistas e inclusivas que transformem salas de aula e também toda a comunidade. Afinal, como nos ensina o antigo provérbio africano, “para se educar uma criança é preciso uma aldeia inteira”, e é essa aldeia que espero ter ajudado a fortalecer compartilhando minhas escrevivências nesta tese.

Referências

ADINKRA SYMBOLS. **Fawohodie: Independence, freedom, emancipation**. Disponível em: <http://www.adinkra.org/htmls/adinkra/fawo.htm>. Acesso em: 19 de janeiro de 2025.

ÁFRICA DO JEITO QUE NUNCA VIU. **Valores da cultura africana**. [Vídeo]. Youtube, 06 de junho de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/shorts/3xzyCozJ_-A. Acesso em 30 de março de 2025.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). São Paulo: Selo Negro, 2009, pp.93-110.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**. [Vídeo]. 2020. 34 min, 4 s. Publicado por Flávia Slompo Pinto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AQBHp5wOhok&t=6s>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade a teoria de mudança social**. Afrocentricidade Internacional, 2014.

BÂ, Amadou Hampâté. **A tradição viva**. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). História geral da África I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167–212.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Ndule, Ndule: assim brincam as crianças africanas**. Melhoramentos. São Paulo: 2011. Coleção: Afro-Brasileira.

BHABHA, Homi Kharshedji. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 1. ed., Campinas - SP, Papirus, 1988.

CASTIANO, José Paulino. **Referenciais da Filosofia Africana**: em busca da intersubjectivação. Maputo: Ndjira, 2010.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. 495 p.

CONCEIÇÃO EVARISTO. **Depoimento no I Colóquio de Escritoras Mineiras**. Belo Horizonte, maio de 2009. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/literafrro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em 02 de novembro de 2023.

CONCEIÇÃO EVARISTO. **não leiam só minha biografia, leiam também meus textos.** [Vídeo]. 2018. 6min17s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3PxxgEszgpmM>. Acesso em 02 de novembro de 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. **Kimberlé Crenshaw sobre a interseccionalidade, mais de duas décadas depois.** Disponível em: <https://www.law.columbia.edu/news/archive/kimberle-crenshaw-intersectionality-more-two-decades-later> 2017. Acesso em 03 de novembro de 2024.

DUARTE, Constância Lima; Nunes, Isabella Rosado. **Escrevivências:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1 ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário:** introdução à arquetipologia geral. Tradução de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência.** [Vídeo]. 2020. 23min17s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 24 de julho de 2023.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água.** Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FOREVER PEMBA. **A sabedoria dos provérbios macuas!** Disponível em: <https://www.caicc.org.mz/diario/?p=4144#:~:text=Os%20prov%C3%A9rbios%20macuas%20s%C3%A3o%20caracterizados,versados%20na%20l%C3%ADngua%20conseguem%20captar>. Acesso em 02 de novembro de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058.

FU-KIAU, Kimbwandende Kia Bunseki. **African Cosmology of the bantu-kongo:** principles of life and living. 2. ed. Nova Iorque: Atheliea Henrietta Press, 2001.

FU-KIAU, Kimbwandende Kia Bunseki. **O livro africano sem título:** cosmologia dos Bantu-Kongo: tradução e nota à edição brasileira Tiganá Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Cobogó, 2024. 208 p.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano.** In L. Gonzalez (Org.), Lugar de Negro. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, brinquedose brincadeiras do Brasil.** Espac. blanco, Ser. indagaciones, Tandil, v. 24, n. 1, jun. 2014. Disponível em <https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852014000100007&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 04 de março de 2025.

HISTÓRIA DE ANGOLA. Página do Facebook disponível em: <https://pt-pt.facebook.com/HistoriaDeAngola/photos/a.463290710424838/827332774020628/?type=3>. Acesso em 10 de janeiro de 2025.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?** mulheres negras e feminismo / bell. 4ª ed. hooks ; tradução Bhuvi Libanio. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOUNTONDJI, Paulin. **African Philosophy: Myth and Reality.** London: Hutchinson University Press of America, 1977

ILÊ ASÉ OXOSSÍ IBUALAMO. **A criação do mundo nas tradições ketu.** Disponível em: <https://odeloya.com/orixas/historias-e-lendas/criacao-do-mundo/>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus** – lições que aprendemos, vivemos e propomos. [Orgs.] Liberali, Fernanda Coelho et al. Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-22.

LIMA, Heloisa Pires; GNEKA, Georges; LEMOS, Mário. **A semente que veio da África.** São Paulo: Salamandra, 2005.

LIMA, Heloisa Pires. **O coração do Baobá.** Ilustrações: Laerte Silvino. Amarilys. Barueri. São Paulo. 2014.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana.** São Paulo: Selo Negro, 2004.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider:** Ensaios e Conferências. Trad. Stephanie Borges. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LYRICS TRANSLATE. Sona Jobarteh. **Gambia.** Tradução por Viviane Nascimento, 2018. Disponível em: <https://lyricstranslate.com/pt-br/gambia-g%C3%A2mbia.html-3>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

MACHADO, Vanda. **Pele da Cor da Noite.** Salvador: EDUFBA, 2013. 151 p.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, Léa; LOPES, Jader Janer. **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias.** Niterói: Editora da UFF, 2010.

Manifesto pelo reconhecimento da criadora da boneca Abayomi, "Lena Martins". Disponível em: <https://www.bonecaabayomi.com/>. Acesso em 13 ago. 2025.

MAMA LISAS WORLD. **International Music & Culture.** Youtube, 07 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.mamalisa.com/?t=es&p=5659&c=103>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

Mi do mi ba berma | Akan Kids TV | Ghana Lullaby | Twi Baby Song | Twi Lullaby. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lwiO-oixtlU>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 2003.

MWANA ÁFRICA. **O Pensador, símbolo da cultura angolana** | Mwana Afrika Oficina Cultural. [Vídeo]. YouTube, 6 de agosto de 2021. Duração: 2 min 23 s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5_sQNofQnHo&t=126s. Acesso em: 26 de julho de 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. Revista Ciência Hoje, 32(1), 14-20. 1980.

NASCIMENTO, Viviane. **Gambia**. Lyrics Translate. Tradução. Disponível em: <https://lyricstranslate.com/pt-br/gambia-g%C3%A2mbia.html-3>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

NOGUERA, Renato. **Afrocentricidade**. Tradução do texto de Molefi Kete Asante. Disponível em: <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/03/afrocentricidade-molefi-k-asante.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

NOGUERA, Renato. **DENEGRINDO A EDUCAÇÃO: UM ENSAIO FILOSÓFICO PARA UMA PEDAGOGIA DA PLURIVERSALIDADE**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), [S. l.], n. 18, p. 62–73, 2012. DOI: 10.26512/resafe.v0i18.4523. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural** : uma perspectiva histórico-crítica / Dennis de Oliveira. -- 1. ed. -- São Paulo : Editora Dandara, 2021.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **A educação brasileira estará receptiva à filosofia africana?** IN; 34ª Reunião da Anped - Educação e Justiça Social. Natal: Anped, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-481%20int.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2023.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de; NASCIMENTO, Sérgio Luís do. **A construção do legado**: a negação de uma epistemologia filosófica africana. In: Revista ABPN, vol. 8, nº 19. Curitiba: ABPN, 2016, pp. 61-73. Acesso em: 11 de agosto de 2023.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Africanidades e Educação**: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga. Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação da USP. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Matrizes dos racismos**: o biológico e o epistêmico. In: FONSECA, Dagoberto José (org.). Racismos, vol. 3 - coleção África, presente! Negritude e luta antirracista. São Paulo: Selo Negro, 2023, pp. 15-36.

ORUKA, Henry Odera. **Sage Philosophy**: Indigenous Thinkers and Modern Debate on African Philosophy. Nairobi: E. J. Brill, 1990.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **The Invention of Women**: Making an African Sense of Western Gender Discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1997.

PEDAGOGIA PARA LIBERDADE. Foto retirada da página disponível em: <https://encurtador.com.br/R8E8j>. Acesso em 20 de janeiro de 2025.

PORTUGUÊS. O seu site da língua portuguesa. **Conceição Evaristo**. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura/conceicao-evaristo.html>. Acesso em 02 de novembro de 2023.

PUCCI, Magda Dourado; ALMEIDA, Maria Berenice de. **Outras terras, outros sons**. Ilustrações de Thiago Lopes. São Paulo: Callis, 2015. 176 p.

RAMOSE, Magobe. **Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana**. Tradução Dirce Eleonora Nigo Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. In: Ensaios Filosóficos, Volume IV, Outubro de 2011.

ROCHA, Aline Matos da. **Corpo-orí-idade**: uma investigação filosófica sobre ontologia relacional no pensamento de Oyèrónké Oyěwùmí. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Metafísica. Brasília: Universidade de Brasília, 2023. Disponível em: <<http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/49454>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2025.

ROCHA, Suzi Dornelas e Silva. **Planejamento pedagógico** : um diálogo com a cultura africana e afro-brasileira / Suzi Dornelas e Silva Rocha ; orientadora: Andresa de Souza Ugaya. – Bauru : UNESP, 2020.

ROSA, Allan da. **Pedagogia, Autonomia e Mocambagem**. Rio de Janeiro: Ed. Aeroplano, 2013.

SANTOS, Nubia Aparecida Schapper. **Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas no município de Juiz de Fora/MG/** Núbia Aparecida Schapper Santos. - 2012. 224f.

SERRANO, Carlos. **Memória D'África**: a temática africana em sala de aula. In: SERRANO, C. WALDMAN, M. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **A lei 10.639/03 como diretriz para uma educação inclusiva**. In M. J. F. Siqueira (Org.), Educação e inclusão: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** /Tomaz Thdeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SUELI CARNEIRO. **Mano a mano, episódio de podcast**. 2h 19min 41s. Disponível em:

https://open.spotify.com/episode/2eTloWb3Nrjmog0RkUnCPr?si=67c53e1879ca400f&nd=1#=_. Acesso em 30 de agosto de 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil**. [S.l.]: Rede Articula Juventude, 2018. Disponível em: <https://reaju.files.wordpress.com/2018/07/valores-civilizatorios-afrobrasileiros-na-eduacao-infantil-azoilda-trindade.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Percurso Metodológico**. In: Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (A cor da cultura; v.4).

TWINE, France Winddance; STEINBUGLER, Amy. **The gap between whites and whiteness: interracial intimacy and racial literacy**. Du Bois Review: Social Science Research on Race, New York, v. 2, n. 3, p. 341-363, ago. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/231775543_The_gap_between_whites_and_whiteness_Interracial_Intimacy_and_Racial_Literacy. Acesso em: 26 de dezembro de 2023.

WIREDU, Kwasi. **Philosophy and an African culture**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

ZANCHETT, Nicéas Romeo. **O leão com sede**. Contos e Fábulas do Romeo. Disponível em: <https://contosefabulasdoromeo.blogspot.com/2019/04/o-leao-com-sede-niceas-romeo-zanchett.html>. Acesso em: 03 de agosto de 2025.

Apêndice A - Tabelas

Tabela 01 - Sistematização dos dados levantados

Buscas em plataformas digitais	
Termo buscado	Resultados obtidos
Brincadeiras africanas	0
Canções africanas	0

(Fonte: SILVA, 2019, p. 25)

Tabela 02 - Buscas no Banco de teses da Capes/Plataforma Sucupira

Termo buscado	Resultados obtidos
Brincadeiras africanas	0
Canções africanas	0
Brincadeiras tradicionais	20
Canções tradicionais	01
Cultura	06
Imaginação	01

(Fonte: SILVA, 2019, p. 26)

Tabela 03 - Busca na Plataforma Sucupira - 2013 a 2022

Busca na Plataforma Sucupira - 2013 a 2022		
Termo buscado	Resultados obtidos	Produções coletadas
Brincadeiras africanas	04	1. Jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras. Tipo de produção: técnica. Apresentação de trabalho. Data: 2018. 1º Fórum de esporte educacional 2017. Autor: João de Deus Fonseca Junior. Programa de Pós-Graduação História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. UFRB.

		1. A Interculturalidade no contexto escolar entre jogos, brinquedos e brincadeiras afro-brasileiras e africanas nas aulas de educação física. Tipo de produção: bibliográfica. Artigo em jornal ou revista. Data: 2016. Autores: Vanderlea Ana Meller, Lisia Costa Gonçalves de Araújo, Priscila Marilene Bunn. Revista PIBID UNIVALI. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Cultura, tecnologia e aprendizagem.
		1. As brincadeiras africanas de Weza. Tipo de produção: bibliográfica. Resultado de projeto de pesquisa. Natureza do texto: Relato e discussão de programas de pesquisas multicêntricas (envolvendo redes amplas de pesquisadores). Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Educação, linguagem e psicologia. Projeto de pesquisa: Programa Interdisciplinar de Estratégias para Disseminação do Conhecimento Científico: produção, circulação e repercussão na sociedade. Data: 2021. Autora: Sheila Perina de Souza. USP.
		1. Brincadeiras africanas. Tipo de produção: técnica. Apresentação de trabalho. Data: 2017. Conferência. Evento: Formações de Verão PIM PIA 2017. Instituição promotora: Primeira Infância Melhor Porto Infância alegre - PIM PIA. Autora: Patricia da Silva Pereira. Área de concentração: educação. UFRGS.
Canções africanas	03	1. Intercompreensão de línguas românicas e canções africanas: uma proposta plurilíngue e intercultural na formação de professores de língua inglesa. Dissertação apresentada por Thaise Jordânia Porto dos Santos ao Programa de Pós-Graduação Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) para obtenção do título de mestra, sob a orientação de Josilene Pinheiro Mariz. Data: 2018.
		1. Karingana wa karingana: Brincadeiras e canções africanas. Dissertação apresentada por Jussara Alves da Silva ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz De Fora (UFJF) para obtenção do título de mestra, sob a orientação de Julvan Moreira de Oliveira. Data: 2019.
		1. Live anime - Karingana wa karingana: Brincadeiras e canções africanas. Tipo de produção: Técnica. Subtipo de produção: Programa de rádio ou TV. Data de publicação: 2021. Natureza: outra. Emissora: Youtube. Tema: Africanidades. Autor(es) Julvan Moreira de Oliveira e Jussara Alves da Silva. Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Fonte: Plataforma Sucupira.

Tabela 04 - Catálogo de Teses e Dissertações Pantheon/UFRJ - Sem recorte temporal

Termo	Resultado	Descrições
“Pluriversalidade”	0	0

Fonte: SILVA, 2019, p. 25.

Tabela 05 - Catálogo de Teses e Dissertações da Capes - Sem recorte temporal

Termo	Resultado	Descrições
“Pluriversalidade”	11	06 Teses 05 Dissertações
Tipo/Ano	Descrição	
Tese/2014	ABDALLA, Márcio Moutinho. Repensando o duplo movimento polanyiano a partir do desenvolvimento de estratégias sociais: Um olhar sobre o setor de energia nucleoeletrica à luz da opção decolonial' 12/12/2014 305 f. Doutorado em Administração Instituição de Ensino: Fundação Getúlio Vargas/RJ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Mario Henrique Simonsen/FGV.	
Tese/2019	ALTIERI, Diego. Solidarity economy as a hybrid alternative development management in emerging countries: recuperating coloniality-decoloniality dynamics' 21/05/2019 125 f. Doutorado em administração. Instituição de ensino: Fundação Getúlio Vargas (RJ), Rio de Janeiro, biblioteca depositária: Mario Henrique Simonsen.	
Tese/2019	FUCHS, Henri Luiz. A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na abya yala' 27/03/2019 199 f. Doutorado em educação. Instituição de ensino: Universidade La Salle, Canoas. Biblioteca depositária: Universidade La Salle.	
Dissertação/2019	REIS, Mauricio de Novais. Ensino de Filosofia: Do Universo Eurocêntrico ao Pluriverso Epistêmico' 18/10/2019 260 f. Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFSB.	

Tese/2019	SILVA, Monaliza Rios. Contando Tricksters : Agentes de Subversão/Transgressão de Relações de Poder em Erdrich, Morrison e Hopkinson' 23/05/2019 187 F. Doutorado em Letras. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), João Pessoa. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB.
Dissertação/2020	NEVES, Rikelle Aparecida Ribeiro. Teatro e Comunidade: Possibilidades de um Ensino Pluriversal de Teatro' 06/02/2020 158 F. Mestrado Profissional em Educação e Docência. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Fae/UFMG.
Dissertação/2020	PINHO, Camila Maria Santos de. Juventude, Teatro e Educação: Um olhar a partir da afroperspectiva' 27/03/2020 105 F. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. Biblioteca Depositária: Biblioteca Da Universidade Federal De Mato Grosso.
Dissertação/2020	TAVARES, Jonas Franca. Direitos Humanos em transe: Repensando Fundamentos e Epistemologias a partir das Macumbas, 13/11/2020, 149 F. Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UNB.
Dissertação/2021	COSTA, Tiago Rodrigues da. De Adodi a Guardiães do Espírito: O Sankofar das Relações Afetivas e Sexuais entre africanos homens em Diáspora' 11/02/2021, 85 F. Mestrado em Psicologia Social e Institucional. Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Lume UFRGS.
Tese/2021	OLIVEIRA, Calila das Mercês. Movimentos e (Re)Mapeamentos de Mulheres Negras na Literatura Brasileira Contemporânea' 08/02/2021, 221 F. Doutorado em Literatura. Instituição de Ensino: Universidade De Brasília, Brasília. Biblioteca Depositária: Bce-UNB.
Tese/2021	PINHEIRO, Hilton Fernando da Silva. Ao som de um batuque: Corporeidade e ancestralização sonora de Ogans em Comunidades Tradicionais de Matrizes Africanas, 25/05/2021, 224 F. Doutorado em História. Instituição de Ensino: Universidade Do Estado De Santa Catarina, Florianópolis. Biblioteca Depositária: Universidade Do Estado De Santa Catarina.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tabela 06 - Repositório Institucional da UFJF - Sem recorte temporal

Termo	Resultado	Descrições
"Pluriversalidade"	8	2 Tese 5 Dissertações 1 TCC
Tipo/Ano	Descrição	
Tese/2016	Geografia Escolar: crianças e infâncias no primeiro ano do ensino fundamental em Juiz de Fora (MG). COSTA, Bruno Muniz Figueiredo.	
Dissertação/2016	Invisibilidade negra na educação: análises com base na experiência de uma professora de uma escola pública de Juiz de Fora/MG. PEREIRA, Waldeir Reis.	
Dissertação/2016	Sonoridade eletrônica, arte tecnocientífica e gênero: uma abordagem teórico-prática. RUBINI, Tiago Pinheiro Lima.	
Dissertação/2016	Segurança alimentar e relações capitalistas no campo e na cidade: o exemplo de Nepomuceno-MG. VILAS BOAS, Lucas Guedes.	
Dissertação/2017	Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da educação infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG. AUGUSTO, Aline de Assis.	
Trabalho de Conclusão de Curso/2017	Baú de Capulanas: utilização da capulana na construção de um material didático sobre o feminino em Moçambique. SANTOS, Denise do Nascimento.	
Dissertação/2019	Karingana wa Karingana: brincadeiras e canções africanas. SILVA, Jussara Alves da.	
Tese/2021	Das margens do rio Licungo aos ventos do apocalipse. Vinde todos escutar o novo canto: a sociedade moçambicana sob o prisma da mulher na escrita de Paulina Chiziane. SILVA, Érica Luciana de Souza.	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tabela 07 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - Sem recorte temporal

Termo	Resultado
--------------	------------------

“Pluriversalidade”	12
Tipo/Ano	Descrição
Tese/1998	CAMARGO, Maria Cristina von Zuben de Arruda. A Vida, O Corpo E a Morte Como Objetos De Apropriação Da Medicina. 1998. Unicamp.
Tese/2011	DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. Colonialidade E Decolonialidade Da (anthropos)logia Jurídica: Da Uni-versalidade a Pluri-versalidade Epistêmica. 2011. UFSC.
Dissertação/2012	DUTRA, Tônia Andrea Horbatiuk. A Alteridade Como Tônica ética Para Uma Cidadania Ecológica: Uma Reflexão a Partir Da Concepção De Sujeito Em Morin E Guattari. 2012. UFSC.
Tese/2014	VEZZOSI, Rafael Geraldo Magalhães. Os Direitos Humanos e a Fundamentação Inferencialista Como Base da Matriz Decolonial de Resistência [recurso Eletrônico]/Rafael Geraldo Magalhães Vezzosi ; Orientador: Lucas de Alvarenga Gontijo. 2014. PUC Minas.
Tese/2015	FEITOSA, Saulo Ferreira. O Processo De Territorialização Epistemológica Da Bioética De Intervenção: Por Uma Prática Bioética Libertadora. 2015. UNB.
Dissertação/2016	ASSUNÇÃO, Jefferson Machado de. Exu E Hermes: Um Xirê Intercultural? 2016. UFRRJ.
Tese/2017	GOMES, Camilla de Magalhães. Têmis Travesti: As Relações Entre Gênero, Raça E Direito Na Busca De Uma Hermenêutica Expansiva Do “humano” No Direito. 2017. UNB.
Dissertação/2018	RIBEIRO, Liára Colpo. Epistemologia, Consciência e Sistemas Ecológicos: Os Pressupostos para a Prática Docente no Ensino de Biologia. 2018. Universidade Franciscana, Santa Maria - RS.
Tese/2019	FUCHS, Henri Luiz. A Formação Docente a Partir De Currículos Decoloniais: Análise De Experiências Instituintes Em Cursos De Pedagogia Na Abya Yala. 2019. Universidade La Salle, Canoas/RS.
Tese/2019	MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. Corpo De Romances De Autoras Negras Brasileiras (1859-2006): Posse Da História E Colonialidade Nacional Confrontada. 2019. USP.
Dissertação/2019	SILVA, Jussara Alves da. Karingana Wa Karingana: Brincadeiras E Canções Africanas. 2019. UFJF.

Dissertação/2021	COSTA, Tiago Rodrigues da. De Adodi a Guardiães Do Espírito: O Sankofar das Relações Afetivas e Sexuais entre africanos homens em Diáspora. 2021. UFRGS.
------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tabela 08 - Artigos

Termo	Plataforma	Resultados
Pluriversalidade	Scielo	06
	Periódicos Capes	28

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tabela 09 - Tabela compilada

Termo	Plataforma	Resultados	Descrições
Brincadeiras africanas	Pantheon	25*	05 Teses 20 Dissertações
	Capes	01	01 Dissertação
	UFJF	04	04 Dissertações
	BDBTD	02	01 Tese 01 Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2024). *Alguns resultados, apesar de aparecerem no filtro da busca, não se referem à temática africana, portanto serão desconsiderados na análise.

Tabela 10 - Pantheon

Tipo/Ano	Descrição
Tese/2015	ROSA, Maria Carlota. Pera saberem pronunciar o que acharem escrito: ler quimbundo, língua estrangeira, no século XVII. 2005. 173 f. Tese acadêmica (Professor Titular) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.
Dissertação/2000	Escorel, Silvia. Vestir poder e poder vestir: o tecido social e a trama cultural nas imagens do traje negro (Rio de Janeiro - Século XVIII). UFRJ, 2000.

Dissertação/1979*	Guéron, Cordélia de Oliveira Castro. Contribuição ao conhecimento de <i>Dosinia</i> (D.) <i>concentrica</i> (Born, 1778) (Bivalvia, Heterodonta, veneridae). UFRJ, 1979.
Dissertação/2020	Bourguignon, Priscila Rodrigues de Almeida. As relações étnico-raciais no currículo do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ, 2020.
Dissertação/2006	Pontes, Samantha Eunice de Miranda Marques. Patrimônio gestual da capoeira carioca. UFRJ, 2006.
Dissertação/2019*	Silva, Jefferson Lima da. Desenvolvimento de revistas didáticas como estratégia lúdica para o ensino da morfofisiologia do sistema endócrino. UFRJ, 2019.
Dissertação/1978*	Fontes, Argentino Viegas. Estudos comparativos da genitália da fêmea no gênero <i>Notholopus</i> Bergroth, 1922 (Hemiptera: Miridae). UFRJ, 1978.
Dissertação/1986*	Castro, Clovis Barreira e Revisão sistemática dos Octocorallia (Coelenterata, Anthozoa) dos recifes de Abrolhos, BA, Brasil. UFRJ, 1986.
Dissertação/1977*	Silva, Sérgio Henrique Gonçalves da Anfioxos da Marambaia, Estado do Rio de Janeiro: aspectos taxonômicos e ecológicos. UFRJ, 1977.
Dissertação/1984*	Ferreira, Ildemar Comportamento reprodutivo do Jacanã <i>Jacana jacana</i> (L., 1766) (Aves, Charadriiformes, Jacanidae) no Estado do Rio de Janeiro. UFRJ, 1984.
Dissertação/1984*	Leal, José Henrique Nobrega Contribuição ao conhecimento da taxonomia em <i>Thais</i> (Stramonita) <i>haemastona</i> (Linnaeus, 1767) (Mollusca, Gastropoda, Muricidae). UFRJ, 1984.
Dissertação/1982*	Fraga, Sonia Maria Lopes Estudo sobre <i>Neomuscina</i> Townsend, 1919 (Diptera, Muscidae, Cyrtoneurinae). UFRJ, 1982.
Tese/2001*	Bondim, Renata Gérard Sensacionalismo e credibilidade: a primeira página de quatro jornais cariocas: Jornal do Brasil, O Globo, O Dia, e Povo do Rio. UFRJ, 2001.
Dissertação/1992*	Reale, Diva Evelyn Um estudo sobre o conteúdo descritivo na interpretação da obra "Quadros de Uma Exposição" de: Mussorgsky. UFRJ, 1992.
Dissertação/1983*	Couri, Márcia Souto Estudo sobre <i>Philornis</i> Meinert, 1890 (Diptera, Muscidae, Cyrtoneurinae). UFRJ, 1983.

Dissertação/1976*	Coimbra Filho, Ademar Faria. Os saguis do gênero <i>Leontopithecus</i> Lesson, 1840 (Callithricidae - Primates). UFRJ, 1976.
Tese/2004	Drummond, Virginia Souza. Confiança na Gestão Organizacional: os desafios da liderança nos tempos atuais. UFRJ, 2004.
Dissertação/1978	Gesteira, Tereza Cristina Vasconcelos. Aspectos biológicos ligados à produtividade da pesca nos açudes públicos da área do "Polígono das Secas" - nordeste do Brasil. UFRJ, 1978.
Dissertação/2013	Amorim Neto, Miguel Romeu. Organização do Conhecimento na Ciência da Informação: uma análise métrica nos periódicos brasileiros (1972-2012). UFRJ, 2013.
Tese/1999	Silva, Cristina Luci Camara da. Ativismo, ajuda mútua e assistência: a atuação das Organizações Não-Governamentais na luta contra a aids. UFRJ, 1999.
Dissertação/1986	Machado, Maria Cordélia Soares. Sistema planctônico da região do emissário submarino de esgotos de Ipanema, Rio de Janeiro, RJ, populações zooplanctônicas: Annelida Polychaeta. UFRJ, 1986.
Dissertação/2003	Elias, Breno Chaves de Assis. Distribuição sazonal e espacial de uma comunidade de anfíbios anuros associada a uma lagoa temporária do Distrito da Lapinha, Lagoa Santa (MG). UFRJ, 2003.
Dissertação/1995	Catharina, Pedro Paulo Garcia Ferreira. O texto literário capital cultural no ensino / aprendizagem de francês língua estrangeira. UFRJ, 1995.
Dissertação/1995	Araújo, José Paulo de. Um programa de auto-educação para professores de português como segunda língua. UFRJ, 1995.
Tese/2003	Duarte, Maurício da Silva. Cidadania obstruída: jornais cariocas e a construção discursiva da violência no Rio. UFRJ, 2003.

Fonte: Elaborado pela autora (2024). * Apesar de aparecer na busca pela expressão “brincadeiras africanas”, esta pesquisa não se refere à temática africana.

Tabela 11 - Capes

Tipo/Ano	Descrição
----------	-----------

Dissertação/2019	Silva, Jussara Alves da. Karingana wa karingana: brincadeiras e canções africanas. Mestrado em Educação. Instituição de ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora. UFJF, 2019.
------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tabela 12 - UFJF

Tipo/Ano	Descrição
Dissertação/2017	Godoy, Karine Natalie Barra. Construção das identidades de gênero na infância: os discursos dos brinquedos e brincadeiras. UFJF, 2017.
Dissertação/2019	Santos, Diego Josafá dos. O ensino médio no PNE: metas, diagnóstico e estudo de caso. UFJF, 2019.
Dissertação/2019	Silva, Jussara Alves da. Karingana wa karingana: brincadeiras e canções africanas. Mestrado em Educação. UFJF, 2019.
Dissertação/2019	Souza, Ana Carolina Bustamante Dias. A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar. UFJF, 2019.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tabela 13 - BDBTD

Tipo/Ano	Descrição
Dissertação/2019	Silva, Jussara Alves da. Karingana wa karingana: brincadeiras e canções africanas. Mestrado em Educação. UFJF, 2019.
Tese/2021	Leonardo de Carvalho Duarte. Educação física cultural na educação infantil: imagens narrativas produzidas com professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma EMEI paulistana. USP, 2021.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tabela 14 - Tabela compilada

Termo	Plataforma	Resultados	Descrições
--------------	-------------------	-------------------	-------------------

	Pantheon	44	17 Teses 27 Dissertações
	Capes	23	07 Teses 16 Dissertações
	UFJF	10	03 Teses 05 Dissertações 01 TCC 01 Livro
	BDBTD	10	05 Teses 05 Dissertações

Fonte: Elaborado pela autora (2024). *Alguns resultados, apesar de aparecerem no filtro da busca, não se referem à temática africana, portanto serão desconsiderados na análise.

Tabela 15 - Pantheon

Tipo/Ano	Descrição
Dissertação/2020	Bourguignon, Priscila Rodrigues de Almeida. As relações étnicos-raciais no currículo do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ, 2020.
Dissertação/2000	Escorel, Silvia. Vestir poder e poder vestir: O tecido social e a trama cultural nas imagens do traje negro (Rio de Janeiro, século XVIII). UFRJ, 2000.
Dissertação/1992	Gonçalves, Elias Machado. A dialética do discurso jornalístico. UFRJ, 1992.
Dissertação/1973	Londres, Maria Cecilia Garcia. O problema da linguagem e a linguagem como problema: (uma proposição de leitura para o conto de Clarice Lispector). UFRJ, 1973.
Dissertação/2006	Pontes, Samantha Eunice de Miranda Marques. Patrimônio gestual da capoeira carioca. UFRJ/2006.
Tese/1997	Alves, Maria Angélica. Tudo o que o seu mestre mandar: a figuração do narrador e do leitor nos textos interativos. UFRJ, 1997.
Dissertação/2019	Ciarlini, Andreia Nunes Costa. Lugares da memória, lugares da natureza: explorando relações entre educação ambiental e ensino de biologia a partir da produção de narrativas. UFRJ, 2019.

Tese/2015	Rosa, Maria Carlota. Pera saberem pronunciar o que acharem escrito: ler quimbundo, língua estrangeira, no século XVII. UFRJ, 2015.
Dissertação/1998	Mokarzel, Marisa de Oliveira. O era uma vez na ilustração: linguagem e plasticidade no universo gráfico de Rui de Oliveira. UFRJ, 1998.
Dissertação/1979	Guéron, Cordélia de Oliveira Castro. Contribuição ao conhecimento de Dosinia (D.) concentrica (Born, 1778) (Bivalvia, Heterodonta, veneridae). UFRJ, 1979.
Dissertação/2005	Medeiros, Jane Maria. O Instituto de Economia / UFRJ: memória e representação nos discursos e narrativas dos seus professores 1979 - 1996. UFRJ, 2005.
Tese/2001	Machado, Hilda. As cem cadeiras: comédia fílmica como fonte historiográfica. UFRJ, 2001.
Dissertação/2004	Villaça, Maria Cristina Conduru. Novos finais felizes: a mulher e o casamento em Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Sylvia Orthof. UFRJ, 2004.
Dissertação/2017	Mendes, Marcos Vinícius Isaias. Competitividade internacional das cidades olímpicas: o caso do Rio de Janeiro. UFRJ, 2017.
Dissertação/2018	Torres, Andrea Medina de Sena. Proposta de ensino interdisciplinar orientada ao desenvolvimento da consciência crítica. UFRJ, 2018.
Tese/2010	Pires, Julie de Araujo. Inscrições contemporâneas: a palavra-imagem no projeto da visualidade pós-moderna. UFRJ, 2010.
Dissertação/2018	Albuquerque, Thiago Camargo de. E a máquina livro virou na máquina jogo: sistematização de uma experiência pedagógica baseada na obra literária "Macunaíma", de Mário de Andrade. UFRJ, 2018.
Tese/2010	Ribeiro, Tatiana Oliveira. A apódexis herodotiana: um modo de dizer o passado. UFRJ, 2010.
Dissertação/2019	Dantas, Denise Cunha. Extensão universitária: indicadores para avaliar seu impacto na transformação social. UFRJ, 2019.
Tese/1999	Silva, Cristina Luci Camara da. Ativismo, ajuda mútua e assistência: a atuação das Organizações Não-Governamentais na luta contra a aids. UFRJ, 1999.

Dissertação/2013	Amorim Neto, Miguel Romeu. Organização do Conhecimento na Ciência da Informação: uma análise métrica nos periódicos brasileiros (1972-2012). UFRJ, 2013.
Dissertação/1997	Costa, Ana Lúcia dos Prazeres. A variação entre formas de futuro do pretérito e de pretérito imperfeito no português informal no Rio de Janeiro. UFRJ, 1997.
Dissertação/1977	Silva, Sérgio Henrique Gonçalves da. Anfioxos da Marambaia, Estado do Rio de Janeiro: aspectos taxonômicos e ecológicos. UFRJ, 1977.
Dissertação/1978	Fontes, Argentino Viegas. Estudos comparativos da genitália da fêmea no gênero <i>Notholopus</i> Bergroth, 1922 (Hemiptera: Miridae). UFRJ, 1978.
Dissertação/1986	Castro, Clovis Barreira e. Revisão sistemática dos Octocorallia (Coelenterata, Anthozoa) dos recifes de Abrolhos, BA, Brasil. UFRJ, 1986.
Dissertação/2019	Gomes, Maria Angélica Muniz. Abordagem investigativa da digestão e alimentação com estudantes do ensino médio. UFRJ, 2019.
Dissertação/1984	Ferreira, Ildemar. Comportamento reprodutivo do Jacanã <i>Jacana jacana</i> (L., 1766) (Aves, Charadriiformes, Jacanidae) no Estado do Rio de Janeiro. UFRJ, 1984.
Tese/1989	Santos, Gilda da Conceição. Uma alquimia de ressonâncias: O físico prodigioso de Jorge de Sena. UFRJ, 1989.
Tese/2003	Duarte, Maurício da Silva. Cidadania obstruída: jornais cariocas e a construção discursiva da violência no Rio. UFRJ, 2003.
Dissertação/1982	Fraga, Sonia Maria Lopes. Estudo sobre <i>Neomuscina</i> Townsend, 1919 (Diptera, Muscidae, Cyrtoneurinae). UFRJ, 1982.
Dissertação/1984	Leal, José Henrique Nobrega. Contribuição ao conhecimento da taxonomia em <i>Thais</i> (Stramonita) <i>haemastona</i> (Linnaeus, 1767) (Mollusca, Gastropoda, Muricidae). UFRJ, 1984.
Dissertação/1996	Haido, Tereza Maria de Carvalho. A reorganização discursiva em entrevistas jornalísticas. UFRJ, 1996.
Dissertação/1995	Catharina, Pedro Paulo Garcia Ferreira. O texto literário capital cultural no ensino / aprendizagem de francês língua estrangeira. UFRJ, 1995.
Dissertação/1983	Couri, Márcia Souto. Estudo sobre <i>Philornis</i> Meinert, 1890 (Diptera, Muscidae, Cyrtoneurinae). UFRJ, 1983.

Dissertação/1978	Gesteira, Tereza Cristina Vasconcelos. Aspectos biológicos ligados à produtividade da pesca nos açudes públicos da área do "Polígono das Secas" - nordeste do Brasil. UFRJ, 1978.
Tese/2017	Mello, Paula Maria Abrantes Cotta de. Interdisciplinaridade na pós-graduação: estudo de seu impacto na produção de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ, 2017.
Dissertação/1986	Machado, Maria Cordélia Soares Sistema planctônico da região do emissário submarino de esgotos de Ipanema, Rio de Janeiro, RJ, populações zooplânctônicas: Annelida Polychaeta. UFRJ, 1986.
Tese/1997	Costa, Célia Maria Leite. Memória e administração: o Arquivo Público e a consolidação do Estado brasileiro. UFRJ, 1997.
Dissertação/2003	Elias, Breno Chaves de Assis. Distribuição sazonal e espacial de uma comunidade de anfíbios anuros associada a uma lagoa temporária do Distrito da Lapinha, Lagoa Santa (MG). UFRJ, 2003.
Dissertação/1979	Goulart, Silvéria Ferreira. Uma experiência de dramatização com alunos de enfermagem. UFRJ, 1979.
Dissertação/1993	Oliveira, Míriam Andréa. Abigail de Andrade: artista plástica do Rio de Janeiro no século XIX. UFRJ, 1993.
Dissertação/2003	Freire, Márcia Sousa. A intervenção do discurso analítico na estrutura de linguagem. UFRJ, 2003.
Tese/2004	Giúdice, Gisele Mendes Lessa del. Variação morfométrica e citogenética em <i>Kerodon rupestris</i> (Wied, 1820) (Rodentia: Caviidae). UFRJ, 2004.
Dissertação/1995	Araújo, José Paulo de. Um programa de auto-educação para professores de português como segunda língua. UFRJ, 1995.

Fonte: Elaborado pela autora (2024). *Alguns resultados, apesar de aparecerem no filtro da busca, não se referem à temática africana, portanto serão desconsiderados na análise.

Tabela 16 - Capes

Tipo/Ano	Descrição
Dissertação/2011	Pegoretti, Sonia Regina Reis. A magia das narrativas Africanas - O Professor como o griô contemporâneo.' 30/11/2011 100 F. Mestrado em Patrimônio Cultural e

	Sociedade. Universidade da Região de Joinville, Joinville/SC. Biblioteca Depositária: Univille.
Dissertação/2014	Koury, Renata. A crônica como um gênero maior: O acontecimento e a diáspora do artista em escritos de Eliane Brum e Mia Couto. Marília/Sp, 2014' 26/08/2014 90 F. Mestrado em Letras. Universidade de Marília, Marília/SP. Biblioteca Depositária: Zilma Parente De Barros.
Dissertação/2014	Motta, Camila Marcia Foganholi. Um retrato da figura masculina em contos de Orlanda Amarílis, Lygia Fagundes Telles e Maria Judite de Carvalho. 11/06/2014 105 f. Mestrado em Letras. Universidade de Marília, Marília/SP. Biblioteca depositária: Profª. Zilma Parente de Barros.
Dissertação/2014	Bauab, Amíltes Helena Sergio. Um estudo dos triângulos amorosos em Verão no Aquário e em Os Armários Vazios. 16/06/2014 81 f. Mestrado em Letras. Universidade de Marília, Marília/SP. Biblioteca depositária: Profª. Zilma Parente de Barros.
Dissertação/2014	Costa, Elpidio Moreira. O Ateneu e as sete partidas do mundo: um estudo comparativo de seus protagonistas. 29/09/2014 77 f. Mestrado em Letras. Universidade de Marília, Marília/SP. Biblioteca depositária: Profª. Zilma Parente de Barros.
Dissertação/2014	Silva, Victor Andrei da. Uma leitura comparada das adaptações em prosa da telenovela O Bem Amado, de Dias Gomes. 21/08/2014 111 f. Mestrado em Letras. Universidade de Marília, Marília/SP. Biblioteca depositária: Profª. Zilma Parente de Barros.
Dissertação/2015	Carneiro, Marcelo dos Santos. O Guarani e Macunaíma: a presença do indígena na construção da identidade nacional. 09/09/2015 119 f. Mestrado em Letras. Universidade de Marília, Marília/SP. Biblioteca depositária: Zilma Parente de Barros.
Dissertação/2011	Queiroz, Cláudia Alexandre. De uma chuva de manga ao funk de Lelê: imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari. 30/04/2011 148 f. Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/Biblioteca CEH-A.
Tese/2009	Mendes, Marli Maria. Abraço utópico entre Logos e Sofia em romances de Paulina Chiziane' 30/06/2009 197 f. Doutorado em Letras. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: PUC Minas.

Tese/2021	Novais, Luis Henrique da Silva. Uma Trilogia na Encruzilhada: A Narrativa Africana de Antônio Olinto. 17/08/2021 216 f. Doutorado em Estudos Literários. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFMG.
Dissertação/2012	Oliveira, Aluísio Barros de. Africa(S), Moçambicanidade, Mia Couto: uma varanda para o Indico. 31/03/2012 148 f. Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede.
Dissertação/2018	Rovaris, Carolina Corbellini. Narrativas sobre a diáspora africana no ensino de história: trajetórias de africanos em Desterro/SC no Século XIX. 15/08/2018 136 f. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade do Estado de Santa Catarina. Biblioteca Depositária: BU/UDESC.
Dissertação/2014	Vieira, Rodrigo Luiz Castelo Branco Fisher. Diálogo dos Mortos na Narrativa Africana: O Insólito em Agualusa e Mia Couto. 13/05/2014 113 f. Mestrado em Literatura e Interculturalidade. Instituição de Ensino: Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UEPB.
Dissertação/2014	Oliveira, Janete Barbosa de. Vou pôr uma história: estratégias narrativas em Nosso musseque, de Luandino Vieira. 24/09/2014 139 f. Mestrado em Letras (Est.Comp. de Liter. de Língua Portuguesa). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP. Biblioteca Depositária: Florestan Fernandes.
Dissertação/2021	Sousa, Marilia Gabrielly Peixoto de. A Representação do Vivido e da Resistência das Mulheres em Narrativas Africanas de Língua Portuguesa. 21/03/2021 131 F. Mestrado em Ciências da Linguagem. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN.
Dissertação/2018	Rodrigues, Lenir Maria de Farias. Letramento Literário: Práticas de Leitura e de escrita verbo-visuais a partir de Narrativas Africanas e minicontos. 05/02/2018 189 F. Mestrado Profissional em Letras. Universidade do Estado do Mato Grosso - Campus Sinop, Natal/RN.
Dissertação/2021	Martins, Ivana Souza da Silva. Narrativas Africanas e Afro-Brasileiras em Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: A África nos atravessa. 13/07/2021 118 F. Mestrado Profissional em Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Ffp Uerj.
Tese/2023	Silva, Junia Paula Saraiva. A Escrita de Mulheres em Guerras: Memória, Rememoração e Elaboração. 19/09/2023.

	Doutorado em Letras. Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte.
Tese/2000	Moreira, Terezinha Taborda. O Vão Da Voz. A Metamorfose do narrador na ficção Moçambicana. 31/10/2000 221 F. Doutorado em Estudos Literários. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Da Fale/Ufmg e Biblioteca Universitária Da Ufmg.
Dissertação/2012	Wittmann, Tabita. O Realismo Animista presente nos Contos Africanos (Angola, Moçambique e Cabo Verde). 31/07/2012 112 F. Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Bscsh.
Tese/2020	Lima, Morgana Gama de. Griots Modernos: Por uma compreensão do uso de alegorias como recurso retórico em filmes africanos. 29/07/2020 404 F. Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas. Universidade Federal da Bahia, Salvador. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Reitor Macedo Costa.
Tese/2019	Oliveira, Valeria Silva de. Narrativas da diversidade africana: Fragmentos, Memória E Resistência em Black Mamba Boy e The Orchard Of Lost Souls, de Nadifa Mohamed e A Grain Of Wheat, de Ngugi Wa Thiong'o. 02/12/2019 297 F. Doutorado em Letras. Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro. Biblioteca Depositária: Ceh.
Tese/2019	Santos, Eumara Maciel dos. A Tessitura da Palavra: Um Estudo Sobre A Oralidade Africana na obra literária de Amadou Hampâté Bâ. 26/08/2019 254 F. Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tabela 17 - UFJF

Tipo/Ano	Descrição
TCC/2017	Griô: o conhecimento pela história. Rosa, Maria da Consolação Lima. UFJF/MG.
Tese/2017	O passeio do Esquizo ou as experimentações do silêncio: subjetivações e singularidades nas escritas de Ana Maria Gonçalves e Pepetela. Oliveira, Helaine de. UFJF/MG.
Dissertação/2018	Resistência, intertextualidade e memória em “Nós matamos o Cão Tinhoso” de Luís Bernardo Honwana e “Nós choramos

	pelo Cão Tinhoso” de Ondjaki. Gonçalves, Leonardo Mendes. UFJF/MG.
Dissertação/2013	A arquitetura de Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra e Las tinieblas de tu memoria negra: diálogos transterritorializados. Machado, Cristina Vasconcelos. UFJF/MG.
Tese/2019	Paisagens e ancestralidade em Mia Couto. Munck, Karla Helena Dávila. UFJF/MG.
Dissertação/2019	Karingana wa Karingana: brincadeiras e canções africanas. Silva, Jussara Alves da. UFJF/MG.
Dissertação/2007	Entre margens: o espaço e o tempo na escrita de Mia Couto. Tostes, Paulo Roberto Machado. UFJF/MG.
Tese/2021	A interdisciplinaridade como categoria essencial da Ciência da Religião: reflexões de seu uso, significado e possíveis contribuições à disciplina. Oliveira, Cláudia Aparecida Santos. UFJF/MG.
Dissertação/2021	Romance-nação e devires identitários nas literaturas de língua portuguesa: Portugal e Angola . Moura, Adriano Carlos. UFJF/MG.
Livro/2021	Minha profissão é a literatura : travessias da autoria feminina. Paula, Aguida Heloiza Almeida de; Dornelas, Alessandra Aparecida Muniz; Pinho, Davi; Gonçalves, Emânia Aparecida Rodrigues; Oliveira, Felipe Monteiro de; Silva, Fernanda Barroso; Queiroz, Fernanda Roberta Rodrigues; Pinto, Gabriela de Souza; Oliveira, Geraldina Antonia Evangelina de; Pinho, Isabela; Ferreira, Júlia Simone; Rodrigues, Luciana de Oliveira; Carvalho, Luiz Fernando Medeiros de; Oliveira, Maria Aparecida de; Mendes, Moema Rodrigues Brandão; Nogueira, Nícea Helena de Almeida; Aniceto, Patrícia de Paula; Dias, Rafaela Kelsen; Matos, Sônia Maria Ferreira de; Dacorso, Stetina Trani de Meneses; Silva, Wagner Lopes da. UFJF/MG.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tabela 18 - BDBTD

Tipo/Ano	Descrição
Dissertação/2021	Narrativas africanas e afro-brasileiras em Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: A África nos atravessa. Martins, Ivana Souza da Silva. UERJ/RJ.

Dissertação/2014	Diálogo dos mortos na narrativa africana: o insólito em Agualusa e Mia Couto. Vieira, Rodrigo Luiz Castelo Branco Fischer. UEPB/PB.
Dissertação/2012	ÁFRICA(S), MOÇAMBICANIDADE, MIA COUTO: uma varanda para o Índico. Oliveira, Aluisio Barros de. UFRN/RN.
Dissertação/2011	"De uma chuva de manga ao funk de Lelê": imagens da afrodíaspóra em uma escola de Acari. Queiroz, Cláudia Alexandre. UERJ/RJ.
Tese/2019	Narrativas da diversidade africana: fragmentos, memória e resistência em Black mamba boy e The orchard of lost souls, de Nadifa Mohamed e A grain of wheat, de Ngugi wa Thiong'o. Oliveira, Valeria Silva de. UERJ/RJ.
Tese/2022	Mulheres negras sankofando no Mocambo Nzinga. Alves, Ivonete Aparecida, 1966-. UNICAMP/SP.
Tese/2019*	A tessitura da palavra: um estudo sobre a oralidade africana obra literária de Amadou Hampâté Bâ. Santos, Eumara Maciel dos. UFBA/BA.
Tese/2022	"Da África para o mundo": os dilemas da produção e da difusão dos cinemas africanos para audiências globais a partir da entrada da Netflix na Nigéria. Esteves, Ana Camila de Souza. UFBA/BA.
Dissertação/2012	O realismo animista presente nos contos africanos : (Angola, Moçambique e Cabo Verde). Wittmann, Tabita. UFRGS/RS.

Fonte: Elaborado pela autora (2024). *computado duas vezes no BDBTD.

Tabela 19 - Resultados relacionados a expressão canções africanas

Termo	Plataforma	Resultados	Descrições
Canções Africanas	Pantheon	22	04 Teses 18 Dissertações
	Capes	02	02 Dissertações
	UFJF	03	03 Dissertações
	BDBTD	03	01 Tese 02 Dissertações

Fonte: Elaborado pela autora (2024). *Alguns resultados, apesar de aparecerem no filtro da busca, não se referem à temática africana, portanto serão desconsiderados na análise.

Tabela 20 - Pantheon

Tipo/Ano	Descrição
Dissertação/2006	Pontes, Samantha Eunice de Miranda Marques. Patrimônio gestual da capoeira carioca. UFRJ, 2006.
Tese/2015	Rosa, Maria Carlota. Pera saberem pronunciar o que acharem escrito: ler quimbundo, língua estrangeira, no século XVII. UFRJ, 2015.
Dissertação/2000	Escorel, Silvia. Vestir poder e poder vestir: O tecido social e a trama cultural nas imagens do traje negro (Rio de Janeiro, século XVIII). UFRJ, 2000.
Dissertação/1979	Guéron, Cordélia de Oliveira Castro. Contribuição ao conhecimento de <i>Dosinia</i> (D.) <i>concentrica</i> (Born, 1778) (Bivalvia, Heterodonta, veneridae). UFRJ, 1979.
Dissertação/2020	Bourguignon, Priscila Rodrigues de Almeida. As relações étnicos-raciais no currículo do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ, 2020.
Dissertação/2002	Di Sabbatto, Sérgio. Três transcrições do "Quadro de uma Exposição" de Modest Mussorgsky: uma análise comparativa. UFRJ, 2002.
Dissertação/1977	Silva, Sérgio Henrique Gonçalves da Anfióxos da. Marambaia, Estado do Rio de Janeiro: aspectos taxonômicos e ecológicos. UFRJ, 1977.
Dissertação/1978	Fontes, Argentino Viegas. Estudos comparativos da genitália da fêmea no gênero <i>Notholopus</i> Bergroth, 1922 (Hemiptera: Miridae). UFRJ, 1978.
Dissertação/1986	Castro, Clovis Barreira e. Revisão sistemática dos Octocorallia (Coelenterata, Anthozoa) dos recifes de Abrolhos, BA, Brasil. UFRJ, 1986.
Dissertação/1984	Ferreira, Ildemar. Comportamento reprodutivo do Jacanã <i>Jacana jacana</i> (L., 1766) (Aves, Charadriiformes, Jacanidae) no Estado do Rio de Janeiro. UFRJ, 1984.
Dissertação/1979	Goulart, Silvéria Ferreira. Uma experiência de dramatização com alunos de enfermagem. UFRJ, 1979.
Dissertação/1982	Fraga, Sonia Maria Lopes. Estudo sobre <i>Neomuscina</i> Townsend, 1919 (Diptera, Muscidae, Cyrtoneurinae). UFRJ, 1982.

Dissertação/1984	Leal, José Henrique Nobrega. Contribuição ao conhecimento da taxonomia em Thais (Stramonita) haemastona (Linnaeus, 1767) (Mollusca, Gastropoda, Muricidae). UFRJ, 1984.
Tese/1989	Santos, Gilda da Conceição. Uma alquimia de ressonâncias: O físico prodigioso de Jorge de Sena. UFRJ, 1989.
Dissertação/1983	Couri, Márcia Souto. Estudo sobre Philornis Meinert, 1890 (Diptera, Muscidae, Cyrtoneurinae). UFRJ, 1983.
Dissertação/1978	Gesteira, Tereza Cristina Vasconcelos. Aspectos biológicos ligados à produtividade da pesca nos açudes públicos da área do "Polígono das Secas" - nordeste do Brasil. UFRJ, 1978.
Dissertação/2013	Amorim Neto, Miguel Romeu. Organização do Conhecimento na Ciência da Informação: uma análise métrica nos periódicos brasileiros (1972-2012). UFRJ, 2013.
Tese/1999	Silva, Cristina Luci Camara da. Ativismo, ajuda mútua e assistência: a atuação das Organizações Não-Governamentais na luta contra a aids. UFRJ, 1999.
Dissertação/1986	Machado, Maria Cordélia Soares. Sistema planctônico da região do emissário submarino de esgotos de Ipanema, Rio de Janeiro, RJ, populações zooplânctônicas: Annelida Polychaeta. UFRJ, 1986.
Dissertação/1995	Catharina, Pedro Paulo Garcia Ferreira. O texto literário capital cultural no ensino / aprendizagem de francês língua estrangeira. UFRJ, 1995.
Dissertação/2003	Elias, Breno Chaves de Assis. Distribuição sazonal e espacial de uma comunidade de anfíbios anuros associada a uma lagoa temporária do Distrito da Lapinha, Lagoa Santa (MG). UFRJ, 2003.
Tese/2003	Duarte, Maurício da Silva. Cidadania obstruída: jornais cariocas e a construção discursiva da violência no Rio. UFRJ, 2003.

Fonte: Elaborado pela autora (2024). *Alguns resultados, apesar de aparecerem no filtro da busca, não se referem à temática africana, portanto serão desconsiderados na análise.

Tabela 21 - Capes

Tipo/Ano	Descrição
Dissertação/2018	Santos, Thaise Jordania Porto dos. Intercompreensão de línguas românicas e canções africanas: uma proposta plurilíngue e intercultural na formação de professores de língua

	inglesa. 23/07/2018 141 f. Mestrado em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. Biblioteca depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Campina Grande/PB.
Dissertação/2019	Silva, Jussara Alves da. Karingana wa karingana: Brincadeiras e canções africanas. 07/03/2019 undefined f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tabela 22 - UFJF

Tipo/Ano	Descrição
Dissertação/2009	Nascimento, Luiz Alberto Silvestre do. O corpo da experiência do espaço e o espaço da experiência do corpo : cartografias de uma escola em mudança. UFJF, 2009.
Dissertação/2013	Pernambuco, Aline de Moraes. Uma América de muitos feitiços: uma leitura d'O Feitiço da América de Jacob Pinheiro Goldberg. UFJF, 2013.
Dissertação/2019	Silva, Jussara Alves da. Karingana wa Karingana: brincadeiras e canções africanas. UFJF, 2019.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tabela 23 - BDBTD

Tipo/Ano	Descrição
Dissertação/2018	SANTOS, Thaíse Jordania Porto dos. Intercompreensão de línguas românicas e canções africanas: uma proposta plurilíngue e intercultural na formação de professores de língua inglesa. UFCG/PB.
Dissertação/2019	Silva, Jussara Alves da. Karingana wa Karingana: brincadeiras e canções africanas. UFJF/MG.
Tese/2021	Silva, Patrícia Nogueira. "A força da raiz" em Martinho da Vila : a África que resiste no samba brasileiro (pós-1970). UNB/DF.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tabela 24 - Compilado Geral: Analisando os resultados

Temas Gerais	Total de pesquisas (Teses e Dissertações)	Pluriversidade (Busca)	Brincadeiras Africanas (Busca)	Narrativas Africanas (Busca)	Canções Africanas (Busca)
Pantheon	3138	0	25	44	22
Capes	1.527.713	11	1	23	2
UFJF	1563	8	4	10	3
BTBDT	898.739	12	2	10	3
Total	2.431.153	31	32	87	30

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tabela 25 - Compilado das expressões pluriversidade, brincadeiras, narrativas e canções africanas

Dissertações e Teses em temáticas gerais	99,9926%
Busca pelo termo “Pluriversidade”	0,0013%
Busca pelo termo “Narrativas Africanas”	0,0036%
Busca pelo termo “Brincadeiras Africanas”	0,0013%
Busca pelo termo “Canções Africanas”	0,0012%

Fonte: Elaborado pela autora (2024).