



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA E CONEXÕES ATLÂNTICAS:
CULTURAS E PODERES
MESTRADO EM HISTÓRIA

JARDEL RUFINO FERREIRA

HISTÓRIAS CONECTADAS: cooperação Brasil/África e a produção acadêmica de africanos no Brasil contemporâneo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA E CONEXÕES ATLÂNTICAS:
CULTURAS E PODERES
MESTRADO EM HISTÓRIA

JARDEL RUFINO FERREIRA

HISTÓRIAS CONECTADAS: cooperação Brasil/África e a produção acadêmica de africanos no Brasil contemporâneo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História e Conexões Atlânticas: Cultura e Poderes (PPGHIS) da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Josenildo de Jesus Pereira.

São Luís - MA

2025

JARDEL RUFINO FERREIRA

HISTÓRIAS CONECTADAS: cooperação Brasil/África e a produção acadêmica de africanos no Brasil contemporâneo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História,
da Universidade Federal do Maranhão, visando a aquisição do grau de mestre em
História e Conexões Atlânticas: Culturas e Poderes.

Aprovada em 30 de Janeiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Josenildo de Jesus Pereira (Orientador)

UFMA

Prof. Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros

UFMA

Prof. Dr. Osmilde Augusto Miranda

Universidade Metodista de Angola

O Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal do Maranhão, certifica que esta é a versão final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para a obtenção do título de mestre em História e Conexões Atlânticas: Culturas e Poderes.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ferreira, Jardel Rufino.

Histórias conectadas: cooperação Brasil/África e a produção acadêmica de africanos no Brasil contemporâneo / Jardel Rufino Ferreira. - 2025.

120 f.

Orientador(a): Josenildo de Jesus Pereira.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em História/CCH, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Docentes palopianos. 2. PEC-G. 3. PEC-PG. 4. UNILAB. 5. Cooperação Sul-Sul.. I. Pereira, Josenildo de Jesus. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Vera Lúcia, pelo carinho incondicional. À minha irmã, Ester Rufino, que pacientemente ouviu meus monólogos sobre inquietações e incertezas, desde a elaboração do projeto até a conclusão desta dissertação. Parte dessa conquista é reflexo do nosso companheirismo.

Agradeço ao meu tio, Jacó, cuja referência de ombridade e resiliência se faz presente desde minhas primeiras memórias e que muito me formou. Agradeço especialmente à minha tia, Ana Lúcia, cujo apoio absoluto e contínuo me possibilitou sonhar para além do cenário pouco favorável que se fazia em nosso entorno. Vocês sempre acreditaram, torceram e comemoraram a cada etapa alcançada. Esta conquista, e as futuras que virão, terão como alicerce a força de seus exemplos e o carinho incondicional que sempre me proporcionaram.

Agradeço à Karla Larissa, pelo carinho, pela compreensão nas ausências e por acreditar em mim, especialmente nos momentos em que o cansaço ameaçava me parar. Entre todas as conquistas advindas do mestrado, nosso encontro foi o mais inesperado, mas sem dúvida, o mais significativo.

Agradeço ao meu orientador, professor Josenildo, pela receptividade, prestatividade e desde a minha formação na graduação até minha vivência no mestrado, ser uma referência constante de profissionalismo e dedicação.

RESUMO

A presente dissertação investigou de que forma as redes de Cooperação Educacional Brasil/África influenciaram as discussões e produções acadêmicas na perspectiva decolonial. Para isso, analisou-se a trajetória de cinco docentes africanos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com foco em suas produções acadêmicas sobre o continente africano e seus enfrentamentos às narrativas eurocêntricas. Também foi discutido o processo de desvalorização histórica das contribuições intelectuais africanas e os esforços institucionais que visam combater essa marginalização. Entre os esforços analisados, destacam-se os programas PEC-G, PEC-PG e a UNILAB, que têm contribuído para o fortalecimento das cooperações Sul-Sul. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamentou-se na perspectiva decolonial, especialmente nos conceitos de Boaventura de Sousa Santos e Walter D. Mignolo, para explorar as disputas de poder e os processos de resistência nas produções desses intelectuais. Os resultados apontaram que, embora os programas PEC-G e PEC-PG tenham desempenhado um papel inicial relevante, apresentaram limitações no fortalecimento das redes de cooperação. Por outro lado, a UNILAB consolidou-se como um espaço estratégico para o desenvolvimento de um pensamento decolonial, apesar de enfrentar desafios financeiros e organizacionais. As análises evidenciaram que as produções dos docentes abordam temas como ancestralidade, educação e desenvolvimento sustentável nos PALOP, desafiando estereótipos e promovendo novos olhares sobre o continente africano, em sintonia com perspectivas pós-coloniais, utilizando-se de forma recorrente da oralidade. Contudo, as teorias europeias ainda exercem uma grande influência em seus trabalhos.

Palavras-chave: Docentes palopianos; PEC-G; PEC-PG; UNILAB; Cooperação Sul-Sul.

ABSTRAC

This dissertation investigated how the Brazil/Africa Educational Cooperation networks influenced academic discussions and productions from a decolonial perspective. To this end, the trajectory of five African professors at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB) was analyzed, focusing on their academic productions about the African continent and their confrontations with Eurocentric narratives. The historical devaluation of African intellectual contributions and the institutional efforts aimed at combating this marginalization were also discussed. Among the efforts analyzed, the PEC-G, PEC-PG programs, and UNILAB stand out, as they have contributed to strengthening South-South cooperation. The research, with a qualitative approach, was grounded in the decolonial perspective, particularly in the concepts of Boaventura de Sousa Santos and Walter D. Mignolo, to explore the power struggles and resistance processes in the works of these intellectuals. The results indicated that, although the PEC-G and PEC-PG programs played an important initial role, they showed limitations in strengthening the cooperation networks. On the other hand, UNILAB has consolidated itself as a strategic space for the development of decolonial thinking, despite facing financial and organizational challenges. The analyses revealed that the professors' works address themes such as ancestry, education, and sustainable development in the PALOP, challenging stereotypes and promoting new perspectives on the African continent, in line with postcolonial perspectives, frequently using orality. However, European theories still exert a significant influence on their work.

Keywords: PALOP professors; PEC-G; PEC-PG; UNILAB; South-South Cooperation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAO	Centro de Estudos Africanos e Orientais
CID	Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
IBEAA	Instituto Brasileiro de Estudos Afro-asiáticos
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INAGB	Instituto Nacional de Gestão de Bolsas
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
NG	Norte Global
ONU	Organização das Nações Unidas
OPA	Operação Pan-Americana
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEC/G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC/PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PEI	Política Externa Independente
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SG	Sul Global
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UBA	Universidade Estadual da Bahia
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
CIAD	Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
IGC	Índice Geral de Cursos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINTER	Pró-Reitora de Relações Institucionais e Internacionais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Principais países de origem de graduandos intercambistas no Brasil no âmbito da cooperação Sul-Sul	50
Tabela 2 - Os cinco maiores IES em número de matrículas de estudantes estrangeiros em cursos de graduação	51
Tabela 3 - 760 vagas concedidas em cursos de graduação e sua distribuição (1972)	60
Tabela 4 - PALOPs e suas independências	61
Tabela 5 - Formação dos palopianos que atuam como docentes – norte/nordeste	62
Tabela 6 - Motivo da escolha do Brasil para realizar a pós-graduação	68
Tabela 7 - Distribuição de selecionados do PEC-PEG 2000-2019	68
Tabela 8 - Artemisa Monteiro - Quadro analítico produção central.....	83
Tabela 9 - Artemisa Monteiro – Incidência de temáticas	84
Tabela 10 - Deolindo Barros - Quadro analítico produção central.....	87
Tabela 11 - Deolindo Monteiro – Incidência de temáticas.....	88
Tabela 12 - Ismael Tcham - Quadro analítico produção central	90
Tabela 13 - Ismael Tcham – Incidência de temáticas.....	91
Tabela 14 - Rutte Andrade - Quadro analítico produção central.....	95
Tabela 15 - Rutte Andrade – Incidências temáticas	96
Tabela 16 - Emanuel Monteiro- Quadro analítico produção central	99
Tabela 17 - Emanuel Monteiro – Incidência de temáticas	101
Tabela 18 - Divergências - Enfoques e abordagens.....	103
Tabela 19 - Convergências- temáticas e teóricas.....	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Personificação de África – busto usando escalpo de elefante	21
Figura 2 - Personificação de África ajoelhada para Imperador romano.....	22
Figura 3 - Representações de indivíduos de África.....	26
Figura 4 - Frontispício representando a personificação de quatro continentes	27
Figura 5 - Litografia com os crânios de 1- Apolo, 2- georgiano, 3- negro, 4 -macaco	31
Figura 6 - Reunião dos líderes durante a Conferência de Bandung, 1955	47
Figura 7 - Jornal da época noticiando os pontos da OPA.....	52
Figura 8 - Grupo dos primeiros intercambistas de África no CEAO	56
Figura 9 - Rede de articulações iniciais para cooperação educacional Brasil/África.....	58
Figura 10 - Regiões de atuação de docentes dos PALOP no Ensino Superior brasileiro.	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 PARADIGMAS COLONIAIS E AS VOZES DA RESISTÊNCIA	17
1.1 As representações da África no imaginário ocidental europeu	18
1.2 Para além de se colocar na agenda de estudos: o continente africano como produtor de conhecimento.....	33
2 HISTÓRIAS CONECTADAS: a cooperação Brasil/África através do PEC-G e PEC-PG	45
2.1 As Redes de Cooperação Sul-Sul	45
2.2 Articuladores iniciais da aproximação Brasil/África.....	52
2.3 PEC-G: Horizontes de inovações e limitações	58
2.4 PEC-PG: Resistência e permanência.....	64
3 BRASIL/ÁFRICA E A PRODUÇÃO ACADÊMICA DE DOCENTES AFRICANOS	72
3.1 Projeto UNILAB – Contexto e implementação.....	72
3.2 Docente palopianos da UNILAB e suas produções acadêmicas	77
3.2.1 Tendências e Convergências	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	116

INTRODUÇÃO

As inquietações sobre a marginalização de indivíduos negros remontam à minha época de formação na Educação Básica. Lembro-me de uma aula de História sobre escravidão no Brasil em que, ao final de um capítulo, havia uma ilustração mostrando negros recém-libertos caminhando por uma estrada. Curioso para saber o que acontecia a partir dali, virei a página apenas para descobrir que o capítulo seguinte não fazia qualquer menção ao tema anterior. Quando questionei o professor, fui instruído a focar apenas no conteúdo do próximo capítulo. Este, como de costume, abordava temas relacionados à Europa.

Esses incômodos, vivenciados tanto durante a Educação Básica quanto em experiências fora da escola, direcionaram durante a graduação em História, meu interesse para a invisibilidade imposta aos indivíduos negros, tematica essa que acabou se sobressaindo em relação a qualquer outra. Essa predisposição resultou na elaboração de uma pesquisa PIBIC-CNPq, sob a orientação do doutor Antônio Evaldo Barros, no período de 2020-2021, e no desenvolvimento da monografia defendida em 2021 na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação do Doutor Josenildo de Jesus Pereira. Ambos os trabalhos, intitulados "A África em Debate: temas e problemas da escrita de africanos no Brasil contemporâneo", tiveram como objetivo principal realizar um mapeamento quantitativo e qualitativo da presença de docentes palopianos¹ nas regiões Norte e Nordeste, analisar suas inclinações temáticas na produção acadêmica e destacar essa intelectualidade africana diante dos estereótipos vigentes.

Durante a pesquisa da monografia, analisaram-se os currículos de palopianos registrados na Plataforma Lattes, verificando-se que 73 docentes palopianos atuavam no Ensino Superior brasileiro. Desse total, 32 atuavam no Nordeste, 28 no Sudeste, 8 no Norte, 3 no Centro-Oeste e 2 no Sul. O recorte geográfico da pesquisa focou nas regiões Norte e Nordeste, com um total de 40 docentes, sendo 15 cabo-verdianos, 11 guineenses, 6 são-tomenses, 5 moçambicanos e 3 angolanos. Esses docentes atuavam em 19 cursos distintos, e suas produções acadêmicas variavam: 28% possuíam produções técnicas, 20% abordavam questões exclusivamente brasileiras e 52% dialogavam com a África, com três abordagens distintas: intercâmbio acadêmico, questões internas de seus países ou debates pós-coloniais.

¹ O termo “palopiano”, utilizado recorrentemente ao longo desta dissertação, refere-se a indivíduos, em nosso caso específico, a docentes oriundos dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), que incluem Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Foi a partir dos desdobramentos dessa pesquisa anterior que surgiram os questionamentos que orientam a presente dissertação, cuja proposta é ampliar as discussões baseadas nesse levantamento de dados prévios. Dessa forma, foram selecionados cinco docentes que mantêm diálogo com o continente africano e atuam na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB): Artemisa Monteiro, Deolindo Nunes de Barros, Ismael Tcham, Rutte Andrade e Emanuel Monteiro. Suas atividades acadêmicas se concentram nos campi localizados no Ceará (Acarape e Redenção) e na Bahia (São Francisco do Conde).

As justificativas para a delimitação do grupo pesquisado se baseiam em diferentes esferas. Em primeiro lugar, a escolha reflete a continuidade do estudo anteriormente desenvolvido, onde surgiu o interesse de compreender as convergências e divergências de interesses de grupo de intelectuais da UNILAB. Além disso, o interesse por docentes oriundos dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) decorre do longo histórico de cooperação educacional entre esses países e o Brasil, bem como de sua expressiva presença nas universidades brasileiras, tanto como estudantes quanto como docentes. A opção por analisar docentes do Ensino Superior deve-se ao papel central que esses profissionais desempenham na formação de novas gerações de professores e na produção de conhecimento acadêmico, esta última motivada fortemente pela lógica vigente nas instituições federais que a valorização desses profissionais está atrelada a suas produções. Por fim, o foco na UNILAB justifica-se pelo seu papel institucional privilegiado, que vai além da simples formação acadêmica, mas sim como um espaço estratégico para potencializar discussões sobre a valorização das identidades africanas e para promover uma educação pautada na diversidade, na inclusão e na justiça social.

Essa discussão sobre a valorização das identidades africanas conecta-se a um contexto histórico mais amplo. Ao longo dos séculos, a história da África e suas contribuições intelectuais têm sido frequentemente marginalizadas e desvalorizadas pelos paradigmas coloniais impostos pelas potências europeias. Essa marginalização não apenas minimizou as ricas tradições de conhecimento e inovação do continente africano, mas também estabeleceu barreiras significativas para o reconhecimento e valorização das vozes intelectuais africanas no cenário global. As narrativas hegemônicas construídas durante o período colonial criaram uma imagem distorcida da África, que, lamentavelmente, persistiu mesmo após o processo de descolonização.

No entanto, nas últimas décadas, se tem testemunhado um movimento crescente de resistência a essas narrativas. Intelectuais africanos e africanistas têm se engajado em esforços

coletivos para desafiar e reverter a marginalização histórica, criando redes de colaboração acadêmica e intelectual que promovem e valorizam as contribuições do continente africano. Esses esforços visam não apenas redescobrir e destacar a rica herança intelectual da África, mas também construir novas epistemologias² que integrem as perspectivas africanas, fortalecendo a intelectualidade de África e o conhecimento produzido por estes.

Nesse contexto, a cooperação educacional entre Brasil e África emerge como um elemento central na construção de resistências ao colonialismo e suas heranças. O Brasil, marcado por uma história de colonização e dinâmicas sociais e raciais complexas, destaca-se por implementar iniciativas educacionais voltadas para países africanos, sendo um dos poucos a institucionalizar essas conexões como política de Estado. Essa cooperação é particularmente relevante no âmbito das relações Sul-Sul, que promovem a colaboração entre países do Hemisfério Sul com o objetivo de superar desafios compartilhados e impulsionar o desenvolvimento mútuo. Entre as ações mais significativas estão os programas de intercâmbio PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação), PEC-PG (Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação), assim como a UNILAB, que são fundamentais para estimular a mobilidade acadêmica e o intercâmbio de conhecimentos.

A criação da UNILAB representa um marco significativo nessa cooperação educacional. Localizada no Nordeste brasileiro, a UNILAB tem como desafio institucional o papel na reconfiguração dos saberes por meio da cooperação Sul-Sul. A instituição não só acolhe estudantes africanos, como também integra docentes africanos em seu corpo acadêmico, promovendo uma interação cultural e intelectual que visa desafiar as narrativas tradicionais e oferecer novos horizontes epistemológicos. A UNILAB simboliza um espaço onde os saberes africanos e brasileiros podem se encontrar e se enriquecer mutuamente, contribuindo para a construção de uma epistemologia mais inclusiva e equitativa.

Essas relações de intercâmbio de africanos no Brasil têm gerado uma expressiva produção bibliográfica interessada nas questões do seu vir e permanecer, com publicações como as de REIS (2010), GUSMÃO (2011), TCHAM (2012), BAENINGER, DEMÉTRIO e DOMENICONI (2019) e TAVARES (2020), entre outros. No entanto, convém salientar que as investigações relativas a essa presença palopiana têm se restringido a problemáticas que tratam das dificuldades sociais dos intercambistas, não havendo pesquisas, em grande medida, que busque retratar suas contribuições acadêmicas.

² A compreensão de 'novas epistemologias' refere-se à mudança na abordagem dos métodos, das fontes de conhecimento e das formas de validar e interpretar o conhecimento. Para um entendimento mais amplo dessa questão, ver: Thomas Kuhn em *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1962).

Parte-se da hipótese de que essa lacuna se deve à força, no imaginário brasileiro, da visão eurocêntrica sobre o continente africano, a qual por longo período renegou a contribuição de povos e culturas africanas para a história mundial sob o argumento da "inferioridade" africana (Mudimbe, 1988). Entretanto, como já mencionado, existem movimentos em busca da desconstrução dessa tese, evidenciando que o continente africano é produtor de saberes que contribuíram para diversas áreas do conhecimento humano, apesar das diferenças em seus processos de produção em relação aos modelos europeus.

Em vista disso, além de analisar os mecanismos de cooperação entre Brasil e África, buscamos, em certa medida, preencher uma lacuna na historiografia sobre as pesquisas desses docentes palopianos que atuam no Brasil. Assim, por um lado, pretende-se dar a devida visibilidade a essas produções, mas, sobretudo, compreendê-las em relação aos seus temas, problemáticas e posicionamentos teóricos e metodológicos. Nosso foco é investigar os docentes palopianos que participaram dos programas de incentivo brasileiros (PEC-G/PEC-PG), permaneceram no país e se tornaram atuantes como docentes no Ensino Superior brasileiro. Entendemos que esse grupo exerce influência direta nas produções acadêmicas e nas compreensões sobre questões africanas pelas novas gerações acadêmicas.

Dessa forma, o objetivo geral desta dissertação é analisar os mecanismos institucionais que possibilitaram a vinda dos docentes palopianos ao Brasil, com foco nos programas PEC-G, PEC-PG e na UNILAB. Como objetivo específico, busca-se refletir sobre como essas redes de cooperação influenciaram a configuração profissional e epistemológica desses docentes, examinando o perfil de suas produções acadêmicas sobre a historicidade do continente africano, especialmente no contexto dos PALOP.

Para abordar as questões levantadas, o estudo é pensando dentro do paradigma decolonial, pois busca contribuir para o debate sobre a superação das hierarquias que ainda persistem nas relações sociais e nas mentalidades formadas pela cultura colonial europeia. Esse paradigma questiona as estruturas de poder e os processos de conhecimento herdados do colonialismo, que continuam a influenciar as dinâmicas sociais e acadêmicas atuais. Ao adotar essa perspectiva, busca-se não apenas entender essas permanências, mas também explorar formas de desconstruí-las, dando ênfase a saberes que foram historicamente marginalizados e relegados ao segundo plano no cenário global.

A partir da noção de geopolítica do conhecimento discutida por Boaventura de Sousa Santos (2008), este trabalho problematiza as formas de produção do saber, interrogando quem o produz, em que contextos e a quem ele se destina. Ao relacionar o espaço, o poder e o conhecimento, o estudo procura desafiar a centralidade do pensamento eurocêntrico e dar

visibilidade a epistemologias plurais, especialmente àquelas vindas de contextos historicamente colonizados. Essa abordagem é essencial para a análise das redes de cooperação acadêmica e das produções dos docentes dos PALOP no Brasil, propondo uma reflexão crítica sobre como superar as barreiras da colonialidade no campo acadêmico.

Nessa perspectiva, utilizamos elementos teóricos da Análise do Discurso e da História Social das Ideias ao longo desta dissertação, pois entende-se a necessidade de compreender, de forma integrada, tanto os aspectos discursivos das produções acadêmicas dos docentes palopianos quanto os contextos sociais e institucionais que moldaram suas trajetórias e saberes. A natureza complexa do objeto de estudo, que abrange redes de cooperação acadêmica como o PEC-G, o PEC-PG e a UNILAB, exige uma abordagem que vá além de uma única perspectiva, combinando a análise da produção intelectual com a consideração dos fatores históricos e políticos subjacentes.

A Análise do Discurso, conforme proposta por Michel Foucault (1972) em *A Arqueologia do Saber*, nos fornece base para examinar como as produções acadêmicas desses docentes são moldadas por práticas discursivas que refletem e, ao mesmo tempo, constroem certas realidades sociais. Foucault sustenta que o discurso não apenas reflete a realidade, mas atua na construção de saberes e de poder. Assim, ao analisar a produção acadêmica dos docentes dos PALOP, busca-se compreender como essas narrativas sobre a África são formadas e quais as relações de poder que elas mobilizam e refletem. A investigação dessas práticas discursivas revela como o saber produzido sobre a África no Brasil não está isento de tensões ideológicas, sendo influenciado pelas experiências políticas e sociais dos próprios docentes e pelos contextos acadêmicos em que estão inseridos.

A linguista brasileira, Eni Puccinelli Orlandi, busca trabalhar em seu livro “As formas do silêncio: no movimento dos sentidos” as diferenciações na compreensão do silêncio, diferenciando-o do *implícito*, pois entende que nesse caso o implícito “é como dize-las, mas de modo tal que se possa recusar a sua responsabilidade”. Já o silenciamento é o pagamento de outros sentidos possíveis, mas indesejáveis “Podemos dizer, generalizando, que toda denominação apaga necessariamente outros sentidos possíveis, o que mostra que o dizer e o silenciamento são inseparáveis” (Orlandi, 2007, pág. 74).

É necessário a conscientização que os silenciamentos da historicidade de África não foi por acaso, assim como as tentativas de silenciamento de seus intelectuais. Os escritores/produtores possuem a tomada de decisão final em seguir linha de pensamento europeizada ou buscar formas divergentes de operar. Estamos assim salientando que se postule

“Propostas de uma filosofia em que o sujeito pode ter justificativas, mas nunca um alibi que o isente de sua responsabilidade perante o outro” (Adail Sobral, 2009, p. 126).

Essa questão é relevante porque nos retira da passividade diante do cenário atual e nos posiciona como agentes transformadores, capazes de modificar os métodos de produção de conhecimento comumente aceitos. O conceito de Ato Responsável, desenvolvido pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, é crucial nesse processo de desnaturalização de mecanismos e responsabilização individual. Para Bakhtin, o Ato Responsável refere-se à responsabilidade ética do sujeito em relação às suas ações e à sua relação com o outro. Ele argumenta que cada indivíduo, ao agir, assume uma responsabilidade única e intransferível, devendo reconhecer o impacto de suas ações no contexto social e nas relações interpessoais.

A pluralidade nas formas e nos produtores de conhecimento deve ser legitimada, incluindo aqueles cuja experiência é frequentemente subestimada, como o conhecimento oral de indivíduos sem formação acadêmica formal. Peter Burke (2000) exemplifica essa questão ao relatar que,

O livro do humanista Georg Agricola sobre mineração (1556) obviamente deve muito ao conhecimento oral dos mineiros de Joachimsthal, onde ele ganhava a vida como médico. Montaigne chegou a ponto de afirmar, em seu notável ensaio sobre os canibais, que o testemunho de um homem simples, *homme simple et grossier*, sobre suas experiências no Novo Mundo pode ser mais confiável que o das *finis gens*, com seus caprichos e preconceitos (BURKE, 2000, p. 20).

Entretanto, existe dificuldade em romper com os “conhecimentos legítimos”, pois os produtores e as formas dessa produção acabam por criar hábitos e estes hábitos enraizados acabam por se tornar paradigmas, ou seja, um sistema que segue um padrão estabelecido. Para conseguir realizar a ruptura desse paradigma, inicialmente é necessário evidenciar a historicidade do processo, buscando assim desnaturalizar seus modos operantes.

Esse embate entre o dito e o não dito, legitimado ou não, pode ser lido como Orlandi (2007) chama de política do silêncio, salientando que “com efeito, a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”. Mesmo que os autores/produtores não estejam conscientes do sistema de silenciamento que estão inseridos no que diz respeito aos conhecimentos de África, é necessário estar ciente do que Pêcheux chama de interdiscurso, indicando que “sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciadador.”.

Dessa forma, entende-se que o discurso está diretamente ligado à construção e transformação de contextos sociais. O discurso não apenas descreve o mundo, mas o constitui, criando formas de compreender e agir no campo social. No caso dos docentes dos PALOPs,

essa perspectiva é fundamental para compreender como suas produções acadêmicas, ao mesmo tempo em que dialogam com tradições africanas e brasileiras, constroem novas formas de pensar a história e a cultura africanas no contexto da academia brasileira.

Já o campo da História Social das Ideias nos oferece as ferramentas necessárias para entender o contexto institucional em que esses docentes estão inseridos, abordando o impacto das redes de cooperação acadêmica e das políticas de internacionalização do Ensino Superior brasileiro na conformação de suas produções intelectuais. Quentin Skinner (1969), argumenta que as ideias devem ser compreendidas em seu contexto histórico, político e social, sendo o resultado de condições específicas que influenciam o pensamento dos intelectuais. No caso desta pesquisa, a análise das políticas que viabilizaram a vinda de docentes africanos ao Brasil, por meio de programas como o PEC-G e o PEC-PG, é essencial para entender como essas condições influenciaram tanto a produção de conhecimento quanto a inserção desses intelectuais no cenário acadêmico.

John Pocock (1975) reforça essa abordagem ao destacar a importância de considerar as condições históricas em que as ideias são produzidas. As trajetórias dos docentes dos PALOP e a forma como eles se inserem em instituições como a UNILAB revelam como o contexto social e político brasileiro, marcado por uma história de relações com a África, afeta a produção intelectual. Ao mesmo tempo, essas produções acadêmicas refletem as influências e os desafios enfrentados pelos docentes africanos no Brasil, incluindo as tensões entre as suas próprias formações e o ambiente acadêmico brasileiro.

Assim, a combinação dessas duas abordagens teóricas possibilita uma análise mais completa e aprofundada do objeto de estudo. Enquanto a Análise do Discurso permite examinar criticamente as produções acadêmicas dos docentes, revelando as ideologias e as relações de poder que permeiam seus discursos, a História Social das Ideias possibilita compreender como as instituições e redes de cooperação internacional influenciam suas trajetórias profissionais e epistemológicas. Esse diálogo entre as teorias será crucial para o desenvolvimento da dissertação, garantindo uma visão ampla e integrada sobre as produções intelectuais dos docentes dos PALOP no Brasil e suas implicações no campo acadêmico.

Nos situamos em primeiro momento na revisão bibliográfica, cujo objetivo será fornecer uma base teórica e histórica sólida sobre os programas PEC-G, PEC-PG e UNILAB. Serão revisadas publicações acadêmicas, relatórios institucionais e documentos oficiais. Segundo Yin (2018), a revisão da literatura é fundamental para contextualizar o estudo e identificar lacunas existentes, permitindo especificamente no nosso caso, uma melhor compreensão do impacto desses programas na formação dos docentes.

Enquanto fontes primárias, a análise documental será centrada no exame de documentos institucionais, bem como nas produções acadêmicas dos docentes, incluindo dissertações, teses, artigos, comunicações e orientações. Esse enfoque permitirá avaliar a efetividade dos programas e sua contribuição para a configuração das práticas acadêmicas desses profissionais. Nesse sentido, a dissertação buscará oferecer uma análise fundamentada nos mecanismos institucionais envolvidos, além de explorar as implicações dessas redes de cooperação na produção acadêmica dos docentes oriundos dos PALOP. Com isso, pretende-se contribuir para a compreensão das dinâmicas de intercâmbio acadêmico e suas implicações nas discussões acadêmicas atuais.

No primeiro capítulo intitulado “*Paradigmas coloniais e as vozes da resistência*” apresenta-se o processo de construção imagética relativa ao continente africano com ênfase na desvalorização das contribuições intelectuais africanas. Em contraposição, serão examinados esforços para criação de redes de colaboração acadêmica e intelectual que desafiassem as narrativas históricas de marginalização destacando as significativas contribuições dos pensadores africanos e africanistas no cenário global, bem como estratégias para fortalecerem a valorização da produção de conhecimento de África no contexto contemporâneo.

No segundo capítulo “*Histórias conectadas: A Cooperação Brasil/África através do PEC-G e PEC-PG*”, a princípio apresenta-se um breve histórico das iniciativas de cooperação Sul-Sul, e que resultou na mobilização de intelectuais africanos em rotas internacionais conectando-se com perspectivas de cooperação educacional Sul-Sul. Em seguida, examina-se a inserção do Brasil nesse contexto de redes de cooperação com a África, atentando para as suas condições histórico-sociais e política-ideológicas. Sob esta perspectiva, analisa-se, os fundamentos e objetivos dos programas que fomentaram essa cooperação e suas diretrizes, com especial destaque para PEC-G e PEC-PG.

O terceiro capítulo intitulado “*Brasil/África e a produção de conhecimento de docentes de África*”, em um primeiro momento, busca analisar o contexto de criação, diretrizes e limitações da UNILAB, na rede cooperação Sul-Sul. Em um segundo momento, o foco recai na análise das produções acadêmicas (artigos/dissertações/teses) dos docentes palopianos da UNILAB. Para isso, escolheu-se cinco docentes de África que perpassaram pelos incentivos de intercâmbio brasileiro e que hoje lecionam na IES da UNILAB, sendo eles: Artemisa Monteiro, Deolindo Nunes de Barros, Ismael Tcham, Rutte Andrade e Emanuel Monteiro. Por meio deste percurso metodológico, se quer compreender a relação entre UNILAB e impulso aos debates sobre problemática da cooperação Sul-Sul quanto aos seus princípios e objetivos.

1 PARADIGMAS COLONIAIS E AS VOZES DA RESISTÊNCIA

Senti-me impressionado pela ausência quase total do continente africano, e em particular do mundo negro, na mensagem dos nossos guias espirituais e nos nossos trabalhos universitários laboriosos e sutis(KI-Zerbo, 1999, p.6).

Neste capítulo discute-se a respeito do processo de inferiorização do continente africano e de suas culturas, este que se intensifica e sistematiza-se durante a colonização a partir do século XIX, mas que remonta a períodos anteriores à presença colonial. Apesar de no decorrer do capítulo buscarmos evidenciar discursos inferiorizantes de África anteriores a presença colonial, é inegável que a consolidação desse processo se dá com as potências imperialistas no continente africano a partir de 1880. A esse respeito Albert Adu Bohaen sublinha que,

na história da África jamais se sucederam tantas e tão rápidas mudanças como durante o período entre 1880 e 1935. Na verdade, as mudanças mais importantes, mais espetaculares - e também mais trágicas -, ocorreram num lapso de tempo bem mais curto, de 1880 a 1910, marcado pela conquista e ocupação de quase todo o continente africano pelas potências imperialistas e, depois, pela instauração do sistema colonial. A fase posterior a 1910 caracterizou-se essencialmente pela consolidação e exploração do sistema. O desenvolvimento desse drama foi verdadeiramente espantoso, pois até 1880 apenas algumas áreas bastante restritas da África estavam sob a dominação direta de europeus (BOAHEN, 2010, p.2).

A eficácia do projeto colonial de países do ocidente europeu sobre o continente africano fez-se por meio do uso das violências física e simbólica. A primeira, conforme René Pélissier foi objetivada nas chamadas de “campanhas de pacificação” em face das resistências africanas (Pélissier, 2006) A violência simbólica foi caracterizada pela tentativa de imposição da morte cultural dos africanos. Sob esta perspectiva, além da morte física de milhares de africanos, negaram aos que sobreviveram qualquer contribuição para a história humana. O filósofo Hegel foi um de seus protagonistas argumentando que,

a África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que a sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições denatural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo (HEGEL, 1999, p. 10, apud KI-ZERBO, 1999).

No entanto, em diálogo com a conjuntura na qual emergiram, intelectuais africanos e de fora do continente reagiram a essa tentativa de apagamento da historicidade do continente. Entre eles vale citar o senegalês Cheick Anta Diop, para o qual a civilização egípcia é a referência de saberes para os povos do continente africano ao defender a tese de que eram negros os povos antigos egípcios. Segundo ele apoiado em rigorosa pesquisa,

A estrutura da realeza africana, em que o rei é morto, real ou simbolicamente, depois de um reinado de duração variável – em torno de oito anos –, lembra a cerimônia de regeneração do faraó, através da festa de Sed. Os ritos de circuncisão já mencionados,

o totemismo, as cosmogonias, a arquitetura, os instrumentos musicais, etc. também são reminiscências do Egito na cultura da África Negra. A Antiguidade egípcia é, para a cultura africana, o que é a Antiguidade greco-romana para a cultura ocidental. A constituição de um *corpus* de ciências humanas africanas deve ter isso como base (DIOP, 2010, p. 34).

Acrescente-se a este movimento de crítica ao eurocentrismo o projeto editorial – a Coleção de História Geral da África, financiada pela UNESCO e composta de oito volumes organizados por intelectuais africanos. A proposta buscou aprofundar o entendimento das sociedades e culturas africanas, evidenciando a relevância das contribuições da África para a história mundial. Essa iniciativa surgiu em resposta a uma solicitação feita à UNESCO por parte das novas nações africanas, essas nações reconheceram a necessidade de contar com uma narrativa histórica da África que proporcionasse uma perspectiva mais ampla e completa do continente, indo além das interpretações tradicionais.

Na sequência deste movimento, a partir da consolidação dos processos de independências verificados no continente, a despeito da permanência de problemas estruturais, foram criadas redes de colaboração acadêmica e intelectual para desafiar as narrativas históricas de marginalização e destacarem as significativas contribuições de intelectuais pensadores africanos e africanistas no cenário global; bem como, estratégias para estimularem e fortalecerem a produção de conhecimento de África no contexto contemporâneo e, inclusive, no Brasil, devido às suas históricas conexões.

1.1 As representações da África no imaginário ocidental europeu

Ao adentrar-se numa sala de aula de níveis de ensino da Educação Básica, ou seja, do Infantil, Fundamental e Médio, ou até mesmo do Curso de Licenciatura em História e questionar - Quais foram as contribuições de povos e culturas do continente africano para a história humana e, em particular, a brasileira? - Entre expressões de incompreensão, em geral, talvez surjam alguns poucos atentos ao conteúdo de cultura afro-brasileira que digam - “A capoeira, o tambor, a culinária”. Estas variáveis culturais são significativas e relevantes.

No entanto, não fazem parte do horizonte de expectativas que alguém ouse mencionar centros de saberes, intelectuais antigos e atuais ou, até mesmo, literatos e obras produzidas no continente devido à força, ainda hoje, da tentativa do apagamento da memória africana no mundo. Quando muito, lembra-se apenas do processo de escravização e do tráfico internacional que por mais de três séculos o continente africano com Europa ocidental e o considerado Novo

Mundo. Hoje, os noticiários limitam-se a evidenciar as guerras civis que lá aconteceram, a epidemia da AIDS, a fome e a miséria que assola muitos africanos.

Neste cenário emergiram as cooperações Sul-Sul e os debates pós-coloniais em torno da historicidade do continente africano no mundo. Assim sendo, compreende-se que é crucial situar os paradigmas coloniais e a ideologia dominante do Norte global (NG), ou seja, o conjunto de países, os quais, por meio dos frutos adquiridos pelo sistema colonial, alcançaram o status de países desenvolvidos e industrializados com economias fortes, altos padrões de vida e infraestrutura avançada. Nesta categoria estão incluídos a América do Norte (Estados Unidos e Canadá), a Europa Ocidental, Japão, Austrália e Nova Zelândia (Fonseca, 2016).

As formas como a África e os africanos foram e continuam sendo representados são temas amplamente discutidos por estudiosos de diferentes áreas. Esses debates visam compreender os mecanismos de construção do imaginário que consolidaram visões muitas vezes estereotipadas e depreciativas sobre o continente africano e sua população. Um exemplo dessa abordagem é o trabalho do brasileiro Anderson Oliva, que em *Lições sobre a África: Diálogos entre as representações no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico* analisa a construção histórica de imagens sobre a África. Ele investiga como o ensino de história, especialmente em Portugal e no Brasil, pode reforçar ou desconstruir esses estereótipos, destacando o papel da educação na formação de percepções mais justas sobre o continente.

No campo iconográfico, a obra da brasileira Fabiola Salcedo, *África: iconografia de una provincia romana*, examina a representação da província romana da África em artefatos, monumentos e moedas. A autora explora como essas imagens foram usadas para reforçar a hierarquia imperial, integrando a África de maneira subordinada à narrativa de poder de Roma. Outra perspectiva relevante é apresentada por Gislene Aparecida dos Santos em *Selvagens, Exóticos, Demoníacos: Ideias e Imagens sobre uma Gente de Cor Preta*. A autora discute como, na cultura ocidental, as pessoas negras foram historicamente associadas a características exóticas e demonizadas, revelando a base racista dessas construções simbólicas. Sua análise destaca que esses estereótipos, embora antigos, continuam a influenciar o imaginário contemporâneo.

Sobre os entraves perpetuados pelo Norte Global a respeito do processo da construção imagética e estereotipada acerca da África, Cláudio Furtado (2016), doutor em sociologia e professor da Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia, sublinha que esse fenômeno está relacionado com a consolidação do campo científico e na definição de objetos e paradigmas de estudos necessários para a sua legitimidade e, por

consequente, na distribuição geográfica das áreas onde esse conhecimento é valorizado e produzido (Furtado, 2016).

Nesta perspectiva e concordando-se com o referido autor, compreende-se que a gênese da problemática das representações da África baseadas em estereótipos, se encontra no contexto da configuração do Eurocentrismo com a sua epistemologia acerca do sentido da História definido no princípio “ordem e progresso” e se expressa no tempo linear e teleológico da pré-história à modernidade, no qual se verifica as sucessivas eras: antiga, medieval, moderna e contemporânea com a exclusão de certos espaços, como a África e as Américas considerados sem historicidade ou não suficientemente complexos. Assim sendo, não é demais destacar conforme o historiador inglês Peter Burke (2012), que a produção do conhecimento é uma ferramenta de dominação de uns sobre outros, ao contemplar só um lado da historicidade gerada por povos em contatos. Este procedimento é o que a romancista nigeriana Chimamanda Adichie chama de “perigos de uma história única” (Adichie, 2019).

Dessa forma, o exercício a seguir proposto visa analisar as discussões sobre as imagens e associações recorrentes sobre os africanos e a África ao longo da história, sem ignorar as fronteiras temporais que moldaram essas percepções. Desde a Antiguidade, africanos foram frequentemente vistos como "outros", estranhos e representados de forma negativa, evidenciando um desconforto diante do diferente, uma perspectiva que se perpetuou em diversas épocas, como na Idade Média e na Era dos Impérios. Ademais, a ideia de que a África carece de civilizações e desenvolvimento foi reforçada ao longo dos séculos, mesmo com variações em sua interpretação. Além disso, as representações de africanos como seres animalescos ou demoníacos, associadas a práticas de brutalidade e feitiçaria, persistiram na literatura e na cultura popular, revelando uma visão distorcida e desumanizadora que ainda ressoa na sociedade contemporânea (Oliva, 2007). Para compreender a origem dessas representações, é essencial revisitar as percepções da África desde a Antiguidade.

Por Antiguidade, situamo-nos entre os conceitos de Antiguidade Oriental (aproximadamente 4.000 a.C. - 600 a.C.), voltando aos registros das antigas civilizações e suas representações sobre o continente africano. Da mesma forma, também perpassamos pela Antiguidade Clássica (aproximadamente 800 a.C. - 476 d.C.), ao analisar as recorrentes representações da África na Grécia e em Roma (Grimal, 1969).

A historiadora e professora da Universidade do Zimbábue, Jessie Maritz chama-nos atenção para os primeiros relatos geográficos sobre África na antiguidade, citando o documento mais antigo conhecido e escrito em Papiro de Turim. Nele, consta a referência a uma mina de ouro egípcia datada por volta de 1320 a.C. sugerindo, assim, que a presença da África em

registros cartográficos remonta a mais de três mil anos a.C. (Maritz, 2019). Da mesma forma, Homero menciona a Líbia (a África grega) e os etíopes do Oriente e do Ocidente (Od. 1.22-24), indicando que a África já era conhecida desde os primeiros escritos ocidentais.

Maritz salienta que as representações da África, na antiguidade, não se limitavam, apenas, a mapas do local; mas, também, em diversas outras formas como paisagens, produtos agrícolas, animais ou personificações. A este respeito, Fabiola Salcedo, especialista em iconografia clássica e na história da África Romana apresenta em seu livro *África: iconografia de una provincia romana* um vasto conjunto de moedas, esculturas, mosaicos e pinturas relativas à historicidade africana. Os romanos utilizavam personificações, as quais, segundo estudos iconográficos, da época, são compreendidas como alusivas à África, tal como uma cabeça com um escalpo de elefante conforme apresentada na figura abaixo (Salcedo, 1996).

Figura 1 - Personificação de África – busto usando escalpo de elefante



Fonte: Salcedo, 1996.

Figura 2- Personificação de África ajoelhada para Imperador romano.



Fonte: Salcedo, 1996.

Outra representação é a figura de um indivíduo com um escalpo de elefante na cabeça e envolvendo espigas de milho, como mostrado na figura 2, onde se tem o Imperador Adriano, trajado com toga, de pé, e a representação da África, ajoelhada, adornada com uma pele de elefante, segurando espigas com a mão esquerda e entre eles um campo de espigas. A ideia dessas representações é de subjugação e inferioridade africana. Nessa perspectiva Maritz em suas análises iconográficas acerca dessas imagens do período sublinha o seguinte,

Uma joia mostra uma figura masculina com seu pé em cima de tal cabeça. Isso foi identificado como Augusto subjugando a África. Outro exemplo antigo está em uma taça de Boscoreale. Ela mostra um soldado de uniforme trazendo um grupo de prisioneiros para o imperador – um deles usa um adorno de cabeça feito de escalpo de elefante. A cena é comumente descrita como Agripa trazendo nações derrotadas para Augusto (MARITZ, 2019, p. 338).

Na mesma perspectiva, se tem os discursos escritos fortalecendo essa visão de África, sendo Heródoto um dos possuidores de discursos sobre a África e que foram alvo de controversas porque, apesar de oferecer uma das primeiras tentativas sistemáticas de descrever a região para uma audiência grega, por outro lado, suas observações frequentemente misturavam fatos com elementos estereótipos baseados em preconceitos culturais das épocas. Heródoto (484 a.C. - 425 a.C.) batizado como "pater historiae" (pai da história) pelo filósofo romano Cícero e reconhecido como tal, posteriormente, tem sua obra denominada de "Histórias" composta por nove volumes. No prefácio do seu primeiro volume, temos alguns indícios pejorativos sobre os outros povos, onde Heródoto escreve "Eis a exposição das

investigações de Heródoto de Halicamasso, para que os feitos dos homens se não percam no tempo, e para que não fiquem sem renome as grandes e admiráveis empresas, *tanto dos bárbaros quanto dos gregos*; e, sobretudo, a razão por que guerrearam uns contra os outros.” (Heródoto, 2015).

O prefácio de Heródoto evidencia uma realidade da Antiguidade grega e romana, onde é possível identificar elementos que sugerem a presença de preconceitos enraizados na sociedade da época. Um exemplo significativo é o conceito de *autoctonia*, muito utilizado em Atenas, que valorizava certos grupos de atenienses como descendentes legítimos da região, tornando-os superiores a qualquer outro povo que tivesse migrado para a cidade. Essa compreensão não apenas fortalecia um senso exclusivo de identidade entre os atenienses, mas também excluía aqueles que não podiam reivindicar essa ascendência mitológica específica.

A xenofobia era uma atitude prevalente na Antiguidade grega, caracterizada pela desconfiança e, por vezes, hostilidade em relação aos estrangeiros. A maneira como os estrangeiros eram tratados e percebidos nas cidades gregas revela um preconceito enraizado contra aqueles que não compartilhavam da mesma origem étnica e cultural, sendo muitas vezes vistos como "outros" a serem mantidos à margem da sociedade.

No contexto do movimento relativo à compreensão dos sentidos das construções imagéticas sobre África, o historiador Benjamin Isaac, israelense, especializado em história grega e romana antiga, em seu livro intitulado *A invenção do Racismo na Antiguidade Clássica* defende a tese de que por esse tempo os conceitos de raça e racismo já eram utilizados para explicar os preconceitos verificados nas sociedades de Grécia e Roma antigas denominando-o de protorracismo (Isaac, 2004).

Apesar de a ideia de um racismo na antiguidade contrariar argumentos sobre a História Antiga e suas relações internas, há um movimento crescente de revisitação à estas questões, tal como as reflexões apresentados nos estudos de Félix Jácome Neto, brasileiro e doutor em Estudos Clássicos e da historiadora americana Denise McCoskey. Para esta última,

aplicar conceitos como etnicidade e relações étnicas para explicar as conexões e os conflitos culturais entre os grupos humanos, como se tem feito na História antiga nos últimos 25 anos, não é suficiente. Ela advoga “um retorno ao conceito de raça. Minha recomendação [é] que revivamos o uso do termo específico raça para conotar as operações de organização e essencialização da identidade (MCCOSKEY, 2002, p. 30-31).

O movimento de revisão promovido por Denise McCoskey não está isolado; pois, o seu trabalho dialoga com os estudos de Isaac Benjamin e os da historiadora americana Susan Lape em cujo livro *Race and Citizen Identity in the Classical Athenian Democracy* estuda o período clássico grego. O seu argumento é que o conceito de *autoctonia* servia como o fundamento

ideológico do racismo ateniense, enquanto a legislação de cidadania constituía sua manifestação legal e prática. Essas obras representam um desafio significativo à visão tradicional dos estudos culturais antigos, que geralmente considera "raça" e "racismo" termos inadequados para descrever as atitudes antigas em relação aos estrangeiros.

A partir deste novo prisma, a questão das origens do racismo teria continuidade substancial entre as formas antigas e não apenas se daria na modernidade. Com base nas proposições das obras mencionadas nos parece pertinente a proposição de protorracismo de Isaac Benjamin por meio do qual ele entende que as formas de discriminação e preconceito que existiam na antiguidade, apesar não serem estruturadas e sistemáticas como na modernidade, possuem elementos suficientes para serem caracterizadas como construções iniciais e responsáveis por qualificar as construções raciais posteriores.

Avançando para o período medieval, é possível observar a permanência e a transformação de algumas dessas práticas, agora ressignificadas sob novas bases culturais, econômicas e religiosas. Por período medieval compreende-se as delimitações partilhadas pelo historiador francês Jacques Le Goff (1924-2014), onde tem como tese que a Idade Média se estendeu desde o declínio do Império Romano no Ocidente, por volta do século IV ou V, até o século XVIII, quando as mudanças culturais, econômicas e sociais que levariam à modernidade estavam se consolidando. Dessa forma, se distanciando da convenção posta que o medievo teria fim com a descoberta das Américas, pois compreende que os elementos medievais continuaram a influenciar a sociedade europeia até bem posteriormente. (Le Goff, 1994).

Como evidenciado anteriormente, o conceito de protorracismo é considerado pertinente, e, com base nele, examina-se a lógica das representações da África na Idade Média a partir da obra *Racismos: das Cruzadas ao Século XX*, de Francisco Bethencourt, português e doutor em história. Nela, o seu autor tece um enredo a partir da crise do Império Romano até o final da Idade Média tratando de questões perpassadas pelas invasões Germânicas, os preconceitos contra mulçumanos e o que ele nomeia de racismo religioso. O referido autor sublinha que neste percurso desenvolveram-se percepções complexas e distintas em relação aos povos considerados os "outros". As consideradas invasões germânicas que estão na gênese do declínio do Império Romano contribuíram, significativamente, para a emergência de estereótipos em relação aos povos godos, francos e lombardos rotulados como "bárbaros" pelos romanos por serem lidos como portadores de características culturais e comportamentais inferiores e que os distanciavam do padrão greco-romano. Esse estigma, embora não fosse indicador de uma questão racial, significava uma visão depreciativa a respeito deles porque os associava a condição de "bárbaros" e, assim sendo, à crueldade e à destruição.

A partir do século VIII d.c, com a expansão muçulmana pela Península Ibérica, surgiram novos desafios de convivência e identidade. Os termos "sarraceno" e "mouro" passaram a compor o vocabulário ocidental para descrever os muçulmanos. Estes vocábulos carregam consigo um sentido pejorativo, discriminatório e segregacionista. A criação do reino cristão de Jerusalém, durante as cruzadas, expressa de modo significativo a segregação explícita e as perseguições levadas a cabo contra aqueles considerados "infiéis" evidenciando preconceitos e discriminações baseadas em diferenças religiosas e culturais entre cristãos e judeus. Nesse contexto, a influência do "universalismo" da Igreja Católica na formulação dessas hierarquias também foi crucial. A distinção entre cristãos e não cristãos não apenas delineava uma fronteira religiosa, mas também servia como justificativa para a exclusão e a marginalização de grupos considerados estranhos ao padrão normativo (Bethencourt, 2013).

Foi neste contexto que foram formuladas as construções imagéticas de inferioridade associadas a África no período medieval. A este respeito, Bethencourt sublinha que elas foram difundidas por meio de pinturas, xilogravuras, esculturas etc.

Em 1517-8, as xilogravuras de Hans Burgkmair de diferentes povos do mundo para a marcha triunfal do imperador Maximiliano I renovaram a tradição, iniciada na Europa Ocidental por Rogério II e desenvolvida por Frederico II, de representar os africanos e os asiáticos como povos derrotados para elevar o status imperial. Em 1520, a entrada de Carlos V em Antuérpia contou com a exibição de África e Ásia ajoelhadas perante o soberano, representado abraçando a Europa. A imagem estava ladeada por troféus de cabeças empaladas de muçulmanos e otomanos norte-africanos (BETHENCOURT, 2013,p. 99).

A gravura (figura 3) de Hans Burgkmair (1473-1531), pintor alemão e impressor de xilogravuras, é uma representação da África elaborada com base nos relatos de viajantes portugueses contemporâneos a Hans, durante suas passagens pelo continente africano. Nela, os povos não europeus são apresentados com vestimentas simples ou até mesmo seminus, rodeados por uma variedade de animais como cabras, ovelhas, papagaios e macacos — Enfim, uma composição deliberada que servia para dificultar a distinção entre os macacos e as crianças que eram seguradas pelas mulheres.

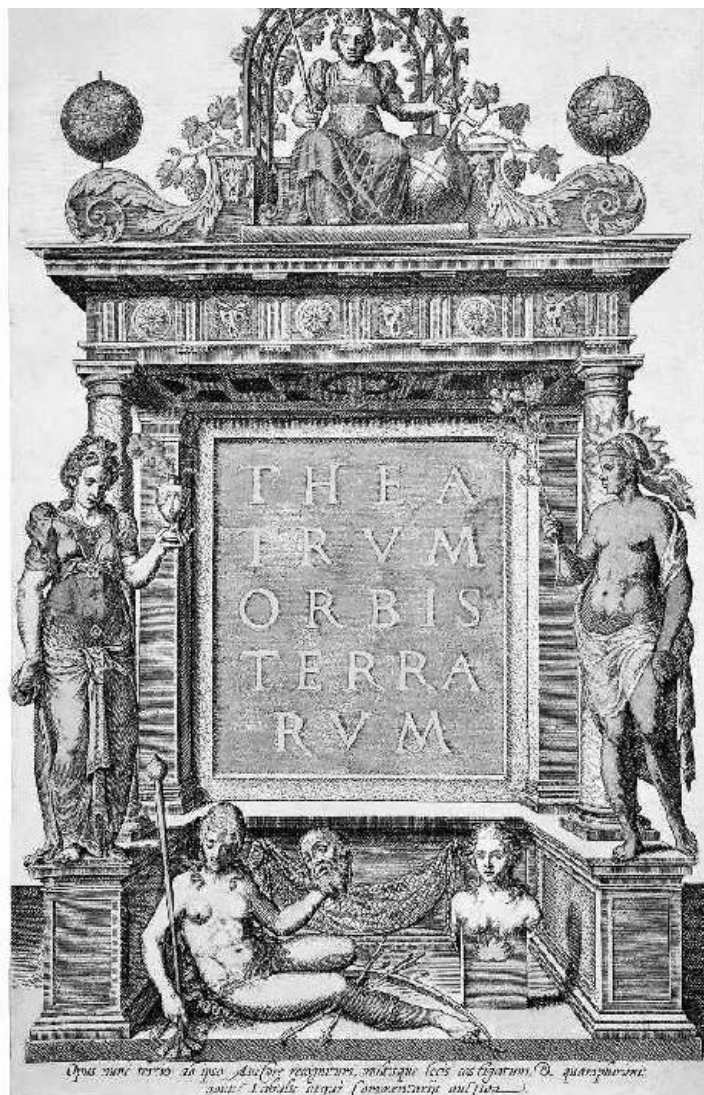
Figura 3 - Representações de indivíduos de África



Fonte: Bethencourt, 2013.

A gênese dessas representações remonta à Antiguidade quando o continente africano já era visto sob uma perspectiva de inferioridade e bestialidade. Entretanto, na Idade Média, passaram a ser elaboradas de forma mais detalhadas, enriquecendo o olhar europeu com os seus estereótipos para os continentes africano, asiático e americano, tal como se pode verificar no enredo da figura 4. Aqui, se trata de um frontispício, cuja função era servir como uma introdução visual e informativa à obra "Theatrum Orbis Terrarum" (Teatro do Mundo), lançada em 1570, de Abraham Ortelius (1524-1598), geógrafo e cartólogo conhecido como o pioneiro na compilação e publicação de um atlas moderno. Esta obra é considerada como o primeiro atlas verdadeiro, pois reuniu uma coleção de mapas encadernados, acompanhados de textos explicativos, estabelecendo um novo padrão para a cartografia servindo como referência para futuras publicações geográficas.

Figura 4 - Frontispício representando a personificação de quatro continentes



Fonte: Bethencourt, 2013.

A obra de Ortelius não só serviu como referencia para posterioridade por suas contribuições geograficas, mas, também, como embasamento e perpetuação de esteriótipos relativos às populações dos continentes africano, asiático e americano. Ao analisá-lo vê-se que o seu autor colocou no topo uma mulher branca representando a Europa coroada e sentada destacando-se das outras representações. Em sua mão direita ela segura um cetro e uma cruz sobre um grande globo na esquerda simbolizando sua autoridade, ou melhor, em outras palavras, o colonialismo e o imperialismo europeu por sobre outros povos do globo. Atrás dela, uma treliça arqueada enfatiza sua riqueza. A Europa é a única figura inteiramente vestida e calçada reforçando sua posição de domínio. Em paralelo horizontal com a figura da Europa, a América é representada quase nua e deitada, segurando uma cabeça decapitada em uma das mãos. Sua única vestimenta é um conjunto de penas ao redor da cabeça. Sob seu corpo, um arco

e duas flechas indicam sua natureza guerreira, similar a uma amazona. Ao seu lado, há o busto nu de uma mulher sobre uma coluna, que exibe uma chama. A cena ganha um toque exótico com uma rede pendurada na parede, situada atrás das figuras da América e da Austrália (Bethencourt, 2013).

Na parte esquerda do frontispício, encontra-se representada a África como uma figura feminina quase sem vestimentas, adornada com uma fita na cabeça e um pedaço de tecido ao redor dos quadris. A cabeça é cercada por raios solares. Conforme Bethencourt remete à etimologia grega da palavra "etíope" significando "rosto queimado". A representação da África em perfil segue a tradição romana de personificar o Egito como o perfil de uma mulher em moedas e medalhas. De uma perspectiva geral, a obra sintetiza a visão que se tinha e que perduraria por séculos do continente africano até hoje.

Para além das construções com repertórios visuais tem-se, também, discursos escritos embasando essa visão de África, tais como relatos de viajantes; personagens literários como negros retratados como estúpidos, cruéis e intelectualmente inferiores. Em resposta a essas construções surgiu um movimento literário conhecido como *comédia de negros*, onde os personagens negros destoam do normalmente produzido como uma crítica aos preconceitos estabelecidos na época.

Uma das obras que vale ser citada é *El valiente negro en Flandes* do dramaturgo espanhol Andrés de Claramonte (1580-1626). Nela acompanha-se a trajetória de Juan de Mérida, um soldado negro e corajoso que conseguiu galgar espaço de prestígio na sociedade espanhola em reconhecimento de seus feitos pelo rei. Em uma das passagens críticas ditas pelo personagem principal, lê-se o seguinte - "só a região ou o clima os diferencia; se os brancos ultrapassam os infelizes pretos em perfeição, isso é porque aqueles têm jurisdição sobre estes; da mesma forma, os brancos seriam oprimidos e imperfeitos se vivessem submetidos aos pretos." Apesar desse tom crítico, o negro só foi valorizado e prestigiado quando se enquadrou nos parâmetros da sociedade branca europeia convertendo-se ao cristianismo ou, como é o caso de Juan de Mérida, tendo como sua consagração máxima a permissão de se casar com uma aristocrata branca.

Essa obra reflete um contexto mais amplo de intensificação das construções sobre o continente africano e seus indivíduos, especialmente, no período medieval. É possível notar que essas construções se intensificam nesse período, diferente do que se percebe na Antiguidade, onde o protorracismo encontra-se de forma mais embrionária. Aqui, tem-se, claramente, questões centrais no que se refere aos pertencimentos culturais e étnicos. Os preconceitos verificados seguiram de forma cada vez mais racializados, pois, o termo

"mouro" ganhou uma carga pejorativa e a tez da pele tornou-se o seu signo na vida cotidiana, tal como pode ser lido na fala de Juan de Mérida: “se os brancos ultrapassam os infelizes pretos em perfeição, isso é porque aqueles têm jurisdição sobre estes”.

Ao avançarmos para a Modernidade, é possível identificar tanto rupturas quanto permanências em relação a essas práticas e representações. Por Modernidade compreende-se o tempo histórico que se inicia entre os séculos XV e XVI, mas partilhando da perspectiva de rupturas e permanências entre os períodos. Da mesma forma, por extensão, a contemporaneidade é entendida na transição do século XIX para o XX, sendo marcado pela expansão imperialista e pela crescente tensão entre as grandes potências europeias, que acabaram por resultar nas duas guerras mundiais, o fascismo, o comunismo, a Guerra Fria e a descolonização (Hobsbawm, 2012).

A “bestialização” de povos e culturas do continente africano no recorte temporal da Modernidade à Contemporaneidade tem uma profunda relação com historicidade africana e com a onda colonial levada a cabo pelas elites econômicas e políticas das monarquias europeias sobre territórios dos continentes americano, africano e asiático entre os séculos XV e até a década de 1970, ao se considerar o caso português na África com as suas colônias Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde e as Ilhas de São Tomé e Príncipe.

Apesar da existência histórica de preconceitos anteriores e do que chamamos de protorracismo, é evidente que essa compreensão de marginalização, estritamente ligada à cor da pele, se estruturou e se propagou de forma sistemática com Modernidade ocidental. A este respeito, o historiador marxista Eric Williams (1911-1981), em sua obra intitulada *Capitalism and Slavery*, a situa na gênese de formação, consolidação e expansão do capitalismo do qual emergiu o novo colonialismo sustentado pelo trabalho escravo por meio do tráfico internacional de mão de obra escravizada do continente africano para o considerado Novo Mundo. Williams indica que a acumulação de Capital por meio do tráfico e do uso do trabalho escravo foi investido na economia europeia impulsionando indústrias, bancos e infraestruturas que possibilitaram o crescimento da Europa (Williams, 2012). Isso evidencia a relevância da escravidão para a acumulação de capital das metrópoles, tornando necessário fortalecer velhos preconceitos e criar novos elementos que justificassem a manutenção e perpetuação da prática escravista.

Conforme Leila Hernandez, os protagonistas do sistema colonial europeu elaboram diversas formas argumentativas para impor uma inferioridade aos africanos, desde discursos religiosos até pseudocientíficos, todos com base comum no racismo (Hernandez, 2005). Assim

sendo, vale citar o que disse Montesquieu a respeito da escravização de mulheres e homens oriundos de povos do continente africano, nomeados por ele como, apenas, negros, ele escreveu o seguinte, sublinhando, “se eu tivesse que defender o direito que tivemos de tornar escravos os negros, eis o que eu diria”:

Tendo os povos da Europa exterminado os da América, tiveram que escravizar os da África para utilizá-los para abrir tantas terras. O açúcar seria muito caro se não fizéssemos que escravos cultivassem a planta que o produz. Aqueles de que se trata são pretos dos pés à cabeça; e têm o nariz tão achatado que é quase impossível ter pena deles. Não nos podemos convencer que Deus, que é um ser muito sábio, tenha posto uma alma, principalmente uma alma boa, num corpo todo preto. É tão natural pensar que a **cor** constitui a essência da humanidade que os povos da Ásia, que fazem eunucos, sempre privam os negros da relação que têm conosco de uma forma marcada (...) É impossível que suponhamos que estas pessoas sejam homens; porque, se supuséssemos que eles fossem homens, começaríamos a crer que nós mesmos não somos cristãos. Espíritos pequenos exageram demais a injustiça que se fez aos africanos (MONTESQUIEU, 1996, p.256-257).

Não é demais lembrar que desde as descobertas das grandes navegações, havia indivíduos responsáveis por catalogar informações diversas com o objetivo de melhor subjugar os territórios e suas populações. A respeito dos resultados sociais e culturas dessas navegações, o filósofo congolês Valentin-Yves Mudimbe, em *A invenção da África – Gnose, Filosofia e a Ordem do conhecimento*, acerca da construção do sentido do 'outro', através de análises iconográficas argumenta que,

Os exploradores limitaram-se apenas a trazer novas provas da “inferioridade” africana. Uma vez que os africanos não podiam produzir nada de valor, a técnica de estatuação yoruba seria oriunda dos egípcios; a arte do Benim teria de ser uma criação portuguesa; a obra arquitectónica do Zimbabué dever-se-ia a técnicos árabes e a arte de governar dos hauçás e dos buganda seria invenção dos invasores brancos (MUDIMBE, 1998, p. 24).

No campo religioso, os fundamentos da teologia cristã-católica foram importantes para a “demonização” de populações africanas com as culturas, bem como a sua escravização como um mal necessário para a sua purificação espiritual. A este respeito lembra-nos a filósofa brasileira, com formação multidisciplinar, Gislene Aparecida dos Santos, que por esse tempo era corrente o argumento de que “tanto como inferno quanto como paraíso, justificavam-se as “expedições” ao interior do continente para salvar almas e arrebanhá-las (e os tesouros encontrados) em nome da cristandade. E quanto mais se percebia que o paraíso estava fora dali, ao longe, mais se intensificava a imagem da África como inferno” (Santos, 2002, p. 285).

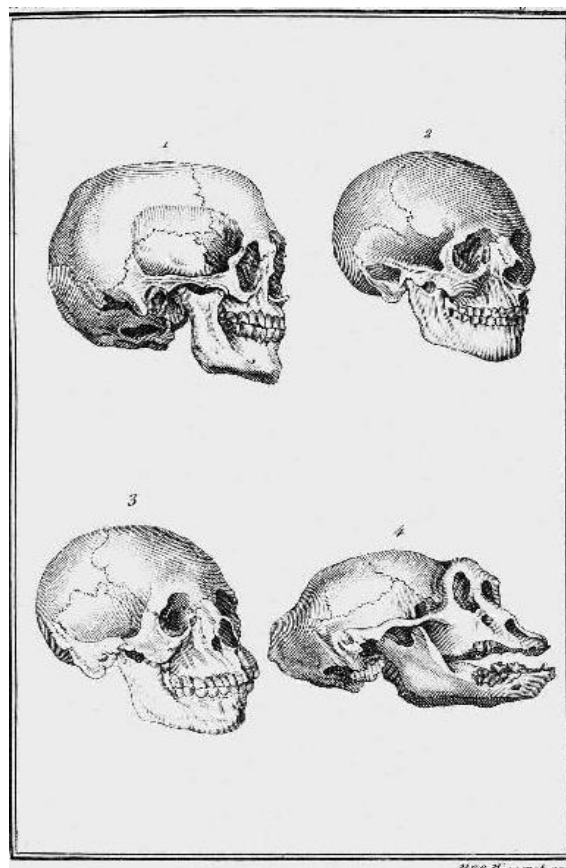
Acerca deste discurso, Souza (1989) salienta que comparavam a África ao inferno, onde os negros eram escravos de corpo e alma. Dessa forma, os argumentos que justificavam o sistema colonial e a escravidão nas colônias, como o Brasil, entendiam-na como uma colônia-purgatório onde a igreja abençoava o cativo como forma de redenção. Os escravos poderiam ser libertos espiritualmente através do batismo e, com resignação, alcançariam a liberdade total

do espírito após a morte física. Assim, o cativeiro possibilitava a purificação das almas dos escravizados, sugerindo que, quanto mais obedientes e servis fossem, mais próximos estariam da salvação eterna.

Na esteira do discurso religioso, emergiu um outro que se proclamava científico – a Antropologia Física e, em seu contexto, a craniometria utilizada para “explicar” e justificar a “inferioridade” de povos africanos, sob o argumento de que as medidas dos crânios humanos eram indicadoras das raças e, por conseguinte, os fundamentos de suas diferenças e hierarquias raciais. Esses estudos pseudocientíficos, por muito tempo, “explicaram” o porquê das diferenças raciais com o argumento de que eram naturais e imutáveis, e, assim, servindo como justificativa para a opressão e a discriminação sistemática de grupos não brancos.

Julien-Joseph Virey (1775-1846) foi um médico que, em 1801, publicou a "História Natural da Espécie Humana", onde, entre outros argumentos pseudocientíficos, defendeu a tese da inferioridade dos negros por meio das medições cranianas conforme estão apresentadas na figura 5.

Figura 5- Litografia com os crânios de 1- Apolo, 2- georgiano, 3- negro, 4 -macaco



Fonte: Bethencourt, 2013.

O referido autor desenvolveu uma classificação indicando a existência de duas espécies humanas utilizando normas baseadas em características raciais. Para ele as raças - branca, amarela, acobreada e castanha eram as de primeira espécie e apresentam um ângulo facial de cerca de 85 graus. Já as raças negras foram classificadas na segunda espécie, com um ângulo facial variando entre 75 e 80 graus e o crânio do indivíduo negro se assemelhava ao de um macaco. Enfim, para ele

os seres humanos foram criados e organizados, progressivamente, com os mais perfeitos derivando dos menos nobres e menos competentes durante as antigas eras do nosso planeta [...] Entretanto, vemos uma gradação do branco para o negro, o hotentote, o orangotango e os outros macacos (VIREY, 1824, p. 436-7).

Em sua conclusão, na escala evolutiva, o indivíduo negro era inferior ao branco, o representante do ser humano em sua máxima completude. Por isso, Virey representava os negros de maneira extremamente pejorativa usando diversos termos depreciativos e associando-os à indolência e sensualidade exagerada, descrevendo-os como imitadores, tal como um macaco. Ele também mencionava repetidamente que eram preguiçosos, sujos e feios.

Como vimos a partir das elaborações das teses dos autores trabalhados, em especial destaque a Bethencourt (2013); Oliva (2007); Salcedo (1996) e Santos (2002), a busca desenfreada para justificar a suposta inferioridade da África e dos indivíduos negros remonta a tempos antigos e se baseou em vários argumentos de cunho religioso, místico, artísticas até os pseudocientíficos. Com esta apresentação sumária se quis oferecer um panorama geral e salientar que essa visão tem raízes milenares indicando, portanto, a complexidade para superar esses paradigmas construídos e vigentes até a atualidade. Esforços contemporâneos estão sendo feitos para superar essas concepções visando desnaturalizar e valorizar o continente africano com as suas gentes e culturas orquestrando a historicidade das sociedades humanas.

Para tanto, o processo de superação precisa destacar não apenas os esforços de africanistas em prol desta causa; mas também evidenciar os intelectuais africanos com as suas produções em conexão com as dinâmicas Sul-Sul. A exemplo desse movimento, se tem os autores como filósofo camaronês Achille Mbembe quanto o filósofo congolês Valentin-Yves Mudimbe que desafiam a construção de uma África homogênea e primitiva, uma ideia que foi fortemente consolidada pelo colonialismo europeu. Eles questionam a representação da África como um espaço "selvagem" e "exótico", características que, segundo ambos os autores, serviram como justificativa para a exploração e dominação colonial.

Ao investigar a criação do conceito da "África inventada", Mbembe e Mudimbe revelam como essas imagens distorcidas foram instrumentalizadas para afirmar a superioridade da civilização europeia, promovendo uma visão da África como um continente sem história e

sem cultura própria. Além de exporem a falácia dessas representações, os autores também apontam para a resistência e as possibilidades de reinterpretação dessas imagens, destacando as complexidades e diversidades intrínsecas ao continente africano. Através de suas análises, ambos não só evidenciam as estruturas de poder que moldaram as narrativas coloniais, mas também demonstram como esses estereótipos ainda moldam as relações contemporâneas entre o Ocidente e a África, perpetuando uma dinâmica de subordinação.

1.2 Para além de se colocar na agenda de estudos: o continente africano como produtor de conhecimento

Os processos longínquos de inferiorização, demonização e repulsa ao continente africano e aos seus indivíduos permitiram e legitimaram a escravização sistemática durante séculos. Entretanto, mesmo após o fim desse período na história da humanidade, os vestígios desses preconceitos persistiram nas mais diversas esferas. Quando olhamos para o campo da produção de conhecimento histórico, notamos que os países da África não faziam parte da agenda de estudos, sendo considerada relevante apenas a produção de conhecimento sobre figuras e acontecimentos da Europa.

Mesmo há poucas décadas, ao examinarmos atentamente qualquer livro didático de história da educação básica, notaríamos a ausência de qualquer capítulo retratando o continente africano. Quando muito, esses apareciam sob uma ótica estereotipada de inferioridade e estritamente ligada aos processos de escravização, sem considerar qualquer historicidade que esses indivíduos possuísem. Fica evidente, portanto, que se qualquer aprofundamento sobre a história do continente era inexistente, não se encontrava no horizonte de expectativas qualquer menção sobre contribuições intelectuais advindas desses territórios.

Carlos Lopes, economista e intelectual bissau-guineense, utiliza a metáfora da "pirâmide invertida" para analisar os desafios estruturais enfrentados pelos países africanos, especialmente no contexto da África Subsaariana. Ele argumenta que o continente sofreu, ao longo de sua história, uma inversão de prioridades, na qual as necessidades locais foram subordinadas às demandas externas, principalmente durante o período colonial. Essa pirâmide invertida reflete uma estrutura que prioriza o topo – os interesses globais – em detrimento das bases locais.

Lopes identifica três momentos fundamentais nesse processo. O primeiro é marcado pelo colonialismo, quando saberes locais foram expropriados ou desvalorizados e

substituídos por epistemologias eurocêntricas. Essa etapa também consolidou uma economia extrativista, voltada para atender as demandas dos colonizadores, e marginalizou as populações locais. O segundo momento corresponde ao período pós-independência, no qual as nações africanas, embora politicamente independentes, permaneceram economicamente e epistemologicamente subordinadas ao modelo colonial. Mesmo com a criação de Estados nacionais, as elites governantes replicaram estruturas herdadas, dificultando a construção de soluções próprias (LOPES, 2013). O terceiro momento, por sua vez, é contemporâneo, e nele reside a necessidade de uma ruptura. Lopes defende a reversão da pirâmide, com a valorização das capacidades africanas e a centralização do saber local como base para o desenvolvimento sustentável (LOPES, 2015).

Além dessa análise, Carlos Lopes também propõe um modelo histórico para compreender o desenvolvimento do pensamento subsaariano, dividido em quatro fases. A primeira, chamada "Negação", reflete a visão colonial que retratava a África como um continente sem história e sem cultura, justificando, assim, o domínio europeu (HEGEL, 1983). A segunda fase, "Afirmção", surge no contexto da descolonização e é marcada por movimentos como a Negritude, nos quais intelectuais como Aimé Césaire (1978) e Léopold Sédar Senghor (1964) buscaram resgatar as culturas africanas e valorizar suas identidades.

A terceira fase, "Crítica", ocorre no pós-independência e se caracteriza por questionamentos às limitações dos projetos nacionalistas. Frantz Fanon (1968), por exemplo, destacou como as elites africanas frequentemente replicaram modelos coloniais, frustrando as expectativas de emancipação plena. Já a fase contemporânea, denominada "Revisão e Reconstrução", foca na busca por epistemologias africanas próprias, em diálogo com autores como Achille Mbembe (2014) e Ngũgĩ wa Thiong'o (1986). Esse movimento visa superar o eurocentrismo e propor abordagens endógenas, colocando a África como protagonista na construção de seu futuro. Ao propor esses modelos analíticos, Lopes contribui para um debate essencial: como o continente africano pode se reposicionar nas relações globais, partindo da valorização de suas epistemologias e enfrentando os desafios estruturais herdados do colonialismo? Embora sua análise apresente caminhos, ela também levanta questões que ainda precisam ser aprofundadas, especialmente sobre como implementar essas mudanças em contextos diversos e historicamente marcados por dependências externas.

Enquanto Lopes lança luz sobre a reconstrução intelectual contemporânea, outros estudiosos destacam as raízes históricas de espaços africanos de produção de conhecimento. O historiador brasileiro Paulo Fernando de Moraes Farias, com formação pela UFBA (década de 60) e especialista nas tradições orais da África Ocidental, nos apresenta em artigo *Tombuctu, a*

África do Sul, e o idioma político de renascença africana indica que desde o século X a.C em África, existia movimentações com objetivo e anseio por conhecimento, tais como as *Madrassas* que eram instituições educacionais islâmicas, onde os pilares fundamentais se baseavam na transmissão do conhecimento religioso e secular. Desde sua origem nos primeiros séculos do Islã até sua presença atual em várias partes do mundo, as madrassas têm desempenhado um papel crucial na formação intelectual e cultural. Nos primórdios do Islã, as madrassas emergiram como centros de aprendizado, onde o Alcorão e a jurisprudência islâmica eram ensinados. Madrassas notáveis, como a Universidade de Al-Qarawiyyin em Fez, Marrocos, fundada em 859 d.C., foram catalisadoras de avanços científicos, filosóficos e literários, preservando e transmitindo o conhecimento grego, romano e persa para o mundo islâmico (Farias, 2007).

A partir dos anos dois mil tem sido realizado um movimento de valorização do valor cultural de achados de manuscritos de Tombuctu, com especial destaque para UNESCO. Dessa forma, o autor reafirma que a região serve como um grande marco simbólico das contribuições culturais e intelectuais “Os grandes impérios do Sahel como encarnações de poder político, e mais ainda Tombuctu como centro de produção intelectual, são símbolos não somente dos grandes feitos dos habitantes da zona saheliana na época pré-colonial, mas também das potencialidades do continente inteiro no dia de hoje.” (Farias, 2007, p. 8). Dessa forma, se evidencia que a existência de espaços de relevância intelectual, troca e movimentações se faziam existente em África, mas como colocar essas narrativas em evidência? Como se inicia esse processo de resistência?

De acordo com o historiador americano, Philip D. Curtin (1922-2009), doutor em história pela Universidade de Havard (1953) discute no artigo . *Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral* , que a partir da década de 1950, impulsionado pelos movimentos de independência, existe uma presença expressivo movimento intelectual africano que buscou retratar a história do continente, tal como aponta:

Entre os pioneiros desse enorme esforço de reeducação, devemos citar K. Onwuka Dike, o primeiro de uma nova geração de historiadores africanos a ultrapassar as etapas de uma formação pedagógica normal – feita na Universidade de Londres. Historiadores estrangeiros aderem ao movimento: J. D. Fage, da Universidade de Gana (Costa do Ouro, na época); J. D. Hargreaves, de Forah Bay, em Serra Leoa; Christopher Wrigley e Cyril Ehrlich, no Makerere College (P.D Curtin, 2010, p. 50).

Entre as figuras de destaque desse movimento, temos o historiador nigeriano, Kenneth Onwuka Dike (1917-1983), possuindo formação inicialmente na Serra Leoa, realizando seu mestrado na Escócia e seu doutorado na King College London, em Londres. K. Onwuka Dike foi responsável pela fundação dos Arquivos Nacionais da Nigéria, impulsionando o

processo de valorização da história do país. Além disso, em sua obra *Comércio e Política no Delta do Níger 1830-1885* (1956) trabalha questões internas africanas, buscando entender as ações defensivas contra as tentativas imperialistas em sua região, desmistificando dessa forma a passividade que por muito tempo se propagou dos países de África frente as invasões europeias. O autor também foi um grande defensor da valorização da oralidade como fonte para os historiadores africanos, sendo um dos precursores sobre as problemáticas que viriam a ser mais tarde horizonte de debates alargados sobre as formas de conhecimento legítimos e quem os legitima (Ebere, 2000).

Enquanto isso na África francófona, mesmo após as independências se manteve por um longo tempo as tradições históricas europeias. Apesar disto “alguns pioneiros se orientavam para uma história da África. Neste sentido, notáveis contribuições foram oferecidas por Amadou Mahtar M’Bow, no Senegal; por Joseph Ki -Zerbo, no Alto Volta; pelo padre Engelbert Mveng, em Camarões (P.D Curtin, 2010, p. 50).

Dentre estes, pode-se mencionar a relevância de Ki-Zerbo (1922-2006), historiador e político, nascido na atual Burkina Faso, país da África Ocidental. Ki-Zerbo possui inicialmente formação em história pela Universidade de Sorbonne, na França (1949-1953). Formação em Ciências Políticas pelo Instituto Políticos de Paris e obteve seu doutorado pela Sorbonne em 1956. (FLORES, 2019). As contribuições de Ki-Zerbo são de ordem política e historiográfica, o autor tem um histórico participativo nos movimentos a favor das independências em África, sendo responsável pela fundação de organizações estudantis que possuíam forte cunho político, assim como, criação do partido MLN – Movimento de Libertação Nacional. Já no campo historiográfico, o autor possui como obra celebre a denominada *História da África Negra* onde busca colocar em evidencia a visão negativa que se construiu sobre o continente, mas para além disso, a invisibilização da história de África nas academias europeias, tal como aponta:

Este livro, começando em Uagadugu (Alto Volta) em 1962 e concluído durante o Festival afrno de Argel em 1969, nasceu de um sonho de estudante. Aprendiz na Sorbonne no Ofício de historiador e aplicado a explorar os fundamentos remotos e recentes do mundo de hoje, senti-me impressionado pela ausência quase total do continente africano, e em particular do mundo negro, na mensagem dos nossos guias espirituais e nos nossos trabalhos universitários laboriosos e sutis. Por vezes, no meio de um curso sobre os Merovíngios entrevia, como numa miragem, a savana sudanesa queimada pelo sol, com a silhueta bonacheirona de imbondeiro pançudo, hirsuto e trocista... E nasceu em mim o projeto mudo e violento de reornar às raízes da África (KI-ZERBO, 1999, p.6).

Dessa forma, Ki-Zerbo alertava para necessidade de alterar a normalidade de como o continente era posto fora do radar de discussões, tal como aponta o historiador brasileiro Adriano Cecatto (2017) “O desafio mais urgente e imediato é restaurar a África para o Atlântico,

colocando-a na história não somente como um lugar associado à escravidão e ao tráfico de escravos, mas como lugar de experiências, de movimento, de circulação de notícias” (Cecatto, 2017, p. 171).

Nesse contexto de colocar a África na história, que os estudos Pós-coloniais se situam inicialmente. Para compreender esse termo, a historiadora romana Rita Ciotta Neves, nos é interessante para melhor compreender como se deu os movimentos iniciais do que chamamos de estudos Pós-coloniais, onde vai situar que o movimento se encontra recebendo influência direta dos estudos culturais que remonta aos anos 50, na Inglaterra. Estes estudos culturais vão colocar em evidencia conceitos como multiculturalismo, que por sua vez, cria um cenário de novos questionamentos e que, a partir dos anos 80 vai resultar no pós-modernismo. Na França, vai se ter a corrente Pós-estruturalistas; nos Estados Unidos o prefixo passar a ser usado também para identificar o que seria os estudos Pós-industriais (Neves, 2009).

Dessa forma, Neves (2009) busca fazer um panorama do surgimento do dito estudos pós-coloniais, situando sua historicidade e os personagens percursores para tal nomenclatura e compreensão “os estudos pós-coloniais têm um objecto de investigação bem claro: querem estudar os confrontos entre culturas que estão numa relação de subordinação, ou seja estudar a marginalidade colonial” (NEVES, 2009, p. 235).

Os «esquecidos» levantam a cabeça e começam a falar, contando as suas histórias de marginalidade e de esquecimento. A cultura vira-se para «as margens» e transforma-se numa «praxe de sobrevivência». A literatura torna-se trans (e não inter) nacional. Em suma, o colonialismo aparece cada vez mais como um conceito/chave fundamental para descodificar o presente (NEVES, 2009, p. 236).

Apesar disso, a autora também salienta para os perigos do maniqueísmo homogêneo (colonizadores x colonizados), trazendo autores que durante a historicidade dos estudos Pós-coloniais criticaram essa visão limitada dos processos, pois estes são contraditórios/ambivalentes. Por fim, destaca também críticas sofridas pelo movimento, que buscou um multiculturalismo, mas sendo regido pela lógica ainda colonial, sendo necessário como última estância uma ruptura epistemológica.

Embora reconhecendo a importância da ruptura epistemológica operada pelos estudos pós-coloniais, não faltam as críticas ao seu significado mais profundo e às suas metodologias. Segundo os críticos, como Jameson e Balibar, os teóricos pós-coloniais seriam demasiado influenciados pela cultura ocidental, não conseguindo distanciar-se suficientemente para criar um esquema teórico alternativo (NEVES, 2009, p. 238).

Partindo dessa compreensão levantada por Neves (2009), que buscamos pensar para além dos esforços Pós-coloniais iniciais de colocar a África em evidencia no campo historiográfico, mas analisar como tem se situado essa produção de conhecimento dentro da lógica ocidental, está que define e legitima quem produz e qual forma de produção é validada.

Para aprofundar e analisar tais questões sobre a produção de conhecimento, recorremos ao filósofo beninense Paulin J. Hountondji (1942-2024), acadêmico e ativista político, obteve sua graduação (1966) e doutorado (1970) ambas na França pela Escola Normal Superior de Paris. Lecionou na França, Congo e Benim, com forte atuação política nesta última, chegando a ser ministro da educação e posteriormente ministro da cultura. Em artigo intitulado *Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: duas perspectivas sobre Estudos Africanos*, expõe de forma bem didática as problemáticas enfrentadas na produção de conhecimento africano. Uma das questões centrais postas é que quando se fala, por exemplo, em História, Filosofia, Sociologia Africana, não se entende uma contribuição de África que estuda tais temáticas e contribui para suas respectivas áreas, mas que se trata de um acúmulo de conhecimento produzido sobre África. Nestes termos, significa dizer que o continente é entendido pelo Ocidente como objeto passível a ser estudado, e não como produtor de conhecimento.

Com Hountondji temos as primeiras realocações da questão a ser problematizada, não sendo o horizonte limite colocar os estudos de África sobre evidência, mas entender também o quadro geral em que a problemática se apresentava. Ou seja, a ausência em evidenciar as contribuições de conhecimento advindas de África para as mais distintas áreas. A exemplo disso, temos Placide Frans Tempels (1906-1977), que foi um missionário franciscano de origem belga, interessado nas questões da filosofia dos Bantus demonstra a concepção estereotipada da visão eurocentrica, onde limita o indivíduo africano e sua capacidade de leitura do mundo em sua volta, ao dizer

Não esperemos que o primeiro negro com quem nos cruzamos na rua (sobretudo se for jovem) nos dê um quadro sistemático do seu sistema ontológico. Não obstante, esta ontologia existe; ela penetra e enforma todo o pensamento do primitivo e domina-lhe todo o comportamento. Recorrendo aos métodos de análise e síntese das nossas disciplinas intelectuais, podemos e, portanto, temos de auxiliar o “primitivo” a procurar, classificar e sistematizar os elementos do seu sistema ontológico (Tempels, 1969, p.15).

Essa compreensão de limitação/exclusão do conhecimento advindo de África afetou os mais diversos campos de estudo, onde na atualidade resulta na articulações de vários autores em prol de colocar esses intelectuais e seus produtos de conhecimento em evidência. Buscando romper os entraves causados pela visão eurocentrica no campo das Ciências Sociais, nos é útil as reflexões do autor Carlos Cardoso, guineense, formado em Antropologia e Filosofia na Alemanha, mestre em Ciências Sociais na França e Pós doutorado em Portugal.

Cardoso (2011) em artigo intitulado *Da possibilidade das Ciências Sociais em África*

respondeu a seguinte questão, na perspectiva das Ciências Sociais - como enfrentar a subalternização imposta pelo Ocidente ao continente africano no campo da produção em Ciências Sociais? Para este autor é necessário que, no primeiro momento, se busque uma ruptura das questões materiais para que ocorra a devida “[...] remoção das barreiras que impedem o desenvolvimento da investigação científica, entre as quais se pode destacar, para além das condições infra-estruturais, a ausência da autonomia universitária e a falta de liberdade académica” (Cardoso, 2011, p. 143).

As questões de recursos materiais para realização desse movimento de ruptura epistemológica também são apontadas por Martins Fernando Guambe, moçambicano; e Gema Bueno de la Fuente, espanhola, ambos doutores em Documentação, Arquivos e Bibliotecas Digitais. Em uma coautoria, Guambe e Fuente (2013) trazem no artigo *Disponibilidade em Acesso Aberto da produção científica dos países da África Lusófona*, a problemática que a falta de recursos destinado a produção científica impulsiona as revistas cobrarem taxas para assim suprir as necessidades de manutenção, tais como impressão e distribuição. As taxas, por sua vez, dificultam o acesso às futuras citações e, assim, por consequência, ao reconhecimento.

Ainda sobre as questões envolta de uma valorização de conhecimento de África, mas sobre um prisma diferente, o Antonio Evaldo A. Barros, brasileiro e doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela UFBA, traz no artigo *Notas sobre o pensamento e filosofia africana* as questões sobre a valorização da produção de conhecimento de África, mas com interesse específico no campo da Filosofia. Barros (2013) faz uma retrospectiva das correntes de produção de conhecimento em África, com especial atenção para os embates de posicionamento eclodidos no período pós-colonial e a filosofia africana vista dentro destas discussões. É de interesse perceber a existência de duas correntes predominantes apontadas pelo autor, onde uma entende que “[...] para que um produto intelectual seja denominado “filosofia africana” é que este seja produzido por um africano e seja filosófico.”, enquanto a outra:

[...] não veem a filosofia, em primeiro lugar, como uma disciplina académica, mas como uma teoria geral ou ideia relacionada a importantes questões sobre a vida e a existência humana. Nesta perspectiva, a filosofia seria uma atividade cultural. Todos os filósofos seriam filósofos culturais. Portanto, nenhuma filosofia é aplicável a todas as culturas. A filosofia africana seria nada mais que reflexões de filósofos africanos sobre tradições e culturas africanas (BARROS, 2019, p. 114).

Além disso, Barros (2019) levanta questionamentos sobre as limitações do multiculturalismo, entendendo que este seria um modo de evidenciar diferentes culturas, mas dentro de uma perspectiva folclórica, onde, no fundo, não se levaria em consideração como

conhecimento legítimo as produções advindas desses espaços. Para romper com isso, seria necessário recorrer ao pluralismo epistêmico, que seria uma busca por alterar e legitimar diferentes formas de pensar e produzir conhecimento. Ou seja, "fundamentalmente, o pluralismo epistêmico questionaria as relações de poder, enquanto o multiculturalismo manteria as coisas como estão" (Barros, 2019, p. 120).

Adicionalmente, sobre as questões em torno de legitimação de conhecimento, o sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos, com doutorado em sociologia pela Universidade de Yale (1973), nos auxilia na compreensão das relações de poder acerca da produção de conhecimento ao se utilizar do conceito *Pensamento Abissal*. Boaventura (2009) compreende que existe um lado visível do debate que "[...] consiste na concessão da ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia.". Entende, assim que a discussão/disputa visível tem se concentrado nesses polos, e exclui/invisibiliza "o outro lado da linha, não há conhecimento real. Existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimento intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses, podem torna-se objetos ou matéria prima para inquirição científica" (Santos, 2009, p. 25)

O sociólogo peruano, Anibal Quijano (1928-2018), em artigo intitulado *Colonialidade do poder, eurocentrismo e américa latina* vai fazer uma reflexão interessante ao analisa como a globalização em que estamos inseridos tem como eixos fundamentais uma mentalidade construída na experiência colonial, e que sobrevive atualmente sem necessariamente precisar evocar sua herança colonial.

Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 121).

Quijano (2005) alerta sobre a relação intrínseca entre a colonialidade e a forma como afeta, além da agenda de interesse de pesquisa, a validação ou não da produção de conhecimento. Dessa forma, Quijano elabora o conceito de "colonialidade do poder", que consiste na compreensão de que, mesmo após o "fim" do período colonial, este ainda molda as sociedades contemporâneas. Sua presença pode ser notada a partir de estruturas duradouras, tais como: a hierarquização racial, com europeus no topo e populações indígenas, africanas e asiáticas em posições subalternas; a economia global, com relações desiguais de comércio, dívida externa, exploração de recursos naturais e trabalho; as estruturas políticas e jurídicas, que refletem os interesses das antigas potências coloniais; e a epistemologia do conhecimento,

que marginaliza e desvaloriza os saberes não ocidentais, de forma que "o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e, desse modo, inferior, sempre primitivo" (Quijano, 2005, p. 127).

Pensando da perspectiva da produção de conhecimento historiográfico na África, temos o estudo em coautoria de Artemisa Monteiro, guineense e doutora em Ciências Sociais pela UFBA, e Mamim Baldé, guineense e doutorando em Ciência Política pela UNICAMP. O artigo intitulado "A ruptura epistemológica na nova historiografia africana e o desafio de produção do conhecimento endógeno" aborda como a produção historiográfica sobre a África, produzida pelo Ocidente, por muito tempo perpetuou uma visão de primitivismo e inferioridade, alegações que serviriam de base para uma visão da África, quando muito, apenas como objeto passivo de estudo, indicando, dessa forma, a necessidade de uma emancipação intelectual.

Monteiro e Baldé (2020) salientam que a visão sobre a África tem se alterado devido aos esforços empreendidos “tanto pelos pesquisadores africanos quanto pelos da diáspora, que reescrevem a história de grande parte da África”. Além disso, no que se refere à produção de conhecimento histórico especificamente por africanos, os autores inclinam-se para uma produção que esteja prioritariamente preocupada com questões internas, respondendo a problemáticas que dialoguem com quem vive em África. Para tal empreitada, é necessário valorizar o conhecimento endógeno “respeitando princípios que possibilitam uma leitura expurgada da particularidade africana, sua complexidade, assumindo o pressuposto de que essa realidade é fundamentalmente diferente da europeia, o que exige instrumentos analíticos apropriados” (Monteiro e Baldé, 2020, p. 9).

Exemplificando quais seriam as “questões internas que dialogam com o continente africano” o trabalho desenvolvido pelo historiador brasileiro J.R Ferreira (2021) realiza um mapeamento de autores palopianos que se encontram no Brasil e que possuem suas produções ligadas com questões/problemáticas internas a África, tal como indica:

O segundo grupo [...] trata de questões voltadas para problemáticas internas do continente africano. No total foram encontrados 10 docentes com produções com inclinações para tal abordagem [...] António Sousa é moçambicano e tem sua formação voltada para área da saúde. Com temáticas que abordam sobre saúde coletiva e as problemáticas causada pelo HIV em seu país de origem, tal como em artigo intitulado A epidemia pelo HIV/Aids e suas repercussões sobre a saúde da população moçambicana (1986 a 2003) (J.R FERREIRA, 2021, p.32).

J.R Ferreira (2021) elenca outras produções com a mesma abordagem, tais como: *Início da vida sexual de adolescentes da ilha de Santiago, Cabo Verde - África Ocidental*.

(Carlos Tavares); *Estudo de caso em Gabú: Será que o casamento explica a gravidez precoce das jovens islâmicas (fulas e mandingas)?* (Ecyla Jesus); *O Desenvolvimento Econômico de Cabo Verde (1975-1992)* (Fernando Neves); *Por uma Urbanização Descolonizada na cidade da Praia em Cabo Verde: estudo sobre a informalidade habitacional urbana*. (Rutte Andrade). Evidencia-se que esses trabalhos possuem como objetos de pesquisa problemáticas que dizem respeito a questões internas do continente e de seus respectivos países, não sendo impulsionados pela pressão europeia de responder questões impostas por uma agenda do Norte Global.

Essa valorização das questões internas e a busca por uma produção intelectual enraizada nos contextos locais também se refletem nas contribuições teóricas de Steve Feierman. Suas análises são fundamentais para a reavaliação das narrativas sobre o continente, especialmente no contexto acadêmico dos Estados Unidos. Ao desconstruir paradigmas eurocêntricos que historicamente moldaram a historiografia africana, Feierman propõe abordagens que integram tradições orais e metodologias interdisciplinares (FEIERMAN, 1982). Tal perspectiva não apenas resgata a pluralidade das histórias africanas, mas também valoriza as especificidades culturais e regionais sem perder de vista os desafios de articular essas perspectivas em um diálogo global, oferecendo caminhos que convergem com as preocupações observadas nas produções destacadas por Ferreira (2021).

Feierman, em sua análise, aponta como a historiografia africana foi inicialmente moldada por narrativas eurocêntricas, muitas vezes reduzindo as sociedades africanas a conceitos limitados e estereotipados. Essa visão começou a ser desconstruída a partir da integração de historiadores africanos ao campo acadêmico e da adoção de novas abordagens metodológicas. Obras como *African Historiographies* exemplificam como os estudiosos buscaram incorporar fontes orais, perspectivas interdisciplinares e metodologias que valorizassem as especificidades culturais e históricas do continente (FEIERMAN; MILLER, 1990).

Outro ponto destacado por Feierman é o impacto das independências africanas nos anos 1960 sobre a historiografia. Ele observa que a emancipação política trouxe à tona uma necessidade de resgatar as narrativas locais e de construir histórias nacionais que dialogassem com os novos projetos políticos dos Estados africanos (FEIERMAN, 1999). Contudo, esse processo também revelou tensões internas no campo historiográfico, como as dificuldades de articular uma visão global sem sacrificar as particularidades regionais.

Em artigos como *The African Historiographical Tradition*, Feierman enfatiza a relevância das tradições orais como fontes históricas. Ele argumenta que essas fontes,

frequentemente desvalorizadas em narrativas ocidentais, são fundamentais para compreender a história africana de forma integral, especialmente em sociedades onde as tradições escritas eram limitadas ou inexistentes (FEIERMAN, 1982). Feierman defende que o uso de fontes orais não apenas amplia as possibilidades de reconstrução histórica, mas também desafia o domínio de paradigmas eurocêntricos.

A discussão sobre os caminhos apontados por Steve Feierman para a construção de uma historiografia africana mais inclusiva e rigorosa dialoga de forma orgânica com outras contribuições relevantes para o campo, como as de Claudio Alves Furtado e Achille Mbembe. Enquanto Feierman destaca a importância de superar narrativas eurocêntricas e integrar fontes orais e perspectivas interdisciplinares, Furtado enfatiza a necessidade de buscar uma historiografia que alcance o que chama de “pertinência universal” (FURTADO, 2019). Essa proposta, longe de um ufanismo ou de um afrocentrismo, sugere uma abordagem que reconheça a centralidade de África sem cair em essencialismos que podem reproduzir os mesmos modos operantes das narrativas coloniais.

Nesse sentido, o alerta de Mbembe sobre os perigos das dicotomias – frequentemente presentes no modo como se analisa a história africana – também encontra ressonância no trabalho de Feierman. Ambos os autores indicam a necessidade de romper com os esquemas interpretativos que opõem o “local” ao “global” ou que confinam o continente africano a categorias fixas, muitas vezes moldadas por sua relação com o colonialismo (MBEMBE, 1989). A ênfase de Mbembe em evitar o peso da “metafísica da diferença” contribui para a compreensão de uma África dinâmica, cujas narrativas devem ser construídas a partir de uma leitura cuidadosa e aberta ao diálogo com outras experiências históricas.

Essa confluência de ideias aponta para uma reflexão metodológica e teórica que não apenas ilumina o campo da historiografia africana nos Estados Unidos, mas também oferece ferramentas valiosas para repensar as narrativas históricas em contextos como o Brasil. Assim como na África, a produção historiográfica brasileira enfrenta o desafio de lidar com os legados coloniais, promovendo narrativas que valorizem tanto as especificidades locais quanto seu potencial de diálogo com questões mais amplas. A ideia de uma “pertinência universal” é, nesse sentido, essencial para equilibrar a valorização de perspectivas locais com a contribuição para debates globais.

Ao longo deste capítulo, se buscou destacar como a historiografia africana vem se transformando a partir de uma crítica ao eurocentrismo e da busca por epistemologias endógenas. Os trabalhos de autores como Feierman, Furtado e Mbembe exemplificaram o potencial de revisitar narrativas marginalizadas, destacando a importância de construções

históricas que reflitam a diversidade de experiências humanas. Assim, o diálogo entre história e crítica pós-colonial nos permite repensar não apenas a produção do conhecimento sobre a África, mas também seus desdobramentos em contextos interconectados, como o do Brasil.

A compreensão de que as tradições intelectuais africanas têm sido sistematicamente marginalizadas ao longo da história oferece o pano de fundo para refletirmos sobre os esforços contemporâneos que visam superar essas barreiras. Nesse sentido, o próximo capítulo amplia essa discussão ao explorar como o Brasil, inspirado em parte por esses movimentos de valorização, construiu laços com a África em iniciativas de cooperação Sul-Sul. Essa análise conecta as reflexões teóricas sobre o resgate e a valorização da história africana com práticas concretas de mobilização política, educacional e cultural.

No próximo capítulo, o foco recairá sobre como o Brasil se posicionou ativamente na promoção de redes de colaboração com países africanos, com destaque para os programas PEC-G e PEC-PG. Essas iniciativas não apenas aprofundam o diálogo entre o Brasil e o continente africano, mas também exemplificam como é possível construir práticas que traduzam a valorização da diversidade histórica e cultural em ações de impacto global. Essa conexão entre teoria e prática ilustra a continuidade do debate sobre o papel da história e da cooperação internacional na reconfiguração do conhecimento em um mundo mais plural e conectado.

2 HISTÓRIAS CONECTADAS: a cooperação Brasil/África através do PEC-G e PEC-PG

Neste capítulo, será apresentado um breve histórico das iniciativas para a mobilização de intelectuais africanos em rotas internacionais, conectando-se com perspectivas de cooperação educacional Sul-Sul. Posteriormente, será analisado como o Brasil iniciou sua participação nessas redes de cooperação com a África, atentando para o contexto histórico-social em que o país se encontrava ao iniciar essas relações. Pretende-se observar as rupturas políticas, os horizontes de interesse socioeconômico, os programas que fomentaram essa cooperação e suas diretrizes, com especial destaque para os programas PEC-G e PEC-PG.

2.1 As Redes de Cooperação Sul-Sul

Compreendendo que os movimentos críticos pós-coloniais se encontram em novos horizontes a serem alcançados, alguns chegam a denominar tal estágio de “estudos pós-póscoloniais”³. Apesar da estranheza e aparente obsessão pelo prefixo “pós”, esta compreensão representa uma nova área de pesquisa que vai além das abordagens tradicionais dos estudos pós-coloniais. Enquanto os estudos pós-coloniais se concentram na análise crítica das consequências do colonialismo e do imperialismo, examinando dinâmicas de poder, identidade e resistência em contextos pós-coloniais, os estudos pós-pós-coloniais exploram novas formas de pensar essas relações e seus impactos em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado (Michel Cahen e Ruy Braga, 2020).

Nesse contexto, ainda se mantém a busca pela valorização da oralidade, resistência ao imperialismo e o enfoque no conhecimento produzido a partir do continente, e de seus pares, ainda são aspectos centrais no desenvolvimento de uma historiografia africana endógena. É evidente que as formas e os caminhos para superar a hegemonia do NG possuem visões distintas. Alguns compreendem como suficiente a revisão dos conhecimentos divulgados sobre a África. Outros acreditam que, para alcançar uma ruptura epistemológica, é necessário abandonar qualquer legado e estruturas advindas do passado colonial do NG, concentrando-se estritamente em questões, tradições e modos de produção de conhecimento africanos. Por último, há aqueles que acreditam que a ruptura será alcançada ao focar em problemáticas

³Para um exemplo de análise “pós-póscolonial”, conferir Michel Cahen, “Pontos comuns e heterogeneidade das culturas políticas nos PALOPs – Um ponto de vista “pós-póscolonial””, dossiê “Estudos africanos no Brasil. Um diálogo entre história e antropologia”.

internas da África, mas buscando uma relevância global, utilizando o legado colonial a partir de uma postura crítica.

Apesar desse quadro amplo de divergências nos caminhos possíveis para superar a repressão imposta pelo NG, ainda assim, há um movimento internacional de países com o mesmo objetivo central: superar a marginalização imposta nas questões econômicas, incluindo a valorização de sua cultura e formas de produzir conhecimento. Nesse contexto, existem inúmeras redes de cooperação educacional entre países em desenvolvimento do Sul Global⁴ (SG) que buscam impulsionar a qualificação dos intelectuais dessas regiões, o que muito tem fomentado debates sobre quebras de paradigmas epistemológicos, resultando assim, nas últimas décadas o surgimento de inúmeras revistas, publicações e congressos sobre essas temáticas.

Por um longo tempo, essa articulação foi impedida devido ao domínio colonial que dificultou a articulação da chamada identidade do terceiro mundo, impedindo a relação entre América Latina, África, Ásia e Caribe. Essa articulação se fortaleceu a partir das independências e dos movimentos de descolonização, movimento este que teve grande apoio numérico das diversas nações em África (Edmondson, 2010).

O continente africano exemplifica o protagonismo terceiro-mundista por meio de dois acontecimentos históricos marcantes. O primeiro é o movimento de descolonização, que atingiu um novo patamar com a independência de Gana em 1957, o primeiro evento desse tipo na África. Este marco inspirou outros movimentos de libertação pelo continente. O segundo é a criação de inúmeros Estados africanos independentes, o que aumentou a presença numérica da África nas instituições do Terceiro Mundo e em organizações internacionais. Isso trouxe preocupações africanas para o cenário mundial, destacando a importância das questões do continente no contexto global.

O processo de institucionalização em prol da Cooperação Sul-Sul teve início com a Conferência Afro-Asiática de 1955, realizada em Bandung, na Indonésia, que buscava promover a transição do conceito de "Terceiro Mundo" para o de nações em desenvolvimento (Sousa, 2022). Esse movimento visava superar a categorização imposta, e que identificava como "Terceiro Mundo" os países que não se alinhavam nem ao bloco ocidental, liderado pelos Estados Unidos (Primeiro Mundo), nem ao bloco oriental, liderado pela União Soviética (Segundo Mundo). A conferência reuniu 29 delegações, sendo 23 asiáticas e 6 africanas. Os países representados na Ásia foram: Afeganistão, Arábia Saudita, Birmânia (atual Myanmar), Camboja, Ceilão (atual Sri Lanka), Índia, Indonésia, Iraque, Irã, Japão, Jordânia, Laos, Nepal,

⁴ O termo "Sul Global" refere-se a uma categoria geopolítica que engloba países da América Latina, África, Ásia e Oceania que são geralmente caracterizados por níveis mais baixos de desenvolvimento econômico.

Paquistão, Filipinas, República Popular da China, Síria, Tailândia, Turquia, Vietnã do Norte (atual Vietnã), Vietnã do Sul (atual Vietnã) e Iêmen. Na África, participaram: Costa do Ouro (atual Gana), Egito, Etiópia, Líbia, Libéria e Sudão.

Apesar do horizonte comum almejado pelas nações da cooperação Sul-Sul, ainda assim, é importante salientar que o grupo não é hegemônico em suas visões, tal como salienta Rafaelle Sousa (2022) que “além das diferenças ideológicas, as condições desiguais de desenvolvimento econômico também são dados a serem considerados na construção das relações Sul-Sul.”. O primeiro-ministro iraquiano Fadhel al-Jamali e Zhou Enlai, da China, ilustraram essas divergências com discursos sobre colonialismo. Embora todos os participantes concordassem que o colonialismo era um mal, houve disputas sobre se deveria ser denunciado o colonialismo passado ou presente e quais nações deveriam ser criticadas. A declaração final da conferência condenou o colonialismo em todas as suas formas, utilizando uma linguagem vaga para evitar confrontos diretos e facilitar a assinatura do documento por todos. A reação dos observadores americanos foi positiva, mas essa visão deve ser considerada com cautela, pois pode refletir interesses específicos e não capturar a complexidade das negociações.

Figura 6 - Reunião dos líderes durante a Conferência de Bandung, 1955



Fonte: Da esquerda para direita: Jawaharlal Nehru, da Índia; Kwame Nkrumah, de Gana; Gamal Abdel Nasser, do Egito; Sukarno, da Indonésia; Josip Broz Tito, da Iugoslávia.⁵

⁵ Max Altman. Disponível em: <https://aaregistry.org/story/bandung-conference-held>.

A análise do evento mostra que, apesar dos esforços para criar um consenso sobre o termo Terceiro Mundo, as diferentes percepções e interesses tornavam difícil a conciliação. A Doutora em estudos pós-coloniais, Dohra Ahmad (2009) afirma que a Conferência de Bandung falhou em atender às necessidades e preocupações dos participantes africanos, reforçando uma noção abstrata de solidariedade. Destaca-se que se observou que as delegações pouco conheciam sobre questões africanas e que a "África negra era a parte mais fraca da conferência".

Durante os anos 1950, o "asiatismo" dominou as reuniões de solidariedade, tratando a África como o continente mais frágil e necessitado de assistência. As delegações asiáticas queriam promover o desenvolvimento econômico na África, mas acabavam reproduzindo modelos desgastados de ajuda internacional, reforçando um paternalismo problemático semelhante ao imperialismo europeu. O discurso de Nehru (Figura 6) em Bandung refletiu essa visão, sugerindo que a Ásia deveria ajudar a África devido às tragédias históricas do continente. Portanto se evidencia que as relações não se deram de forma igualitária, como comumente se pensa, se praticando velhos hábitos nas condutas políticas internacionais. Apesar disso, a compreensão a respeito da Conferência não foi unânime.

A revista *Présence Africaine*, fundada em 1947 por Alioune Diop, tornou-se um espaço fundamental para intelectuais africanos e da diáspora refletirem sobre cultura e identidade africana no contexto pós-colonial. Além de criticar o colonialismo e promover a emancipação dos povos africanos, a revista foi uma importante difusora da Negritude, um movimento que exaltava a identidade negra e a resistência à opressão colonial. Em uma de suas edições mais notáveis, a *Présence Africaine* dedicou uma publicação especial à Conferência Afro-Asiática de Bandung de 1955, incluindo discursos de líderes africanos e testemunhos de intelectuais que participaram do evento. A conferência foi destacada pela revista como um marco de solidariedade racial e continental, abrindo espaço para reflexões sobre os encontros diplomáticos e suas implicações para o continente africano. Os intelectuais africanos, através da *Présence Africaine*, interpretaram Bandung como uma plataforma estratégica para o avanço de propostas internas.

Apesar das divergências em torno da conferência, é inegável que ela marcou o início de redes de cooperação que se consolidariam nas décadas seguintes. Em 1961, por exemplo, foi oficializado o Movimento dos Países Não Alinhados, uma das principais consequências de Bandung. O movimento, formado por países que não desejavam se alinhar com o bloco soviético ou o bloco ocidental durante a Guerra Fria, buscava promover a paz, a autodeterminação e a cooperação entre as nações do Sul global.

Nos anos subsequentes, dois projetos se destacaram. O primeiro foi o G77, criado em 1964 como uma coalizão de países em desenvolvimento no âmbito das Nações Unidas. O objetivo do grupo, que começou com 77 membros e hoje conta com mais de 130, era promover os interesses coletivos desses países no comércio internacional, no desenvolvimento econômico e na cooperação Sul-Sul. O segundo projeto foi a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), que desempenhou um papel central na articulação de uma agenda de cooperação econômica entre os países do Sul global. Já em 1986, foi criada a Zona de Paz e Cooperação do Atlântico Sul (ZOPACAS), iniciativa que uniu países da América do Sul e da África com o objetivo de promover cooperação em segurança e desenvolvimento na região do Atlântico Sul, assegurando que a área permanecesse livre de influências externas, especialmente durante a Guerra Fria.

A partir dos anos 2000, novas iniciativas de cooperação Sul-Sul emergiram com destaque. O Fórum de Cooperação China-África (FOCAC), estabelecido em 2000, representa uma das mais importantes parcerias entre a China e países africanos, promovendo o comércio, investimentos, infraestrutura e intercâmbios educacionais. Em 2001, foi criada a Nova Parceria para o Desenvolvimento da África (NEPAD), com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento sustentável no continente, por meio da cooperação entre países africanos e outras nações em desenvolvimento. Finalmente, em 2003, foi instituído o Fórum de Diálogo Índia, Brasil e África do Sul (IBAS), uma plataforma trilateral destinada a fortalecer a cooperação política, econômica e social entre os três países, com foco em áreas como ciência e tecnologia, comércio, investimentos e desenvolvimento sustentável.

As redes de cooperação que surgiram a partir da década de 1950 e se estenderam pelos anos 2000 até hoje têm possibilitado conexões entre inúmeros países em desenvolvimento em várias áreas, incluindo a educação. Essas redes facilitaram a mobilidade de estudantes de ensino superior, aproveitando os laços diplomáticos estabelecidos entre as nações. Atualmente, o Brasil participa ativamente dessas redes de intercâmbio educacional, permitindo que pesquisadores brasileiros realizem intercâmbios no exterior e acolhendo, em larga escala, estudantes que vêm ao país para completar suas graduações e pós-graduações, oriundos de países em desenvolvimento (ver Tabela 1).

Tabela 1 - Principais países de origem de graduandos intercambistas no Brasil no âmbito da cooperação Sul-Sul

País	Número de Estudantes
Angola	1.512
Paraguai	1.170
Bolívia	1.071
Guiné-Bissau	1.042
Haiti	1.039
Venezuela	1.023
Argentina	980
Peru	916
Colômbia	797
Uruguai	516
Chile	370
Cabo Verde	303
Moçambique	269
Cuba	256

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Inep (2022).

Dentro do recorte estabelecido pelo Gráfico 1, foram selecionados 14 países que se enquadram na perspectiva de cooperação Sul-Sul e que atualmente apresentam os maiores contingentes de estudantes de graduação em território brasileiro. Esse recorte abrange um total de 13.164 estudantes, dos quais os seis primeiros países com mais de mil estudantes no Brasil são: Angola, com 11,48%; Paraguai, com 8,89%; Bolívia, com 8,14%; Guiné-Bissau, com 7,91%; Haiti, com 7,89%; e Venezuela, com 7,77%.

Ao analisar os dados gerais da Tabela 1, nota-se uma presença mais significativa, em termos numéricos, de graduandos provenientes de países da América do Sul, seguida pelos países do continente africano. Esse destaque de países sul-americanos nas redes de intercâmbio no território brasileiro remonta a períodos anteriores à década de 1950. No entanto, em uma análise mais ampla, que será discutida posteriormente, observamos um declínio quantitativo desses estudantes e, paralelamente, um aumento dos intercambistas provenientes da África. Entre as várias razões que explicam esse movimento, destacam-se os instrumentos de

cooperação e fomento para a vinda desses estudantes, bem como a criação de instituições dedicadas a acolhê-los, com especial ênfase nos oriundos dos PALOP (ver Tabela 2).

Tabela 2 - Os cinco maiores IES em número de matrículas de estudantes estrangeiros em cursos de graduação

Instituição	Categoria/UF	Matrículas	Proporção
UNILAB	Pública federal - CE	1.398	29,1%
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)	Pública federal-PR	1.368	39,3%
Universidade Paulista (Unip)	Privada-SP	863	0,2%
Universidade Estácio de Sá (Unesa)	Privada-SP	696	0,2%
Universidade Nove de Julho (Uninove)	Privada-SP	448	0,3%

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Inep (2022).

No contexto das crescentes redes de cooperação entre o Brasil e os países africanos, a criação da UNILAB consolida esse movimento de parceria, tornando-se, atualmente, a maior instituição receptora de graduandos estrangeiros. Embora a UNILA apresente um quantitativo de estudantes próximo ao da UNILAB, o aumento expressivo da presença africana no Brasil, tanto na graduação quanto na pós-graduação, reforça a importância do papel da UNILAB. A posição de destaque que a universidade ocupa é altamente significativa para o futuro das redes de cooperação acadêmica brasileira.

Diante do destaque atual das redes educacionais estabelecidas entre o Brasil e a África, surgem algumas questões fundamentais: Quais caminhos pavimentaram essas conexões? Quem são seus protagonistas? Quais obstáculos foram enfrentados? Em que condições essas parcerias se consolidaram? Essas perguntas são essenciais para entendermos, de forma mais ampla, como a presença africana, especialmente a dos países PALOP, se desenha no Brasil e como os debates sobre cooperação afetam e enriquecem as discussões sobre a parceria Sul-Sul, assim como, a própria produção de conhecimento e a visão daqueles que transitam entre os dois lados do Atlântico.

2.2 Articuladores iniciais da aproximação Brasil/África

Em maio de 1958, notícias circulavam confirmando que a comitiva do então vice-presidente dos Estados Unidos, Richard Nixon, que se encontrava em visita diplomática por alguns países da América Latina, estava sendo recebida em todos os países de forma hostil. A explicação para tal recepção seria as políticas econômicas norte americanas que estariam resultando em dificuldades socioeconômicas as populações locais (Manzatto, 2020).

Foi nesse contexto conturbado, que o então presidente Juscelino Kubitschek deu o pontapé inicial para o que viria a ser, a longo prazo, o processo de cooperações entre países emergentes. Em meio a essa instabilidade e demandas sociais, JK envia uma carta oficial ao presidente dos Estados Unidos, Dwight Eisenhower.

A carta de Juscelino Kubitschek endereçava o pleito brasileiro de uma maior cooperação econômica entre os Estados Unidos e o restante dos países do continente. JK apelava aos ideais do pan-americanismo ao mesmo tempo que acenava aos norte-americanos tendo em vista o panorama mais amplo das disputas da Guerra Fria (MANZATTO, 2020, p. 46).

A iniciativa de JK buscava melhores condições de incentivo econômico para os países emergentes da América, mas sem perder de vista os interesses brasileiros, pois o “Fundo Monetário Internacional (FMI) vinha exigindo medidas duras de ajuste para a concessão de empréstimos ao Brasil, algo que o governo de JK parecia pouco inclinado a aceitar” (Manzatto, 2020, p. 46). Em junho de 1958, um mês após as primeiras tratativas com o governo americano, JK reúne embaixadores dos países latino-americanos e realiza o discurso tratando da Operação Pan-Americana (OPA). Na figura 7, pode-se observar matéria do jornal *Última Hora* com destaque na primeira página, onde se apresentara ao leitor os dez pontos principais da Operação Pan-Americana, cujo jornal denomina como “doutrina Kubitschek”.

Figura 7- Jornal da época noticiando os pontos da OPA



Fonte: Jornal Última Hora, Rio de Janeiro, 18 de Junho de 1958.

Rubens Ripicuro (2017) compreende que objetivos pretendidos com a OPA em curto prazo foram bem sucedidos, de uma perspectiva de sustentação de política doméstica. Apesar disso, se tem um movimento denominado de *nacional-desenvolvimentistas* que fazem uma leitura divergente, apontando que as relações de parceria com os EUA eram limitantes. Indicavam que mesmo os programas de cooperação estabelecidos, como a OPA, eram “de caráter eminentemente técnico, muito aquém do aporte financeiro ambicionado” e que era necessário realizar um movimento de independência estadunidense para ampliar seus horizontes internacionais.

Nesse contexto, podemos perceber elementos que apontavam para uma postura política internacional mais universal. Ou seja, os caminhos que possibilitariam a implementação da Política Externa Independente (PEI) dos governos de Jânio Quadros e João Goulart (1961 a 1964). E por consequência, resultariam nas relações mais conectadas Brasil/África e criação da redes de cooperação.

Em 1961, três anos após a iniciativa tomada por JK, o então presidente Jânio Quadros em discurso na abertura da sessão legislativa, declara “[...] Não menos importantes, hoje em dia, do que os laços tradicionais que nos ligam à Europa, são os interesses, aspirações e pontos de contato entre o Brasil e os povos da África e da Ásia.” (Patrícia Leite, 2011, p. 86). Verifica-se que entre 1961-1964 essas falas impulsionando as relações Brasil/África são recorrentemente repetidas por Chanceleres e chefes de governo.

Ainda em 1961, se cria uma Divisão da África - departamento exclusivo do Ministério das Relações Exteriores para tratar das relações Brasil/África. As justificativas em prol dessa aproximação vai possuir duas vertentes, onde a primeira vai trazer o discurso de identidade cultural comum dos dois povos, exaltando essa herança histórica entre os dois lados do atlântico. A segunda, de ordem econômica, ressalta a necessidade dos países em desenvolvimento estabelecerem relações de apoio mútuo.

Em meio a esses discursos de conexões entre os dois territórios, em 14 abril de 1961 se tem a criação por decreto do Instituto Brasileiro de Estudos Afro-asiáticos (IBEAA), trazendo como objetivo:

Art. 2º O IBEAA terá por objetivo:

- a) estimular, desenvolver e difundir estudos culturais, sociais, políticos econômicos relativos ao mundo afro-asiático;
- b) facilitar e incrementar as relações entre o Brasil e os países da África e da Ásia;
- c) promover o estudo comparado do processo de desenvolvimento do Brasil e dos países africanos e asiáticos, visando ao intercâmbio, em benefício mutuo, da experiência de técnicas ou soluções adotadas;
- d) promover o intercâmbio universitário entre o Brasil e os países africanos e asiáticos (DECRETO No 50.465, DE 14 DE ABRIL DE 1961).

Temos aqui a instrumentalização legal dessa cooperação na perspectiva educacional, podendo ser perceptível o incentivo aos estudos das relações Brasil/África/Ásia, mas também visando incentivar o intercâmbio universitário. Cabe a reflexão e ressaltar a relevância dessa implementação, pois mesmo em um horizonte de interesses econômicos e políticos para tais ações, ainda assim pode-se considerar um marco a presença africana ser incentivada para além do discurso, sendo materializada no estímulo dos indivíduos se fazerem presentes em território brasileiro para percorrem entre os corredores de universidades.

Apesar da existência desses incentivos governamentais, a historiadora brasileira Luiza Reis (2021) destaca que é essencial ir além das articulações políticas e interesses econômicos para compreender plenamente o projeto. Isso implica reconhecer o papel desempenhado por diversas instituições, incluindo aquelas sediadas tanto no continente africano, como no Brasil, assim como as ações individuais de pesquisadores, políticos e estudantes empenhados em promover o intercâmbio e concluir os cursos.

Nessa perceptiva, vale mencionar os esforços empenhados pelo Agostinho da Silva (1906-1994), português, pedagogo, tradutor e fundador do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A criação do CEAO ocorreu em setembro de 1959, tendo como objetivo, nas palavras de Agostinho “destina-se este Centro ao estudo da área africana e oriental, no que se refere aos campos da linguística, literatura, história geral da cultura, desenvolvimento científico e resolução de problemas técnicos” (Oliveira, 2010, p. 116).

A conexão entre o CEAO e o incentivo ao intercâmbio remonta ao início da década de 1960, conforme expresso por Agostinho. Naquela época, o Centro reconhecia o valor significativo das relações interpessoais entre estudantes brasileiros e estrangeiros. Essas interações, segundo Agostinho, eram consideradas fundamentais, pois proporcionavam aos alunos brasileiros uma compreensão mais ampla do interesse de outros povos em relação à nossa cultura. Simultaneamente, permitiam aos estrangeiros entenderem melhor a essência da mensagem brasileira, especialmente no que diz respeito ao autêntico espírito de confraternização humana (Luiza Reis, 2021, p. 94).

Depois do governo manifestar interesse inicial nessa aproximação entre Brasil/África, bem como na possibilidade de incentivar o intercâmbio estudantil, Agostinho comunica-se com o Itamaraty, mais precisamente com Wladimir Murtinho, que lidera o Departamento Cultural. Em uma carta datada de fevereiro de 1961, o diretor do CEAO enfatiza a consonância entre as ações governamentais e as atividades previamente conduzidas pelo Centro, ressaltando a meta de estabelecer:

Centros de Estudos Brasileiros que funcionassem em regime de pesquisa e de cursos intensivos e que pudessem, entre outras atividades, dar a devida informação sôbre o Brasil a todos os bolsistas estrangeiros que viessem freqüentar as nossas escolas superiores. Creio que um curso de seis meses seria suficiente para tal objetivo [...] (Silva, 24/02/1961, CEAO *apud* Reis, 2021, p. 94).

Nesta comunicação, identifica-se um dos elementos que serão fundamentais na formalização legal da vinda desses intercambistas: a realização do curso, sediado na Bahia, com enfoque sobre a cultura brasileira e língua portuguesa. Assim, o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) estabelece conexões com as políticas externas entre Brasil e África, adquirindo importância e consolidando sua influência não apenas dentro da universidade da Bahia, mas também em esferas mais amplas.

Em dezembro de 1961, um jornal de Salvador veiculou a notícia da chegada do pioneiro grupo de estudantes vindos de África. Esses estudantes começariam um curso de língua portuguesa com uma duração de três meses no Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade da Bahia, onde permaneceriam até fevereiro de 1962. Após esse período, estariam prontos para se matricular em qualquer universidade brasileira para dar continuidade aos seus estudos de graduação (Estado da Bahia, 28/10/61 *apud* Reis, 2021, p. 140).

Em relação à chegada desse primeiro grupo, temos registros mais detalhados graças à correspondência trocada entre Agostinho da Silva e o fotógrafo e pesquisador francês Pierre Verger, interessado nas conexões entre a Bahia e o Golfo do Benin. Verger fornece uma descrição na qual menciona a presença de "5 iorubás [...], 5 de Gana, conscientes e reservados, 4 do Senegal (1 francês, branco como neve, 1 moça mestiça de peulh e de francês com algum outro sangue, um cabo-verdiano, ou mais precisamente um filho de um cabo-verdiano e uma descendente da Bahia), e finalmente um camaronês [...] representativo do Senegal" (11 de dezembro de 1961. *Afro-Ásia*, 2007, n. 37, p. 259).

Figura 8: Grupo dos primeiros intercambistas de África no CEAO



Fonte: Acervo do CEAO, nº 87 Apud Reis, 2010, p. 144.

Como mencionado anteriormente, a vinda desses acadêmicos africanos para o Brasil era apoiada por diversas redes de discursos e interesses. No âmbito da política internacional brasileira, essa aproximação era necessária para estabelecer parcerias comerciais com os países africanos. Enquanto isso, o recém-criado Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), ao articular a vinda dos intercambistas, buscava demonstrar sua relevância e se estabelecia como um centro de prestígio tanto dentro da Universidade Federal da Bahia (UFBA) quanto nacionalmente. Os intelectuais e acadêmicos, por sua vez, viam nessa vinda uma oportunidade para conduzir suas pesquisas, considerando os estudantes africanos como objetos de estudo. Por outro lado, os religiosos e líderes de matriz africana da Bahia percebiam essa chegada como uma forma de estabelecer contato com suas próprias raízes ancestrais.

A dimensão religiosa foi um fator de relevância nas escolhas feitas pelos responsáveis pelo intercâmbio dos estudantes, sendo evidente o interesse dos articuladores do CEAO pelos de origem ioruba/nagô, devido a compreensão de possuírem laços culturais mais fortes. Além disso, havia uma busca pela ideia de 'pureza' dentro desses grupos de acadêmicos da Bahia do período, visto que os terreiros identificados como nagôs eram considerados 'puros' em comparação com os de outras matrizes culturais, como angola e indígena, que eram vistos como 'misturados' e 'impuros', associados não à religião, mas à prática de feitiçaria, conforme discutido por Reis (2010, p. 149).

Vale destacar que a falácia inferiorizante entorno da noção de “misturado”, ou seja, do sincretismo é resultado de um período que se tentava justificar uma suposta inferioridade das

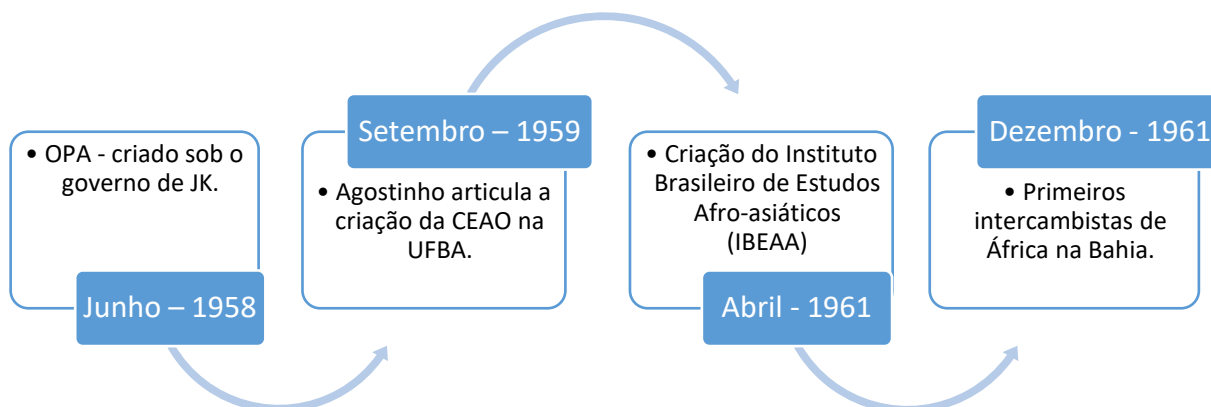
culturas negras frente a uma pureza da religiosidade cristã. É necessário romper essa compreensão colonial, tendo em vista que os movimentos sincréticos são inerentes a todas as religiosidades em sua longa duração, e não somente na sua forma antiga, inicial, até se tornar consolidada e “pura”, como é comumente entendido.

Dessa forma, percebe-se que os discursos classificatórios das religiosidades de acordo com seu grau de “pureza” ou sincretismo, vigorou e influenciou dessa forma muitos a buscarem alcançar a dita “pureza africana”, criando assim uma própria disputa entre as religiosidades de matriz africana para definir quem seria detentor de uma maior *autenticidade africana*. Compreende-se que era essa a visão que permeava muito dos discursos do CEAO no período, em um contexto de discursos pós-coloniais com essa vertente de pensamento. Apesar disso, compartilhamos o entendimento de Ferreti (1987) ao indicar a “inconsequência de se procurar uma pureza na religião afro-brasileira, pela inexistência de cultura estática e dada a impossibilidade de uma religião trazida por escravos sobreviver mais de cem anos sem sofrer transformações e sem integrar elementos de outras religiões” (Ferreti, 1987, p. 161).

Por ora, deixando de lado as diversas motivações dos atores responsáveis por essa vinda, o fato é que os intercambistas desembarcaram na Bahia, marcando o início do projeto Brasil/África. Reis (2010) oferece um panorama relevante sobre os discursos veiculados nos jornais da época acerca dessa presença, além de apresentar entrevistas realizadas com esse primeiro grupo. Nessas entrevistas, os intercambistas relataram seus desejos durante a estadia no Brasil, as dificuldades enfrentadas em seus países de origem e mencionaram a relação de parceria comercial entre seus respectivos países e a economia brasileira.

Apesar do aparente sucesso em articular a vinda dos intercambistas, ainda havia questões a serem enfrentadas para garantir a permanência desses estudantes. Este primeiro grupo enfrentou desafios relacionados ao planejamento, uma vez que não havia sido definido o processo de admissão desses estudantes em seus cursos superiores. Não estava claro se seria necessário passar por um processo seletivo, e, em caso afirmativo, em qual língua a prova seria realizada. Além disso, surgiram questões econômicas: quem seria responsável pelo financiamento da moradia, alimentação e outros recursos necessários para a realização do curso, a UBA ou o Itamaraty?

Figura 9: Rede de articulações iniciais para cooperação educacional Brasil/África



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Ficou evidente a necessidade de criar um estatuto que fornecesse diretrizes para as organizações sobre a vinda e permanência desses intercambistas. Assim, ao longo do ano de 1962, destacou-se a luta do CEAO para estabelecer de forma oficial as responsabilidades do Itamaraty e das universidades participantes dessa cooperação. As interlocuções entre a coordenação do CEAO e o Itamaraty mostraram-se insatisfatórias, pois o ano terminou sem que se estabelecesse legalmente um comprometimento do governo com o projeto de aproximação Brasil/África.

Essas não resoluções se perduraram e perpassaram o 1963, mas apesar de todas as instabilidades e insatisfações causadas pela ausência de acordos formais, o intercâmbio acadêmico continuou sendo realizado, permanecendo a UFBA e o CEAO seus anfitriões em território brasileiro. Apesar disso, o resultado foi que “a ausência de uma melhor assistência do Itamaraty e as dificuldades para a efetivação de matrículas na UBA levou a maioria absoluta dos estudantes a optar por realizar seus cursos em outros lugares do Brasil ou a buscar outros países” (Luiza, p. 179). Apesar desse cenário de insatisfação, a relação conturbada do CEAO com o Itamaraty vai ter seu desfecho apenas em 1974, 12 anos após as primeiras solicitações da necessidade de se oficializar as redes de cooperação.

2.3 PEC-G: Horizontes de inovações e limitações

Os enredos complexos que cercaram o Brasil entre 1961 e 1964, incluindo as ações políticas de Jânio Quadros e sua renúncia, as políticas externas de Jango e o golpe civil-militar sofrido, tiveram impacto direto no curso das resoluções sobre a cooperação Brasil e África. Isso se evidencia nos relatos dos dirigentes do CEAO, pois a comunicação/acordos com o Itamaraty

se tornava ruidosa devido a troca de ministros durante o período e as incertezas sobre a permanência de interesses do governo. Outro exemplo de interferência do ambiente político, foi o caso do IBEAA, criada em 1961 como um programa idealizado pelo governo Quadros para incentivar os estudos e a conexão entre os dois lados do Atlântico, mas que teve seu fim decretado no início da ditadura em 1964.

Apesar desse cenário, em 20 de janeiro de 1965, sob o governo militar, foi publicado o decreto nº 55.613, que é entendido como o decreto fundador do PEC-G e que tornava 'obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de Convênios Culturais (estudantes-convênios) e dá outras providências'. As outras providências mencionadas tratam das especificidades da carteira de identidade para o estudante conveniado, na qual constarão informações como o número de registro, data de emissão e número de matrícula na instituição vinculada. Ao final do decreto, apresenta-se um modelo de como será a carteira. Além das informações do estudante, existe um espaço listando os compromissos dos estudantes conveniados:

- Beneficiário das regalias de estudante-convênio, comprometo-me a:
- 1 – Acatar a indicação do estabelecimento de ensino para o qual fui destinado pelo MEC.
 - 2 – Submeter-me ao regulamento do estabelecimento de ensino em que for matriculado.
 - 3 – Apresentar prova, quando pedida, de possuir meios suficientes para me manter no Brasil durante o curso.
 - 4 – Não me imiscuir em política interna brasileira.
 - 5 – Regressar ao meu país dentro de três meses após a formatura (BRASIL. Decreto nº 55.613, de 20 de janeiro de 1965).

Entre as questões que podem surgir da análise desses compromissos, podemos destacar inicialmente uma ruptura no apoio financeiro integral para a vinda desses intercambistas. Como apresentado anteriormente, a vinda do primeiro grupo da África, articulado pelo CEAO com o Itamaraty, enfrentou diversos conflitos, solicitações e negociações sobre financiamento de moradia, alimentação e despesas relacionadas à realização do curso, como gastos com livros, entre outros. (Reis, 2010) Apesar das dificuldades para tais custeios, ainda existia espaço para solicitação e negociação. No entanto, esse horizonte de possibilidades não teve continuidade nas primeiras ações do regime militar.

Além disso, considerando que o decreto foi publicado no contexto histórico do golpe militar, é interessante observar o compromisso quatro: "não me imiscuir em política interna brasileira". O significado da palavra "imiscuir" vai além da simples não participação, implicando em "intrometer-se ou tomar parte em algo que não lhe diz respeito". A intenção de inibir esses estudantes de se envolver na política interna brasileira é evidente e se solidifica com

o compromisso cinco, que estabelece a obrigatoriedade de sair do país no máximo três meses após a formatura. Isso reafirma que eles não tinham a opção de permanecer no Brasil e sua presença era passageira, portanto, não teriam motivos para se intrometer em questões de políticas internas.

Leticia Pinheiro (2004), brasileira e doutora em Relações Internacionais, também compartilha do entendimento de que as razões para a implementação do PEC-G nesse momento político tinham como objetivo principal a segurança nacional, uma preocupação constante do presidente da época, Castelo Branco. Essa preocupação era motivada pelo número crescente de intercambistas no Brasil naquele período, não se limitando aos que aqui chegavam da África, mas aos que vinham dos mais diversos lugares. Portanto, era necessário identificar quem eram, onde estavam e quando iriam embora.

Como resultado desse controle e mapeamento, temos disponível no site oficial do PEC-G um breve documento que apresenta quantitativos da presença e ofertas de bolsas do Brasil ao longo dos anos. Apesar das limitações sobre informações de estudantes de África, ainda podemos inferir algumas informações a partir dele. O registro de 1967, dois anos após o decreto fundador do PEC-G, indica que foram ofertadas 307 vagas, sendo utilizadas apenas 222, não havendo tanto interesse pelas vagas dos cursos de humanidades. Ainda sobre o mesmo ano, temos uma observação indicando que foram concedidas 5 bolsas a estudantes convênio, mas que para além disso, há um programa de assistência a estudantes de África.

Apesar de mencionar a existência do "programa de bolsas para estudantes africanos", os levantamentos apresentados sobre os países participantes dos programas de cooperação não indicam a presença de países africanos nas vagas concedidas, como pode ser observado na Tabela 3. Além disso, se baseando no histórico conflituoso das relações de cooperação educacional que se tinha, onde enorme foram as dificuldades do CEAO em custear a permanência desses estudantes de África pela ausência de um programa para esse fim. Dessa forma, o documento apresenta um desencontro de informações.

Tabela 3 - 760 vagas concedidas em cursos de graduação e sua distribuição (1972)

Região	Países
América do Sul	Bolívia (273), Colômbia (30), Equador (42), Guiana (11), Paraguai (64), Peru (53)
América Central	Costa Rica (40), El Salvador (22), Guatemala (33), Honduras (40), Nicarágua (33), Panamá (56)
Caribe	Haiti (7), República Dominicana (13)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Ao longo da história do PEC-G, houve vários protocolos de atualização de suas diretrizes, tais como de 1967, 1974, 1986, 1987, 1993, 1998, 2013 e, mais recentemente, o decreto 11.923 de 2024. Não foi possível realizar uma análise aprofundada sobre esses decretos dos anos iniciais devido à dificuldade em encontrá-los. Mesmo nos sites oficiais do MRE e MEC, é possível encontrar apenas indicações generalistas sobre os anos em que houve alterações. Entretanto, ao analisar o Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação do ano 2000, encontramos um breve panorama sobre o histórico das alterações com algumas informações. Dentre as mudanças realizadas em 1974, se destaca a ampliação dos países participantes:

O MEC e o MRE assinaram o segundo Protocolo (com 17 cláusulas), que, além de ter-se adequado às exigências de maior eficiência, dado o aumento expressivo de participantes (só em 1974 ingressaram 1.600 alunos), procurou simplificar a operacionalização do PEC-G [...] Além de várias simplificações operacionais, foram introduzidas apenas três alterações significativas e uma importante explicitação de responsabilidades. **Pela cláusula 2, o PEC-G deixou de restringir-se aos países latino-americanos** [...] (Ministério da Educação, 2000, p. 8).

Nota-se, dessa forma, que somente em 1974, 13 anos após a chegada na Bahia do primeiro grupo de estudantes vindos da África, é que o Brasil possibilita a real participação, por vias legais e institucionalizadas, nos circuitos de intercâmbio. Constata-se que houve uma ruptura dos movimentos de aproximação Brasil/África que vinham se desenhando inicialmente em 1960. Segundo Barros e Nogueira (2015), entre os fatores que resultaram nesses entraves da relação Brasil/África, destaca-se a pressão de Portugal para que o Brasil não interferisse em questões de seus territórios coloniais. Dessa forma, as relações só se estabeleceram de forma contundente a partir do processo de independência dos respectivos países africanos. Um exemplo disso são os maiores participantes atuais do PEC-G, que são as PALOPs, países que conquistaram sua independência apenas na década de 70 (ver tabela 4)

Tabela 4 - PALOPs e suas independências

País	Data de Independência
Guiné-Bissau	24 de setembro de 1973
Moçambique	25 de junho de 1975
Cabo Verde	5 de julho de 1975
São Tomé e Príncipe	12 de julho de 1975
Angola	11 de novembro de 1975

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Dessa forma, a atualização do protocolo do PEC-G de 1974, aceitando países da África, ocorreu após a independência da Guiné-Bissau, possibilitando redes de cooperação com o país recém-libertado e com outros que já estavam no processo de independência. Entretanto,

apesar do programa ter se expandido na África nos anos 1970, a presença desses alunos nas universidades brasileiras ainda era tímida em termos quantitativos, uma vez que nesse período “a universidade e a pesquisa se consolidam no Brasil, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) conquistam suas independências nacionais e estabelecem pactos com países do bloco socialista”, encaminhando seus estudantes para países desse bloco (Barros e Nogueira, 2015, p. 124 apud Mungoi, 2007, p.192).

Nessa perspectiva, o contexto político internacional levou grande parte dos estudantes intercambistas do continente africano a buscar países do bloco socialista, cenário que só se alterou, segundo Mungoi (2007), com o fim da Guerra Fria na década de 1990. Essa compreensão vai de encontro com dados que apontam o aumento significativo da presença de africanos em território brasileiro na década de 90, assim como o aumento dos pedidos de permanência desses estudantes no país para continuarem suas qualificações profissionais. Em pesquisa realizada por Ferreira (2021) sobre docentes palopianos que passaram por essa formação intercambista no Brasil, notamos de maneira clara que na década de 80 a presença é escassa, mas na década de 90 há uma presença quatro vezes maior, tanto nos cursos de graduação quanto nos de mestrado (ver tabela 5).

Tabela 5- Formação dos palopianos que atuam como docentes – norte/nordeste

Década conclusão	Graduação	Mestrado	Doutorado
1980-1989	4	2	1
1990-1999	16	9	0
2000-2009	15	17	10
2010-2019	5	12	22

Fonte: FERREIRA, 2021.

Dessa forma, a década de 90 é o período crucial das relações Brasil/África se intensificarem, ambiente político interno favorável após a constituição 1988; Países de África independentes entrando nas redes de cooperação; na política internacional, o fim da bipolarização da Guerra Fria abriu espaço para o Brasil voltar a entrar na rota de interesse de intercâmbio.

Segundo Saraiva (2007) o Brasil inicia um novo período de inserção nas políticas internacionais a partir de 1993, com o governo Itamar Franco, buscando se afastar das ações

marcadamente Norte-Sul. Nesse contexto, a postura internacional de cooperação Sul-Sul se dá de forma multifacetada, com ações voltadas para o Mercosul e apoios sul-americanos, assim como também para países de continentes mais emergentes, como África, Ásia e China. É importante salientar que a África do Sul enfrentou entraves para participação nas redes de cooperação existentes na década de 70 e 80, pois não estava incluída neste grupo, uma vez que, até a década de 1990, o sistema de apartheid praticamente excluiu aquele país da coalizão terceiro-mundista.

Apesar desse cenário de aproximação, Ismael Tcham (2010) alerta para os conflitos que marcaram o período, pois o continente africano também sofreu com a “transição Pós-Guerra Fria que acabaria reduzindo igualmente o valor político internacional do continente como um todo por conta do enfraquecimento do bloco soviético na disputa bipolar.” (p. 99). Nesse contexto, as redes de parcerias internacionais se tornaram mais seletivas. Dessa forma, o governo brasileiro, se utilizando do argumento de conexões culturais que os ligavam os dois lados do atlântico, manteve conexões com países que fossem suficientemente capazes de lhes retribuir:

No caso do Brasil, a elite política do período, às vezes encobertava pelo recurso ao discurso da Diplomacia Cultural, as parcerias não se desvincularam totalmente, mas, pode-se observar que, na realidade as relações bilaterais se concentrariam prioritariamente na Nigéria, Angola, Moçambique e África de Sul, países que tinham condições econômicas de responder às demandas brasileiras na época (Tcham, 2010, p. 100).

No contexto de diferentes elementos que permearam a política externa da década de 90 e a presença africana no país, podemos nos questionar de forma provocativa se o aumento do número de estudantes participantes dos programas de cooperação Brasil/África decorreu realmente de interesse maior, de parcerias e das conexões culturais compartilhadas entre o Brasil e muitos países africanos. Ou talvez, essa presença tenha sido motivada apenas pela impossibilidade ou limitações de parcerias com outros países na época, como Tcham (2010) menciona, devido à 'crise de transição pós-Guerra Fria'. O fato é que, na década de 90, a presença de estudantes africanos no Brasil ocorreu em grande escala. Os corredores das universidades em todo o Brasil foram marcados pela presença desses estudantes, que muitas vezes relatavam ser recebidos com olhares de estranhamento ou de exotização, mas que não se deixavam abalar, preteando não somente suas graduações, mas buscando permanência no Brasil para alcançarem os níveis mais elevados de formação em suas respectivas áreas.

2.4 PEC-PG: Resistencia e permanência

A vinda, permanência e integração profissional dos palopianos são resultados de um longo percurso enfrentado, no qual estes vieram para o Brasil em busca de qualificação profissional como discentes, logrando concluir suas graduações e colocações profissionais. Como mencionado anteriormente, a vinda de intercambistas africanos para o Brasil remonta à década de 1960, a partir do estabelecimento de uma rede de cooperação política de interesses mútuos. Esses estudantes vinham para o Brasil, em grande medida, devido à falta de estrutura de ensino superior nos seus respectivos países. Tratava-se de um conjunto de países recém-independentes que necessitavam de mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado de negócios e serviços exigidas pelo Estado Nacional em construção. Esse processo era temporário, como destacado por Ismael Tcham (2016, p.154), "geralmente o estudante-migrado e conveniado deve, diferentemente do turista estrangeiro, ter dedicação exclusiva aos estudos, isto é, chegar, formar, colar grau e retornar, sem ser-lhe permitido o exercício de qualquer atividade complementar no país".

Entretanto, o cenário estritamente temporário dos estudantes intercambistas em território brasileiro se alterou na década de 90, período de grandes impulsos nos programas de cooperação educacional entre Brasil e África. As oportunidades de formação em graduações por todo o território brasileiro, via PEC-G, se ampliaram como nunca antes visto (Saraiva, 2007; Ferreira, 2021). Além disso, o horizonte de qualificação profissional se expandiu para os intercambistas em território brasileiro, pois a existência e a ampliação também ocorreram com o PEC-PG. Aos intercambistas africanos, divididos entre os caminhos disponíveis dos dois lados do Atlântico, caberia a decisão de permanecerem no Brasil em busca de melhores qualificações ou retornarem para seus países de origem.

O PG foi criado em 1981, mas começou suas operações em 1983 por meio de uma parceria entre CAPES, MRE e CNPq. A CAPES supervisiona a seleção e o financiamento de bolsas de doutorado e mestrado para estudantes de países participantes. O MRE é encarregado de promover o programa no exterior e financiar as passagens de retorno dos estudantes a seus países de origem, enquanto o CNPq financia bolsas de mestrado para estudantes de todos os países envolvidos. (CAPES, 2017).

É interessante destacar que os primeiros indícios de interesse por uma cooperação educacional que apoiasse a realização de pós-graduações por intercambistas da África remontam ao CEAO em 1962. As dificuldades econômicas e logísticas de manter o estudante durante toda a sua formação de graduação acabaram levantando questionamentos dentro do

Centro sobre a possibilidade de um projeto visando financiar a vinda de pós-graduandos, tendo em vista a duração reduzida de suas estadias.

Ismael Tcham (2016) nos indica que, para além da vontade de permanecer em busca de qualificação profissional nos cursos de pós-graduação oferecidos, há solicitações de permanência em definitivo em território brasileiro. O autor nos alerta para as contradições desse fenômeno, já que os objetivos estabelecidos com as redes de cooperação educacional com os países emergentes visam qualificar essa mão de obra para retornar ao seu país de origem “a decisão de não retornar contradiz o espírito que rege a chegada, a permanência e o retorno, mas atende a liberdade de um indivíduo fazer escolhas.” (Tcham, 2016, p. 155).

Essa característica de retorno ao país de origem, que foi vigente por longo tempo dentro do PEC-G, ainda encontra ecos nas diretrizes do PEC-PG. Ao buscarmos os manuais e editais que estabelecem as diretrizes de funcionamento do PEC-PG, veremos que, entre os requisitos para sua aceitação no programa, é necessário residir pelo menos dois anos em seu país de origem. Isso inclui os casos de estudantes beneficiados pelo PEC-G. Nesse cenário, um palopiano recém-formado que almeja continuar sua formação acadêmica em território brasileiro no âmbito do PEC-PG precisa interromper seu ritmo de produção e adaptação e retornar ao seu país de origem? Não sabemos até o momento em que medida essas diretrizes são efetivas.

O Manual do PEC-PG de 2006, na seção sobre os requisitos do candidato, no seu inciso 8, traz a seguinte redação: “O candidato que tenha concluído o curso superior no Brasil sob o amparo do PEC-G somente poderá participar do PEC-PG após exercer, no país de origem, por no mínimo 2 (dois) anos, uma profissão ou função docente. Casos excepcionais poderão ser acolhidos a critério do Grupo de Supervisão.” Aqui, o principal problema é a obrigatoriedade do exercício profissional no país de origem, uma questão limitadora tendo em vista os inúmeros relatos de palopianos sobre a dificuldade de inserção no mercado de trabalho em seus respectivos países.

Ao analisar as demais diretrizes pós-2006, fica evidente que a exigência de atuação profissional como pré-requisito para a participação no PEC-PG foi considerada precipitada. No Manual estabelecido em 2008, houve uma alteração a respeito dessa questão. No final dos requisitos dos participantes, consta a observação de que “será dada prioridade aos candidatos que comprovarem ter vínculo empregatício no país de origem”. Apesar de sutil, isso demonstra a compreensão de que a falta de profissionalização não deveria ser um entrave absoluto. Apesar desse avanço, o mesmo Manual ainda mantém a obrigatoriedade para os estudantes beneficiados pelo PEC-G: “somente poderá participar do PEC-PG caso comprove ter permanecido no país de origem por, pelo menos, dois anos após ter obtido o diploma brasileiro.”

Os editais disponíveis mais recentes do PEC-PG, como o lançado em 2020, permanecem recaindo na problemática em exigir a permanência mínima em seus países de origem:

- IX - ter cumprido interstício exigido neste Programa, ou seja, ter permanecido em seu país de origem ou residência por, pelo menos, dois anos após:
- a) ter obtido o diploma brasileiro, no caso de candidato que tenha recebido bolsa de agência brasileira de fomento para cursar graduação no Brasil. Inclusive no caso de ex-bolsista PEC-PG; e
 - b) ter obtido o título de mestre (profissional ou acadêmico), no caso de candidato que tenha recebido bolsa de agência brasileira de fomento. Inclusive no caso de ex-bolsista PEC-PG do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Programa De Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) Edital Nº 20/2020).

Dentre a complexidade entorno dessa obrigatoriedade, se destaca que a continuidade acadêmica e profissional é crucial para o desenvolvimento de uma carreira sólida. A obrigatoriedade de retornar e esperar por dois anos pode interromper o progresso acadêmico desses intercambistas, atrasando ou até inviabilizando a obtenção de qualificações adicionais. Esta interrupção pode prejudicar a formação do estudante e a qualidade da sua futura contribuição profissional, devido ao tempo e o esforço necessários para a reintegração. Outro ponto relevante a ser considerado é que muitas áreas de pesquisa e desenvolvimento exigem colaboração internacional. A imposição de um período fixo de permanência pode limitar a capacidade dos estudantes de participar em projetos globais ou colaborar com instituições internacionais, restringindo, assim, a troca de conhecimentos e experiências valiosas.

Além disso, a própria atratividade do PEC-PG acaba por ser fragilizada dentro de um contexto internacional que as redes de cooperação Sul-Sul então em constantes ampliações. Se o período de permanência for percebido como um obstáculo, a atratividade do programa para candidatos qualificados pode ser reduzida, prejudicando o potencial de desenvolvimento das nações participantes e especialmente do Brasil, ao sair das rotas de interesse desses acadêmicos. Com a evolução constante das dinâmicas e das oportunidades proporcionadas pela globalização, a obrigatoriedade de dois anos pode se mostrar desatualizada e inadequada para as novas realidades enfrentadas pelos estudantes e pelo mercado internacional. A revisão e possível flexibilização dessas exigências poderiam melhorar a eficácia do programa e proporcionar benefícios mais significativos tanto para os estudantes quanto para seus países de origem.

A respeito dos movimentos de retorno ao país de origem, Tcham (2016) questiona um dos seus entrevistados sobre o interesse dos seus familiares e os seus sobre esse tópico, podendo ser útil para refletir sobre como devem se sentir, pelo menos, uma parcela dos estudantes que sofrem com a obrigatoriedade de retorno imposta pelo PEC-PG.

Otávio, disse que teve uma vivência cultural muito intensa na universidade e na cidade do Recife durante sua graduação, vivência essa que nunca tivera no seu país de origem. Quando perguntado se a família apoia sua permanência no Brasil, ele, quase num grito de revolta, disse que os seus pais querem que ele volte e continue a ter uma vida de privações que sempre teve, em São Tomé e Príncipe. Ele não hesitou em nos dizer que reconhece o apoio que os familiares deram para estudar em Pernambuco, mas, hoje, a decisão de onde deve ou não deve ficar é exclusivamente dele. (Tcham, 2016, p. 164-165).

A experiência compartilhada por Otávio converge com outros relatos sobre as motivações que influenciam na decisão de permanecer no Brasil. Essas motivações variam desde as relações socioculturais e afetivas estabelecidas durante a estadia, até considerações de ordem mais pragmática, como o horizonte de oportunidades profissionais. A predominância de instituições privadas e as dificuldades enfrentadas no processo de acesso às vagas de emprego, que nem sempre se baseiam exclusivamente no mérito, são indicativos para que muitos desses intercambistas prefiram atuar no Brasil.

Ultrapassada todas as barreiras dos papéis, parece que encontrar um emprego imediato não tem se constituído um grande problema para estes atores que vieram dos PALOP. De uma maneira geral, a opinião deles em relação ao mercado de trabalho revela certa unanimidade em afirmar que existem oportunidades de trabalho e de crescimento profissional no Brasil [...] A aposta maior destes atores, em particular aqueles mais jovens, se configura nas possibilidades de conseguir trabalho no Brasil, não necessariamente em relação às condições de trabalho em si; e acreditam que, **desde que existam concursos públicos como forma de acesso ao mercado de trabalho, então, apostam em si**, tendo como uma exigência pessoal cada vez mais a aquisição de maior capital qualificacional (ISMAEL TCHAM, 2016, p. 181-182).

A exemplo disto, se tem a defasagem na coordenação do ensino superior de Guiné-Bissau, país este que se encontra como segunda nacionalidade mais presente dentre os palopianos no eixo norte e nordeste (Ferreira, 2021). A instabilidade no processo de ensino superior nestes países, tanto na esfera de formação como na de atuação profissional, se mostra como um dos indicativos centrais para permanência após formação de muitos palopianos no Brasil.

Sobre esse tema, a pesquisadora brasileira Izaura Matiko Yamada, em sua tese, realiza um levantamento quantitativo e qualitativo sobre os percursos de formação dos beneficiados pelo PEC-PG, provenientes de diversos países e continentes. Ela busca elucidar os interesses que trouxeram ao Brasil para a realização do intercâmbio, os cursos de formação, as instituições escolhidas e suas inserções no mercado de trabalho. Nos dados levantados, Yamada (2019) seleciona um grupo de 401 estudantes que passaram pelo PEC-PG e busca identificar as razões que os levaram a optar por seus mestrados e doutorados no Brasil (ver tabela 6). Observa-se, dessa forma, que os motivos predominantes nas escolhas são a “qualidade do ensino da universidade brasileira” e a “pouca oferta de cursos no país de origem”. Embora esses dados apresentem um recorte geográfico mais amplo que o dos PALOPs, eles corroboram a

instabilidade educacional desses países participantes, reafirmando que a permanência posterior à conclusão de seus mestrados/doutorados no Brasil decorre desse ambiente pouco convidativo para a atuação profissional, especialmente para aqueles que desejam ingressar nas carreiras acadêmicas/docentes, como costuma ser o caso dos formados em humanidades.

Tabela 6 - Motivo da escolha do Brasil para realizar a pós-graduação

	%	Nº
Qualidade do ensino da universidade brasileira	31,08	271
Pouca oferta de curso de pós-graduação no meu país de origem	19,50	170
Vontade de estudar fora do meu país de origem	21,56	188
Conhecimento do idioma português	9,06	79
Incentivo familiar, de ex-bolsistas, amigos, professores, etc.	9,40	82
Experiência anterior de ter estudado/morado no Brasil e conhecer a sua cultura	9,40	82
	Total 100	872

Fonte: Izaura Yamato, 2019. *possibilidade de mais de uma resposta por participante.

Tabela 7- Distribuição de selecionados do PEC-PEG 2000-2019

Métrica	América Latina	África	Ásia
Total de Bolsas	2060	870	97
Média Anual	103	43.5	4.85
Maior Número em um Ano	208 (2013)	92 (2018)	18 (2009)
Números do último ano do levantamento (2019)	26 (2019)	75 (2019)	2 (2019)

Fonte: Ministério das Relações Exteriores, 2019.

Apesar desse cenário de ampliação de oportunidades e conexões entre Brasil e os países do continente africano, os dados quantitativos da presença africana no Brasil oferecidos pelo Ministério das Relações Exteriores, nos indica que o PEC-PG demonstrou um favorecimento com a América Latina em relação a outros continentes, isso se deu em parte à maior facilidade de intercâmbio e ao menor reconhecimento da Cooperação Sul-Sul.

Como demonstrado na tabela 7, e na análise do histórico das relações de cooperação educacional, desde os primórdios do CEAQ na década de 1960, o Brasil tem valorizado as parcerias com os países da América Latina. O próprio PEC-G iniciou suas diretrizes com foco nos países latino-americanos, excluindo a participação do continente africano. No entanto, como já mencionado, os conflitos políticos internacionais, especialmente com a metrópole portuguesa, impediam o estreitamento das relações com as colônias em África.

Apesar disso, os dados apresentados no gráfico 5 nos mostram que existe um movimento de mudança de foco na distribuição dos selecionados para o PEC-PG, - apesar do número total de bolsas direcionadas para a América Latina serem mais que o dobro disponibilizado para o continente africano – após 2013, as bolsas direcionadas para países latinos vem decaindo, enquanto as para África vão aumentando, isso fica evidente quando olhamos para o último ano dos dados disponíveis e verifica-se que foram destinadas 26 bolsas para América Latina e 75 bolsas para África. A ausência de informações nas plataformas das instituições responsáveis limita nossa compreensão a respeito dos últimos anos entre 2020-2024, não sendo possível verificar se essa tendência se perpetuou.

A mudança quantitativa na oferta de bolsas para o continente africano pode ser explicada por uma série de fatores históricos, culturais e políticos. Inicialmente, destaca-se o passado compartilhado, inserido em um contexto de exploração colonial, da língua portuguesa e a influência significativa da cultura africana no Brasil. Entre as medidas governamentais adotadas e que fortaleceram esses laços, destaca-se a Lei 10.693/03 de 2003, que tornou obrigatória nas redes de ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Além disso, houve também, em 2010, a criação, por lei da UNILAB. Essas iniciativas, em certa medida, facilitaram a maior participação dos países africanos, especialmente os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), refletindo a ambição de promover e valorizar a cultura e a língua do Brasil (MILANI, 2016).

Para além desse ambiente favorável às políticas de cooperação e valorização do continente africano, é pertinente refletir sobre o impacto do aumento quantitativo de estudantes africanos, ingressantes pelo PEC-PG, na promoção de discussões mais amplas sobre o continente africano e a produção de conhecimento. Muitos desses intercambistas, após concluir seus estudos de mestrado e doutorado, optam por permanecer no Brasil em busca de inserção no mercado de trabalho. Em particular, entre aqueles que se dedicaram às áreas de humanidades, pode-se identificar contribuições significativas para o questionamento e ruptura com a lógica colonial no campo epistemológico?

Dentro do contexto da cooperação educacional Sul-Sul, em que se inserem os Programas PEC-G e PEC-PG, a análise de suas diretrizes, dados e discussões já levantadas nos conduz a dois pontos centrais. O primeiro destaque recai sobre o papel fundamental que os programas desempenham no fomento às discussões acadêmicas pós-coloniais ao promover a mobilidade de estudantes oriundos de países em desenvolvimento, especialmente daqueles pertencentes aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Ao permitir que esses alunos se integrem em instituições de ensino superior no Brasil, tais iniciativas contribuem para a criação de um ambiente acadêmico mais plural e diverso, onde diferentes culturas e vivências se encontram e se complementam.

Essa diversidade é essencial, pois enriquece os debates acerca das consequências históricas do colonialismo. Além disso, a interação entre estudantes brasileiros e estrangeiros facilita a formação de redes de cooperação, fundamentais para a troca de saberes e experiências. Através de colaborações em pesquisas e projetos, as instituições envolvidas têm a oportunidade de explorar temas de relevância contemporânea, desafiando narrativas tradicionais e promovendo reflexões críticas sobre as relações entre Brasil e África. A presença de alunos de contextos variados não apenas amplia a produção de conhecimento, como também possibilita um diálogo enriquecedor, que leva em consideração as especificidades e complexidades de cada país envolvido.

O segundo ponto de destaque é o entendimento de que esses programas de incentivo e seus resultados se inserem em um movimento multiculturalista. Isso significa adotar uma perspectiva que reconhece e valoriza a diversidade cultural, buscando promover a convivência harmoniosa entre diferentes culturas, etnias, religiões e tradições, ao mesmo tempo em que defende a igualdade de direitos e a inclusão de grupos minoritários. No entanto, essa abordagem multiculturalista apresenta certas limitações. Como argumenta a filósofa americana Nancy Fraser (2003), ao focar principalmente no reconhecimento das diferenças culturais, o multiculturalismo pode acabar perpetuando desigualdades sem abordar suas causas estruturais. Boaventura de Sousa Santos (2014) também critica essa abordagem, afirmando que ela se torna um discurso vazio quando não enfrenta as injustiças sistêmicas e destaca a necessidade de uma democratização efetiva do conhecimento e de seus diversos modos de produção.

Dessa forma, argumentamos que os programas não necessariamente fomentam debates voltados à ruptura de paradigmas ou ao pluralismo epistemológico. O pluralismo epistêmico, entendido como a superação da ideia de um único tipo de produção de conhecimento, geralmente associada à ciência ocidental, defende o diálogo entre diferentes epistemologias, como os saberes indígenas, populares e outras tradições filosóficas. Mais do que valorizar as

culturas nos espaços acadêmicos, essa perspectiva propõe a legitimação e valorização dos diversos modos de produção de conhecimento, questionando a hegemonia da ciência ocidental, muitas vezes associada à tradição europeia (Santos, 2014).

Assim, compreendemos que os ambientes nos quais esses estudantes foram inseridos através dos programas de incentivo continuaram, em grande medida, a reproduzir a lógica europeia de produção de conhecimento tido como legítimo. Isso significa que esses programas não tiveram nenhum impacto? De forma alguma. Reconhece-se que a presença desses intercambistas foi fundamental para animar debates diversos sobre a relevância dos saberes africanos, além de serem cruciais para iniciar, no Brasil, o processo de desmistificação sobre o papel e as possibilidades de atuação do indivíduo africano. No entanto, apesar desse avanço, as diretrizes dos programas não visavam despertar questionamentos profundos sobre o sistema de produção e legitimação de conhecimento em que estavam inseridos.

3 BRASIL/ÁFRICA E A PRODUÇÃO ACADÊMICA DE DOCENTES AFRICANOS

Este capítulo se propõe a explorar, inicialmente, a criação da UNILAB, destacando sua conexão com as transformações na política externa brasileira e sua importância estratégica na cooperação com os países africanos de língua portuguesa. Também são abordados os desafios enfrentados pela instituição para cumprir sua missão. Ademais, analisa-se a produção acadêmica de cinco docentes oriundos dos PALOP na UNILAB, com o objetivo de compreender suas áreas de pesquisa, metodologias e abordagens teóricas. Por meio dessa análise, busca-se investigar a relação desses intelectuais com os debates sobre a cooperação Sul-Sul, considerando os princípios e objetivos da universidade.

3.1 Projeto UNILAB – Contexto e implementação

A implementação da UNILAB é resultado de um conjunto de mudanças na política exterior brasileira iniciada nos anos 2000, particularmente durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A política externa adotada entre 2003 e 2006 revela uma reinterpretação do papel do Brasil na diplomacia global, com influências das mudanças na ordem mundial pós-Guerra Fria. Essa transformação reflete um esforço maior para reposicionar o Brasil como um ator relevante em uma ordem mundial mais multipolar, promovendo, especialmente, o fortalecimento de laços com países africanos (Patrícia Leite, 2011).

Verifica-se essa mudança de postura no discurso proferido em 2003 na Conferência Brasil-África Ocidental, realizada em Abuja, Nigéria, onde o presidente Lula reforçou o compromisso com o continente africano, afirmando a disposição do Brasil em contribuir para o desenvolvimento das potencialidades africanas, em uma perspectiva de cooperação e intercâmbio econômico:

Reafirmamos os laços profundos que nos unem a todo o continente africano e a nossa disposição de contribuir ativamente para que ele desenvolva as suas enormes potencialidades. Visamos não só explorar os benefícios potenciais de um maior intercâmbio econômico e de uma presença maior do Brasil no mercado internacional, mas também a estimular os incipientes elementos de multipolaridade da vida internacional contemporânea." (Luiz Inácio Lula da Silva, 3 de novembro de 2003, durante a abertura da conferência Brasil-África Ocidental, em Abuja, Nigéria.)

Esse posicionamento rompeu com a política externa do governo anterior, que enfatizava a aliança com grandes potências, especialmente os Estados Unidos, em busca de vantagens econômicas. Sob a liderança de Lula, o Brasil começou a valorizar a multipolaridade, fortalecendo sua presença em novos mercados e consolidando alianças com potências emergentes, como China, Índia, Rússia e África do Sul, visando contrabalançar a hegemonia norte-americana.

Entre 2003 e 2006, a aproximação com a África se consolidou por meio de viagens presidenciais frequentes e da criação de embaixadas em 12 países africanos, incluindo Etiópia, Sudão e Benin, entre outros. Esse movimento foi amplamente justificado pela compreensão de que o Brasil possuía uma dívida histórica com o continente africano, e o momento pedia uma retribuição simbólica e prática (Celso Amorim, 2006).

Um marco dessa aproximação foi a realização, em 2006, da II Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora (CIAD), em Salvador, Bahia. A conferência buscou reforçar os laços culturais e acadêmicos entre a África e sua diáspora, promovendo um diálogo que inspiraria as bases para a criação da UNILAB. As discussões enfatizaram a importância de construir políticas de aproximação entre intelectuais africanos, incentivar cooperações científicas e ampliar recursos para pesquisas voltadas à produção de conhecimento sobre a África. Mereceram destaque as seguintes sugestões:

Incentivar a produção do conhecimento da Diáspora na África e do conhecimento da África na Diáspora
 Construir políticas de aproximação entre intelectuais/pesquisadores africanos que estão na Diáspora com os que se encontram na África
 Incentivar a construção de novos programas de cooperação referentes à produção científica sobre a África; ampliar os institutos de pesquisa e os recursos financeiros para a pesquisa
 Priorizar a relação entre universidades africanas e da Diáspora, incentivando intercâmbios entre programas de graduação, pós-graduação e pesquisa (II CIAD: a Diáspora e o Renascimento africano: relatório final, pág. 77).

A análise dos destaques do relatório revela uma clara convergência entre as sugestões apresentadas no evento e os objetivos que posteriormente fundamentariam a UNILAB. Dentre esses, podemos destacar a necessidade de aproximar intelectuais e pesquisadores africanos, tanto os que estão na África quanto os que fazem parte da Diáspora. A UNILAB surge exatamente com esse propósito: criar uma ponte entre esses dois grupos, viabilizando a troca de conhecimentos e experiências por meio de intercâmbios acadêmicos e colaborações entre estudantes e professores.

Além disso, a conferência incentivava a criação de novos programas de cooperação científica voltados para a produção de conhecimento sobre a África. O projeto UNILAB busca sanar essa demanda ao construir uma rede de cooperação acadêmica focada nas realidades africanas e da diáspora, abrindo espaço para novos estudos e pesquisas sobre o continente. Assim como, no âmbito da ampliação dos institutos de pesquisa e aumento de recursos, pois embora ainda enfrente desafios em termos de financiamento, a instituição representa um avanço importante, fornecendo infraestrutura e recursos para a promoção de pesquisas que têm como foco o continente africano e sua diáspora.

Dessa forma, se compreende que a criação da UNILAB ocorreu em um momento de intensificação das redes de cooperação das políticas exteriores, mas assim como, das lutas por inclusão social e racial no Brasil, especialmente com o fortalecimento do movimento negro e a implementação de políticas afirmativas durante a primeira década dos anos 2000. Nesse período, ações como a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, e da Lei nº 11.645/2008, que também incluiu o ensino da cultura indígena, reforçaram a valorização das contribuições dos povos africanos e indígenas para a formação da sociedade brasileira. Esse ambiente foi propício para debates que culminaram na aprovação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, cujo objetivo era ampliar o acesso de estudantes negros e indígenas às universidades públicas, promovendo maior equidade no ensino superior.

Sendo assim, o projeto UNILAB foi favorecido por um contexto brasileiro de expansão do Ensino Superior e por demandas de inclusão e valorização de histórias antes marginalizadas, alinhando-se à necessidade de fortalecer laços acadêmicos com a África. Esse movimento reflete a quarta fase de expansão da educação superior no Brasil, marcada pelo aumento de vagas e instituições federais, políticas afirmativas e o fortalecimento econômico, permitindo que a universidade fosse vista como um objetivo viável para novos segmentos sociais, inclusive famílias de baixa renda (Gomes e Vieira, 2013).

Foi escolhido como sede do projeto UNILAB a cidade de Redenção, no Ceará, sua escolha sendo simbólica por ter sido a primeira a abolir a escravidão no Brasil em 1883. Em outubro de 2008, o Ministério da Educação estabeleceu a Comissão de Implantação da UNILAB para estruturar a organização acadêmica e administrativa da instituição. Esta comissão, que contou com representantes de instituições brasileiras e internacionais, como Paulo Speller (UFMT, presidente), Alexandre Prestes Silveira (Ministério da Educação), Almerinda Augusta de Freitas Carvalho (Ministério das Relações Exteriores), entre outros, conduziu missões e reuniões nos países africanos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) a partir de 2009 (Speller, 2021).

Por meio da Lei nº 12.289, sancionada em 20 de julho de 2010, a UNILAB foi criada, trazendo em sua redação o seguinte objetivo:

ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para 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, [2020]).

A UNILAB possui sua sede na cidade de Redenção, no Ceará, onde atualmente conta com dois campi: o Campus da Liberdade e o Campus das Auroras. Atualmente se encontra em uma estrutura multicampi, que inclui unidades em Acarape, também no Ceará, com o Campus dos Palmares, e em São Francisco do Conde, na Bahia, com o Campus dos Malês. A escolha de Acarape e Redenção está profundamente ligada às suas raízes históricas, marcadas pelo ciclo da cana-de-açúcar e pela exploração do trabalho escravizado. De forma semelhante, o campus em São Francisco do Conde se destaca por estar localizado em uma cidade que possui a maior proporção de pessoas negras no Brasil, reforçando a relevância histórica e social de sua presença na região.

Compreendendo, de forma panorâmica, os contextos que possibilitaram a implementação do projeto da UNILAB, cabe levantar questionamentos sobre sua efetivação no campo prático. De fato, a UNILAB tem se consolidado como um espaço de valorização do que se propôs após 13 anos de funcionamento? Seu corpo docente efetivo fomenta debates que promovam a valorização e produção acadêmica, rompendo com as heranças coloniais? Evidentemente, esses questionamentos são provocações abertas para reflexão, considerando todas as variáveis envolvidas. No entanto, buscamos aqui identificar pistas e vestígios que possam apontar caminhos em resposta a essas questões.

Sobre essas questões, o sociólogo brasileiro Francisco Vasconcelos, que é docente da UNILAB em Redenção, reflete sobre sua instituição em artigo intitulado *O Projeto UNILAB” em Disputa: Avanços e contradições de uma comunidade universitária*, onde indica que após dez anos de atuação da instituição e de inúmeros artigos e trabalhos acadêmicos que vão analisar a UNILAB, ainda o incomoda o fato de que muitas dessas análises,

acabam por perder a dimensão mais profunda dos meandros de sua política interna, interditando uma compreensão mais densa de suas dinâmicas como comunidade política. [...] tantos são os artigos que, embora indicando desafios e obstáculos a serem superados, tomam as expectativas do “Projeto UNILAB” como se fossem realidade consumada e em curso. Quando, na verdade, até hoje, em grande parte, não passam de expectativas (Vasconcelos, 2022, p. 38).

Entre as problemáticas entornos do projeto UNILAB, uma que chama atenção segundo Malomalo (2018) se trata da representatividade insuficiente de africanos/as na instituição, tanto em números absolutos quanto na ocupação de posições estratégicas, como cargos de gestão e decisão, especialmente entre técnicos e docentes. Malomalo (2018) sugere três fatores que ajudam a entender essa realidade. O primeiro está relacionado ao racismo com nuances xenofóbicas, praticado tanto por brancos/as quanto por negros/as brasileiros/as. O segundo fator refere-se a uma condição de precariedade estrutural, que vai além da escassez de recursos

financeiros, envolvendo uma cultura de improvisação associada ao "jeitinho brasileiro", agravada por dinâmicas de colonialidade marcadas por questões raciais. O terceiro fator identificado é a utilização da UNILAB para atender interesses de natureza político-partidária.

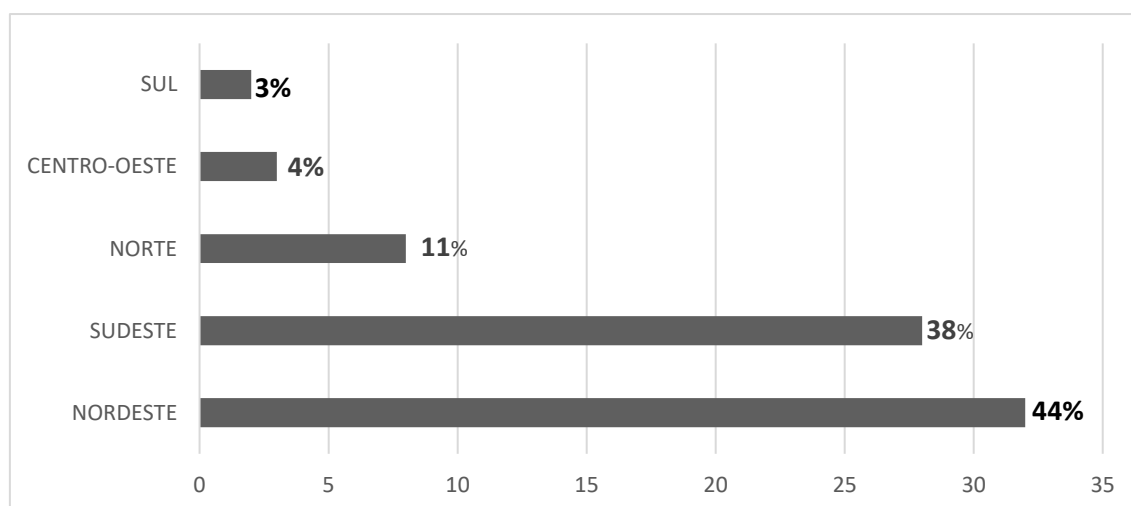
Apesar desses desafios, Francisco Vasconcelos (2020) compreende que após uma década de existência, a UNILAB apresentou avanços importantes, como a formação de profissionais qualificados para o desenvolvimento regional e a promoção de pesquisas e atividades de extensão com impacto local. Contudo, também alerta que a instituição ainda enfrenta desafios significativos, incluindo problemas de infraestrutura, déficit de moradias, baixa representatividade de africanos/as no corpo estudantil e docente, além da falta de integração entre os campi e limitações nos cursos para atender às demandas dos países parceiros.

Corroborando com a visão das problemáticas entorno da UNILAB, o brasileiro e doutor em física Aristeu Lima, docente da UNILAB em Redenção, destaca em seu artigo *UNILAB: uma promissora tentativa de integração*, identifica limitações que impedem a plena realização do processo de integração internacional, como a falta de infraestrutura essencial (biblioteca central, centro de línguas e espaços esportivos) e de recursos para garantir a permanência de qualidade para os estudantes. O subfinanciamento é citado como um obstáculo central, comum a outras universidades públicas, mas que afeta a UNILAB de forma especial devido à sua missão diferenciada. Apesar dessas dificuldades, a tese do professor sobre a instituição aponta que, mesmo com os desafios enfrentados, a universidade teve avanços significativos no cumprimento de sua missão original, especialmente no acolhimento de estudantes estrangeiros, na criação de cursos e programas de pós-graduação, e na formação de profissionais de diversas nacionalidades. Ele destaca o desempenho da UNILAB no Índice Geral de Cursos (IGC) do MEC, onde a universidade se posiciona como a segunda melhor do Ceará e a nona do Nordeste, o que é notável considerando sua recente criação e seu projeto singular.

Em relação as grades curriculares, João Oliveira (2022) busca problematizar as questões da UNILAB ao analisar o curso de História ofertado pela instituição, onde conclui que o racismo epistêmico está presente no curso de História ofertado pela instituição, indicando o epistemicídio de saberes negros em benefício de uma experiência predominantemente branca. O autor indica que embora a universidade seja voltada para a integração afro-brasileira e africana, nove das quatorze disciplinas obrigatórias não incluem produções de intelectuais negros, e apenas 18 das 176 referências bibliográficas obrigatórias e complementares são de autores negros. O trabalho enfatiza a necessidade urgente de uma verdadeira descolonização curricular, defendendo uma reformulação profunda do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Apesar dos desafios enfrentados pela instituição e da distância para alcançar plenamente sua missão, é possível reconhecer que, no contexto nacional de debates e esforços para romper com heranças coloniais, a UNILAB se destaca como um espaço de referência. A universidade tem se firmado como um importante centro de discussões e como polo de atração para intelectuais interessados em desenvolver pesquisas relacionadas a essas temáticas. Esse protagonismo é evidenciado em estudo desenvolvido anteriormente em pesquisa monográfica, onde foi possível notar que, em âmbito nacional, a região Nordeste concentra o maior percentual de docentes dos PALOP atuando no Ensino Superior (ver Figura 10). A razão para essa expressividade numérica se dá devido a UNILAB, pois se mostrou como instituição de atuação da maioria dos docentes atuantes na região.

Figura 10 - Regiões de atuação de docentes dos PALOP no Ensino Superior brasileiro.



Fonte: FERREIRA, 2021.

Nesse contexto, direcionamos nosso olhar para a UNILAB, buscando compreender para além do expressivo quantitativo de docentes palopianos presentes na instituição, mas identificar quais temáticas são abordadas e de que forma seus objetos de pesquisa estão sendo desenvolvidos. Assim, procuramos observar se as limitações enfrentadas pela instituição têm se refletido na produção acadêmica de seu corpo docente efetivo palopiano.

3.2 Docente palopianos da UNILAB e suas produções acadêmicas

A presença de docentes africanos na UNILAB, à primeira vista, alinha-se às ambições da instituição, colocando-a no caminho da construção de uma educação transnacional. No

entanto, é equivocado pressupor que a simples presença desses professores palopianos garanta discussões, produções e posicionamentos que transcendam a mera transmissão de conhecimento, ou tomar como certo que enfrentem os dispositivos de poder que historicamente marginalizaram as contribuições do continente africano. Fugindo dessas simplificações, este capítulo se propõe a investigar as produções de um grupo de cinco docentes da UNILAB que atualmente se encontram na instituição e que, apesar de pertencerem a cursos diferentes, estão inseridos no campo das humanidades.

Entre os termos abordados, adotaremos o conceito de "intelectual" desenvolvido por Michel Foucault em *Os Intelectuais e o Poder*, no qual o autor argumenta que o papel político do intelectual pode se manifestar de duas formas: como aliado de estruturas dominantes ou como agente subversivo diante das dinâmicas de poder. Para Foucault, o intelectual não deve buscar uma verdade universal, mas questionar como o saber é produzido e utilizado como instrumento de poder. Nessa perspectiva, compreendemos que a expectativa da UNILAB em relação aos seus intelectuais, especialmente os docentes africanos, é que eles assumam uma postura subversiva, desafiando o eurocentrismo acadêmico e propondo alternativas epistemológicas que confrontem a hegemonia do saber ocidental.

Buscando compreender as permanências dessas estruturas coloniais, Aníbal Quijano (2000) desenvolve o conceito de "colonialidade do poder", que evidência como o racismo, a exploração econômica e a imposição de saberes eurocêtricos continuam sendo pilares estruturais do sistema atual. Quijano argumenta que a colonialidade não é apenas um legado do colonialismo, mas uma força ativa que molda as relações de poder contemporâneas, perpetuando a hegemonia do Ocidente sobre o Sul Global.

Em resposta à colonialidade, surgem os posicionamentos teóricos pós-coloniais e decoloniais, que abordam de maneira distinta essas dinâmicas de poder. Embora frequentemente tratados como sinônimos, os dois conceitos apresentam diferenças significativas. A perspectiva pós-colonial concentra-se na crítica às narrativas eurocêtricas e aos impactos duradouros do colonialismo. Edward Said, em sua obra *Orientalismo*, exemplifica essa abordagem ao revelar como o Ocidente construiu imagens do Oriente que reforçam sua própria identidade e poder, abordando questões de representação cultural e identidade. Nesse mesmo campo, Achille Mbembe, em textos como *Crítica da Razão Negra* e *Necropolítica*, demonstra que essas práticas continuam moldando subjetividades e relações de poder, estando profundamente presentes nas esferas política, econômica e cultural.

Por outro lado, o pensamento decolonial, desenvolvido principalmente por autores latino-americanos como Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo, propõe ir além da crítica para

construir alternativas epistêmicas a partir do Sul Global. A decolonialidade não apenas denuncia as hierarquias raciais, epistêmicas e econômicas oriundas do colonialismo, mas também busca valorizar saberes locais e formas de pensamento marginalizadas.

Nesse sentido, Walter Mignolo (2005) argumenta pela necessidade de confrontar a modernidade ocidental por meio de alternativas pluriversais: múltiplas visões de mundo coexistindo de forma horizontal, sem hierarquias epistemológicas. Esse projeto decolonial inclui a valorização de conhecimentos indígenas, africanos e asiáticos como passos concretos para superar as estruturas que sustentam a colonialidade, reafirmando o papel central da diversidade epistêmica na transformação das relações globais.

Nesse contexto, partilhamos a compreensão da relevância da História Social das Ideias, está que oferece ferramentas valiosas para aprofundar as discussões aqui presentes. Como aponta Peter Burke (2000), a história das ideias deve ser compreendida em sua dimensão social, examinando não apenas os conteúdos intelectuais, mas também os contextos em que foram produzidos e os meios pelos quais circularam. Ao aplicar esse enfoque aos debates pós-coloniais e decoloniais, é possível entender como as hierarquias epistêmicas do passado colonial foram consolidadas e naturalizadas no imaginário global.

A abordagem de Burke também permite investigar como ideias alternativas, oriundas de epistemologias do Sul Global, têm sido historicamente marginalizadas, mas nunca completamente suprimidas. Esses conhecimentos, muitas vezes transmitidos de forma oral ou em práticas cotidianas, escapam ao controle das instituições formais de poder e oferecem pistas para a construção de alternativas epistêmicas. A análise desses movimentos abre espaço para compreender como as epistemologias subalternas sobrevivem e contestam as estruturas hegemônicas.

Além disso, a história social das ideias possibilita examinar como as práticas coloniais moldaram não apenas os saberes, mas também os próprios meios de sua transmissão, como a escola, a universidade e a ciência institucionalizada. Portanto, a história social das ideias contribui significativamente para os debates sobre colonialidade, pós-colonialismo e decolonialidade, ao articular as condições históricas e sociais que moldam o saber.

Partindo desse contexto, a pesquisa busca investigar o posicionamento dos intelectuais docentes da UNILAB, com atenção aos seus percursos acadêmicos e às discussões que desenvolvem. O objetivo central é identificar o perfil desses intelectuais provenientes dos PALOP e avaliar se seus posicionamentos teórico-metodológicos dialogam, ou não, com as perspectivas pós-coloniais e decoloniais. Esse questionamento ganha relevância considerando o propósito da instituição onde atuam, idealizada para fomentar reflexões nessa direção.

Nesse sentido, analisaremos, a seguir, cinco docentes palopianos que integram o quadro efetivo da UNILAB. O quadro analítico seguirá a ordem: percurso acadêmico até a inserção na UNILAB; análise de suas dissertações e teses, com foco maior naquelas que exerceram maior influência em sua produção intelectual de forma ampliada; verificação das abordagens teóricas adotadas e das fontes documentais utilizadas; além disso, será realizada uma análise dos temas recorrentes ao longo de sua produção acadêmica, englobando artigos, comunicações, entre outros.

Iniciamos a análise pelo percurso acadêmico e intelectual de **Artemisa Odila Cande Monteiro**, guineense, graduada Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí em 2003. Durante a graduação, pesquisou sobre a representação da África no imaginário social brasileiro, sob a orientação de Júnia Napoleão Mota de Rêgo. Em 2008 concluiu o mestrado em Estudos Étnicos e Africanos na Universidade Federal da Bahia. Sua dissertação, orientada por Angela Figueiredo, abordou o processo de construção da identidade negra em Teresina, com foco no Grupo Afo-Cultural Coisa de Nego. Em 2013 Artemisa completou o doutorado em Ciências Sociais, também pela UFBA, com uma pesquisa centrada na construção do Estado nacional na Guiné-Bissau. Nesse trabalho, sob orientação de Maria Victória Espiñeira, analisou as conexões entre o discurso de unidade nacional e a diversidade étnica no país, entre 1959 e 1994.

Atualmente, Artemisa Monteiro é docente efetiva da UNILAB, no campus Redenção, e atua como Pró-Reitora de Relações Institucionais e Internacionais (Prointer) da universidade. A Prointer é responsável por promover a cooperação solidária com países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e outras nações, articular projetos em rede e organizar debates sobre cooperação e interculturalidade. A pró-reitoria também gerencia o Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros (PSEE) e acompanha os estudantes internacionais, além de administrar acordos e convênios com instituições e embaixadas parceiras.

Para compreender os objetos de estudo e os caminhos metodológicos e teóricos de Artemisa, focaremos na análise de seus trabalhos de conclusão de mestrado e doutorado, mas também irá se atentar para as temáticas de suas publicações em âmbito geral. Sua dissertação, intitulada *Processo de Construção da Identidade Negra em Teresina: Caso do Grupo Afo-Cultural Coisa de Nego*, nos traz já nos seus agradecimentos elementos para compreender como a individualidade do pesquisador é inerente na elaboração das inquietações e problemáticas de pesquisa frente ao mundo em seu entorno, pois foi a partir de sua vivência e olhar como guineense e pertencente ao continente africano que as questões entorno da sua pesquisa de dissertação surgiram, onde diz:

O sonho de realizar o curso de mestrado, possui uma dimensão coletiva tanto familiar quanto de uma nação em processo de desenvolvimento. Essa questão anuncia a situação sócio-educacional do meu país no que tange carência do ensino de curso superior e de pós-graduação. O fato de pertencer ao continente africano levou-me a questionar a representação deste no mundo da vida nos movimentos negros piauienses (Artemisa Monteiro, 2008)

Artemisa (2008) busca examinar em sua dissertação a construção da identidade negra em Teresina por meio da recriação da estética africana e suas conexões com estratégias de poder no movimento negro, especialmente desde 2003, durante o governo de Wellington Dias (PT). Ela aborda a origem e evolução do movimento negro no estado desde os anos 1980, culminando com a importância do grupo Coisa de Negô, fundado em 1990, que promoveu ações de valorização da imagem negra, como festas da beleza negra e participação estatal. O estudo reflete sobre como essa construção identitária em Teresina foi influenciada por outras cidades, como Salvador e São Luís, com o apelo à África como símbolo político e cultural.

A metodologia utilizada por Artemisa em sua pesquisa adota uma abordagem etnográfica, com destaque para a observação direta, diário de campo e entrevistas semi-estruturadas, tanto individuais quanto em grupo. Esses métodos são bem escolhidos para captar as nuances do universo social e cultural dos participantes, membros do Grupo Afro-Cultural Coisa de Nêgo. Ao investigar a ressignificação da identidade negra e da estética afro-brasileira, Artemisa consegue explorar com profundidade as percepções dos sujeitos em relação à africanidade e à luta contra o racismo. As entrevistas, organizadas por eixos temáticos, abrangem diferentes perspectivas ao incluir participantes de várias gerações e gêneros, o que enriquece a compreensão do tema.

Além disso, se utiliza como aporte documental uma série de documentos que sustentam a análise sobre a construção da identidade negra em Teresina, inclui registros históricos e administrativos sobre o desenvolvimento do movimento negro na cidade, assim como também, analisa materiais culturais, como programas e registros de eventos. Percebe-se por tanto uma dimensão ampla em que sua pesquisa está estruturada, mas chama-se atenção para o papel crucial da oralidade no decorrer de sua pesquisa, se apresentando como fonte primordial para o seu desenvolvimento.

No contexto da realização das entrevistas, é digno de destaque que Artemisa informa ao leitor as resistências que ela enfrentou, pois segundo a autora, era vista como uma “autêntica nativa africana” que colocava em questão as percepções e construções dos entrevistados sobre si mesmos e sobre o continente africano. Em um dos momentos registrados, um participante a questiona: “Se você sabe tudo sobre a África, e de que essa África nossa não é verdadeira, por que estás aqui? [...] Sabemos que a África é de todos nós, viemos de lá, só porque nascemos

noutro lado do mundo... Vocês africanos não podem tirar esse direito da gente!” (Monteiro, 2008, p. 17).

Esse relato evidencia o embate entre a visão da autora, com sua perspectiva africana, e o entendimento dos entrevistados, que reivindicam uma conexão profunda e legítima com a África, apesar de terem nascido fora do continente. A resposta dos participantes revela uma reafirmação de pertencimento e identidade em relação à África, e desafia a autora a lidar com essa complexidade identitária própria das diásporas africanas.

Artemisa conclui que o movimento negro no Piauí desempenha um papel fundamental na construção de uma identidade afro-brasileira, unindo referências culturais, estéticas e políticas para enfrentar o racismo estrutural e valorizar a memória afrodescendente. Esse processo, ancorado em símbolos africanos e ações como as Festas de Beleza Negra, também foi usado pelos militantes para acessar o poder estatal e influenciar políticas públicas. Contudo, o avanço na esfera política revelou tensões internas, refletindo os desafios de representação em um contexto historicamente excludente.

Ao analisarmos o quadro referente as informações frutos da dissertação de Artemisa, situamos sua pesquisa de dissertação dentro do campo dos estudos pós-coloniais ao abordar de forma central as dinâmicas de identidade, representação e diáspora, elementos fundamentais desse paradigma teórico. O foco da autora está na análise de como os movimentos negros no Piauí, especialmente por meio do grupo Coisa de Nêgo, constroem uma identidade afro-brasileira que ressignifica referências culturais e estéticas africanas. Esse processo é analisado como uma estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural e como um meio de reivindicação de pertencimento, questões que estão no cerne das preocupações pós-coloniais.

Além disso, evidenciamos que a pesquisa de dissertação de Artemisa destaca a importância da oralidade como fonte essencial para a construção de conhecimento, oferecendo uma perspectiva que confronta a tradição eurocêntrica, que historicamente prioriza fontes escritas nas ciências humanas. Ao trazer relatos orais, registros subjetivos e experiências vividas para o centro de sua análise, a autora não apenas amplia o alcance de sua investigação, mas também questiona as hierarquias que marginalizam saberes e práticas não ocidentais.

Esse enfoque metodológico se alinha aos pressupostos pós-coloniais ao legitimar narrativas frequentemente ignoradas, como as memórias coletivas e as vivências de grupos subalternizados. Mais do que um recurso técnico, a oralidade surge como uma estratégia crítica que dá voz a sujeitos historicamente silenciados.

Apesar da pesquisa de folego desenvolvida por Artemisa em sua dissertação, ao analisarmos suas publicações, orientações acadêmicas e grupos de pesquisa, verifica-se que a

predominância de suas temáticas recai sobre sua tese *Guiné-Bissau: da luta armada à construção do Estado nacional - conexões entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994)*” o estudo analisa o processo de construção da identidade nacional na Guiné-Bissau, considerando a mediação das diversidades étnicas entre 1959 e 1994. A pesquisa parte do pressuposto de que, em diversos países africanos, a construção da identidade nacional começou com a ocupação europeia, gerando resistências culturais e políticas. No caso da Guiné-Bissau, o Massacre de Pindjiguiti (1959) marcou o início da luta armada contra o regime colonial, liderada por Rafael Barbosa e Amílcar Cabral.

Tabela 8 - Artemisa Monteiro - Quadro analítico produção central

Nacionalidade	Guineense.
Tese	Guiné-Bissau: da luta armada à construção do Estado nacional - conexões entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994)
Objetos de Pesquisa	Relação entre diversidade étnica e unidade nacional na Guiné-Bissau.
Metodologia Teórica	Pós-colonial / Decolonial.
Aporte documental principal	História oral.
Teses defendidas	O processo de construção de uma nação africana deve ser fundamentado nas realidades locais, com base em saberes e práticas tradicionais.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Como mostrado na tabela 8, Artemisa utiliza a história oral como principal fonte documental para fundamentar sua pesquisa, recurso também presente em sua dissertação. A autora adota uma abordagem teórica que mescla conceitos pós-coloniais e decoloniais, destacando especialmente a crítica à imposição de modelos políticos ocidentais, como o multipartidarismo. Essa crítica se alinha à perspectiva pós-colonial, que desafia as estruturas de poder e as narrativas hegemônicas do colonialismo.

Além disso, a pesquisa incorpora elementos decoloniais ao sugerir que a verdadeira emancipação ocorre apenas quando se rompe com as narrativas ocidentais, promovendo a valorização de saberes e práticas locais. Artemisa aponta que a implementação de modelos políticos ocidentais, sem considerar as particularidades culturais e étnicas da Guiné-Bissau, foi um fator de instabilidade política. Para ela, é essencial que o processo de construção de uma identidade nacional e emancipatória se baseie no entendimento profundo das realidades locais e no diálogo com o contexto histórico, cultural e social de cada nação africana.

Tabela 9 - Artemisa Monteiro – Incidência de temáticas

Incidência de temáticas e recorrência de termos		
Tema	Número de Ocorrências	Anos de Ocorrências
História da Guiné-Bissau	7	2023, 2020, 2019, 2018, 2016, 2011, 2006
Identidade e Resistência	5	2021, 2016, 2009, 2008, 2007
Educação e Cultura	4	2021, 2009, 2008
Empoderamento das Mulheres	3	2022, 2006
Escravidão e Diáspora	3	2014, 2008, 2006
Democracia e Mercantilização	2	2020
Cooperação Internacional	2	2020, 2008

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Partindo de uma análise mais ampla das produções de Monteiro (ver tabela 9), verifica-se que as produções bibliográficas evidenciam que as temáticas predominantes nas publicações de Artemisa, ao longo de sua trajetória acadêmica, mostram um compromisso com a investigação de questões de identidade, resistência e empoderamento no contexto africano e na diáspora. A análise dos dados aponta para uma recorrência de termos e temas centrais como “identidade”, “resistência”, “democracia” e “empoderamento”, revelando o foco contínuo da autora em questões de afirmação identitária e autonomia política, com ênfase nas relações de gênero e poder.

Entre os temas abordados, destaca-se o empoderamento das mulheres africanas, explorado de modo a enfatizar o poder tradicional como um espaço de resistência feminina. Essa temática está presente em publicações dos anos de 2006 e 2022, revelando a preocupação com a valorização da mulher no cenário africano, tanto no seu início de seu percurso acadêmico, como na atualidade. Vale mencionar que está questão se faz presente nos agradecimentos de sua tese, onde diz:

Já não me lembro quantas vezes fui interpelada em Bissau pelo meus familiares e amigos, que me perguntavam o que tanto estudava e que estudo era esse que nunca mais terminava? Meus colegas todos já estudaram, se formaram e casaram, e, eu ainda estudando no Brasil. Diziam-me que eu não tinha marido nem filhos. Perguntavam quando é que iria me casar e ter filhos? Para que tanto estudo? “Mulher que estuda demais assusta homem!”, diziam (Artemisa Monteiro, 2013, p.5).

Outro aspecto relevante das produções de Monteiro é o interesse em temas ligados à democracia e à mercantilização dos processos democráticos, que se traduz em uma crítica direta às dinâmicas políticas e sociais observadas no continente africano. Publicações que datam de 2020 e 2023 trazem à tona o estudo da democratização em contextos de transição, como o da

Guiné-Bissau, enfatizando os desafios específicos do país e sugerindo uma avaliação crítica sobre o impacto das transformações democráticas, com uma abordagem que questiona as limitações e contradições do processo. Adicionalmente, a história da Guiné-Bissau ocupa lugar de destaque na produção acadêmica da autora, constituindo um tema constante em seu trabalho e refletindo um interesse que atravessa várias fases de sua produção. Monteiro se dedica a analisar o desenvolvimento político e social do país, com ênfase nos processos de descolonização e na luta pela independência, apontando para a complexidade dos contextos coloniais e pós-coloniais.

A análise dos anos de maior produção revela picos específicos de atividade em 2009 e 2020, quando há uma concentração de produções que refletem temas centrais na trajetória acadêmica da autora. Em 2009, a autora publicou seis trabalhos, a maioria voltada para temas de identidade negra e presença no poder público. A produção deste ano revela a relevância do tema da construção identitária e da afirmação negra, tanto no âmbito cultural quanto político, demonstrando uma abordagem crítica que problematiza a posição dos afrodescendentes nas esferas de poder e educação. Esse foco em temas identitários é também observado em 2020, quando quatro produções da autora destacam-se, apontando uma virada para discussões sobre democracia, cooperação internacional e participação das mulheres, o que sugere um amadurecimento no enfoque político-social da autora, além de uma busca por compreender as novas dinâmicas de poder no contexto africano e afrodescendente.

Assim, a trajetória de produção de Artemisa Odila Candé Monteiro revela-se coesa e engajada com questões de forte compromisso social, examinando a construção de identidades negras, os desafios da descolonização e as dinâmicas de poder no contexto das ex-colônias portuguesas na África, especialmente a Guiné-Bissau. A autora constrói uma narrativa que articula passado e presente, trazendo uma perspectiva crítica e atualizada sobre questões históricas e políticas. Suas publicações oferecem uma contribuição valiosa para o campo dos estudos africanos, enfatizando a importância do empoderamento e inclusão das populações africanas e afrodescendentes. Em resumo, a análise das produções bibliográficas evidencia a evolução de uma abordagem acadêmica que dialoga com temas culturais e políticos de forma consistente e profunda, confirmando a relevância de seu trabalho para o entendimento das realidades sociopolíticas africanas e afrodescendentes.

Dando sequência à análise dos docentes palopianos da UNILAB, o próximo perfil destacado é de **Deolindo Nunes de Barros**, cabo-verdiano, graduado em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2004. Durante esse período, desenvolveu pesquisa sobre a educação contra-hegemônica em Antonio Gramsci, sob orientação de Pedro

Luíz Santiago Senn. Em 2007 concluiu o mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana, também pela UERJ, com uma dissertação orientada por Pablo Gentili, que abordou a política africana do Brasil e o intercâmbio educacional com Cabo Verde, no contexto dos acordos de cooperação com países africanos. Por fim, em 2013 finalizou o doutorado em Ciência Política na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Sob orientação de Shiguenoli, onde analisou as potencialidades e limites da cooperação Sul-Sul entre Índia, Brasil e África do Sul (IBAS) durante os governos Lula (2003-2010), destacando a política externa brasileira. Desde 2017, o pesquisador atua como professor adjunto da UNILAB, com dedicação exclusiva, lecionando disciplinas que abarcam Relações Internacionais, decolonialidade e integração regional.

Ao voltarmos o olhar para sua pesquisa de dissertação intitulado *A política africana do Brasil e o seu conseqüente acordo de cooperação cultural com os países africanos: o caso do intercâmbio educacional com Cabo Verde*, nota-se que o trabalho investiga a política africana do Brasil, com ênfase na cooperação educacional, especialmente com Cabo Verde, desde 1979. A análise situa essa política no contexto geopolítico da Guerra Fria, explorando as intenções estratégicas do Brasil ao estabelecer parcerias com países africanos. Os capítulos abordam a história de Cabo Verde, o Programa PEC-G, os acordos culturais bilaterais e as implicações da política de cooperação. A pesquisa busca compreender como essas iniciativas moldam as relações Brasil-África e os interesses políticos subjacentes.

Como resultado desses questionamentos, Deolindo Barros evidencia ao longo da pesquisa que a política africana do Brasil constitui uma estratégia deliberada de inserção internacional, especialmente no Atlântico Sul, em resposta às dinâmicas de poder da Guerra Fria. O autor conclui que, ao estabelecer cooperações com países africanos, como Cabo Verde, o Brasil buscou não apenas diversificar suas relações econômicas e políticas, mas também reduzir sua dependência das grandes potências e das estruturas capitalistas globais. A pesquisa aponta que as iniciativas no campo educacional, como o acordo com Cabo Verde, desempenharam papel crucial na formação de recursos humanos africanos, contribuindo para o desenvolvimento local. Barros destaca que, apesar dos desafios, essas parcerias se consolidaram como um instrumento fundamental para o Brasil fortalecer sua posição no Sul Global, aproveitando fatores históricos e culturais compartilhados. Assim, os achados indicam que essa política tem sido um elemento constante na diplomacia brasileira, refletindo um esforço contínuo para redefinir as relações Sul-Sul e promover maior equidade na ordem econômica global.

Tabela 10 - Deolindo Barros - Quadro analítico produção central

Nacionalidade	cabo-verdiano.
Dissertação	A política africana do Brasil e o seu conseqüente acordo de cooperação com os países africanos: o caso do intercâmbio educacional com Cabo Verde.
Objetos de Pesquisa	Política africana do Brasil. Cooperação educacional. Acordos culturais bilaterais.
Metodologia Teórica	Pós-colonial.
Aporte documental principal	Análise de documentos legais.
Teses defendidas	A política visava diversificar as relações econômicas e políticas do Brasil, reduzir sua dependência das grandes potências.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Como pode ser observado na tabela 10, a pesquisa se situa predominantemente na perspectiva pós-colonial, ao destacar críticas às assimetrias herdadas do colonialismo e ao papel das relações Sul-Sul na construção de alternativas às hierarquias globais. Embora dialogue com elementos decoloniais, como a valorização de conexões históricas e culturais compartilhadas, a pesquisa não propõe rupturas epistemológicas radicais, mas se concentra no redesenho das relações dentro da lógica do sistema internacional.

Além disso, a pesquisa enfatiza a importância do conhecimento como ferramenta de emancipação, pois entende a educação como um campo de disputa ideológica e como um meio para estabelecer de forma igualitária as diferentes formas de conhecimento. Já quanto às fontes utilizadas, a pesquisa é constituída pela análise de fontes documentais primárias e secundárias, incluindo acordos de cooperação, relatórios oficiais, documentos diplomáticos e a literatura acadêmica.

A respeito da tese de Deolindo intitulada *A cooperação Sul-Sul Índia, Brasil e África do Sul (IBAS) durante os governos Lula (2003-2010): potencialidades e limites*, a pesquisa representa uma ampliação temática e geográfica significativa, pois o foco se desloca da relação bilateral Brasil-África para uma cooperação Sul-Sul, onde o Brasil, a África do Sul e a Índia atuam como parceiros em um processo de diálogo intercontinental, com implicações para a geopolítica global e as dinâmicas de poder no Sul Global. A tese examina a cooperação entre essas nações de maneira mais ampla, sem se concentrar apenas nas questões educacionais, mas agora interessada de forma mais profunda em economia, política externa e estratégias de poder no contexto global.

Foi possível perceber em comparação com suas produções de forma mais amplas, que sua dissertação teve um impacto mais profundo e direto em sua produção acadêmica (ver tabela

11). Embora a tese de doutorado tenha sido um marco importante na carreira acadêmica de Deolindo, o tema da cooperação Sul-Sul, abordado de forma mais ampla na tese, não gerou a mesma continuidade temática observada na dissertação de mestrado, onde está recorre sobre a tema da cooperação educacional e cultural, que permanece central em sua produção até os dias atuais.

Tabela 11 - Deolindo Monteiro – Incidência de temáticas

Incidência de temáticas e recorrência de termos		
Tema	Número de ocorrência	Anos de ocorrência
Relações Brasil-África e Cooperação Sul-Sul	10	2009, 2010, 2013, 2015, 2018, 2021
Política Externa Brasileira	8	2006, 2009, 2010, 2013, 2014, 2021
Teoria Política e Epistemologias do Sul	5	2011, 2012, 2013, 2016
Educação e Intercâmbio Cultural	7	2002, 2008, 2010, 2015, 2021

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A produção acadêmica de Deolindo Barros revela uma coerência temática e uma preocupação contínua com questões fundamentais das Relações Internacionais e das Ciências Sociais. A análise da incidência temática e da recorrência de termos em seus trabalhos demonstra o predomínio de quatro grandes áreas de interesse: Relações Brasil-África e Cooperação Sul-Sul, Política Externa Brasileira, Teoria Política e Epistemologias do Sul e Educação e Intercâmbio Cultural. A temática mais recorrente é a das Relações Brasil-África e Cooperação Sul-Sul, com 10 ocorrências distribuídas ao longo de mais de uma década, entre 2009 e 2021. Essa centralidade reflete o esforço do autor em reposicionar a África e o Brasil como agentes ativos nas dinâmicas globais, sobretudo dentro das relações do Sul Global.

A Política Externa Brasileira constitui outro eixo significativo, aparecendo em 8 trabalhos. Ao analisar a trajetória histórica dessa política desde a constituição da República até o contexto contemporâneo, Barros evidencia o papel estratégico que o Brasil desempenhou e continua a desempenhar nas relações com o continente africano. Os anos de maior incidência dessa temática coincidem com momentos de reconfiguração da política externa brasileira, particularmente durante os governos Lula, quando houve um fortalecimento da parceria com os países africanos.

Já a Teoria Política e as Epistemologias do Sul aparecem em 5 trabalhos, com destaque para as produções entre 2011 e 2016. Nesse campo, Barros busca desconstruir as hegemonias intelectuais do Norte Global, alinhando-se com autores como Boaventura de Sousa Santos. Essa linha de pesquisa aponta para uma epistemologia contra-hegemônica que visa revalorizar saberes e experiências historicamente marginalizados, oferecendo uma crítica contundente às desigualdades no campo do conhecimento.

Por fim, a temática de Educação e Intercâmbio Cultural, com 7 ocorrências, demonstra a preocupação do autor com as dinâmicas educacionais como instrumentos de transformação social e integração internacional. Os trabalhos nessa área abrangem desde reflexões sobre o Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) até análises mais amplas sobre o papel da educação como mecanismo de cooperação entre Brasil e África. Esse enfoque reforça a ideia de que as políticas educacionais podem não apenas promover intercâmbio cultural, mas também contribuir para a superação de assimetrias históricas. Esses dados revelam uma produção consistente e que situa o autor como um intelectual que busca articular teoria e prática, trazendo contribuições significativas tanto para o debate acadêmico quanto para as políticas públicas voltadas ao Sul Global.

Dando sequência, nossa atenção se volta para **Ismael Tcham**, guineense, possuindo duas graduações, sendo em Comunicação Social - Relações Públicas (2005) e em Comunicação Social – Jornalismo (2008), ambos pela Universidade Federal de Alagoas. Durante as graduações, desenvolveu um projeto de comunicação para o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), com foco no racismo e nas ações afirmativas, sob a orientação de Pedro Nunes Filho. Em 2012, concluiu o mestrado em Antropologia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), investigando as dinâmicas de sociabilidade e conexão entre estudantes africanos no Brasil, sob a orientação de Antonio Carlos Motta de Lima. Já em 2016, finalizou o doutorado em Antropologia também pela UFPE, com uma tese que explorou os dilemas da migração dos estudantes africanos no Brasil. Ainda em 2016, inicia seu vínculo institucional com a UNILAB, com atuação como docente no campus dos Malês, na Bahia.

A dissertação Tcham (2012) intitulada *África Fora de Casa: Sociabilidade, trânsito e conexão entre os estudantes africanos no Brasil* de Ismael Tcham aborda as dinâmicas de mobilidade e interação social de estudantes africanos vinculados ao PEC-G em Recife e Maceió. Seu objetivo principal é compreender como as experiências desses estudantes impactam suas configurações identitárias e processos de sociabilidade durante suas vivências temporárias no Brasil. Vale mencionar que estes questionamentos surgem a partir da própria

trajetória de Tcham como estudante africano no Brasil, fato este apresentado ao leito no decorrer de sua escrita.

A metodologia empregada ao longo de sua dissertação reflete um enfoque interdisciplinar. O autor adota o estudo de caso, justificando a escolha pela possibilidade de aprofundar-se nas experiências vividas pelos sujeitos, capturando elementos singulares e coletivos de suas trajetórias. Além disso, recorre a diferentes formas de coleta de dados – observação participante, interações informais e entrevistas – evidenciando a preocupação em captar nuances e complexidades do objeto estudado.

Dentre os resultados apresentados, Tcham (2012) identifica desafios enfrentados pelos estudantes africanos no Brasil, destacando a falta de infraestrutura de apoio nas universidades. Embora a mobilidade estudantil seja regulamentada, muitos estudantes enfrentam dificuldades como a escassez de moradia universitária, sendo obrigados a alugar apartamentos e formar redes de apoio informais entre colegas, já que as instituições não oferecem suporte adequado. A discriminação racial também é um problema significativo, com estudantes sendo vítimas de preconceito tanto nas universidades quanto fora delas, devido a estigmas históricos associados à figura do "africano". A falta de um plano de retorno ou inserção no mercado de trabalho nos países de origem também é destacado como uma lacuna importante a ser sanada.

Ao analisar as temáticas trabalhadas por Ismael Tcham ao longo de sua trajetória acadêmica, é possível argumentar que a dissertação *África Fora de Casa: Sociabilidade, trânsito e conexão entre os estudantes africanos no Brasil* teve um impacto inicial e fundamental, enquanto a tese *Estar, Ficar e Retornar: Estudantes Africanos no Brasil e os Dilemas da Migração* consolidou e aprofundou essas discussões. Ambas as obras são centrais, mas a tese parece ter exercido uma influência mais presente nas discussões posteriores do autor, devido à sua complexidade e amplitude de análise.

Tabela 12 - Ismael Tcham - Quadro analítico produção central

Nacionalidade	Guineense.
Tese	Estar, ficar e retornar: estudantes africanos no Brasil e os dilemas da migração
Objetos de Pesquisa	Migração; Integração sociocultural; Diáspora africana.
Metodologia Teórica	Pós-colonial.
Aporte documental principal	Análise de documentos legais e história oral.
Teses defendidas	A migração de estudantes africanos para o Brasil, impulsionada por fatores históricos e educacionais, resulta em uma permanência duradoura no país.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Dessa forma, entende-se que a tese *Estar, Ficar e Retornar* amplia significativamente o campo de análise, ao abordar não apenas o trânsito e a sociabilidade, mas também os dilemas da migração, como os fatores que influenciam a permanência ou o retorno dos estudantes africanos aos seus países de origem. Essa ampliação temática reflete uma maturidade acadêmica e teórica, permitindo ao autor explorar as implicações das experiências migratórias em uma perspectiva mais profunda e complexa, perpassando por temas como integração sociocultural, diáspora africana e os impactos das políticas de acolhimento no Brasil.

Ao longo dos anos, a influência da tese se manifesta de forma mais presente e abrangente nos projetos e publicações do autor. Por exemplo, em iniciativas como o *Projeto de Integração Sociocultural dos Estudantes da UNILAB*, iniciado em 2016, percebe-se a continuidade de questões tratadas na tese, especialmente na análise das dinâmicas interculturais e dos desafios enfrentados por imigrantes acadêmicos. Além disso, a tese contribui diretamente para um debate mais amplo sobre migração e globalização, alinhando-se a discussões contemporâneas sobre mobilidade internacional e relações intercontinentais.

Portanto, embora a dissertação tenha estabelecido as bases para o interesse temático do autor, a tese parece ter exercido um impacto mais estruturante e permanente em sua produção acadêmica e em suas contribuições para o campo. A capacidade de ampliar o debate e conectar as experiências individuais dos estudantes africanos a contextos globais é, ao que tudo indica, o que torna a tese central na compreensão da evolução das discussões trabalhadas por Ismael Tcham.

Tabela 13 - Ismael Tcham – Incidência de temáticas

Incidência de temáticas e recorrência de termos		
Temas	Número de Ocorrências	Anos de Ocorrência
Integração Sociocultural e Interculturalidade	4	2016, 2017, 2018, 2020
Diáspora Africana e Imigração	5	2010, 2012, 2016, 2018
Cultura e Sociedade	5	2008, 2010, 2016, 2018
Sociabilidade e Trânsito de Estudantes Africanos	3	2010, 2012, 2013
Educação Afro-Brasileira	4	2005, 2006, 2007, 2012
Racismo e Ações Afirmativas	6	2006, 2007, 2008, 2010, 2012
Mídia e Racismo	4	2006, 2008, 2010, 2012

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A análise dos dados (ver tabela 13) revela a trajetória de Tcham comprometido com questões relacionadas à diáspora africana, educação afro-brasileira, racismo, interculturalidade

e sociabilidade de imigrantes africanos no Brasil. A temática mais recente, integração sociocultural e interculturalidade, evidencia o envolvimento do pesquisador em iniciativas que visam fomentar o diálogo entre culturas no contexto brasileiro. O *Projeto de Integração Sociocultural dos Estudantes da UNILAB*, iniciado em 2016, é um exemplo claro desse esforço. A proposta de promover debates em escolas e comunidades locais sobre migração e interculturalidade, integrando ações culturais com grupos como capoeira e samba, demonstra uma abordagem inovadora que une teoria acadêmica à prática comunitária. Essa temática se relaciona diretamente com os desafios enfrentados por imigrantes africanos em cidades brasileiras, como São Francisco do Conde (BA), destacando a importância de políticas inclusivas e do diálogo intercultural.

Outro tema recorrente e central na trajetória do autor é a diáspora africana, que surge na publicação *Caminhos de Formação Acadêmica dos Estudantes Africanos no Mundo e no Brasil* (2012). Esse trabalho explora as estratégias de permanência e adaptação de estudantes africanos, abordando as redes de sociabilidade construídas por eles e os dilemas enfrentados no trânsito cultural. Essa linha de pesquisa reflete não apenas o interesse do autor em mapear esses movimentos, mas também seu compromisso em compreender os impactos dessas experiências na formação de novas diásporas. A educação afro-brasileira, tema amplamente explorado entre 2005 e 2012, destaca-se pelo engajamento do autor na formação de educadores e na implementação de conteúdos que atendam às diretrizes da Lei 10.639/2003. Projetos como *Educação Afro-Brasileira nas Redes de Ensino e Diversidade* (2005) e atividades de capacitação para professores em Alagoas mostram o esforço em integrar a história e cultura afrodescendentes ao currículo escolar.

A preocupação com racismo e ações afirmativas aparece de forma consistente, sendo um dos focos principais nos anos iniciais de sua produção acadêmica. Trabalhos como *Racismo e Ações Afirmativas* (2006) e *Ações Afirmativas e Culturas Transcontinentais no Espaço Universitário* (2007) ilustram sua abordagem crítica às políticas de inclusão racial no ensino superior. A discussão sobre cotas raciais e ações afirmativas revela não apenas uma análise acadêmica, mas também um ativismo intelectual voltado para a transformação social.

Por fim, o tema mídia e racismo, recorrente entre 2006 e 2012, reflete um olhar crítico sobre os meios de comunicação. Projetos como *Discriminação Racial e Meios de Comunicação de Massa* (2006) examinam como as representações midiáticas perpetuam estereótipos raciais e influenciam as percepções sociais. Essa linha de pesquisa estabelece conexões importantes entre o racismo estrutural e os discursos midiáticos, ampliando a compreensão dos impactos culturais. Em síntese, a produção do autor demonstra uma progressão clara e coerente,

movendo-se de questões locais para uma abordagem mais ampla e integradora das relações culturais e sociais entre Brasil e África. Seus trabalhos refletem não apenas uma busca acadêmica por entendimento, mas também uma prática engajada em transformar a realidade das populações afrodescendentes e imigrantes no país.

Dando prosseguimento nas trajetórias analisadas, **Rutte Tavares Cardoso Andrade** é caboverdiana, com formação acadêmica em Ensino de Filosofia pela Universidade de Cabo Verde (UNICV), concluída em 2008, com análise das propostas cosmopolitas desde Kant até Beck. Em 2013 concluiu o mestrado em Ciências Sociais, onde estudou a representação da mídia sobre a informalidade habitacional urbana na cidade da Praia, com foco na informalidade urbana, periferia e representação social. Já em 2018, concluiu o doutorado em Ciências Sociais na Universidade Federal da Bahia (UFBA), com pesquisa sobre a urbanização descolonizada na cidade da Praia, analisando a ocupação de espaços urbanos informais, sob orientação de Maria Gabriela Hita.

Sua atuação na UNILAB como docente efetiva se dá a partir de 2018, atuando no Campus dos Malês, na Bahia. Na instituição é co-fundadora e atual Coordenadora Geral do Centro de Estudos Africanos. Integra também o Conselho para o Desenvolvimento de Pesquisa em Ciências Sociais na África (CODESRIA), além de atuação na graduação em Pedagogia e Humanidades, ministrando disciplinas como: Educação Intercultural; Sociologia e Antropologia da Educação nos Países da Integração; Mulheres Africanas, Gênero e Justiça Reprodutiva nas Epistemologias Afrocêntricas.

A dissertação de Rutte Andrade, intitulada *informalidade Urbana: representação social da mídia sobre a informalidade habitacional urbana na cidade da Praia*, onde está interessada em compreender o desenvolvimento político, social e econômico de Cabo Verde, com ênfase nas contradições e desafios da urbanização desordenada, particularmente nas periferias da cidade da Praia. Nesse contexto, busca analisar as condições de vida das populações que enfrentam dificuldades de acesso a serviços básicos como saneamento, água potável, energia elétrica e transporte público. Além disso, a investigação foca na forma como a mídia representa a informalidade habitacional e urbana, explorando os impactos dessas narrativas na construção social e na percepção pública sobre as periferias.

A pesquisa conduzida por Rutte Andrade conclui que a informalidade habitacional na cidade da Praia tem raízes históricas e sociais que a tornam um fenômeno singular no contexto de Cabo Verde, distinto de outros modelos de urbanização informal abordados pela sociologia urbana em diferentes partes do mundo. Desde os primórdios da formação da cidade, marcada pela fuga ao controle fiscal e pela busca por proteção contra piratas, até os fluxos migratórios

mais recentes, a expansão dos bairros periféricos ocorreu à margem do planejamento e da regulamentação oficial, gerando graves deficiências estruturais e sociais.

As representações midiáticas sobre essas periferias revelam-se frequentemente carregadas de estereótipos e sensacionalismo, priorizando uma visão negativa e ignorando as dinâmicas internas e a criatividade das comunidades. Embora enfrentem dificuldades como a falta de acesso a serviços essenciais, os moradores das periferias demonstram capacidade de inovação e resistência, reinventando formas de vida e organização que não são adequadamente reconhecidas pela mídia ou pelas autoridades. Rutte também aponta que políticas públicas direcionadas às periferias, quando existem, são frequentemente superficiais e oportunistas, servindo mais aos interesses políticos do que às reais necessidades da população. Para transformar essa realidade, Andrade ressalta a importância de incluir os moradores como protagonistas no processo de planejamento urbano, reconhecendo suas contribuições e promovendo sua participação ativa na construção de soluções para os desafios que enfrentam.

A pesquisa de Rutte adota uma metodologia qualitativa, utilizando a análise de conteúdo para interpretar as representações sociais da mídia sobre a informalidade habitacional na Cidade da Praia. Prioriza a contextualização histórica, social e cultural dos dados, de encontro com a proposta de Santos (2007) de uma sociologia das emergências, que busca valorizar conhecimentos e práticas locais em contextos de exclusão.

Além disso, a pesquisa dialoga com inclinações pós-coloniais e decoloniais. Andrade questiona as narrativas midiáticas dominantes que reforçam estereótipos e marginalizam as periferias urbanas, essa crítica dialoga com Fanon (2008), ao apontar o papel da mídia como perpetuadora de desigualdades e como um instrumento que reforça a colonialidade do poder, conceito central em Quijano (2000). Ao destacar a criatividade e a resiliência das comunidades informais, Andrade alinha-se à crítica de Mbembe (2001) às estruturas de poder que invisibilizam os saberes e práticas dos contextos periféricos. A pesquisa busca desnaturalizar hierarquias e visões universalizantes, valorizando a agência dos sujeitos marginalizados. Essa abordagem também se aproxima de Mignolo (2011), que propõe o rompimento com epistemologias eurocêntricas, promovendo uma valorização das narrativas locais e alternativas. Já a crítica à atuação da mídia e das autoridades públicas em perpetuar desigualdades revela uma postura alinhada ao pensamento decolonial, que propõe que os próprios sujeitos periféricos sejam protagonistas na transformação de suas condições de vida.

Embora a dissertação tenha desempenhado um papel fundamental ao inaugurar uma reflexão crítica sobre a informalidade urbana e as representações sociais na cidade da Praia, seu alcance se revela mais restrito quando comparado ao impacto e à abrangência temática da tese

da autora. Este segundo trabalho, intitulado *Por Uma Urbanização Descolonizada na Cidade da Praia em Cabo Verde: Estudo da Ocupação do Espaço na Informalidade Habitacional* ao abordar a ocupação urbana sob uma perspectiva descolonizadora e crítica, apresenta uma expansão significativa das discussões iniciais, conectando-as a questões históricas, culturais e políticas mais amplas. A seguir, analisamos como a tese consolidou essa evolução e influenciou a produção acadêmica da autora.

Tabela 14 - Rutte Andrade - Quadro analítico produção central

Nacionalidade	Guineense.
Tese	Por Uma Urbanização Descolonizada na Cidade da Praia em Cabo Verde: Estudo da Ocupação do Espaço na Informalidade Habitacional.
Objetos de Pesquisa	Ocupação urbana, moradia popular, práticas tradicionais de construção.
Metodologia Teórica	Pós-colonial e Decolonial.
Aporte documental principal	Documentos oficiais de Políticas públicas de urbanização, planos de desenvolvimento urbano e história oral.
Teses defendidas	As políticas públicas, influenciadas por modelos eurocêntricos, afetam negativamente as práticas tradicionais de construção habitacional e intensificam o estigma da informalidade

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A tese de Rutte Andrade (2018) tem como proposta analisar o processo de ocupação do espaço urbano na cidade da Praia, em Cabo Verde, no contexto contemporâneo, situando esse fenômeno em uma perspectiva histórica. O trabalho busca refletir sobre as práticas e estratégias adotadas pelas populações de baixa renda para construir suas habitações e garantir o direito à moradia, considerando o enfrentamento de condições adversas e a ausência de suporte por parte das entidades públicas e privadas. A pesquisa também explora como as políticas públicas, muitas vezes alinhadas a modelos eurocêntricos impostos desde o período colonial, impactam negativamente as práticas tradicionais africanas de construção habitacional, intensificando o estigma associado à informalidade. A resistência das comunidades periféricas diante dessas condições é outro ponto de destaque, evidenciando as contradições entre as necessidades das populações e as políticas de desenvolvimento urbano.

Com base na análise, compreendemos que a pesquisa se situa em uma abordagem que partilha da perspectiva pós-colonial e entra em diálogo com a decolonialidade. Seu caráter pós-colonial se evidencia ao apresentar uma análise crítica das políticas públicas e práticas

urbanísticas eurocêntrica da cidade da Praia, indica a continua influencia negativamente dos modelos eurocêtricos predominantes nas políticas públicas e práticas urbanísticas.

A decolonialidade se faz presente ao ressignifica as práticas tradicionais de construção e ocupação desenvolvidas pelas populações como formas legítimas de adaptação e resistência, destacando seu papel na construção de uma urbanização alinhada às identidades e necessidades locais. Dessa forma, o trabalho de Andrade não apenas denuncia as desigualdades persistentes, mas também aponta caminhos para uma urbanização descolonizada, capaz de valorizar as experiências e saberes das comunidades marginalizadas.

Tabela 15 - Rutte Andrade – incidências temáticas

Incidência de Temáticas e Recorrência de Termos		
Temas	Número de Ocorrências	Anos de Ocorrência
Gênero, Mulherismo Africana e Mulheres Africanas	19	2018, 2019, 2020, 2023
Afrocentricidade, Cultura e Educação Afrocentrada	15	2018, 2019, 2020, 2021, 2024
Urbanização, Informalidade Urbana e Resistência	14	2013, 2014, 2015, 2017, 2018, 2019, 2020
Epistemologias Emancipatórias e Agenda Epistemológica	4	2018, 2020
Neocolonialismo e Agenda Descolonizadora	3	2017, 2019, 2020
Representação Social	3	2013, 2014, 2020
Ancestralidade	2	2020, 2022

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Com base na análise da produção bibliográfica de Rutte Andrade (ver tabela 15), é evidente que a tese teve maior impacto em sua trajetória acadêmica quando comparada à dissertação. A dissertação marca uma etapa inicial significativa no trabalho da autora, onde seu tema aparece especialmente nos trabalhos relacionados à urbanização e à informalidade urbana, sendo destacado principalmente no início de sua produção acadêmica, entre 2013 e 2014. No entanto, observa-se que sua influência é mais restrita e não se estende amplamente aos trabalhos posteriores da autora.

Dessa forma, a tese com seu enfoque mais amplo sobre a ocupação urbana, resistência, descolonização e as contradições das políticas públicas em Cabo Verde, trouxe uma expansão temática que impactou de forma mais consistente na obra da autora. O impacto da tese é perceptível em diversas frentes, como os estudos sobre resistência urbana e práticas locais, as críticas às imposições eurocêtricas, e a valorização de epistemologias africanas.

Esses temas aparecem repetidamente em sua produção bibliográfica, especialmente em trabalhos voltados para urbanização, epistemologias emancipatórias e agendas descolonizadoras, além de dialogarem com questões culturais e históricas. Essa evolução aponta para um aprofundamento intelectual e para uma conexão mais robusta entre a pesquisa e os desafios políticos, sociais e epistemológicos contemporâneos. Assim, a tese se destaca como o eixo central da produção acadêmica de Rutte Andrade, demonstrando maior impacto em sua trajetória de pesquisa.

Para Além dessas temáticas, Rutte aborda os temas "Gênero, Mulherismo Africana e Mulheres Africanas" revelando um foco consistente em práticas e epistemologias emancipatórias que colocam as mulheres negras no centro das discussões. Trabalhos como *"Diálogos Encruzilhados: Amílcar Cabral, Gênero e Emancipação em Cabo Verde"* (2018) e *"Mulheres Africanas, Racismo Estrutural e Pandemia de Covid-19: um estudo de caso na cidade da Praia em Cabo Verde"* (2020) destacam a articulação entre gênero, raça e colonialidade, expondo as formas de resistência das mulheres africanas frente as opressões. A autora também dialoga com perspectivas teóricas afrocentradas, como o Mulherismo Africana, propondo uma abordagem que valoriza epistemologias africanas. Essa linha de investigação se manifesta em cursos como *"Mulheres Africanas, Gênero, Justiça Reprodutiva nas Epistemologias Afrocentradas"* (2023) e *"Mulherismo Africana: Resistência e Luta das Mulheres Negras"* (2018), que reforçam a dimensão prática de sua pesquisa.

Por fim, a produção acadêmica de Rutte Andrade se destaca pela capacidade de articular diferentes temáticas sob uma perspectiva crítica e emancipatória. Seus trabalhos não apenas denunciam as desigualdades estruturais perpetuadas por modelos eurocêntricos, mas também oferecem caminhos alternativos para valorizar saberes e práticas locais. Essa abordagem é fica tanto nas discussões sobre informalidade urbana e descolonização quanto nos estudos sobre gênero e mulherismo africana, evidenciando um compromisso com a valorização das epistemologias africanas. Assim, compreendemos que Rutte Andrade contribui de forma significativa para os debates contemporâneos, trazendo uma perspectiva crítica que conecta questões históricas, culturais e políticas de maneira interdisciplinar e inovadora.

Por último, analisaremos o autor **Emanuel Alberto Cardoso Monteiro**, caboverdiano com ampla experiência na área de Educação, graduado em Pedagogia pela Faculdade Adventista de Educação do Nordeste (2007), onde desenvolveu pesquisa sobre o planejamento como instrumento para a gestão da qualidade no ensino. Concluiu o mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2011), investigando a política de formação de professores do ensino básico em Cabo Verde, com enfoque no Instituto Pedagógico. Posteriormente, obteve

o doutorado, também pela UFBA, em 2016, com o estudo sobre o currículo do curso de Ciências da Educação no contexto das políticas curriculares da Universidade de Cabo Verde. Sua atuação como docente da UNILAB se iniciou em 2017, no campus dos Malês, na Bahia. Monteiro é membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Pedagogia desde 2018 e coordenador de projetos de extensão desde 2024.

Ao analisarmos a dissertação de Emanuel Monteiro, intitulada *Política de Formação de Professores do Ensino Básico Cabo-verdiano: Um Estudo a partir do Instituto Pedagógico*, identificamos uma pesquisa voltada para compreender o processo de implementação da formação docente e as medidas governamentais adotadas para enfrentar a escassez de professores qualificados nesse nível de ensino, bem como avaliar os resultados dessas ações.

Utilizando uma abordagem qualitativa, o autor analisa documentos oficiais como a Constituição da República de Cabo Verde, a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Plano Estratégico e o Plano Nacional de Educação. Além disso, foram realizadas entrevistas com membros do Ministério da Educação e representantes de escolas. No entanto, apesar desse espaço dedicado à oralidade, percebe-se que o principal foco analítico da pesquisa recai sobre a análise documental.

Importante salienta que o próprio autor se coloca inserido nas problemáticas de formação profissional do seu país de origem, pois informa ao leitor que veio para o Brasil devido à escassez de oportunidades de formação superior em seu país em 2003. A busca por qualificação foi motivada pela vontade de superar a posição de professor sem formação acadêmica, encontrando nas universidades brasileiras uma alternativa viável.

As conclusões de Monteiro (2011) apontam que a formação inicial de professores do Ensino Básico em Cabo Verde enfrentou limitações econômicas, dependência de recursos externos e influência de políticas neoliberais. Embora tenham ocorrido avanços na qualidade da educação nas últimas décadas, persistem a carência de professores qualificados e as desigualdades na distribuição desses profissionais entre as ilhas do arquipélago. Além disso, indica que o modelo predominante de formação em exercício foi adotado por ser mais acessível economicamente, mas acabou comprometendo a preparação adequada dos professores para as exigências educacionais do país. Essa abordagem, além de ser orientada por interesses externos, contribuiu para a reprodução de uma educação que favorece a manutenção de estruturas sociais e econômicas desiguais, em vez de promover a transformação e a emancipação dos indivíduos.

Compreendemos que a pesquisa se utiliza de uma abordagem crítica, alinhada a perspectivas pós-coloniais e decoloniais, ao problematizar a influência de ideologias neoliberais e modelos educativos eurocêntricos que têm prevalecido nas políticas de formação de

professores em Cabo Verde. A abordagem pós-colonial utilizada na pesquisa busca analisar como as políticas educacionais implementadas em Cabo Verde, especialmente no período pós-independência, ainda refletem uma herança colonial que privilegia modelos de formação e valores educacionais concebidos a partir de um referencial externo.

Quanto a perspectiva decolonial, compreendemos que a pesquisa vai além da crítica às consequências do colonialismo, pois propõe caminhos para a desconstrução dessas mentalidades e práticas educacionais. No contexto da pesquisa ressalta a importância de valorizar a cultura, a história e as demandas específicas do contexto cabo-verdiano, para criar um sistema educativo mais autônomo e emancipador.

Ao avançarmos da dissertação para a tese de Monteiro, intitulada *Currículo do curso de Ciências da Educação no contexto das políticas curriculares da Universidade de Cabo Verde: uma compreensão a partir da abordagem multirreferencial* observa-se uma continuidade no interesse pelo estudo das políticas educacionais e curriculares, mas com uma ampliação significativa na profundidade e abrangência da análise. Enquanto na dissertação Monteiro priorizou a formação inicial de professores no contexto cabo-verdiano, a tese expandiu o foco para investigar a estrutura e organização curricular, permitindo uma abordagem mais detalhada e crítica das influências externas e internas que moldam as políticas educacionais e as práticas formativas no ensino superior cabo-verdiano.

Tabela 16 - Emanuel Monteiro- Quadro analítico produção central

Nacionalidade	Caboverdiano.
Tese	Currículo do curso de Ciências da Educação no contexto das políticas curriculares da Universidade de Cabo Verde: uma compreensão a partir da abordagem multirreferencial
Objetos de Pesquisa	Políticas curriculares, ensino superior cabo-verdiano e influências internacionais.
Metodologia Teórica	Pós- Colonial
Aporte documental principal	Documentos curriculares e história oral.
Teses defendidas	A educação de Cabo Verde é fortemente influenciado por países europeus e organismos internacionais, carecendo de uma abordagem mais colaborativa e participativa.

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Monteiro (2016) traz em sua tese como objetivo compreender como se estrutura e organiza o currículo do curso de Ciências da Educação da Universidade de Cabo Verde, considerando as políticas curriculares da instituição. Investigando a influência de países europeus e organismos internacionais que promovem uma abordagem técnica na formulação

do currículo. Também foram analisadas as percepções de professores e estudantes, evidenciando a necessidade de práticas colaborativas e interdisciplinares na construção e revisão curricular, pautadas em princípios democráticos e participativos.

Como resultado, Monteiro (2016) revela que o currículo do curso de Ciências da Educação da Universidade de Cabo Verde é amplamente influenciado por países europeus e organismos internacionais, mesmo em um contexto em que os atores curriculares reconhecem a relevância de uma organização colaborativa e interdisciplinar. O autor aponta que o processo de revisão curricular não assegurou a participação democrática dos envolvidos. Dessa forma, destaca a necessidade de uma maior colaboração na construção e revisão do currículo, compreendendo essa participação como uma experiência capaz de fortalecer as capacidades críticas, democráticas e cooperativas de professores e estudantes. Por fim, o estudo ressalta a urgência de repensar tanto a estrutura e a organização do currículo quanto as políticas curriculares, de modo que estejam mais alinhadas à realidade cabo-verdiana.

Identificamos que a pesquisa se situa predominantemente no campo pós-colonial, com aproximações ao campo decolonial. Isso porque, ao analisar criticamente a influência de países europeus e organismos internacionais na estrutura curricular da Universidade de Cabo Verde, a investigação evidencia as marcas do eurocentrismo e aponta a necessidade de superá-las. Ao mesmo tempo, a pesquisa propõe repensar o currículo a partir de perspectivas colaborativas e democráticas que valorizem a realidade educativa cabo-verdiana, sinalizando uma ruptura com a colonialidade do saber. Embora não adote integralmente o vocabulário ou os conceitos decoloniais, há alinhamentos com esse campo, especialmente no que diz respeito à valorização de epistemologias locais e à crítica às imposições externas sobre o ensino superior em Cabo Verde. Assim, a pesquisa transita entre o pós-colonial e o decolonial, com maior foco no primeiro.

No que diz respeito ao aporte documental, Monteiro utiliza uma combinação de documentos curriculares e história oral, recursos já presentes em sua dissertação. Observa-se, portanto, uma continuidade em sua perspectiva teórica e na escolha dos materiais documentais entre os dois trabalhos. Contudo, a tese amplia significativamente as possibilidades de discussão, abordando questões mais abrangentes e interdisciplinares. Esse aspecto pode ser ilustrado, como mostrado na Tabela 17 a seguir, com os levantamentos das produções acadêmicas do autor ao longo de sua trajetória.

Tabela 17 - Emanuel Monteiro – Incidência de temáticas

Incidência de Temáticas e Recorrência de Termos		
Temas	Número de Ocorrências	Anos de Ocorrência
Formação inicial de professores no ensino básico cabo-verdiano	4	2011, 2012
Políticas curriculares no ensino superior cabo-verdiano	3	2017, 2019, 2023
Narrativas sobre a gestão escolar em contextos lusófonos	3	2023
Revisão curricular no curso de Ciências da Educação	2	2016, 2017
Descolonização do currículo escolar e identidade negro-africana	2	2021
Gestão democrática e formação continuada em conselhos escolares	2	2011, 2012
Influências internacionais na política curricular	2	2018, 2019

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Ao analisar o quadro das temáticas desenvolvidas pelo autor, fica evidente uma trajetória marcada pela continuidade temática e pela ampliação das perspectivas teóricas e metodológicas. A *Formação inicial de professores no ensino básico cabo-verdiano*, por exemplo, aparece como um tema de destaque em sua produção inicial, com registros de 2011 e 2012. Enquanto ao abordar as *políticas curriculares no ensino superior cabo-verdiano*, Monteiro amplia o escopo de sua análise, trazendo à tona discussões sobre as influências internacionais na formulação dessas políticas. Essa temática, recorrente entre 2017 e 2023, revela um aprofundamento no estudo das dinâmicas de poder e de troca cultural que moldam o ensino superior em Cabo Verde, dialogando com uma perspectiva crítica sobre as possibilidades e limitações dessas influências externas.

De maneira semelhante, as narrativas sobre a gestão escolar em contextos lusófonos, exploradas em 2023, destacam a interseção de realidades educativas de Angola, Brasil, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, apresentando um olhar interdisciplinar sobre os desafios e práticas comuns nesses países. A revisão curricular também se mostra um elemento central na produção de Monteiro, especialmente em relação ao curso de Ciências da Educação, com trabalhos publicados em 2016 e 2017. Esses estudos sublinham a necessidade de processos reflexivos e participativos no desenvolvimento de currículos que dialoguem tanto com os avanços teóricos quanto com as demandas práticas. Ao mesmo tempo, o autor volta sua atenção para questões mais amplas e críticas, como a descolonização do currículo escolar e a construção da identidade negro-africana, tema que aparece em 2021 como uma resposta às persistentes influências eurocêntricas na educação.

Por fim, com base na análise das obras e produções dos autores, foi possível identificar que cada um deles contribui de maneira única para o entendimento de seus respectivos objetos de estudo. Suas vivências individuais, marcadas pela origem em países africanos, estão profundamente entrelaçadas com o processo de construção de seus trabalhos acadêmicos. Esses achados revelam um panorama rico e diverso sobre as perspectivas trazidas por essa nova geração de intelectuais africanos presentes no Brasil, destacando seu potencial para promover mudanças significativas. No próximo tópico, serão articulados os resultados obtidos, buscando identificar tendências e conexões relevantes entre as abordagens dos autores, com o objetivo de consolidar uma visão integrada sobre as convergências e divergências em seus percursos e produções acadêmicas.

3.2.1 Tendências e Convergências

Neste momento, propomos uma breve análise voltada para destacar a diversidade e as semelhanças nas temáticas e abordagens dos intelectuais dos PALOP em foco. O objetivo é refletir a pluralidade das realidades africanas e os enfoques particulares relacionados às experiências e aos contextos de origem dos autores. Embora suas produções frequentemente dialoguem entre si, é possível perceber tanto pontos de convergência quanto de divergência em seus interesses e referenciais teóricos.

A análise comparativa entre os autores destaca tanto as similaridades quanto as diferenças em suas abordagens e temas de pesquisa, evidenciando as especificidades de suas contribuições acadêmicas. As divergências identificadas (tabela 18) refletem a riqueza das questões abordadas, bem como as perspectivas variadas com que os autores tratam temas relacionados à África e suas dinâmicas globais.

Como foi observado durante a análise, no campo dos objetos de estudo apresenta-se uma variedade de temáticas. Artemisa Monteiro investiga a diversidade étnica e seu impacto na construção da unidade nacional na Guiné-Bissau, enquanto Deolindo Barros analisa a política externa e as relações de cooperação Sul-Sul entre Brasil e África. Ismael Tcham direciona seu olhar para os desafios enfrentados por migrantes africanos, com ênfase na integração sociocultural e nas questões de racismo. Por outro lado, Rutte Andrade aborda a informalidade urbana e sua conexão com a ancestralidade, explorando também como gênero influencia essas dinâmicas. Emanuel Monteiro, por sua vez, se dedica a examinar as políticas curriculares no

ensino superior em Cabo Verde, com atenção às influências externas e à gestão democrática no contexto educacional.

A respeito dessa diversidade temática, destacamos que ela é amplamente marcada pelas especificidades de cada autor, que, ao longo de seus trabalhos, deixam claro suas conexões com as temáticas abordadas. No entanto, é possível observar que, em todos os casos, os países de origem dos autores estão presentes de alguma forma, sendo, total ou parcialmente, objeto de estudo nas investigações.

Tabela 18 - Divergências - Enfoques e abordagens

Autor	Artemisa Monteiro	Deolindo Barros	Ismael Tcham	Rutte Andrade	Emanuel Monteiro
Objetos de Pesquisa	Diversidade étnica e unidade nacional	Política externa Brasil-África	Integração sociocultural de migrantes	Informalidade urbana e ancestralidade	Políticas curriculares no ensino
Aporte Documental	História oral	Documentos legais	Documentos legais e história oral	Documentos oficiais e história oral	Documentos curriculares e história oral
Temas Centrais	Identidade e resistência	Cooperação Sul-Sul	Diáspora africana e racismo	Gênero e urbanização	Gestão democrática e influência externa
Perspectiva na Relação Brasil/África	Não aborda a relação	Explora políticas de cooperação Brasil-África	Conecta migrações africanas ao Brasil	Traça paralelos com questões africanas, mas sem relação	Analisa educação africana, mas não realiza relação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

As abordagens metodológicas dos autores analisados revelam diferenças significativas e complementares. Artemisa Monteiro utiliza relatos de história oral para destacar narrativas locais, enfatizando práticas culturais e sociais específicas de seu país de origem, enquanto Deolindo Barros e Ismael Tcham recorrem a documentos legais, refletindo a dimensão institucional de suas pesquisas e buscando compreender estruturas normativas e políticas. Rutte Andrade adota uma abordagem que combina análises de documentos oficiais e história oral, explorando a relação entre urbanização e ancestralidade, ao passo que Emanuel Monteiro utiliza documentos curriculares aliados à história oral para investigar as transformações no sistema educacional cabo-verdiano. Nesse contexto, observou-se que, com exceção de Deolindo Barros, todos os autores incorporam a oralidade em suas pesquisas, evidenciando a valorização dessa fonte que, por muito tempo, foi marginalizada pelos padrões europeus de produção de conhecimento.

Essas abordagens metodológicas também revelam variações na escala de análise.: enquanto Artemisa e Rutte privilegiam o nível micro, voltando-se para experiências comunitárias e cotidianas, Deolindo e Ismael abordam questões em uma escala mais ampla, considerando dinâmicas globais e transnacionais. Emanuel transita entre essas duas perspectivas, equilibrando fontes formais e subjetivas. A pluralidade metodológica apresentada, que vai do subjetivo ao normativo e do local ao global, enriquece as possibilidades de compreensão dos temas investigados, destacando a riqueza e a diversidade de perspectivas.

Essa diversidade de enfoques, embora destaque as especificidades de cada autor, não impede a identificação de pontos de interseção em suas perspectivas e contribuições acadêmicas. Apesar das diferenças nos objetos de estudo e metodologias, há uma unidade que conecta suas análises: o compromisso compartilhado em questionar estruturas de poder e promover narrativas que valorizem a centralidade das realidades africanas.

A respeito das pesquisas realizadas pelos intelectuais sobre as relações África/Brasil, destacamos que, entre os cinco autores analisados, apenas dois abordam objetos de estudo vinculados a essa interação: Deolindo Barros e Ismael Tcham. Ambos tratam de questões relacionadas às políticas de cooperação educacional, ainda que sob perspectivas distintas. Os demais autores concentram suas investigações em problemáticas específicas de seus países de origem, temas que já estavam presentes em suas dissertações e teses e que, em grande medida, influenciam suas produções acadêmicas subsequentes.

Percebendo agora as convergências entre os autores, nota-se a utilização de perspectivas teóricas pós-coloniais por todos os autores, o que reflete uma crítica comum ao eurocentrismo presente nos modelos de análise histórica, educacional e política. Essa abordagem permite uma valorização dos saberes locais, tradições e práticas africanas, que são posicionadas como centrais nas pesquisas analisadas. Além disso, a educação e a cultura aparecem como temas recorrentes, sendo interpretadas por todos os autores como ferramentas de resistência e transformação social em contextos marcados por desigualdades estruturais.

Ademais, nota-se uma forte conexão dos autores com as problemáticas africanas (ver tabela 19), mesmo em casos em que o enfoque se dá em dinâmicas externas, como a cooperação Brasil-África (Deolindo Barros) ou a integração de estudantes africanos no Brasil (Ismael Tcham). Essa ligação reflete uma preocupação comum em discutir as implicações das relações históricas, culturais e políticas entre o continente africano e o mundo, sem perder de vista as especificidades locais.

Tabela 19 – Convergências - Temáticas e teóricas

Autor	Artemisa Monteiro	Deolindo Barros	Ismael Tcham	Rutte Andrade	Emanuel Monteiro
Enfoque teórico	Pós-colonial / Decolonial	Pós-colonial	Pós-colonial	Pós-colonial / Decolonial	Pós-colonial
Conexão com África	Identidade nacional guineense	Cooperação Brasil-África	Migração e diáspora	Urbanização e práticas tradicionais	Currículo educacional cabo-verdiano
Educação	Educação como resistência	Educação como eixo de cooperação	Educação como integração	Educação afrocentrada	Reformas no ensino superior
Crítica	Saberes e práticas tradicionais	Relações assimétricas na cooperação	Desigualdade na imigração	Estigma da informalidade urbana	Influência estrangeira na educação
Enfoque temporal	Século XX e XXI	Século XX e XXI	Século XXI	Século XXI	Século XXI

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Observando a tabela 19, um dos pontos que merece destaque é a questão dos enfoques temporais. Percebe-se que a maioria dos autores concentra suas análises no século XXI, com exceção de Artemisa Monteiro e Deolindo Barros, que também incorporam reflexões sobre o século XX. Essa diferença temporal reflete uma abordagem mais ampla por parte desses dois autores, que buscam estabelecer conexões entre períodos históricos distintos, considerando os impactos do colonialismo e do pós-colonialismo em suas análises. Enquanto Artemisa Monteiro foca na identidade nacional guineense e nos movimentos anticoloniais do século XX, Emanuel Monteiro se debruça sobre os desafios contemporâneos enfrentados pelo sistema educacional cabo-verdiano, mostrando como o passado e o presente se entrelaçam de maneiras distintas nas perspectivas analisadas.

A educação também surge como um tema transversal na produção desses autores, ainda que com diferentes abordagens. Para Artemisa Monteiro, ela é uma ferramenta de preservação cultural e resistência. Deolindo Barros enfatiza seu papel como eixo central na cooperação Brasil-África, enquanto Ismael Tcham a vê como um meio de integração para estudantes africanos em diáspora. Rutte Andrade relaciona a educação com práticas afrocentradas nos contextos urbanos, e Emanuel Monteiro propõe reformas no ensino superior que respeitem as especificidades culturais de Cabo Verde. Essas abordagens mostram como a educação é entendida, ora como instrumento de transformação local, ora como meio de reconfiguração de relações em contextos transnacionais.

A respeito das críticas levantadas pelos autores, foi possível observar importantes semelhanças que apontam para uma preocupação comum com a desconstrução de estruturas de poder hegemônicas e a valorização das especificidades africanas. Todos eles, de diferentes

maneiras, desafiam o eurocentrismo e questionam as assimetrias de poder presentes em contextos históricos, sociais e educacionais. Artemisa Monteiro, por exemplo, critica a marginalização dos saberes e práticas tradicionais da Guiné-Bissau, enfatizando a importância de resgatar essas heranças culturais como resistência ao colonialismo. De forma semelhante, Emanuel Monteiro aponta a influência estrangeira no currículo educacional cabo-verdiano, defendendo a necessidade de um modelo pedagógico que reflita as realidades locais, em vez de reproduzir padrões externos. Ambos convergem ao identificar uma negligência histórica com os saberes locais e ao propor uma educação que promova o fortalecimento das identidades africanas.

Fazendo uma breve análise das referências bibliográficas dos intelectuais africanos aqui investigados, observamos as obras selecionadas como principais por esses autores, buscando compreender as fontes que fundamentam seus estudos e a construção de suas ideias. Artemisa Monteiro, faz uma crítica direta à visão eurocêntrica que historicamente relegou a África a um lugar de ausência de história. Para isso, ela recorrer a pensadores como Cheikh Anta Diop e Achille Mbembe, que desafiam as perspectivas dominantes e ressaltam a importância do conhecimento africano. Ao integrar também a tradição oral e o pensamento de Frantz Fanon, Monteiro constrói uma leitura crítica e inclusiva da história, questionando as imposições da modernidade eurocêntrica.

Por outro lado, Ismael Tcham, embora cite alguns autores africanos, como Amílcar Cabral e Fanon, observa-se que a maior parte das referências em sua pesquisa vem de fontes europeias. Esse dado reflete uma dependência da produção acadêmica europeia, mesmo quando se trata de temas ligados ao pós-colonialismo e nacionalismo africano. O fato de a maioria das obras citadas provirem de editoras e autores europeus reforça a ideia de que a produção intelectual africana ainda está fortemente atrelada às instituições e influências europeias.

No caso de Rutte Andrade, mesmo que ele também busque referências africanas, como Ama Mazama e Mogobe B. Ramose, a maior parte de sua bibliografia é composta por autores ocidentais, como Henri Lefebvre, Michel Foucault e David Harvey. Esses autores dominam a análise de Andrade, principalmente no que diz respeito ao urbanismo e à sociologia. Embora a presença de autores africanos seja relevante em sua pesquisa, refletindo a continuidade da hegemonia ocidental no campo do urbanismo e das ciências sociais.

Esse cenário geral revela que apesar de um movimento crescente para dar visibilidade às perspectivas africanas, a produção bibliográfica dos autores analisados ainda está em grande parte vinculada à academia europeia. Embora a valorização das vozes africanas represente um avanço, ainda é necessário percorrer um longo caminho para que as hierarquias epistemológicas

sejam realmente desafiadas e o saber africano se torne protagonista no cenário acadêmico global.

Ao analisar as convergências teóricas e temáticas apresentadas, percebe-se que os autores compartilham mais elementos em comum do que inicialmente se poderia supor. Todos fazem parte de uma mesma geração acadêmica, cuja formação se deu na primeira década dos anos 2000, concluindo seus doutorados na primeira metade da década seguinte. Esse dado é relevante, pois revela que o interesse pelas temáticas pós-coloniais já estava presente em suas pesquisas antes mesmo de suas efetivações como docentes na UNILAB. Esse período formativo, marcado pelo aprofundamento de debates sobre colonialismo, diáspora e educação crítica, fortaleceu nos autores uma postura comprometida com a desconstrução das hegemonias epistemológicas e com a valorização das especificidades africanas.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que a UNILAB, como foi observado pela análise de seus docentes, tem se consolidado como um polo de concentração de atuação de intelectuais africanos, funcionando como um espaço de articulação e convergência para a produção acadêmica pautada em perspectivas pós-coloniais e decoloniais. A instituição atua não apenas como um ambiente que acolhe essas discussões, mas como um espaço que fomenta investigações comprometidas com a crítica ao eurocentrismo, ao mesmo tempo em que promove o diálogo Sul-Sul. A atuação dos autores analisados, marcada pela ênfase na educação, identidade e ancestralidade, demonstra o papel central que a UNILAB tem assumido no cenário acadêmico contemporâneo.

Assim, ao combinarem enfoques locais e globais, os pesquisadores aqui discutidos reforçam a importância de uma produção acadêmica comprometida com a realidade africana e afrodescendente. Seja na análise das desigualdades de poder, na valorização dos saberes tradicionais ou na defesa de uma educação transformadora, todos demonstram um alinhamento com os princípios pós-coloniais e dialogam em certa medida com a decolonialidade. Esse alinhamento não apenas fortalece suas produções individuais, mas também revela uma contribuição coletiva para o papel da UNILAB como centro de debates e práticas que buscam ressignificar as relações históricas entre o Brasil e o continente africano, assim como, as heranças coloniais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos de uma perspectiva ampla, percebemos as profundas implicações históricas e epistemológicas do colonialismo na África, cujos impactos se estendem tanto aos habitantes do continente quanto às diásporas. A proposta inicial desta pesquisa partiu da premissa de que o continente africano e seus intelectuais têm sido historicamente marginalizados nas rotas globais de valorização do conhecimento.

Nesse contexto, a questão-problema que norteou este trabalho foi: como as iniciativas de cooperação acadêmica entre Brasil e África, como o PEC-G, o PEC-PG e a UNILAB, contribuem para a superação das hierarquias epistemológicas coloniais e para a valorização das epistemologias africanas? No decorrer desta dissertação, evidenciou-se as articulações individuais dos docentes e dos projetos estatais (PEC-G, PEC-PG e UNILAB) em prol de alcançar uma ruptura do *status quo* advindo da herança colonial.

A história e o conhecimento são campos de disputa, onde narrativas dominantes podem ser desafiadas e transformadas por meio de esforços colaborativos e iniciativas de resistência. O resgate da história africana, a cooperação educacional Sul-Sul e a produção acadêmica orientada por perspectivas pós-coloniais e decoloniais compõem um movimento integrado, voltado para a construção de um mundo mais plural e inclusivo, no qual diferentes perspectivas sejam valorizadas. No decorrer da pesquisa, destacamos vozes de resistência e projetos em prol de reescrever a história africana, que representam avanços significativos na reconstrução das epistemologias africanas. Ao considerar os discursos, impactos e a efetivação dos esforços para romper com visões coloniais, direcionamos o olhar para as iniciativas de cooperação Sul-Sul, com interesse nas redes estabelecidas entre o Brasil e o continente africano no campo educacional. Programas como o PEC-G e o PEC-PG foram analisados como exemplos de iniciativas relevantes para fomentar intercâmbios culturais e acadêmicos.

Contudo, as análises indicaram que esses programas foram concebidos, no contexto governamental, com múltiplos objetivos — econômicos, políticos e de controle da presença estrangeira no país durante o regime ditatorial —, revelando pouco ou nenhum interesse nas redes de cooperação voltadas à valorização do continente africano. Apesar disso, a presença de intercambistas africanos ampliou os debates sobre o continente no Brasil, contribuindo para desmistificar estereótipos entorno do indivíduo de África os espaços que poderiam ocupar.

Diante das limitações observadas nos programas de cooperação, voltamos nossa atenção para a UNILAB, destacando-a como um exemplo concreto de iniciativa voltada à cooperação Sul-Sul e à promoção de rupturas epistemológicas. A análise do grupo de cinco docentes

palopianos da instituição e de suas produções permitiu perceber sua forte articulação com princípios pós-coloniais, com ênfase na educação, identidade e ancestralidade. Esse movimento de ruptura com as epistemologias dominantes se alinha com a missão institucional da UNILAB, que é marcada pela valorização das epistemologias do Sul e pela descolonização do conhecimento.

Ao abordar questões como resistência cultural, identidade e políticas públicas sob uma ótica crítica, nota-se que os trabalhos dos intelectuais analisados contribuem para fortalecer um ambiente acadêmico comprometido com a superação das hierarquias epistemológicas eurocêntricas. A integração de abordagens como história oral, análise documental e perspectivas pós-coloniais e decoloniais em suas pesquisas enriquece tanto o campo de produção acadêmico, assim como influencia o cotidiano pedagógico da instituição, ampliando as perspectivas dos estudantes.

Contudo, é importante ressaltar que apesar da crescente valorização das epistemologias africanas, muitos dos intelectuais palopianos analisados ainda dependem de uma bibliografia predominantemente europeia para fundamentar suas pesquisas. Essa dependência continua a refletir a hegemonia do conhecimento eurocêntrico que persiste mesmo em ambientes acadêmicos que buscam a decolonização do saber. O uso predominante de autores europeus, mesmo quando se discute o pós-colonialismo e as realidades africanas, nos revela uma resistência às rupturas epistemológicas.

Apesar disso, compreendemos que a atuação desses docentes estabelece pontes entre temas locais e questões globais, proporcionando aos estudantes uma formação interdisciplinar que vai além das fronteiras tradicionais do conhecimento. Temáticas como urbanização, migração, cultura e educação são abordadas de modo a permitir aos alunos compreenderem não apenas as realidades brasileiras, mas também as especificidades dos países africanos de língua portuguesa, promovendo um entendimento mais profundo das relações internacionais.

Nesse sentido, partilhamos da compreensão que os docentes consolidam o papel da UNILAB como espaço de troca epistemológica e prática, conectando Brasil e África e formando novas gerações de produtores de conhecimento com perspectivas críticas. Essa relação direta entre ensino e pesquisa reforça a capacidade da UNILAB de formar profissionais comprometidos com a transformação social e acadêmica, aptos a questionar narrativas eurocêntricas e propor novas formas de cooperação entre Brasil e África.

No entanto, desafios persistem. Com sua criação relativamente recente, a UNILAB enfrenta limitações de infraestrutura e financiamento, que impactam o alcance de suas pesquisas e projetos. Além disso, promover epistemologias do Sul em um contexto acadêmico amplo

onde o *status quo* são modelos eurocêntricos exige constante enfrentamento de resistências institucionais e culturais.

Apesar desses desafios, com base nas discussões e produções do corpo docente investigado, assim como nos trabalhos que orientam, nos grupos de pesquisa e nas publicações que coordenam, notamos que os intelectuais palopianos estão alinhados com o projeto fundador da UNILAB. Isso indica que os horizontes de ruptura epistemológica tendem a encontrar novos protagonistas engajados na consolidação dessa missão.

Dessa forma, compreendemos que essa geração de intelectuais palopianos, atualmente atuantes na UNILAB como docentes, está a formar uma nova geração de alunos — muitos dos quais se tornarão futuros pesquisadores e produtores de conhecimento. Ambos estão vivenciando no Brasil, apesar das inúmeras problemáticas, um momento ímpar de oportunidades nunca visto. Nesse contexto, projetos de pesquisa voltados para as discussões de valorização no âmbito Sul-Sul têm espaço para debates, além de contarem com financiamento e apoio governamental. Portanto, o movimento de ruptura, apesar de lento, segue constante.

Por fim, é importante salientar que esta pesquisa não teve o objetivo de esgotar as possibilidades de investigação sobre o tema. Ao contrário, espera-se que os resultados apresentados sirvam como base para reflexões futuras, fomentando novas abordagens e aprofundamentos sobre as relações entre Brasil e África, a valorização das epistemologias africanas e as possibilidades de cooperação Sul-Sul.

REFERÊNCIAS

Fontes

ANDRADE, Rutte Tavares Cardoso. **Por uma urbanização descolonizada na cidade da Praia em Cabo Verde: estudo da ocupação do espaço urbano na informalidade**. Tese. 185 f. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2017.

BARROS, Deolindo Nunes de. **A política africana do Brasil e o seu consequente acordo de cooperação cultural com os países africanos: o caso do intercâmbio educacional com Cabo Verde**. Dissertação. 186 f. Curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

BARROS, Deolindo Nunes de. **Cooperação Sul-Sul Índia/Brasil/África do Sul (IBAS) durante os governos Lula (2003-2010): potencialidades e limites**. Tese. 341 f. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

BRASIL. **Decreto Nº 55.613, de 20 de janeiro de 1965. Torna obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de Convênios Culturais (estudantes-convênios) e dá outras providências**. Brasília, 1965.

BRASIL, Divisão de Temas Educacionais (DELP). **Histórico do Programa PEC-G**. BRASIL, **Manual do Programa Estudante Convênio Graduação - PEC-G**, Brasília, 2000.

MONTEIRO, Artemisa Odila Cande. **Processo de Construção da Identidade Negra em Teresina: Caso do Grupo Afo-Cultural Coisa de Negô**. Dissertação. 153 f. Curso de Pós-graduação do Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africano, 2008.

MONTEIRO, Artemisa Odila Candé. **Guiné-Bissau: da luta armada à construção do estado nacional: conexões entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994)**. Tese. 318 f. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MONTEIRO, Emanuel Alberto Cardoso. **Política de formação inicial de professores do ensino básico cabo-verdiano: um estudo a partir do Instituto Pedagógico**. Dissertação. 152 f. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

TCHAM, Ismael. **A África fora de casa: sociabilidade, trânsito e conexões entre os estudantes africanos no Brasil**. Dissertação. 99 f. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Recife, 2012.

TCHAM, Ismael. **Estar, ficar e retornar: estudantes africanos no Brasil e os dilemas da migração**. Tese. 324 f. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Recife, 2016.

Bibliografias

ALBERTO, Paulina L. **Para africano ver: intercâmbios africanos-baianos na reinvenção da democracia racial – 1961-1963**. In: Afro-Ásia, v. 44, 2011.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AHMAD, Dohra. **Landscapes of Hope: Anti-Colonial Utopianism in America**. New York: Oxford University Press, 2009.

AHMED, S. **Lost Enlightenment: Central Asia's Golden Age from the Arab Conquest to Tamerlane**. Princeton University Press, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Deolindo de; NOGUEIRA, Silvia Garcia. **Operação Educacional Internacional Brasil/África: do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)**. In: Revista de Estudos Internacionais (REI), v. 6, n. 2, 2015. ISSN 2236-4811.

BOAHEN, Albert Adu. África diante do desafio colonial, In: **História Geral da África, volume VII: África sob a dominação colonial, 1880 – 1935**. Editor Albert Adu Boahen. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A sociologia da comunicação e da cultura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

BOWEN, Gary A. **Análise documental como método de pesquisa qualitativa**. Jornal de Pesquisa Qualitativa, v. 9, n. 2, p. 27-40, 2009.

COOPER, Frederick. **Conflito e conexão: repensando a História Colonial da África**. Anos 90, v. 15, n. 27, p. 21-73, jul. 2008.

CURTIN, P.D. **Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral**. In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

DENZIN, Norman K. **Triangulação 2.0**. Jornal de Pesquisa de Métodos Mistos, v. 6, n. 2, p. 80-88, 2012.

DIOP, Cheick Anta. Origem dos antigos egípcios. In: **História Geral da África II: África Antiga**. Editor Gamal Mokhtar. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

EDMONDSON, L. **A África e as regiões em vias de desenvolvimento**. In: MAZRUI, A. A.; WONDJI, C. (Eds.). História Geral da África - VIII: A África desde 1935. Brasília: UNESCO, 2010.

FEIERMAN, S. **The African Historiographical Tradition**. In: Journal of African History, v. 23, n. 2, p. 269–283, 1982.

FEIERMAN, S. **Peasant Intellectuals: Anthropology and History**. In: Tanzania. Madison: University of Wisconsin Press, 1999.

FEIERMAN, S.; MILLER, J. C. **African Historiographies: What History for Which Africa?** Beverly Hills: Sage Publications, 1990.

FERRETI, Federico. **Geopolíticas da descolonização: As diplomacias subalternas da África lusófona (1961-1974)**. Terra Brasilis, v. 17, 2022.

FERRETTI, Sérgio. **Repensando o sincretismo**. 1995.

FURTADO, Cláudio Alves. **O continente africano e a produção africana de conhecimento**. RELEA, v. 1, n.1 jan./jun. 2016.

GRIFFITH, S. **The Madrasa in Asia: Political Activism and Transnational Linkages**. University of Indiana Press, 1995.

GRIMAL, Pierre. **O Mundo Mediterrâneo na Antiguidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos: O Breve Século XX, 1914-1991**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

JÁCOME, Félix. **A recusa da interação: um ensaio historiográfico sobre etnocentrismo e racismo na Grécia Antiga**. Revista Brasileira de História, v. 40, n. 84, 2020.

KVALE, Steinar. **Fazendo entrevistas**. Londres: Publicações Sage, 2007.

MARITZ, Jessie. **Colocando a África no mapa. Heródoto: Revista Do Grupo De Estudos E Pesquisas Sobre a Antiguidade Clássica E Suas Conexões Afro-asiáticas**, 2019.

MCCOSKEY, Denise E. **Race Before ‘Whiteness’: Studying Identity in Ptolemaic Egypt**. Critical Sociology, v. 28, p. 13-39, 2002.

MBEMBE, Achile. **As formas africanas de auto-inscrição**. Estudos Afro-asiáticos, ano 23, n. 1, p. 171-209, 2001.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 28-44.

MENEZES, A. J. B. de. **O Brasil e o Mundo Ásio-Africano**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1956.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MILANI, C. R. S. **Evolução Histórica da Cooperação Norte-Sul**. In: SOUZA, A. de M. (Org.). **Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento**. Brasília: IPEA, 2014.

MONTESQUIEU, Charles-Louis de Secondat. *O espírito das leis*. 1996.

MORAIS, E. **Heródoto e o Egito: Tradução e Comentário do Livro II das Histórias**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Orientador: Trajano Augusto Ricca Vieira. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MUDIMBE, Yves. *A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. 1. ed. São Paulo, 1988.

MIGNOLO, Walter. **The darker side of western modernity: global futures, decolonial options**. Durham: Duke University Press, 2003.

NOGUEIRA, Léo Carrer. **Superando o sincretismo: por uma história das religiões afro-brasileiras à luz dos conceitos pós-coloniais**. *Elisée, Rev. Geo. UEG – Goiás*, v. 10, n. 2, e102219, jul./dez. 2021.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações de no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico**. 2007. 415 f. (Doutorado em História) – Universidade de Brasília – UnB.

PINHEIRO, L. **Política Externa Brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgard (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

REIS, Luiza Nascimento dos. **Estudantes africanos e africanas no Brasil (Anos 1960)**. Recife: Ed. UFPE, 2021.

REIS, Luiza Nascimento dos. **O Centro de Estudos Afro-orientais da Universidade Federal da Bahia: intercâmbio acadêmico e cultural entre Brasil e África (1959-1964)**. Dissertação, 2010. 217 f.

REIS, R. B. dos; RESENDE, T. A. G. **Bandung, 1955: ponto de encontro global**. *Esboços, Florianópolis*, v. 26, n. 42, p. 309-332, maio/agosto 2019.

RUNZISKI, Serge. **Primeira parte; capítulos 1 e 2**. In: _____. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras. 2001.

SALCEDO, Fabiola. **África: iconografia de una provincia romana**. 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. *Epistemologia do Sul*. 2. ed. Série Conhecimentos e Instituições. Coimbra, PT: Almedina/CES, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2014.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **"Selvagens, exóticos, demoníacos: idéias e imagens sobre uma gente de cor preta."** *Estudos Afro-Asiáticos*, vol. 24, nº 2, 2002, pp. 275-289.

SOUSA, Melânia Tomás Baptista de. **As relações Brasil-Angola: análise da cooperação sul-sul para o desenvolvimento no campo do Ensino Superior (2003-2016)**. Monografia, 2020. 50 f.

SOUSA, Rafaelle Leite de. **Angola e Brasil na perspectiva Sul-Sul: A Cooperação acadêmica a partir do discurso dos acordos formalizados entre instituições de ensino superior**. Dissertação, 2022.

SOUSA, José Vieira de; FILHO, Edson Machado de Sousa. **Internacionalização da educação superior no Brasil: presença de estudantes estrangeiros matriculados em curso de graduação em 2022**. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 13, n. 2, p. 287-314, 2023.

TCHAM, Ismael. **A África fora de casa: sociabilidade, trânsito e conexões entre os estudantes africanos no Brasil**. Dissertação, 2012. 99 f.

VAINFAS, Ronaldo. **As mil faces do racismo**. Revista Tempo, v. 20, 2014.

VIREY, Julien-Joseph. **Histoire naturelle du genre humain** [1801]. ed. rev. reimp. Paris: Crochard, 1824.

YAMADA, Izauro Matiko. **A contribuição da cooperação internacional na formação de recursos humanos de estrangeiros no país: análise do Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), do CNPq**. Tese, 2019. 119 f.

YIN, Robert K. **Pesquisa de estudo de caso e aplicações: Design e métodos**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE I: Período de maior produção dos docentes palopianos

Autor	Período de Maior Produção	Temas Dominantes no Período
Artemisa Monteiro	2018-2019	História da Guiné-Bissau, Identidade, Educação e Cultura
Deolindo Barros	2018-2019	Relações Brasil-África, Cooperação Sul-Sul, Política Externa
Ismael Tcham	2009-2010	Migração, Diáspora Africana, Racismo
Rutte Andrade	2019-2020	Afrocentricidade, Gênero, Urbanização
Emanuel Monteiro	2016-2017	Políticas Curriculares, Gestão Escolar, Formação Docente

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

APÊNDICE II: Comparação da produção acadêmica - incidência de temas

Temas Principais	Artemisa Monteiro	Deolindo Barros	Ismael Tcham	Rutte Andrade	Emanuel Monteiro
Identidade e Resistência	5	2	4	3	2
Educação e Cultura	4	7	4	15	7
Racismo e Ações Afirmativas	3	-	6	4	2
Cooperação Internacional	2	10	3	-	2
Gênero e Mulherismo Africana	3	-	2	19	-
Políticas Curriculares	-	-	-	-	7

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.