

## **A UNILAB e os desafios da integração internacional:** uma reflexão sobre África e Africanidades na formação de professores

*Elisangela André da Silva Costa<sup>1</sup>*  
*Elcimar Simão Martins<sup>2</sup>*

**Resumo:** O presente texto se constitui como sistematização de um movimento investigativo-formativo realizado no contexto do projeto de extensão Circuito Intercultural de Vivências em Educação de Jovens e Adultos (CIVEJA), vinculado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Esta instituição tem como vocação a cooperação internacional entre Brasil e países africanos de língua oficial portuguesa – PALOPs, além de Timor Leste (Ásia). Em decorrência desta marca identitária e das políticas voltadas à diversidade em curso no Brasil, a UNILAB vem sendo permanentemente convidada a desenvolver práticas educativas que permitam a abordagem da África e das Africanidades pautadas nos princípios da inclusão, respeito à diversidade e articulação entre ensino-pesquisa-extensão. Com o objetivo de refletir sobre os limites e as possibilidades das práticas de ensino pautadas na diversidade, a investigação se pautou na abordagem qualitativa, tomando como estratégia de aproximação com a realidade a observação participante. Os resultados apontam que a abordagem da África e das Africanidades em sala de aula precisa tomar como referência uma perspectiva crítica que desvele as relações de poder presentes nas práticas sociais.

**Palavras-chave:** UNILAB; Integração; Internacional; África; Africanidades; Formação de professores.

**Abstract:** The present text is a systematization of a movement-training held in investigative project context of Intercultural Experiences Circuit Extension in Youth and Adult Education (CIVEJA), linked to the Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). This institution has as vocation international cooperation between Brazil and African countries of Portuguese official language – Portuguese-speaking African countries, as well as East Timor (Asia). As a result of this identity brand and policies focused on diversity in course in Brazil, the UNILAB has been permanently invited to develop educational practices that allow the approach of Africa and of the Africanidades based on the principles of inclusion, respect for diversity and relationship between teaching-research-extension. In order to reflect on the limits and the possibilities of teaching practices based on diversity, the investigation is marked on a qualitative approach, taking as a strategy of approach with the reality the participant observation. The results indicate that the approach of Africa and of the Africanidades in the classroom need to refer a critical perspective that unfold the power relations in social practices.

**Key words:** UNILAB; International Integration; Africa; Africanidades; Training of teachers.

### **UNILAB and challenges of international integration: a reflection on Africa and Africanidades in teacher training**

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

<sup>2</sup> Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. E-mail: elcimar@unilab.edu.br

## **Introdução**

O presente texto se constitui como sistematização de um movimento investigativo-formativo realizado no contexto do projeto de extensão Circuito Intercultural de Vivências em Educação de Jovens e Adultos (CIVEJA), vinculado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que contempla entre suas ações, a formação de professores.

A cooperação internacional entre Brasil e países africanos de língua oficial portuguesa – PALOPs, além de Timor Leste (Ásia) que se constitui como vocação da UNILAB, associada às políticas voltadas à diversidade em curso no Brasil, vêm convidando permanentemente o coletivo desta instituição a desenvolver práticas educativas que permitam a abordagem da África e das Africanidades pautadas nos princípios da inclusão, respeito à diversidade e articulação entre ensino-pesquisa-extensão.

Considerando os desafios de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no contexto da formação de professores na UNILAB, este estudo objetiva refletir sobre os limites e as possibilidades das práticas de ensino pautadas na diversidade, sendo metodologicamente orientado pela abordagem qualitativa, tomando como estratégia de aproximação com a realidade a observação participante.

Os resultados apontam que a abordagem da África e das Africanidades em sala de aula precisa tomar como referência uma perspectiva crítica que desvele as relações de poder presentes nas práticas sociais.

### **A Unilab: integração internacional e políticas de diversidade**

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB foi criada no contexto de expansão da rede pública federal de educação superior através da Lei Nº 12.289, de 20 de julho de 2010, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Redenção, no Maciço de Baturité/Ceará. Atualmente, além dos *campi* da Liberdade e das Auroras no município de Redenção, a Unilab conta com a Unidade Acadêmica dos Palmares, em Acarape, também no Maciço de Baturité e o *campus* do Malês, em São Francisco do Conde, na Bahia.

A universidade ainda é o espaço, embora não único, do encontro da ciência com as várias culturas com vistas a criar e divulgar saberes, formando para o exercício da cidadania (WANDERLEY, 1988). Nesse contexto, a UNILAB surge com a missão de formar pessoas com vistas a “contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional” (BRASIL, 2010, p. 01).

A UNILAB, portanto, assume uma dupla missão: integração internacional e desenvolvimento regional. Assim, atuando “na perspectiva da **cooperação solidária**, ela valorizará e apoiará o potencial de colaboração e aprendizagem entre países, como parte do crescente esforço brasileiro em assumir compromissos com a integração internacional no campo da educação superior” (UNILAB, 2010, p. 06, grifos no original).

Com isso, a Unilab irmanada com países africanos e do Timor Leste, que se expressam em língua portuguesa, através do intrínseco diálogo entre pesquisa-ensino-extensão, pode promover o exercício permanente da crítica e a problematização dos conhecimentos e dos resultados destes na construção da sociedade com as demandas e os desafios impostos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Os desafios de integração internacional e desenvolvimento regional requerem a busca constante pela produção de novos conhecimentos que não visem à simples construção de uma elite cultural, mas o desenvolvimento de seres humanos críticos e reflexivos, conscientes de seu papel na sociedade. No caso dos estudantes internacionais, que retornem aos seus países de origem e contribuam com o seu desenvolvimento, produzindo e disseminando conhecimento. Em se tratando dos estudantes nacionais, que permaneçam em seus locais (Maciço de Baturité/Ceará e São Francisco do Conde/Bahia), com uma adequada qualificação, compreendendo o seu complexo papel social, pautado pelo compromisso com o desenvolvimento loco regional.

No período compreendido entre os anos 2008 e 2010, a Comissão de Implantação da UNILAB fez um levantamento, através de viagens ao exterior, visitas técnicas, oficinas, estudos e reuniões de trabalho na região do Maciço de Baturité, além de análise documental de países parceiros e instituições apoiadoras, identificando problemáticas comuns ao Brasil e aos países parceiros, em especial, os africanos. Com isso, obteve-se um panorama das

principais áreas de atuação da Unilab, quais sejam: i) agricultura, ii) saúde coletiva, iii) educação básica, iv) gestão pública e v) tecnologias e desenvolvimento sustentável (UNILAB, 2010).

A UNILAB, portanto, oferece cursos superiores voltados para áreas de interesse do Brasil e dos países parceiros, congregando discentes e docentes brasileiros e estrangeiros com o objetivo de contribuir para a superação das desigualdades, representando um avanço na cooperação e internacionalização do Ensino Superior (BRASIL, 2010).

Atualmente, são ofertados pela Unilab cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, Física, Química, Matemática, Ciências Biológicas, História, Letras, Pedagogia, Sociologia, além dos Bacharelados em Humanidades, Antropologia, Administração Pública, Agronomia, Enfermagem e Engenharia de Energias. A universidade oferta ainda cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*: especialização presencial em Gestão Governamental e em Histórias e Culturas Afro-brasileira, Indígena e Africana; especialização na modalidade a distância em Gestão Pública; em Gestão Pública Municipal e em Gestão em Saúde, além dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis, Mestrado Acadêmico em Enfermagem.

De acordo com dados de abril de 2016 da Diretoria de Registro e Controle Acadêmico – DRCA, disponíveis no sítio oficial da Unilab (<http://www.unilab.edu.br>), a instituição conta com um total de 4.216 estudantes, distribuídos entre graduação, pós-graduação, presencial e a distância. Nos cursos de graduação presencial são 2.888 estudantes, sendo 2.084 brasileiros e 804 estrangeiros; destes, 473 são de Guiné Bissau; 87 de Cabo Verde; 77 de São Tomé e Príncipe; 72 de Angola; 69 de Timor Leste e 26 de Moçambique. Ainda há 481 estudantes em cursos de Graduação a distância. Na Pós-Graduação há 847 estudantes, sendo 686 em cursos de especialização a distância e 71 matriculados em cursos de mestrado presencial.

Dados de janeiro de 2016 da Divisão de Desenvolvimento Pessoal – DDP – COGEP, também disponíveis no sítio oficial da Unilab, asseveram um total de 519 servidores, sendo 309 técnico-administrativos e 210 docentes. Do número de professores, 203 são doutores, 193 são brasileiros e 17 internacionais. Docentes de outros países favorecem o intercâmbio cultural a partir de questões específicas da própria formação, bem como de vivências pessoais e profissionais, que podem contribuir para a ampliação da visão de mundo dos estudantes,

além de expandir horizontes para trocas de experiências aos campos da pesquisa e da extensão, através de cooperações internacionais.

A universidade mantém 22 Acordos de Cooperação com Instituições Internacionais, sendo 06 com Portugal, 04 com Moçambique, 03 com Cabo Verde, 03 com a China, 02 com Angola, 02 com São Tomé e Príncipe, 01 com Guiné-Bissau e 01 com Timor Leste. Conta com um total de 65 grupos de pesquisa, com inúmeros projetos de pesquisa em andamento. Através do diálogo com a sociedade local e internacional desenvolve diversas ações e projetos de extensão, arte e cultura, buscando a partilha de saberes e conhecimentos com coletivos sociais, étnicos e raciais em sua diversidade cultural.

De acordo com Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos de Licenciaturas ofertados pela Unilab, a exemplo do curso de Física, o objetivo primeiro é “formar docentes críticos, criativos e reflexivos para atuar nos ensinos Fundamental e Médio” (UNILAB, 2015, p. 31). O processo de refletir a prática favorece a autonomia do discente/docente, envolvendo-o em um exercício crítico, assumindo uma postura ativa diante de suas ações. A reflexão-na-ação embasa “uma visão construcionista da realidade com a qual ele lida – uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em todos os outros modos de competência profissional” (SCHÖN, 2000, p. 39).

Nesse movimento, a reflexão das práticas cotidianas gera um novo conhecimento e encaminha novas práticas, novas posturas, com vistas à transformação da realidade que os discentes e futuros docentes encontrarão nas salas de aula da educação básica.

A Unilab pretende formar estudantes a partir da “interdisciplinaridade, de interculturalidade e de aprendizagem situadas no mundo do trabalho tendo em vista a integração do domínio dos conhecimentos específicos desses campos disciplinares ao domínio do saber ensinar com as respectivas didáticas e conteúdos” (UNILAB, 2015, p. 32).

As profundas mudanças ocorridas na economia mundial na década de 1990 repercutem diretamente nas políticas educacionais brasileiras. Diante disso surgiram e continuam surgindo novas exigências, o que implica um novo olhar e um novo fazer nas escolas e na universidade, considerando as diversidades que ali se encontram.

Na Unilab, em virtude de sua própria essência, as diversidades culturais encontram relevo, pois é “constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero,

classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 1).

Compreendemos que para o desenvolvimento de um processo de afirmação da identidade sociocultural é fundamental o “[...] resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional” (CANDAU *et al.*, 2013, p. 151).

A cultura favorece a compreensão das “relações entre os saberes e conhecimentos vivenciados por sujeitos de diferentes culturas, reconhecendo e legitimando os saberes de grupos sociais historicamente marginalizados, negados ou subalternizados” (CANDAU *et al.*, 2013, p. 37).

Através da interculturalidade temos a oportunidade de vislumbrar uma educação mais democrática, que valorize as questões identitárias, que favoreça a interação e o diálogo de diferentes grupos socioculturais e compreenda que as relações culturais nem sempre se dão em processos amistosos, mas marcados por lutas e historicamente situados.

As diferenças culturais, de saberes e práticas estão presentes em todos os ambientes educativos ou não. É preciso, porém, garantir que “os diferentes sujeitos socioculturais participem de sua construção, assegurando, assim, que a igualdade incorpore as diferenças que, assim, são assumidas como riqueza, rompendo dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar” (CANDAU *et al.*, 2013, p. 151).

Nessa perspectiva, o multiculturalismo busca o reconhecimento e aceitação das minorias. Surge, portanto, a necessidade de políticas públicas específicas e diferenciadas que favoreçam possibilidades educativas a um público que esteve à margem da educação superior por muito tempo, a exemplo, dos sujeitos oriundos de famílias mais pobres, negras, indígenas e com deficiência.

A última década do século XX e os anos iniciais do século XXI são marcados por rápidas transformações na geopolítica global, que impactam diretamente nas políticas educacionais. Esse contexto de mudanças oriundas dos avanços científico-tecnológicos se amplia para os diversos setores da vida humana. No campo da educação, instaura-se um clima de inquietação no que concerne ao perfil de homem que se deseja formar para essa sociedade. Abre-se espaço para a diversidade no âmbito da educação, que encontra relevo nas políticas de ação afirmativa. Em 2003, a Lei Nº 10.639 altera a LDB vigente, propondo a inclusão no

“currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”, alterada em 2008 pela Lei nº 11.645, que inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2003; 2008).

Isso se deu em um contexto marcado pelas pressões de “movimentos sociais e elaboração de políticas públicas cujo foco é um discurso direcionado para a inclusão social. Nesse sentido, o sistema de cotas adotado para negros e indígenas nas universidades públicas pode ser incorporado no que se discute sobre multiculturalismo” (SANTOS, 2012, p. 3).

Santos (2012, p. 5) retrata que há uma resistência em relação “à adoção de políticas de ações afirmativas no ensino superior, notadamente cotas para negros”. Os argumentos giram em torno do mérito, da própria definição de negro e de aspectos jurídicos, que confirmariam a existência legal da discriminação.

Ultrapassando uma visão de inclusão social e respeito à diversidade como mera oferta de cotas para as minorias, a Unilab surge “em um contexto de cooperação Sul-Sul e, portanto, como instrumento de superação de desigualdades, de resgate de aprendizagens decorrentes do passado colonial e de construção de um futuro autônomo” (UNILAB, 2010, p. 26-27). Assim, a Unilab preconiza que em todas as suas atividades haverá o respeito às diferenças.

Fazemos parte do Grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Cooperação Sul-Sul (Eloss), “um coletivo que articula sujeitos educativos da UNILAB e parceiros comprometidos com princípios da Educação como direito humano; respeito às culturas, diferenças e diversidades; a cooperação solidária; e a emancipação humana<sup>3</sup>”. O Eloss desde 2011 desenvolve ações voltadas para a tríade ensino-pesquisa-extensão, “ancoradas nas epistemologias do Sul; fortalecimento da ponte histórica que irmana nossos países, a busca e o compartilhamento de soluções inovadoras no contexto sociocultural<sup>4</sup>”.

Atualmente, o referido grupo composto por docentes e técnicos e contando com bolsistas nacionais, africano e indígena desenvolve os seguintes projetos de extensão: “Ubudehe: juventude, diáspora e educação das relações étnico-raciais em movimento”, “Mediação de conflitos: conhecer para intervir”, “Circuito Intercultural de Vivências em Educação de Jovens e Adultos (CIVEJA)” e “Rede Juba: diálogos interculturais, movimentos sociais, juventudes e universidades em movimento” e os projetos de pesquisa: “Mediação de

---

<sup>3</sup> Informações disponíveis em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3102457159062386>> Acesso em: 12 ago. 2016.

<sup>4</sup> Idem

conflitos: implicações para a redução da indisciplina e da violência na escola” e “Estágio curricular supervisionado e construção da profissionalidade: um olhar sobre o curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da UNILAB”. Os professores também atuam em disciplinas pedagógicas em cursos de licenciatura.

As ações desenvolvidas pelo Eloss, em consonância com a missão da Unilab, buscam a inclusão social, o respeito e a acolhida às diferenças, priorizando o diálogo interdisciplinar, a articulação teoria e prática, além de fortalecer o ensino através da pesquisa e da extensão inovadora.

### **Diálogos formativos sobre África e Africanidades**

O Brasil foi tecido com fortes fios africanos. A África com sua diversidade cultural exerce grande influência nas diversas dimensões da sociedade brasileira, pois está presente em nosso cotidiano. As Africanidades nos oportunizaram muito mais do que gostos musicais ou alimentares; deram-nos forças para (re) existir e lutar por melhores condições de vida e de trabalho, pelo respeito às diferenças, pelo combate ao preconceito e pela busca de construção de uma ação coletiva, interdisciplinar.

Os versos de Zé Vicente<sup>5</sup> na canção *Tambores de Palmares* sincretizam a alegria dos tambores com a dor e a tristeza dos clamores dos negros de Zumbi. A África é exaltada, pois pulsa viva no peito, no sangue e na vida dos brasileiros. Porém, não podemos negar que a história da constituição do Brasil traz inúmeras marcas negativas para com o povo negro, como o eternizado nos versos de Castro Alves<sup>6</sup>, que fez uma verdadeira denúncia da escravidão em seu poema *Navio Negreiro*. O compositor finaliza sua canção com a esperança da flor que brota em cores vivas e que com axé perfuma o futuro do nosso país.

Andrade, Costa e Martins (2016, p.126) asseveram que “fomos vítimas de pensamentos científicos que queriam tornar os negros subalternos dos povos brancos, procurando, através de seus estudos, mostrar aos indivíduos negros que eles eram inferiores”. Isso revela que o preconceito racial esteve durante muito tempo presente nas escolas.

---

<sup>5</sup> Compositor e cantor cearense, natural de Orós. Retrata em suas letras o sofrimento e a luta por existência mais digna e alegre.

<sup>6</sup> Poeta brasileiro, natural da Bahia.



A educação é tema recorrente nos diversos espaços sociais, não necessariamente nas escolas ou na Universidade, pois não acontece apenas nos locais formais, faz parte do cotidiano. É um direito de todos os seres humanos e também a condição para o acesso aos demais direitos.

Buscando reparar a histórica dívida brasileira para com os negros, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências” (BRASIL, 2003, p. 01).

Com isso, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira torna-se obrigatório em escolas da educação básica, públicas ou particulares. A proposta curricular deverá contemplar “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003, p. 01).

A referida Lei traz ainda que tais conteúdos terão maior atenção nas aulas de Literatura, Educação Artística e História. Por fim, estabelece que o “calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”. Buscando incluir o povo indígena, outro importante grupo étnico que contribuiu com a formação do povo brasileiro, a Lei no 10.639/03 foi alterada pela Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’” (BRASIL, 2008, p. 01).

A publicação de dispositivos legais não garante que eles se efetivem na prática. Isso pode não acontecer por vários fatores, mas destacamos que não é possível dissociar as políticas públicas voltadas para a educação da formação docente, pois “os professores que em sua formação não receberam preparo especial para o ensino da cultura africana e suas reais influências para a formação da identidade do nosso país entram em conflito quanto à definição da melhor maneira de trabalhar o conteúdo” de matrizes africana e indígena em suas aulas na escola (ANDRADE; COSTA; MARTINS, 2016, p. 123).

Novas atribuições passaram a ser cobradas dos docentes, mas a formação – inicial e contínua – não tem suprido essa lacuna. O contexto atual não pode considerar o docente como um simples transmissor de conteúdos. Assim, o professor também precisa enfatizar que “o seu papel não é de um repassador de um saber produzido por outras pessoas, mas que ele é sujeito de um saber pedagógico que é construído pelos agentes da educação e que tem características diversas e multifacetadas” (RIBEIRO, 2010, p. 59).

A formação inicial favorece a base do conhecimento pedagógico proporcionando uma interligação real com as situações educativas, analisando-as, renovando-as e equilibrando teoria e prática (IMBERNÓN, 2011). Cabe à Universidade oferecer ao futuro professor uma sólida formação inicial e favorecer os mecanismos para que ele compreenda o seu complexo papel social, pautado pelo compromisso com a qualidade da educação pública e em defesa dos grupos minoritários.

Entre outras possibilidades, a formação inicial deve oportunizar ao docente a capacidade de trabalhar com o estudante a partir de várias dimensões: a ética, a estética, a afetiva, a dos valores emocionais, a dos sentidos, além da cognitiva, obviamente. Tal perspectiva contribui para a formação de professores criativos, hábeis para a resolução de problemas, solidários para o trabalho em equipe com os seus pares com vistas a garantir uma educação de qualidade aos discentes (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

Vivemos um cenário de rápidas transformações, sendo exigido dos profissionais da educação novos conhecimentos e habilidades de alto nível, ou seja, mais e melhor escolaridade. Com isso, o investimento na formação docente surge como uma das possibilidades para as reformas dos sistemas educacionais. Para tanto, “é necessário um reconhecimento público, explícito e consequente da importância dos professores e professoras na promoção de uma educação e de uma escola a serviço da construção de uma sociedade autenticamente democrática” (CANDAU, 2011, p. 09).

Em pleno século XXI ainda existe um discurso fervoroso sobre a importância da educação, mas na prática esta ainda não é uma prioridade. Sem um compromisso político em diálogo com as instâncias municipal, estadual e federal, certamente, não haverá êxito na caminhada por um Brasil de pessoas críticas e reflexivas, capazes de conviver com as diferenças.

Gatti, Barreto e André (2011) fizeram um estado da arte das políticas docentes brasileiras e evidenciam que há lacunas básicas na formação inicial oferecida pelos cursos de licenciatura. Tais lacunas retratam que as políticas públicas de formação precisam ser repensadas, sobretudo em relação à formação inicial, às instituições de ensino superior e aos currículos. Se a formação inicial, muitas vezes, não atende às expectativas dos docentes é preciso rever os currículos vigentes, bem como oferecer possibilidades formativas aos professores já egressos de tais cursos para que atendam às demandas impostas pela sociedade.

A efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08 perpassa a formação docente e o diálogo com a universidade, para que esta favoreça alternativas viáveis e condizentes com as necessidades dos professores. Entre outros aspectos, é preciso um investimento real e prático na formação docente, não apenas na forma de legislação e/ou discurso.

### **O encontro da África com o Brasil nas práticas de educação popular**

Brasil e África são irmanados por diferentes elementos presentes na sua constituição histórica. A experiência de colonização, assim como os processos de exploração e dominação nele presentes, deixou marcas profundas na construção identitária do Brasil e de diferentes países que compõem a África, como a naturalização de processos de opressão e a compreensão das diferenças como elementos de discriminação e de justificativa na construção das desigualdades.

Freire (1967), ao refletir sobre tais experiências de colonização, evidencia nestas uma forte perspectiva alienadora, em que as tomadas de decisão ocorriam em outros espaços, por outros sujeitos, comandadas por um mercado externo. Dessa condição, se tornaram evidentes fatos como: um movimento econômico desenvolvido de forma predatória, fazendo com que a população não fosse sujeita de si, tendo seus direitos mais elementares negados; uma sociedade “antidualogal, atrasada, comandada por uma elite superposta a seu mundo ao invés de com ele integrada” (p. 47).

Para a manutenção desta condição de opressão, os processos educativos desempenharam um papel fundamental na perspectiva de naturalização e perpetuação das desigualdades. Este processo formativo tinha como horizonte a acomodação e a conformidade dos povos aos valores, culturas e projetos do colonizador. Desse modo, a colonização passou

não só pela exploração da terra e suas riquezas, mas também pelo domínio nas formas de pensamento da própria população, consolidando a hegemonia epistemológica de um povo sobre o outro, através da hierarquização dos saberes e da negação da diversidade (QUIJANO, 2009).

Pereira e Vitória (2012) chamam atenção para o fato de que quando a dominação colonial é imposta dentro de um determinado contexto, uma de suas primeiras preocupações é impedir que a população caminhe em direção ao fortalecimento de sua cultura. Tal preocupação decorre do fato de que a cultura é determinante tanto para o processo de dominação e alienação, como para o processo de libertação e emancipação. Nesse sentido, é possível entender a relevância do pensamento de Paulo Freire (1967) e Amílcar Cabral (1974), quando colocam em evidência a cultura como fator indispensável à transformação social.

Para Cabral (1974, p.115):

Quando a dominação colonial se impõe dentro duma terra a primeira preocupação dessa dominação é barrar o caminho à cultura desse povo. Por isso mesmo consideramos (e isso verificou-se, por exemplo, no processo de desenvolvimento de nacionalismo em África, quando se começaram a cultivar poemas e danças africanas para contestar a cultura do país dominador) que o nosso povo, ao pegar em armas para se bater pela sua libertação, estava em primeiro lugar manifestando a sua recusa em aceitar uma cultura estrangeira. Portanto, essa luta é necessariamente um ato cultural, ato cultural que implica essa conclusão, demonstração clara de que temos uma história nossa na qual fomos retirados pelo colonialismo, e estamos decididos a continuar essa história (CABRAL, 1974, p. 115).

Paulo Freire, assim como Amílcar Cabral, reconhece a cultura como elemento de libertação. Desse modo, os processos educativos deveriam, em sua visão, se constituir como meios através dos quais a cultura do povo pudesse ser vivida, valorizada e fortalecida, chamando atenção para o fato de que “[...] a participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade” (FREIRE, 1995, p. 16). Freire aponta para os processos formativos como espaço para debates de ideias, reflexões, desenvolvimento da criatividade e da liberdade para criar e construir, para admirar o mundo e nele aventurar-se.

As perspectivas apresentadas, que disseram respeito às experiências de colonização, opressão e dominação vividas por Brasil e África – consideradas as peculiaridades histórica

de ambos – e a compreensão da cultura e da educação como instrumentos de conscientização e de libertação, nos permitem aproximar Paulo Freire e Amílcar Cabral, reconhecendo-os educadores que desenvolveram tanto pensamentos, quanto práticas revolucionárias.

A década de 1970 se constitui como um marco histórico em que se registrou a independência de Guiné Bissau (1973) e o estabelecimento de cooperação de Paulo Freire e sua equipe com sede em Genebra com o processo de alfabetização de adultos neste país (1975). Os princípios da educação popular, já vivenciados por Freire em suas experiências com os Centros de Cultura Popular do Recife e com a alfabetização de adultos em Angicos, se constituíram como importantes referências para a construção desta experiência de cooperação que colocava Brasil e Guiné Bissau em um diálogo de reconhecimento da educação como uma prática de liberdade.

De acordo com Gadotti (2010, p. 15):

A libertação política não elimina a presença do colonizador. Ele continua na cultura imposta e introjetada no colonizado. O trabalho educativo pós-colonial se impõe como tarefa de descolonização das mentes e dos corações. Nesses termos, a pedagogia freiriana na libertação da África deve ser entendida como um trabalho educativo pós-colonial de superação da ideologia colonial que continua viva na cultura do ex-colonizado. Assim como é necessária a luta social para a descolonização política, também é necessária a luta por uma outra educação, libertada dos traumas coloniais e que consiga descolonizar as mentes.

Apesar de não ter conhecido pessoalmente Amílcar Cabral, Paulo Freire teve acesso a seus escritos e, a partir dos mesmos, tornar mais radical ainda seu posicionamento acerca da educação como um ato político.

A práxis, desse modo, vincula-se à leitura do mundo e da palavra, abordando a cultura e suas relações com a política econômica, social e cultural do país, numa perspectiva de totalidade (FREIRE, 1978), em que se destaca o papel da teoria como elemento que se relaciona diretamente às práticas que visam à transformação social (GADOTTI, 2010).

Em *Cartas a Guiné Bissau*, Paulo Freire reconstitui o movimento de construção de sua aproximação com Guiné Bissau, evidenciando elementos que se constituem como importantes referências para refletirmos sobre a educação de adultos em Brasil e África. Um dos fatores que se evidencia é a necessidade de fortalecimento da identidade nacional, fortemente atacada pela educação colonial herdada, que ocorria divorciada da realidade dos países onde se instalavam e denominavam colônias, inculcando nas crianças e nos jovens nacionais os

sentimentos de incapacidade e de inferioridade, que só poderiam ser superados através da incorporação da identidade dos colonizadores (FREIRE, 1978). Tal questão foi abordada por Freire, ao considerar dentro do contexto de Guiné Bissau, a necessidade de reaprendizagem da africanidade, em contraposição ao branqueamento das almas buscado pelos colonizadores através de seu modelo de educação.

Em decorrência da necessidade de respeito à identidade e à história de Guiné Bissau, ao ser convidado para colaborar com o desenvolvimento de um projeto de educação de adultos neste país, Freire se posicionou radicalmente contra a possibilidade de transplantar a experiência de alfabetização de adultos desenvolvida no Brasil para a África.

O posicionamento de Freire e de sua equipe era de que (1978, p. 11):

[...] só enquanto militantes, jamais como especialistas “neutros”, membros de uma missão estrangeira de assistência técnica, poderíamos, na verdade, prestar nossa colaboração, por mínima que fosse. A nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiam de pensar, sequer, que poderíamos elaborar, em Genebra, um projeto de alfabetização de adultos, elegantemente redigido, com seus 1<sup>o</sup>, 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> a ser levado por nós à Guiné-Bissau, como uma dádiva generosa. Este projeto, pelo contrário – como as próprias bases de nossa colaboração –, teria de nascer lá, pensado pelos educadores nacionais em função da prática social que se dá no país. Nossa colaboração ao desenho do projeto e à posta em prática do mesmo dependeria de nossa capacidade de conhecer melhor a realidade nacional, aprofundando o que já sabíamos em torno da luta pela libertação, das experiências realizadas pelo PAIGC nas antigas zonas libertadas, através da leitura de todo o material que pudéssemos recolher, privilegiando a obra de Amílcar Cabral.

A perspectiva de colaboração, como é possível verificar, teria de nascer do próprio movimento de libertação já iniciado no contexto de Guiné Bissau, num diálogo através do qual os diferentes sujeitos implicados no projeto de alfabetização de adultos pudessem encontrar, conjuntamente, os caminhos a serem seguidos, assumindo compromissos que fortalecessem a luta e as conquistas já alcançadas pelo povo.

Tal postura evidenciava mais um elemento de fundamental relevância para este processo, que era a superação da dicotomia existente entre ensinar e aprender. Para Freire (1978, p. 11-12):

A nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiam, também, de pensar sequer que nos seria possível ensinar aos educadores e aos educandos da Guiné-Bissau sem com eles aprender. Se toda dicotomia entre ensinar e aprender, de que resulta que quem ensina se recusa a

aprender com aquele ou aquela a quem ensina, envolve uma ideologia dominadora, em certos casos, quem é chamado a ensinar algo deve aprender primeiro para, em seguida, começando a ensinar, continuar a aprender.

Compreendendo a educação como um ato político, fazia-se necessária a valorização das experiências já vividas pelos educadores, colocando em evidência suas visões de mundo e valores, nem sempre alinhados com a perspectiva de libertação proposta por Cabral e reafirmada por Freire. Para que os educadores fossem capazes de promover junto ao povo a percepção crítica de sua própria história, era necessária a tomada de consciência acerca dos próprios posicionamentos, reconhecendo, por vezes, a presença em si mesmo, da sombra do opressor, que o impedia de dizer a palavra autêntica e de agir conforme o pensamento revolucionário. Desse modo, o processo de formação dos educadores se constituía duplamente como uma possibilidade, mas como um limite à materialização da proposta educativa pensada para Guiné Bissau no momento pós-colonial. Assim, percebemos que a atuação dos educadores é, também, um ato político, e como tal, reveladora de projetos de sociedade.

Outro fator a ser destacado neste encontro entre Brasil e África através da educação diz respeito ao exercício da dialogicidade e da autonomia, a partir do qual Gadotti (2010, p. 16), pontua as contribuições da aproximação do pensamento de Freire e Cabral:

Em seu livro *Cartas a Guiné-Bissau* Paulo Freire afirma que, “como todo verdadeiro revolucionário, Cabral foi sempre um educador-educando de seu povo, de quem era, ao mesmo tempo, por isso mesmo, um aprendiz constante” (Freire, 1977:135). Cabral aprendeu com seu povo, na luta, e mostrou que o partido também tem um papel formador. Como Paulo Freire, Amílcar Cabral, esse grande pensador da emancipação africana, defendeu a autonomia política, social e da inteligência ao sustentar que devemos pensar com nossas próprias cabeças a partir das nossas próprias experiências.

Foi nesse exercício de aprender a África que Freire aprendeu mais sobre si mesmo, sobre suas vinculações ao Brasil, no contexto dos desafios de libertação das mentes vividos por estes povos divididos pelo oceano atlântico, mas por ele também ligados. Uma ligação que extrapola a condição histórica de experiências de colonização com toda a sua herança de autoritarismo, desigualdades e injustiça, sobretudo pela valorização de seu próprio povo e de sua cultura, que através dos processos formativos, se constituíram como elementos de libertação das consciências e de transformação das realidades.

## O Circuito Intercultural de Vivências em EJA

Como experiência que atualiza o diálogo entre Brasil e África, através da educação, destacaremos as ações desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Circuito Intercultural de Vivência em EJA – CIVEJA. Este projeto emergiu em 2013, vinculado ao Programa ECOSS – Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Cooperação Sul-Sul (ECOSS)<sup>7</sup> – aprovado pelo Conselho Universitário da Unilab e implementado progressivamente a partir de 2013 até a presente data.

O CIVEJA é um projeto complexo que visa não somente contribuir com os processos de formação dos educadores de jovens e adultos do contexto em que a UNILAB se insere, mas promover o fortalecimento da EJA na região. Desse modo, as ações propostas envolvem diferentes dimensões, como é possível visualizar no quadro 01.

<b>Dimensões</b>	<b>Detalhamento</b>
<b>Formação</b>	Contempla a realização do Curso de Atualização em Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e Direitos Humanos, na perspectiva do fortalecimento da Lei 10.639/2003 e discussões de gênero, diversidade etnicorracial, recorte geracional, entre outros, aliada à realização de Círculos de Cultura que se propõem a fortalecer e ampliar as discussões vivenciadas nos momentos de formação.
<b>Comunicação</b>	Consiste na realização de Exposições virtual e itinerante de registros fotográficos, na produção de vídeo documentário, matérias e registros que têm como pauta comum a EJA no Maciço do Baturité e nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.
<b>Mobilização social</b>	Contempla o envolvimento da comunidade educacional e sociedade civil, com destaque à parceria com o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará.

Fonte: UNILAB (2016).

O processo de planejamento foi norteado pela possibilidade de abordagem crítica das temáticas propostas pelo projeto: diversidade e direitos humanos. Nesse sentido, foi tomada como referência política e epistemológica a compreensão de que mais do que falar sobre a África e as Africanidades, se faz necessário o exercício do diálogo intercultural. Foram convidados para conduzir os diferentes momentos constituintes dos encontros professores e estudantes brasileiros e africanos. O diálogo intercultural promovido por esta diversidade de

<sup>7</sup> O Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da cooperação Sul-Sul, objetiva registrar e compartilhar a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA), histórica e recente, nos países membros da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa), com ênfase nos PALOP e Timor Leste.



sujeitos permite uma abordagem mais crítica e situada das temáticas propostas pelo CIVEJA, a partir de múltiplos olhares.

Concordamos com Candau (2011), quanto reflete que para lidar com as diferenças é necessário considerar a existência dos diferentes saberes e conhecimentos, descartando tentativas de hierarquizá-los. Segundo a autora, o caminho, numa perspectiva intercultural, é o estímulo ao diálogo que inclui, necessariamente, a tensão entre o universal e o particular, nos planos epistemológico e ético.

A abordagem das diferentes contribuições trazidas pelos sujeitos toma como referência a perspectiva reflexiva e não prescritiva de formação, corroborando com a ideia de que estes profissionais devem ajudar os professores a “analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar” (IMBERNÓN, 2009, p. 105).

A integração, o fortalecimento das identidades, a construção do conhecimento sobre a docência na EJA e seus sujeitos, viabilizados através de diferentes momentos de problematização da prática docente, possibilitou a todos os participantes (professores cursistas, bolsistas da universidade, professores formadores e equipe coordenadora) oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Dentre tais oportunidades se destacam aquelas pertinentes às dimensões da comunicação e da mobilização social, que geralmente não são abordadas em processos formativos.

Danças, leituras dramatizadas, récitas de poemas, produções coletivas, desenhos, cirandas, entre outras formas de expressão verbal e não verbal buscam ser trabalhadas como estratégias de síntese das compreensões e reflexões geradas a partir dos círculos de cultura propostos pelo projeto. Tais expressões estimulam o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressividade, além de promover o respeito ao outro e às suas formas de ser e estar no mundo.

Desse modo, a interdisciplinaridade se constitui também como postura epistemológica necessária à superação da fragmentação do pensamento e hierarquização de saberes, extrapolando fronteiras disciplinares, possibilitando a construção do conhecimento em diferentes escalas. Para Candau (2011, p. 03): “[...] as questões da interdisciplinaridade precisam ser trabalhadas numa dimensão diferenciada de conhecimento - daquele conhecimento que não se explicita apenas no nível da reflexão, mas sobretudo no da ação”.

Ao solicitar aos participantes que avaliassem a proposta de abordagem do CIVEJA, suas formas de organização e os diferentes sujeitos implicados, numa perspectiva de respeito à diversidade e da valorização dos direitos humanos, que incluem o diálogo entre Brasil, África e Ásia, obtivemos os seguintes posicionamentos:

**a) Construção do significado nos processos formativos**

*O CIVEJA é diferente de tudo que já vivi como formação. Os diálogos são vivos e me fazem entender o que a teoria ainda não tinha conseguido ensinar (S1);*

*A organização dos encontros contando com a participação de mediadores brasileiros e africanos está sendo muito boa, porque nos permite ver diferentes visões sobre as mesmas temáticas ((S6);*

*A forma como os encontros são realizados permitem visualizar formas de trabalhar com a cultura brasileira e africana de uma forma diferente. Já ouvi muita palestra sobre o tema, mas viver uma formação assim é muito diferente, estou aprendendo muito. (S8)*

**b) Valorização dos sujeitos**

*É muito importante poder falar e ouvir as experiências das outras pessoas (S3)*

*Achei riquíssima a oportunidade de conhecer as experiências de EJA no Brasil e na África (S9).*

*Gostei muito da oportunidade de mostrar minha cultura e a cultura do meu povo para as pessoas conhecerem um pouco mais do meu país, para não ficar achando que na África só tem as coisas ruins que a mídia mostra. Temos muitas coisas boas, e gostamos muito de mostrá-las para as pessoas (S9).*

**c) Acesso a uma nova forma de compreender a África, sua cultura e seus desafios**

*É impressionante poder conhecer através do contato com os Africanos uma nova face da África que era desconhecida pra mim (S2);*

*Já li Cartas a Guiné Bissau, mas nunca tinha pensado nas questões de cultura que o professor Guineense trouxe para nós que deram um sentido muito singular para a experiência de Paulo Freire na África (S10);*

*Nunca tinha ouvido falar em Amílcar Cabral. Fiquei surpreso como o posicionamento dele dialoga com o de Freire. Achei incrível a luta de Guiné por sua libertação e como este povo entendia o poder da educação para a transformação do seu país. Vou ler mais sobre isso. Achei legal demais (S11).*

As leituras dos diferentes sujeitos nos permitem compreender que a concepção de formação de professores como um *continuum*, através do qual se deve oportunizar o diálogo crítico e reflexivo sobre as questões de natureza social, política, econômica e cultural que perpassam o exercício da docência (IMBERNÓN, 2011).

Trazer para o contexto da formação a cultura, como um elemento que promove o exercício da sensibilidade e da criatividade nos anuncia, também, que perspectiva da formação como prescrição de métodos não promove o desenvolvimento da capacidade de problematização da realidade e que os professores, cada vez mais, esperam da universidade uma postura de respeito aos diferentes saberes, mas também de problematização da realidade

e da utilização de referenciais diversos para uma compreensão mais alargada das possibilidades de atuação do docente de modo a integrar as dimensões política, ética, estética e técnica de sua profissão (RIOS, 2008).

### **Considerações finais**

A Unilab irmanada com países da África e do Timor Leste vivencia os desafios de integração internacional e desenvolvimento regional, apontando para a necessidade de um diálogo intercultural, contemplando a diversidade dos sujeitos que a compõe. Nesse sentido, o CIVEJA se destaca como uma ação importante, que tem oportunizado a integração, o fortalecimento das identidades, a construção do conhecimento sobre a docência na EJA e seus sujeitos, oportunizando desenvolvimento pessoal e profissional.

Os resultados apontam que: i) a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08 demanda da universidade uma adequada formação aos docentes; ii) a abordagem da África e das Africanidades em sala de aula precisa tomar como referência uma perspectiva crítica que desvele as relações de poder presentes nas práticas sociais; iii) o diálogo entre Brasil, África e Ásia através do CIVEJA, favorece a construção do significado nos processos formativos, a valorização dos sujeitos e novas possibilidades para compreender a África, sua cultura e seus desafios.

Que tenhamos a coragem e a ousadia de Paulo Freire e Amílcar Cabral, reconhecendo a cultura e os processos educativos como práticas revolucionárias, visando o respeito ao outro e às suas formas de ser e estar no mundo.

### **Referências**

ANDRADE, N. C. L.; COSTA, E. A. S.; E MARTINS, E. S. O ensino de história da cultura afro-brasileira e africana: observatório na Escola de Ensino Fundamental Vereador José Pires de Freitas, Ocara-CE. In: XAVIER, L. C. V.; CAVALCANTE, A. C. L.; XAVIER, A. R. **Políticas culturais e educacionais étnico-raciais em Ocara-CE: gestão, participação e inclusão**. Fortaleza: Imprece, 2016. p. 120-141.

BRASIL. **Lei Nº 12.289**, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639**. Altera a Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645/08**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Casa Civil, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 2013.

CABRAL, Amílcar. **Guiné-Bissau, nação africana forjada na luta**. Lisboa: Nova Aurora, 1974.

CANAU, V. M. F. et. al. **Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores/as**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CANAU, V. M. (Org.). **Magistério: Construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. In: **Revista brasileira de educação**, Set – Dez. Número 021. São Paulo: Brasil, 2002.

FREIRE, P. **A sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d’água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1967.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

GADOTTI, Moacir. Notas sobre o encontro da pedagogia freiriana com a práxis política de Amílcar Cabral. **Anais... VII Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire**. Praia – Cabo Verde, 2010.

GHEDIN, E; ALMEIDA, M. I; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores: Caminhos e Descaminhos da Prática**. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, A. A.; VITTORIA, P. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. **Est. Hist.**, Rio de Janeiro, vol. 25, nº 50, p. 291-311, julho-dezembro de 2012.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

RIBEIRO, L. T. F; RIBEIRO, M. A. P. **Temas educacionais: uma coletânea de artigos**. Fortaleza: EdUFC, 2010.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, J. T. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. In: **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCOCUGLIA, A. C. África / africanidade: Angola, Guiné-Bissau, Moçambique”. In: STRECK, Danilo, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski, orgs. 2008. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 29-31

UNILAB. **Diretrizes Gerais**. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Redenção/CE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Física** – licenciatura. Redenção/CE, 2015.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade?** 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

*Recebido em: 18 de setembro de 2016.*

*Aprovado em: 02 de fevereiro de 2017.*