

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

David Luemba Gime Bango

**Interculturalidade e Pertencimento:**

Currículo de imigração e integração de um africano cabindense na cultura  
latino-brasileira

Mestrado em Educação: Currículo

São Paulo – SP

2025

David Luemba Gime Bango

**Interculturalidade e Pertencimento:**

**Currículo de imigração e integração de um africano cabindense na cultura latino-brasileira**

**Mestrado em Educação: Currículo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo.

Orientador: Prof. Dr. ALÍPIO CASALI

São Paulo – SP

2025

David Luemba Gime Bango

**Interculturalidade e Pertencimento:**

**Currículo de imigração e integração de um africano cabindense na cultura latino-brasileira**

**Mestrado em Educação: Currículo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo.

Aprovado em: \_\_/\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr. Alípio Casali – PUC  
Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marina Graziela Feldmann – PUC

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Passeggi - UFRN

À minha esposa, Natália Tomaz Bango, minha fonte de coragem e força. Sua vida é uma obra de arte em si. Seu amor e apoio constantes me inspiram a seguir em frente.

Aos meus filhos, Flora, Sophia e Isaya. Fui coroadado por Deus com a primazia de tê-las em minha vida.

Aos meus pais, Cirilo e Terese, pelo exemplo de vida e dedicação. Sempre me ensinaram o valor do trabalho árduo e da compaixão.

Aos meus tios, Joaquim e Lourdes. Seus ensinamentos ajudaram a moldar quem sou hoje.

Com muito amor, dedico-lhes mais esta etapa concluída da minha vida.

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão a Deus, pela vida, pelo sustento e pela força concedida para concluir esta etapa tão significativa da minha trajetória acadêmica. Estou convicto de que, sem Ele, nada disso teria real valor.

Agradeço à minha querida avó, Maria, que já não está entre nós. Seus conselhos reconfortantes, suas orações e palavras encorajadoras foram, e continuam sendo, fonte de inspiração para a mente e abrigo para a alma.

Meu carinho especial aos meus irmãos — Carlos, Glória, Virgínia, Abrão e Jacinto. O amor e o companheirismo que vocês sempre me ofereceram foram combustível para minha caminhada e crescimento.

Sou imensamente grato ao Prof. Dr. António Chizzotti, que, ao ouvir minha história, acreditou em sua potência e incentivou a construção desta autonarrativa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali, meu reconhecimento profundo pela confiança, pelas orientações generosas e, sobretudo, por enxergar em mim um potencial que até então eu não percebia. Obrigado por me ajudar a encontrar minha própria voz neste processo de escrita e reflexão.

Também agradeço aos amigos Dilson Nóbrega, Tomás Camba e Cipriano Kasase, pelas conversas enriquecedoras, pela escuta sensível e pelo apoio intelectual que fizeram diferença na composição desta narrativa autobiográfica de formação.

A todos vocês, meu amor, gratidão e respeito sincero.

Bango, David Luemba Gime. *Interculturalidade e Pertencimento: Currículo de imigração e integração de um africano cabindense na cultura latino-brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2025.

## **Resumo**

Nesta dissertação, analisei criticamente meu percurso de imigração e integração na cultura latino-brasileira, por meio de uma narrativa autobiográfica que partiu de minha origem africana-cabindense. Apropriei-me da máxima “eu sou eu e minha circunstância” (ORTEGA Y GASSET, 1914) para evidenciar minha identidade pré-migratória e apresentar a realidade híbrida vivenciada no Brasil. O objetivo da pesquisa foi investigar como se manifestou a desontologização do sujeito negro imigrante em suas vivências cotidianas. Fundamentei os saberes (auto)biográficos nas obras *Crítica da razão negra* (MBEMBE, 2013) e *Vidas de professores* (NÓVOA, 1992). Adotei como metodologia a autonarrativa de formação, uma abordagem qualitativa que permitiu refletir sobre experiências pessoais vividas em contextos pré-migratório e imigratório. A partir de uma perspectiva crítica evidenciei como interculturalidades e pertencimentos foram constitutivos da historicidade formativa. A dissertação apontou que o currículo-vida implicou a formação de si, conforme investigado dentro do paradigma narrativo (auto)biográfico, especialmente no âmbito da investigação-formação em pesquisa qualitativa em educação. A pesquisa culminou na formulação da Teoria da Reconfiguração Epistemológica, que propôs um modelo curricular fundamentado em três pilares: metanoia curricular, trans-formação orgânica e sinergismo epistemológico. Essa teoria ofereceu um framework teórico e prático para a reconfiguração dos saberes, promovendo equidade ontológica nas práticas educacionais.

**Palavras-chave:** Currículo; Cabinda; História de vida; Imigração; Interculturalidade; Narrativa (auto)biográfica.

## Sumário

Introdução	9
Metodologia da pesquisa: Um enfoque na <i>École des Annales</i>	19
A distinção entre experiência ( <i>Erfahrung</i> ) e vivência ( <i>Erlebnis</i> ) em Walter Benjamin	27
1 Experiências e (res)significados: Uma busca pelo rosto	31
1.1. Cabinda, terra-mãe: A intervenção e a influência colonial-portuguesa/ angolana	39
1.2. Eu nos livros e os livros em mim	44
1.3. (De)cisão: A vocação e o destino imigratório	48
2 A chegada ao Brasil: O paradoxo do migrante, as caricaturas e a tensão flutuante	51
2.1. O estigma do estrangeiro e da cor	56
2.2. Cultura e choque cultural: O pertencimento múltiplo	65
2.3. A aceitação e o esquecer-se de ser cabindense	68
3 O desafio do estudante e profissional desontologizado em face da interculturalidade	72
3.1. A formação teológica: O seminarista afro-cabindense e a tensão entre hermenêuticas (africana e ocidental)	74
3.2. Pontes entre a educação formal ocidental e a oralidade africana	80
3.3. Ressignificando palavras: Como me tornei um editor e educador	83
Considerações finais	88
Referências bibliográficas	92

## Introdução

Ao longo da história, o currículo educacional tem se consolidado como objeto central de análise e debate, constituindo uma construção social profundamente vinculada aos valores e dinâmicas que permeiam as sociedades. No âmbito internacional, José Gimeno Sacristán, em *Saberes e incertezas sobre o currículo* (2013), explora o currículo como território de disputa, refletindo tensões sociais e culturais. Michael W. Apple, em *Ideologia e currículo* (2006), reforça essa perspectiva ao investigar como os currículos incorporam e reproduzem ideologias dominantes. No contexto brasileiro, Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1974), permanece como marco essencial na compreensão da educação crítica. Sua abordagem libertadora evidencia a potência do currículo como ferramenta de transformação social, conectando educação, conscientização e prática política.

Nos últimos anos, o campo educacional tem registrado avanços significativos nas reflexões sobre interculturalidade e na valorização de saberes historicamente subalternizados, como exemplificado pela obra *Decolonialismo Indígena* (GONZAGA, 2024). Nessa trilha, autores como Maria da Conceição Passeggi já vinham contribuindo de maneira expressiva para o campo das narrativas autobiográficas em educação, com destaque para obras como *Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação* (2011) e *Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador* (2021). Suas contribuições transcendem fronteiras e reafirmam o poder transformador das histórias de vida na construção de saberes e subjetividades, consolidando a presença do sujeito como protagonista no campo educacional.

Ao refletir sobre minha trajetória de formação, percebo como essas perspectivas dialogam diretamente com minha experiência no Brasil. A prática educativa não pode ser dissociada da experiência humana. É na interação entre história pessoal e contexto social que a aprendizagem se torna significativa. Apesar dos avanços mencionados, os saberes seguem sujeitos à estigmatização e à hierarquização epistemológica — processo criticamente discutido por Edgar Morin em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2000), ao

defender uma educação voltada à complexidade e à dignidade dos saberes plurais.

A teoria da desontologização descritiva, conforme teorizada por Maldonado-Torres (2022), busca mapear os saberes marginalizados; no entanto, como evidenciado nesta pesquisa, é necessário ir além de uma abordagem meramente descritiva. É nesse ponto que esta dissertação propõe a Teoria da Reconfiguração Epistemológica, sustentada pelo princípio da “metanoia curricular”. Acredito ser pertinente fazer uma consideração preliminar sobre o significado da palavra *metanoia*. O vocábulo *metanoia* carrega uma carga semântica que transcende sua definição imediata, representando uma mudança radical no modo de pensar, sentir e agir. Não por acaso, essa palavra grega permaneceu com significado estável ao longo dos séculos, sendo resgatada por diversas tradições filosóficas, espirituais e acadêmicas. A origem da palavra “*metanoia*” remonta ao grego antigo, derivado de “*metá*”, que significa “além” ou “para além”, e “*noûs*”, que se refere à mente ou entendimento. O termo, portanto, exprime uma transformação profunda no pensamento e na percepção. Na tradição clássica, *metanoia* indicava um despertar intelectual e moral, uma passagem do entendimento limitado para uma compreensão mais ampla da realidade. Nos textos cristãos, a palavra foi adotada com o sentido de arrependimento, representando a conversão do coração e da consciência. Esse conceito atravessou diferentes campos do conhecimento, mantendo sua essência de mudança radical e irreversível. Nas línguas modernas, *metanoia* é um termo preservado com nuances diversas. Aparece em contextos filosóficos e educacionais como um processo de reconstrução do saber, um deslocamento do pensamento tradicional para um novo paradigma de entendimento. Dentro da epistemologia educacional, a *metanoia* curricular emerge como uma perspectiva que propõe não apenas reformas superficiais, mas uma transformação estrutural na forma como o conhecimento é concebido, transmitido e apropriado.

Essa construção teórica emerge da minha própria trajetória formativa, compreendida por meio da autonarrativa — uma abordagem metodológica capaz de revelar tensões e desafios profundos inscritos no corpo do currículo. Em diálogo com essas abordagens, é imprescindível trazer a contribuição de vozes africanas que enfrentaram, teorizaram e resistiram à negação de suas ontologias.

Molefi Kete Asante, ao propor a Afrocentricidade como paradigma epistêmico, defende que o sujeito africano deve estar no centro de sua própria narrativa — não como reação ao colonialismo, mas como afirmação profunda de identidade e dignidade. Kabengele Munanga, por sua vez, ao atuar no Brasil como antropólogo e intelectual congolês, revela com firmeza como os saberes africanos têm sido sistematicamente silenciados, exigindo sua revalorização no campo educacional e no reconhecimento da diversidade étnico-racial como potência formativa. Suas vozes reforçam que a reconfiguração epistemológica proposta aqui não é apenas teórica, mas existencial: trata-se da reconstrução de mundos, corpos e horizontes que foram historicamente interditados.

É nesse entrecruzamento entre formação pessoal, teoria crítica e prática educativa que esta dissertação se inscreve — propondo a Reconfiguração Epistemológica como resposta ao desafio da justiça cognitiva na educação contemporânea.

A Teoria da Reconfiguração Epistemológica, concebida nesta dissertação, propõe superar a lógica reducionista da inclusão de saberes estigmatizados como meros acréscimos a uma estrutura curricular pré-estabelecida e impregnada de paradigmas normativos. Trata-se, portanto, de transcender a lógica de incorporação reativa para instaurar uma reconfiguração substantiva da própria ontologia curricular. Ao conjugar os pilares da metanoia curricular, da trans-formação orgânica e do sinergismo epistemológico, esta teoria imprime nova vitalidade ao corpo curricular, deslocando-o de sua condição desencarnada para uma tessitura orgânica, relacional e situada. Mais do que adicionar vozes ao sistema, propõe-se uma re-formulação das bases do sistema, em que os saberes emergentes e os sujeitos historicamente desontologizados não apenas “ocupam espaço”, mas redefinem a arquitetura do currículo a partir de suas corporeidades e epistemes plurais. Assim, o currículo deixa de ser um repositório estático e passa a ser expressão viva da intercorporeidade, da escuta ética e da presença ontológica dos sujeitos.

Portanto, as propostas concretas para um currículo-corpo destacam-se por suas implicações tanto na prática educativa quanto na pesquisa-formação, tornando a educação mais equitativa no Ágora global. Dessa forma, a abordagem autobiográfica fortalece a construção de um currículo que respeita as trajetórias e

subjetividades dos envolvidos no processo educativo, possibilitando que a pesquisa e a formação dialoguem diretamente com a realidade dos sujeitos.

Em vista disso, é oportuno narrar minhas circunstâncias utilizando as narrativas da experiência como dispositivo de pesquisa-formação, em diálogo com o paradigma (auto)biográfico. Para isso, esta narrativa será desenvolvida à luz dos conceitos de sujeito epistêmico — aquele que constrói conhecimento teórico — e sujeito empírico — cuja experiência prática é a base para a aprendizagem.

A “experiência” constitui o conceito central desta narrativa de formação, abordando as noções de capital biográfico, aprendizagem biográfica e memória biográfica como formas de compreender o sujeito que narra e é narrado. Baseando-me em Pierre Bourdieu (1986), reflito sobre o capital biográfico acumulado ao longo da vida; com Paulo Freire (1996), aprofundo a aprendizagem biográfica como processo contínuo de reflexão e reinvenção; e, por meio das ideias de Maurice Halbwachs (1992), exploro a memória biográfica como dispositivo de constituição identitária.

Essas noções não se limitarão à fundamentação teórica — serão percebidas intencionalmente na forma como relato minhas experiências, compondo a estrutura epistemológica da narrativa e revelando atravessamentos identitários e formativos em minha trajetória.

Em articulação com Nóvoa (1992), concebo a vida como campo legítimo de formação, onde os saberes autobiográficos emergem da intersecção entre práticas e sentidos. Mobilizo Mbembe (2013) para problematizar os efeitos da desontologização e do epistemicídio vividos por sujeitos racializados em contextos de deslocamento.

De acordo com Passeggi (2016), a pesquisa-formação, através das narrativas da experiência, possibilita a integração entre sujeito epistêmico e sujeito biográfico — é nessa perspectiva que proponho uma epistemologia situada, que entrelaça minha trajetória com os processos de formação.

Para Nietzsche, a experiência é um campo complexo e multifacetado. Em seu ensaio, ele afirma: “Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos — e não sem motivo. Nunca nos procuramos:

como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos?” (Nietzsche, 2009, p. 7).

Nesse ensaio que abriga algumas de suas teses mais significativas e polêmicas, Nietzsche questiona o quanto se tem levado em conta as experiências diante dos desafios existenciais. Por isso afirmou: “Nas experiências, temo estarmos sempre ausentes”. Essa alusão de Nietzsche pode ser compreendida de acordo com o conceito de experiência em sua filosofia. Embora ela [a experiência] leve tempo para ser processada, está sempre inscrita no nosso corpo, e isso não acontece da noite para o dia. Uma vez que estamos imersos em nossas experiências, podemos estar distantes ou ausentes, pois a compreensão plena delas leva tempo, considerando o processamento e o significado que atribuímos a elas. É com base nisso que Nietzsche afirma: “Nas experiências, temo estarmos sempre ausentes (2009, p. 7).

Ao longo de mais de dois séculos, observa-se um aumento no número de textos nos gêneros de biografias, autobiografias, confissões, memórias e diários pessoais, onde as experiências vêm sendo consideradas. “Essa necessidade de registrar impressões, traços e inscrições, reflete uma ênfase na singularidade individual, que, ao mesmo tempo, busca a transcendência” (Arfuch, 2010, p. 17). Sobre isso, Nóvoa pontua que a produção deste tipo de saber autobiográfico, que implica a renovação dos modos científicos do conhecimento, gerou insatisfação (2007, p. 18).

Ao oferecer uma introdução genérica sobre a vida dos professores, Nóvoa (1992), aborda a importância crescente que a “história de vida” tem adquirido nos estudos sobre a profissão docente e as práticas de ensino. O autor destaca que a recente atenção dada às abordagens autobiográficas no campo científico é a manifestação de um movimento mais amplo.

Este fenômeno, que o autor chama de “mutação cultural”, está gradualmente trazendo de volta o indivíduo em contraposição às estruturas e sistemas, a qualidade em detrimento da quantidade, e a experiência em oposição ao estabelecido (Nóvoa, 1992, p. 18). Todavia, ao embarcarmos nesta jornada de descobertas no campo das Ciências Humanas e Sociais, encontramos um desafio notável, que dificulta a categorização dos estudos centrados nas histórias de vida. Como descreve Nóvoa, cada estudo possui uma configuração única,

expressando, à sua maneira, preocupações de investigação, ação e formação (1992, p. 20). É neste contexto que ele reconhece a dificuldade de separar analiticamente as diversas abordagens autobiográficas, por elas se caracterizarem por um “esforço de integração de diversas perspectivas” (1992, p. 20). Desse modo, o catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa propôs uma categorização baseada nos objetivos e nas dimensões que cada uma das abordagens privilegia, onde pontuou vários estudos, que não devem ser vistos como “categorias exclusivas” (Nóvoa, 1992, p. 20), mas apenas como uma forma de compreender os aspectos que são objeto de uma maior atenção. Observe-se o quadro abaixo:

- De investigação (coluna da esquerda), de formação (coluna central) e de investigação-formação (coluna da direita). Nesta categorização, os professores são encarados, sucessivamente, como “objetos” da investigação, como “sujeitos” da investigação e como “autores” da investigação-formação;
- As linhas identificam as dimensões que os estudos se propõem a abranger: a pessoa do professor (linha superior), as práticas dos professores (linha central) e a profissão de professor (linha inferior) (Nóvoa, 1992, p. 20).

	<i>Objetivos</i> essencialmente teóricos, relacionados com a investigação	<i>Objetivos</i> essencialmente práticos, relacionados com a formação	<i>Objetivos</i> essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação
<i>Dimensão:</i> Pessoa (do professor)			
<i>Dimensão:</i> Práticas (dos professores)			
<i>Dimensão:</i> Profissão (de professor)			

A coexistência entre “objeto de reflexão” e “sujeito da investigação” relacionada à investigação-formação (Ricoeur, 1994), fornece uma nova perspectiva do Currículo, denominada “Currículo-Corpo”, através da qual se interpreta e se constrói o entendimento sobre a complexidade da vida. David Kirk e Doune Macdonald (2006) são fundamentais ao discutir o Currículo-Corpo, defendendo que o corpo não é apenas um objeto de aprendizagem, mas um sujeito ativo no processo educativo. Assim, a interação íntima entre o pesquisador e o objeto de estudo revela um desafio que os estudiosos não puderam simplesmente ignorar tanto no que diz respeito à produção quanto na percepção e análise do conhecimento. Desse modo, a arte de escrever sobre si, também conhecida como autonarrativa, emergiu como uma ferramenta metodológica valiosa. Ela permite que o sujeito e o objeto do estudo se fundem nesta dança íntima pelos conhecimentos e significados, oferecendo, assim, uma perspectiva rica e pessoal da experiência. Nóvoa não deixou de ressaltar que este tipo de pesquisa nasceu no universo pedagógico, numa fusão de vontade de produzir outro tipo de conhecimento mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores (Nóvoa, 1992, p. 19).

Como pontuam Marques e Satriano (2014), a narrativa autobiográfica, amplamente utilizada em diversas áreas de estudo e abordagens de pesquisa, como na educação, epistemologia, psicologia, letras etc., não é uma novidade. No entanto, seu uso como estratégia de pesquisa ainda acende debates, por enfatizar a inclusão do observador na realidade observada, pois estamos constantemente reescrevendo nossas histórias, tecendo e retecendo nossas circunstâncias existenciais.

Lysardo-Dias (2010) discutiu a natureza dos relatos biográficos e a maneira como eles são construídos, sugerindo que um relato biográfico não é apenas um registro factual de eventos, é também uma interpretação da vida de alguém onde pode ser notado um grau de “ficcionalização”. Isso significa que um relato biográfico não se restringe à subjetividade dos fatos, mas também fornece uma interpretação (re)criativa da vida de uma pessoa. Todavia, no texto apresentado no Colóquio Internacional em Homenagem a Jean Peytard, aborda-se que há uma identidade assumida entre narrador e personagem na autobiografia; já na biografia, não há essa coincidência entre eles. Pelo contrário,

há uma espécie de “acordo” entre o sujeito biógrafo e o sujeito leitor do texto no qual a função referencial é relativizada. O leitor deve reconhecer no texto elementos de uma história individual que está sendo contada para tomar o texto como uma narrativa biográfica e assim assimilá-lo; trata-se de uma construção de leitura que é feita em termos de enquadramento da obra a um gênero determinado. Quanto maior for o grau de elementos factuais, mais o relato será lido como “retrato” de uma vida; do contrário, a tendência é prevalecer a visão romanesca de um dizer altamente ficcional (*Actes du Colloque Miroir*, 2012, p. 87)<sup>1</sup>.

A literatura desempenha um papel crucial na pesquisa-formação, servindo como meio para narrar e compreender as experiências de vida. Quanto maior for o grau de elementos factuais presentes em um relato, mais ele será lido como um retrato autêntico de uma vida; caso contrário, tende a prevalecer uma visão romanesca, marcada por um alto grau de ficcionalidade. Esta distinção é essencial para pesquisadores que utilizam a narrativa como método de investigação e formação, pois influencia a forma como essas histórias são recebidas e interpretadas.

Philippe Lejeune, em seus estudos sobre o pacto autobiográfico, argumenta que a presença de elementos factuais cria um contrato implícito de veracidade entre autor e leitor. Este pacto é reforçado por nomes, datas e eventos que ancoram a narrativa na realidade. Lejeune (1975, p. 14-20) sugere que a autenticidade percebida é essencial para que o leitor aceite a narrativa como um retrato fiel da vida do autor. Por outro lado, Jerome Bruner (1990, p. 51-58) destaca que as narrativas organizam a experiência humana, independentemente de sua factualidade, sugerindo que até os relatos mais românticos possuem valor significativo.

No contexto da pesquisa-formação, é necessário equilibrar elementos factuais e narrativos. Hayden White (1987, p. 44-47), ao discutir a narrativa histórica, sugere que mesmo relatos factuais são estruturados por meio de convenções literárias, desafiando a rígida separação entre fato e ficção. Este

---

<sup>1</sup> Texto apresentado no Colóquio Internacional em Homenagem a Jean Peytard, *Um Precursor no Campo da Linguística Discursiva*, realizado de 21 a 23 de março de 2012, no ICHS/UFOP-Mariana/Minas Gerais, p. 87.

equilíbrio não apenas sustenta a credibilidade dos relatos, mas também engaja os leitores, transformando experiências individuais em aprendizados coletivos.

A análise de diferentes obras revela como a variação na factualidade pode alterar a percepção de autenticidade. Biografias e autobiografias que enfatizam detalhes específicos tendem a ser vistas como retratos mais autênticos, enquanto autoficções permitem maior liberdade criativa, convidando o leitor a uma interpretação mais subjetiva.

Considerar o grau de elementos factuais nos relatos enriquece a pesquisa-formação, promovendo uma narrativa que é, ao mesmo tempo, autêntica e envolvente. Maurice Halbwachs (1992, p. 23-29) e Paul Ricoeur (1983, p. 67-70) ressaltam a importância de integrar memórias individuais em narrativas coletivas, fortalecendo a formação de identidade e comunidade.

Diante disso, a narrativa de si e sobre si, isto é, narrativa autobiográfica, torna-se uma ferramenta metodológica importante. Como escreve Oliveira (2021, p. 10), trabalhar com narrativas autobiográficas é estar constantemente se “entrevistando”. O escritor é o personagem principal da história. De modo particular, a perspectiva em primeira pessoa oferece uma visão única e valiosa por permitir que o sujeito e o foco do estudo sejam a mesma pessoa, proporcionando, assim, uma narrativa pessoal única.

Paul Ricoeur, em sua obra “O si-mesmo como outro” (1991), introduz a noção de identidade narrativa, aprofundada no terceiro tomo de “Tempo e Narrativa” (1997). Ricoeur argumenta que a identidade não é estática, mas dinâmica e sempre em processo de formação e transformação através da narrativa. Ele faz a distinção entre mesmidade (*idem*) e ipseidade (*ipse*), onde a mesmidade refere-se à continuidade do eu ao longo do tempo, e a ipseidade à identidade como construída e reconstruída continuamente através da narrativa (1991, p. 140-150).

Ricoeur sugere que a narrativa de si permite ao indivíduo compreender e dar sentido à sua própria existência, integrando experiências passadas em uma continuidade coerente. Esse processo de autocompreensão é essencial para a formação da identidade pessoal, pois permite ao sujeito ver a si como o autor de sua própria história (1997, p. 113-118). A narrativa autobiográfica, portanto, é uma

forma de mediação privilegiada onde o eu se interpreta a si e se reconstrói continuamente.

Ricoeur também explora como a temporalidade e a narrativa estão intrinsecamente ligadas, destacando que a forma como narramos nossas experiências de vida molda nossa percepção de quem somos. A perspectiva em primeira pessoa, ao focar na subjetividade do narrador, proporciona uma visão íntima e autêntica das experiências vividas (Ricoeur, 1997, p. 182-195). Essa abordagem metodológica é valiosa para a pesquisa autobiográfica, pois oferece uma compreensão profunda do indivíduo dentro de processos históricos mais amplos, alinhando-se aos princípios da Escola dos Annales, que enfatiza a longa duração e os aspectos sociais e culturais na análise histórica.

Hutto (2006) afirma que a narrativa é um caminho essencial para compreender os outros e o mundo, promovendo uma interação real dentro de um contexto pragmático e social. Tal perspectiva evidencia que uma narrativa exige um olhar atento para um conjunto de circunstâncias enraizadas em tradições familiares. No entanto, ela não deve ser interpretada meramente como uma sequência cronológica de eventos do nascimento à morte. Pelo contrário, “a riqueza de uma existência revela-se na possibilidade de não a reduzir a uma linearidade histórica previsível” (Actes du Colloque Miroir, 2012, p. 86). Dessa forma, mais do que um simples registro de etapas da vida sob perspectivas particulares, as narrativas revelam rostos (in)comuns, inseridos em contextos culturais dinâmicos.

A partir dessas percepções, torna-se evidente que a leitura de biografias e autobiografias não se restringe à compreensão da trajetória de um indivíduo. Ao contrário, essas narrativas revelam suas circunstâncias sociais e culturais, permitindo uma abordagem ampliada da identidade pessoal. Vilas Boas (2008) enfatiza que os aspectos culturais são parte integrante da história de vida, impactando diretamente suas experiências e condições existenciais. Para Vilas Boas (2008), os elementos culturais não apenas moldam a forma como o indivíduo interpreta a realidade ao seu redor, mas também influenciam suas interações com o mundo, englobando tradições, valores e costumes transmitidos de geração em geração.

No contexto das Ciências Sociais, o método da História de Vida é amplamente utilizado para examinar influências culturais e entender como os indivíduos atribuem significado às suas experiências. Esse enfoque se entrelaça diretamente com os pressupostos da História Oral, conforme argumentado por Paul Thompson (1978), que destaca sua relevância na preservação das memórias e na construção coletiva do conhecimento histórico. A História Oral, ao registrar relatos pessoais e subjetivos, torna-se um método poderoso para acessar dimensões identitárias e culturais que não estão necessariamente documentadas em registros oficiais. Nesse sentido, ela amplia as possibilidades da narrativa autobiográfica ao considerar não apenas os relatos individuais, mas também as vozes comunitárias que participam da construção da memória social.

Além disso, ao relacionar-se com os princípios da *École des Annales*, como veremos abaixo, especialmente no que tange à valorização das trajetórias individuais dentro de processos históricos mais amplos, a História Oral se apresenta como um instrumento fundamental para explorar os sentidos e significados atribuídos pelos indivíduos às suas vivências. A Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF) contribui para esse campo ao promover práticas autobiográficas e incentivar a autorreflexão, reforçando a importância da subjetividade na construção da identidade.

Estudiosos como Maurice Halbwachs (1992) e Paul Ricoeur (1983) ressaltam a relevância de integrar memórias individuais às narrativas coletivas, fortalecendo tanto a identidade pessoal quanto a comunitária. Adicionalmente, Barbara Merrill e Linden West (2009) exploram temas como migração e experiências estudantis, evidenciando o papel da História Oral na compreensão dos processos de deslocamento e transformação identitária. Assim, ao considerar essas conexões, fica claro que a pesquisa autobiográfica não apenas se insere no campo da história de vida, mas também dialoga diretamente com os preceitos da História Oral, ampliando sua fundamentação teórica e metodológica.

## Metodologia da pesquisa: Um enfoque na *École des Annales*

Marc Bloch e Lucien Febvre, fundadores da *École des Annales*, rejeitaram a historiografia tradicional centrada em eventos, que se concentra em figuras de destaque como reis, generais e líderes políticos, além de batalhas e revoluções. Em vez disso, eles buscaram iluminar a experiência histórica cotidiana das populações comuns, os costumes e as mentalidades diárias, abrindo assim o campo para as autonarrativas (Bloch, 1924; Febvre, 1953; Braudel, 1958).

Os pensadores da *École des Annales*, revolucionaram a historiografia ao incorporar métodos das Ciências Sociais e focar na história de longa duração, enfatizando aspectos sociais, econômicos e culturais. Braudel, em *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Felipe II*, introduziu o conceito de longa duração, que analisa períodos extensos para compreender mudanças estruturais e sistêmicas (Braudel, 1983, p. 24-26). Bloch, em *A Guerra dos Três Reinos*, e Febvre, em *A Civilização do Renascimento na França*, valorizaram a interdisciplinaridade, integrando economia, sociologia, antropologia e geografia para uma compreensão mais holística dos fenômenos históricos (Bloch, 1977, p. 45-47; Febvre, 1992, p. 53-55). Além disso, essa escola utilizou uma vasta gama de fontes, como estatísticas, documentos econômicos e artefatos arqueológicos, para construir narrativas que não se limitavam aos eventos políticos e militares, mas incluíam as estruturas sociais e culturais que moldavam a vida cotidiana. Dessa forma, os *Annales* transformaram a historiografia, criando uma abordagem mais abrangente e multidisciplinar, que continua a influenciar os estudos históricos contemporâneos, inclusive as narrativas (auto)biográficas.

A interdisciplinaridade, um dos pilares da *École des Annales*, permite uma análise mais rica e completa dos fenômenos históricos. A presente pesquisa (auto)biográfica utiliza ferramentas da sociologia, antropologia e psicologia para explorar a complexidade da experiência humana (Burke, 1990). O conceito de *longue durée*, introduzido por Fernand Braudel, é fundamental para entender os processos históricos que transcendem eventos isolados (Braudel, 1958, p. 25). Essa perspectiva é aplicada nesta pesquisa ao analisar minha trajetória (auto)biográfica dentro de contextos históricos e culturais mais amplos. Desse modo, minha pesquisa flui entre a tradição da investigação-formação, visando a

história de um indivíduo comum e a compreensão da história geral, pressupondo conhecimento de mim e da historicidade, das minhas aprendizagens e desaprendizagens. Esse enfoque permite revelar aspectos negligenciados, mas significativos, da cultura e da sociedade (Ginzburg, 1980, p. 40-42). Certamente, a pesquisa autobiográfica, baseada nos princípios da *École des Annales*, oferece uma visão holística e contextualizada, relevante para a compreensão de questões contemporâneas. Isso destaca a importância contínua dessa metodologia na historiografia moderna (Dosse, 1992, p. 50-53).

Ao adotar a perspectiva em primeira pessoa para elaborar esta Dissertação, optei pela expressão (auto)biografia, conforme destacado por Oliveira (2021). O prefixo “auto”, colocado entre parênteses, serve para enfatizar as demandas e circunstâncias pessoais, em vez de simplesmente escrever “autobiografia”. Assim, ao empregar essa grafia, pretendo entrelaçar minhas experiências, levando em conta o exercício de reflexão que realizo neste exato momento em que narro minhas circunstâncias. Dessa forma, ao diferenciarmos a expressão (auto)biografia da autobiografia, queremos deixar claro que este trabalho não se limita a um relato pessoal dos fatos. Afinal, como poderia desconsiderar que quando narro e, apesar de ser David, constituo “outro(s) sujeito(s)”, com um conjunto de significados e ressignificados das experiências vividas? Se considerarmos que esta versão atual de mim, inserida em um contexto latino-brasileiro, difere daquela da minha infância no contexto pré-migratório na cidade de Cabinda, e sob influência da colonização portuguesa, então, esta (auto)biografia torna-se não apenas um relato de fatos, mas um conceito de experiências “inter-culturais”.

Segundo Christine Delory-Momberger (2012, p. 82), a narrativa não é apenas o produto de um “ato de contar”, ela tem também um “poder de efetivação sobre o que narra”. Por isso, para compor este trabalho, optei por distinguir-me como sujeito biografado e sujeito (auto)biografado na interação híbrida e, também, na ressignificação da experiência nas etapas da vida, seja em Cabinda como no Brasil.

A pesquisa (auto)biográfica foca em entender o processo da construção do sujeito, isto é, como ele se forma e se transforma em um contexto social, através de suas experiências e eventos vividos. Apesar desta modalidade de

pesquisa ter seu tempo biográfico, ela não precisa ser, necessariamente, cronológica. Em outras palavras, a pesquisa (auto)biográfica pode explorar aspectos da vida de uma pessoa sem seguir a sequência exata de datas ou períodos. Assim, para Delory-Momberger (2012), é a experiência de vida que está no centro do estudo. No entanto, é importante distinguir que as narrativas criadas não são a vida em si, mas sim representações e relatos dela, isto é, a descrição subjetiva de eventos ou experiências, caracterizado frequentemente por uma abordagem factual e direta. Portanto, elas admitem a descrição da vida conforme lembrada, e este ato de recordar é também um processo de interpretar e reinterpretar a própria existência, como aponta Cunha (2012).

É possível refletir sobre o presente enquanto se revisita as memórias da infância. Por outro lado, é impossível visitar a infância sem nos situarmos no agora (em nossas circunstâncias atuais). E essa viagem pelo passado frequentemente nos leva a momentos marcantes vividos durante os anos, os quais se tornam essenciais na construção da nossa história pessoal. Delory-Momberger discute a importância da compreensão da experiência atual, que não só facilita a interpretação do presente, mas também ajuda a moldar tanto o futuro imediato quanto o distante (Delory-Momberger, 2012, p. 74). Portanto, nesta jornada de constante transformação, busquei compartilhar minha trajetória e como as experiências vividas influenciaram a minha identidade, a minha formação e o meu olhar sobre a realidade.

Assim, muito mais do que apenas relatos, esta investigação emerge como uma trilha para o (auto)conhecimento e, certamente, uma ferramenta para desvendar a essência das minhas experiências. Todavia, como escreve Cunha (2012), quem passa pela experiência de narrar sua própria história e vivências pessoais se torna ciente das limitações e (in)consistências da narração inerentes ao ato de contar histórias, aspectos que são igualmente observáveis em outras biografias. Apesar disso, esta narrativa me permite expressar-me por meio da escrita. E, ao fazer isso, crio uma representação de mim mesmo. É como se, ao contar histórias sobre mim, eu estivesse moldando a imagem que tenho de mim e que apresento aos outros (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011).

À luz das percepções de Nóvoa, não podemos negar que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes,

“fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos” (Nóvoa, 1992, p. 19). Segundo Nóvoa (1992, p. 19, apud Pineau, 1990), há um verdadeiro movimento socioeducativo nas histórias de vida, com uma ampla variedade de abordagens disponíveis, que necessita de um esforço para desenvolver uma teoria baseada na reflexão sobre as práticas reais, em vez de se concentrar apenas em uma ótima narrativa e perspectiva. Pineau (1990) argumenta que essas práticas autorreflexivas de construção histórica são fundamentais para a formação de novos espaços conceituais que trabalham o crescimento multiforme de problemas vitais inéditos. Ele enfatiza a necessidade de uma integração teórica que reflita toda a complexidade das práticas. Nóvoa conclui que é essencial que este movimento socioeducativo continue a se aprimorar em termos de ação. No entanto, deve-se caminhar em direção a uma integração teórica que reflita toda a complexidade das práticas.

Gaston Pineau, em seu texto *Histoires de Vie en Formation* (1990), explora a genealogia e a evolução das histórias de vida no contexto da pesquisa-ação-formação existencial. Pineau identifica três períodos distintos no desenvolvimento deste campo: a eclosão nos anos 1980, a fundação nos anos 1990 e o desenvolvimento diferenciador nos anos 2000.

No período de eclosão (anos 1980), Pineau observa a emergência de práticas multiformes que trabalham com histórias de vida, enfatizando uma abordagem existencial que integra a reflexão pessoal e a construção de sentido. Ele argumenta que essas práticas autorreflexivas são essenciais para a formação de novos espaços conceituais, permitindo o crescimento multiforme de problemas vitais inéditos.

Durante o período de fundação (anos 1990), Pineau foca na criação de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial, que visa integrar reflexão teórica e prática para promover a autoformação e a construção de sentido. Ele destaca a importância de uma teoria que reflita a complexidade das práticas, movendo-se além de uma narrativa superficial.

No período de desenvolvimento diferenciador (anos 2000), Pineau observa a diversificação e consolidação das práticas de pesquisa-ação-formação existencial. Ele sugere que essas práticas podem contribuir significativamente

para a autoformação, dependendo de como os sujeitos utilizam o poder da reflexão sobre suas vidas.

Pineau conclui que o movimento socioeducativo das histórias de vida deve continuar a evoluir tanto em termos de ação quanto de integração teórica, refletindo a complexidade das práticas e das experiências humanas. Ele reforça a necessidade de uma abordagem reflexiva e integrada que considere os diversos contextos e desafios contemporâneos.

Ao longo da leitura desta (auto)investigação, notar-se-á repetidamente a expressão “experiência”. Para compreender esse conceito central, recorreremos às reflexões de Jorge Larossa e Martin Jay, que oferecem perspectivas complementares e aprofundadas. Jorge Larossa, em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2002), explora a experiência como um fenômeno que vai além da mera atividade humana, sendo um acontecimento capaz de trazer novos sentidos e realidades. Ele argumenta que a experiência deve ser entendida como um processo de abertura e transformação, onde o sujeito se reconhece e se redefine através de novas linguagens e significados. Larossa enfatiza que a verdadeira experiência é aquela que afeta profundamente o sujeito, provocando mudanças e reconfigurações em sua compreensão do mundo e de si. Complementarmente, Martin Jay, em *Cantos de experiência: estudos sobre uma tradição ainda não encontrada* (2005), aborda a experiência sob uma perspectiva histórica e filosófica, destacando-a como um gesto de interrupção, um momento de pausa para pensar, olhar e escutar mais devagar. Jay sublinha a importância de suspender o automatismo da ação, cultivando a atenção e a delicadeza. Para ele, a experiência é um processo de aprendizado e reflexão que requer uma abordagem lenta e atenta, permitindo uma compreensão mais profunda e significativa dos acontecimentos. Dessa forma, tanto Larossa quanto Jay enfatizam a necessidade de uma abordagem reflexiva e atenta para compreender a experiência, sendo esta fundamental para a elaboração desta pesquisa-formação, que busca integrar a transformação subjetiva e a reflexão profunda sobre minhas vivências.

Para análise subsequente do conceito de experiência, tomarei também como base algumas percepções de Benjamin, em *Experiência e Pobreza* (1933). No primeiro parágrafo da obra, Benjamin oferece uma sugestão indireta de sua

compreensão de experiência: a experiência é o que os mais velhos costumavam transmitir aos mais jovens (1994, p. 114). Essa sugestão introduz dois elementos fundamentais para entender o conceito: i) a experiência é algo que se constitui ao longo da vida, isto é, um produto do tempo; e ii) a experiência é algo que pode ser comunicado e transmitido. E essa experiência que se constitui ao longo da vida e que se transmite aos outros através de autobiografias é a sabedoria, que Benjamin (1994, p. 201) identifica como “o lado épico da verdade”, em alusão às verdades que indivíduos e grupos descobrem por meio de experiências ao longo da vida, e que se tornam preciosas o suficiente para serem compartilhadas e preservadas como um tesouro de grande valor. A narração, por sua vez, carrega consigo esse aprendizado inesgotável, que pode ser continuamente reinterpretado e até mesmo expandido (Benjamin, 1994, p. 203). As reflexões de Benjamin, formuladas no contexto da primeira metade do século passado, permanecem surpreendentemente pertinentes. Ou seja, a profundidade de seu diagnóstico sobre experiência se mantém ainda atual. É em vista disso que pretendo não apenas explicitar, mas também ressignificar minha experiência ao longo desta (auto)narrativa. Mais adiante, exploro a distinção entre experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*) em Walter Benjamin.

Segundo Larrosa (2020), essa experiência da qual nos referimos nas narrativas biográficas ou (auto)biográficas não dizem respeito a um certo tipo de acúmulo de aptidões, no sentido de quanto mais conhecimento e prática eu tiver em um campo específico, mais habilidoso eu me tornarei para executar determinada tarefa. Não são aquela experiência requerida para ser aprovado em uma entrevista de emprego. Pelo contrário, a experiência, nesse contexto, refere-se a eventos ou momentos que têm um impacto significativo em nós, que nos afetam de maneira profunda e deixam uma impressão duradoura. Se um acontecimento não nos afeta dessa forma, ele é considerado apenas uma vivência, algo pelo qual passamos, mas que não altera ou define nossa essência ou nosso entendimento sobre a vida. Nas palavras de Larrosa,

A experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. [...] A

experiência é o que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa (Larrosa, 2020, p. 48).

De acordo com a socióloga argentina Leonor Arfuch (2010), a experiência tem sido progressivamente incorporada à escrita literária. Isso é evidente em diversos autores, incluindo Santo Agostinho de Hipona (354-430), um dos teólogos e filósofos mais importantes dos primeiros séculos do cristianismo, cuja aclamada obra *Confissões* introduziu a narrativa pessoal em um espaço literário que anteriormente não contemplava autobiografias. *Confissões* de Agostinho não é apenas uma narrativa pessoal, mas também uma hagiografia, ou seja, uma escrita que serviu ao longo da história tanto para edificação espiritual quanto para reflexão pessoal. Essa tradição de narrar vidas exemplares continuou na Idade Média com as hagiografias, que não só inspiravam como também começaram a incorporar elementos pessoais e reflexivos, aproximando esses textos da autobiografia.

No entanto, a transformação significativa no gênero autobiográfico ocorreu com Jean-Jacques Rousseau, em *As Confissões* (1782), onde ele adotou uma abordagem introspectiva e profundamente pessoal. Rousseau é considerado pioneiro ao expor suas emoções e pensamentos mais íntimos, estabelecendo um novo paradigma para a autobiografia moderna. Gaston Pineau e Jean-Louis Le Grand (2012) destacam que *As Confissões* de Rousseau marcou o nascimento do termo “autobiografia” e consolidou este gênero literário, onde o “eu” é o protagonista central da narrativa, imbuído de complexidade emocional e psicológica. Rousseau não apenas narra eventos de sua vida, mas explora suas motivações, sentimentos e pensamentos, criando uma obra que transcende a mera cronologia e se torna uma profunda reflexão sobre a identidade e a experiência humana. Assim, a evolução da autobiografia reflete um processo de valorização crescente da experiência pessoal e da introspecção, começando com Santo Agostinho e se desenvolvendo significativamente com Rousseau, transicionando da hagiografia para uma forma literária que privilegia a individualidade e a subjetividade do narrador.

Outro exemplo é o polímata e estadista alemão Goethe (1749-1832), uma figura proeminente da literatura alemã e do romantismo europeu no final do

século XVIII e início do século XIX. Assim como Santo Agostinho, Johann Wolfgang von Goethe também desempenhou um papel crucial na evolução da expressão autobiográfica na literatura. Goethe é amplamente reconhecido por seu trabalho *Dichtung und Wahrheit* (Poesia e Verdade), onde narra sua vida desde a infância até o período de sua atividade como escritor adulto. A obra combina elementos autobiográficos com reflexão filosófica e introspecção, estabelecendo um modelo para futuras autobiografias.

Os romances de formação, ou *Bildungsroman* em alemão, são um gênero literário que se concentra no desenvolvimento psicológico e moral do protagonista, geralmente desde a infância até a maturidade. O termo *Bildungsroman* foi cunhado a partir da obra de Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister), publicada em 1795-1796. Este gênero explora o crescimento pessoal do protagonista através de uma série de experiências que moldam seu caráter e visão de mundo. Portanto, ambos os autores desempenharam um papel crucial na incorporação da experiência à escrita literária.

Com isso em mente, podemos mencionar diversos tipos de criação artística que têm a função de abordar as experiências, como:

Biografias, autobiografias, confissões, memórias, diários íntimos, correspondências dão conta, por mais de dois séculos, dessa obsessão de deixar impressões, traços, inscrições, dessa ênfase na singularidade que é ao mesmo tempo uma busca de transcendência (Arfuch, 2010, p.17).

À luz disso, esta pesquisa constitui-se numa tarefa desafiadora, pois revisita experiências, o que implica desnudar realidades traumáticas e eventos emocionalmente dolorosos. Essas experiências me permitem reconhecer e refletir sobre minhas próprias fraquezas e potencialidades.

Existe, por outro lado, um desafio adicional: a memória seletiva. Nossas recordações nem sempre são precisas, pois tendemos a lembrar de eventos que reforçam nossas crenças e perspectivas atuais. Diante disso, torna-se desafiador o processo de descrever uma visão subjetiva ou objetiva de nosso próprio

percurso de vida, exigindo, assim, uma visão crítica e uma abordagem reflexiva profunda.

A iniciativa de revisitar a memória e narrar os dados que permearam a minha educação básica em um ambiente de turbulência e Guerra Civil não apenas destaca minha preocupação com o processo de escolarização, mas também ressalta a importância da educação em circunstâncias adversas. Sabemos que a preservação da memória é essencial para entender o passado e moldar um futuro melhor. Desta feita, visamos tecer essas lembranças com referências tangíveis através desta pesquisa-formação como narrativa-autobiográfica.

### **A distinção entre experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*) em Walter Benjamin**

A distinção entre experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*) é um tema central no pensamento de Walter Benjamin, especialmente desenvolvido entre as décadas de 1930 e 1940. Esses conceitos são fundamentais para entender as mudanças na percepção e na narrativa histórica na modernidade. Jeanne Marie Gagnebin, em seu prefácio de *Walter Benjamin ou a história aberta* (1994), aprofunda essa discussão ao destacar a importância da abertura histórica na obra de Benjamin.

Benjamin utiliza o conceito de experiência (*Erfahrung*) para referir-se ao acúmulo de conhecimento ao longo do tempo, através da transmissão intergeracional e da continuidade histórica. Esse tipo de experiência está enraizada na coletividade e na memória cultural. Em seu ensaio *O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (1936), Benjamin também argumenta que a experiência é compartilhada e transmitida através das histórias contadas de geração em geração. Segundo ele, essa transmissão intergeracional é vital para a coesão social e a manutenção da tradição, permitindo que o conhecimento e a sabedoria dos antepassados continuem a influenciar o presente (Benjamin, 1994, p. 197-221).

Um exemplo concreto é a tradição oral entre os povos da cidade de Cabinda, onde histórias e ensinamentos são passados dos anciãos para os

jovens, criando um elo entre gerações e assegurando a continuidade da memória coletiva. Miguel Raul Mazissa Zinga, em sua tese *Formas de Representação da Cultura Tradicional de Cabinda em Processos Educativos das Bakama* (2015), destaca a importância dessa prática na preservação da identidade cultural e histórica da comunidade de Cabinda. Jeanne M. Gagnebin (1994) complementa essa perspectiva ao afirmar que a abertura histórica é fundamental para a interpretação e reinterpretação contínua dos eventos passados. A filósofa e professora Jeanne Marie Gagnebin<sup>2</sup>, explica que Benjamin vê a história como um campo aberto, onde cada geração reinterpreta o passado de acordo com suas próprias experiências e necessidades, enriquecendo assim a compreensão histórica (Gagnebin, 1994, p. 7-14).

Por outro lado, a vivência (*Erlebnis*) diz respeito às experiências imediatas e individuais, frequentemente fragmentadas e momentâneas. Benjamin argumenta que a modernidade e o capitalismo acentuaram a prevalência das vivências em detrimento das experiências profundas, levando a uma fragmentação do sentido histórico. Ele desenvolve essa ideia em *Sobre alguns temas em Baudelaire* (1939), onde explora como as experiências modernas são vividas de forma intensa, mas superficial. A vivência (*Erlebnis*) é caracterizada pela sua efemeridade e desconexão, refletindo as condições de vida na sociedade capitalista que fragmentam e isolam as experiências individuais (Benjamin, 1994, p. 117-144).

A distinção de Benjamin permite uma análise rica e multidimensional das trajetórias pessoais, refletindo tanto os aspectos individuais quanto os coletivos das experiências humanas. Gagnebin reforça essa ideia ao destacar a importância de uma história aberta e contínua, onde as experiências e vivências individuais se entrelaçam com a memória cultural e social, oferecendo uma perspectiva mais abrangente e integrada da história.

Uma nota final: decidi construir este texto em três capítulos. O primeiro capítulo tem em vista situar o leitor à minha realidade e circunstância pré-migratória, sem deixar escapar a realidade e influência da colonização na construção da identidade africana-cabindense. Ainda no capítulo primeiro, abordo

---

<sup>2</sup> Titular de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e livre-docente de Teoria Literária na Unicamp.

alguns eventos significativos da minha infância, família, cidade-natal, vocação e o destino migratório. No segundo capítulo, busquei descrever a chegada ao Brasil e os desafios da interculturalidade. Também quis narrar a experiência do estigma do estrangeiro e da cor, do choque cultural, entre outras circunstâncias (in)comuns da minha história de vida. Por fim, no terceiro capítulo, abordo o desafio estudantil e profissional em face da realidade híbrido-cultural. Neste último capítulo, busquei descrever experiências da minha formação teológica-pastoral e, ao final, tecer minha experiência como editor-escriptor.

Como estratégia, me aproprio da máxima “eu sou eu e minha circunstância”, das *Meditações do Quixote* (Ortega y Gasset, 2019, p. 32), para tornar evidente minha identidade pré-migratória e de migrante com base nas minhas circunstâncias e influências da colonização na cidade de Cabinda e as complexidades da identidade africana na diáspora, segundo o pensamento da Kadiatu Kanneh, no livro *African Identities* (1889). À luz disso, me aproprio da teoria decolonial da *Crítica da razão negra*, de Achille Mbembe (2013), para questionar quem é esse “ser desontologizado” e como essa desontologização se manifesta em uma sociedade hegemonicamente pré-configurada para subordinar o estudante e profissional negro imigrante. Aproprio-me, também, das reflexões de Peter Burke (2008) sobre o hibridismo cultural para fundamentar o relato da construção da minha identidade híbrido-cultural no contexto brasileiro. No decorrer dessa transição, destaco as nuances que moldaram minha identidade à luz da inter-multiculturalidade e do senso de pertencimento. Contudo, acredito ser essencial alargar a abordagem desse conceito por meio das contribuições de Stuart Hall (1997) e Homi Bhabha (1994), cujas perspectivas sobre hibridismo cultural elucidam a complexidade das identidades em constante transformação. Hall, ao discutir a identidade como um processo fluido e não fixo, evidencia como as experiências diaspóricas e os deslocamentos históricos redefinem subjetividades. Bhabha, por sua vez, introduz o conceito de “terceiro espaço”, um local de negociação e resistência que emerge na intersecção de culturas, permitindo a ressignificação identitária em contextos híbridos.

Assim, nesta narrativa das experiências, a interconexão entre apresentação, narração das experiências e considerações finais extrapola a linearidade tradicional e o contrato comunicativo entre leitor e (auto)biografado.

Entrelaçam-se, aqui, um percurso de vida (in)comum, tecido pelas vivências da interculturalidade e pelas dinâmicas do hibridismo cabindense-brasileiro, que se manifesta como um espaço de negociação identitária.

No âmbito das discussões sobre narrativas autobiográficas, ressalto a pertinência da autobiografia como ferramenta para relatar acontecimentos que ilustram minha trajetória, moldada pelos sentimentos que emergem nesse percurso. A autobiografia não apenas documenta, mas possibilita um processo de ressignificação das experiências vividas, conferindo sentido à construção identitária. Afinal, viver é, em essência, um exercício contínuo de reconstrução e significado.

## 1 Experiências e (res)significados: Uma busca pelo rosto

“Eu sou eu e minha circunstância, se não salvo minha circunstância, não salvo a mim mesmo.”

José Ortega Y Gasset (1883-1955)

O que eu seria sem minha circunstância? E o que seria minha circunstância sem que ela fosse narrada? Aqui, recorro às memórias mais antigas para apresentar, através desta (auto)biografia, “minha circunstância”. Reconheço que minha identidade pessoal não ocorre isoladamente. Por essa razão, esta narrativa memorial pretende ir além do privatismo, pois é no contexto coletivo que me encontro, onde o “nós” prevalece sobre o “eu”. Assim, a expressão “minha circunstância” pretende aludir interações familiares e relações com os outros. Se eu pudesse parafrasear, com a licença de José Ortega Y Gasset, eu diria: “eu sou eu em nossas circunstâncias”. Como define Bakhtin, a identidade pessoal e experiências são fenômenos moldados e desenvolvidos através das relações inter-humanas (2011, p. 341-342). Afinal, como poderia desconsiderar a interação entre o indivíduo e o coletivo, entre o privado e o público na compreensão de currículo-vida, em sua dimensão mais profunda?

A noção do “rosto”, da qual tomo como proposta titular para relatar minha experiência e seus tons de autorreferência, é puramente emprestada, graças ao notável ensaio de Roger Scruton (2015), cujo título é *O Rosto de Deus*, onde ele definiu sujeitos e seus inconfundíveis rostos. Ou seja, trata-se dos sujeitos e seus “processos identitários”, como salientou Nóvoa (1992, p. 16).

Talvez, na perspectiva de quem vê, ou, neste caso, de quem lê esta narrativa de formação, reaja apenas como se estivesse à “vista de nenhum lugar”, diante do qual nada o comove mais, como se o rosto (ou a memória), não tivesse nenhuma importância ou papel a desempenhar. Ora, se ignorarmos nossas experiências e memórias, não estaríamos marginalizando gente como a gente? Não seria isso, parafraseando Scruton, uma anulação de sujeitos?

Para compreender plenamente a profundidade dessa abordagem, podemos recorrer à filosofia de Émanuel Lévinas, especialmente em seu livro

*Totalité et Infini: Essai sur l'extériorité* (1961). Lévinas argumenta que o encontro com o rosto do outro nos coloca em uma relação ética inerente, a priori, exigindo responsabilidade e reconhecimento da alteridade (ibid., p. 51-52). O rosto do outro é uma abertura para a transcendência e para o infinito, um convite à ética que desafia qualquer tentativa de objetificação ou totalização do outro (ibid., p. 84-85). No contexto desta narrativa de formação, essa concepção ética não é apenas um princípio teórico — ela emerge como força centrípeta, atraindo e organizando os sentidos da experiência, da memória e da escrita de si. A ética, nesse caso, constitui a espinha dorsal que sustenta o gesto autobiográfico, orientando o modo como o sujeito se expõe, se lê e se reconfigura diante dos outros e de si mesmo.

Ao narrar minha trajetória, mobilizo essa ética como fundante: é ela que torna possível o reconhecimento do outro como legítimo, que impede o fechamento ontológico e que, sobretudo, garante a dignidade da linguagem autobiográfica como espaço de encontro, não de captura. É nesse horizonte que a escrita de si se transforma em reexistência — não apenas pessoal, mas relacional — onde narrar não é se afirmar isoladamente, mas responsabilizar-se pela alteridade que nos habita e nos constitui.

Integrando essas perspectivas, podemos afirmar que o “rosto” não é apenas uma metáfora visual, mas um símbolo profundo da identidade e da responsabilidade ética. Ignorar o rosto do outro, suas experiências e memórias, é um ato de desumanização, conforme Lévinas e Scruton apontam, e resulta na anulação dos sujeitos e na marginalização das identidades (ibid., 1961, p. 51-52; Scruton, 2015).

A Ética da Libertação, conforme sistematizada por Enrique Dussel em *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão* (2002), oferece uma abordagem indispensável para compreender as dinâmicas de marginalização vividas pelos imigrantes, sobretudo no que tange à dupla violência da “expulsão” e da “repulsão”. A “expulsão” diz respeito à força coercitiva – material, política ou simbólica – que obriga os sujeitos a deixarem suas terras de origem, frequentemente decorrente de conflitos armados, perseguições políticas, colapso econômico, degradação ambiental etc. Já a “repulsão” refere-se à rejeição que enfrentam nos territórios de destino, onde são alvos de políticas excludentes,

preconceitos culturais e discriminação institucional. Esses dois momentos articulam um ciclo de exclusão que, na perspectiva dusseliana, evidencia as falhas éticas das estruturas globais de poder.

Fundamentado nos conceitos de exterioridade e alteridade radical, Dussel propõe uma ética que parte da interpelação dos sujeitos historicamente marginalizados, reconhecendo-os não apenas como vítimas de sistemas hegemônicos, mas como portadores de uma denúncia ativa contra as condições que sustentam sua exclusão. Em diálogo com as reflexões de Emmanuel Lévinas em *Totalité et Infini: Essai sur l'extériorité* (1961), onde o rosto do outro nos coloca em uma relação ética irrestrita, Dussel insere a alteridade no campo político-estrutural. Nesse contexto, os imigrantes tornam-se símbolos de ruptura, desafiando as lógicas de totalização ao exporem as contradições das dinâmicas coloniais e capitalistas. A “repulsão” que enfrentam é, então, a manifestação prática de uma negação de alteridade que desumaniza e transforma o outro em objeto descartável no sistema global.

Essa perspectiva adquire relevância ao iluminar como a exclusão econômica e cultural dos imigrantes não é um fenômeno isolado, mas antes uma consequência direta das estruturas globais que legitimam opressões sistêmicas. Como enfatizado por Hannah Arendt em *We Refugees* (1943), o deslocamento forçado configura uma das faces mais visíveis de uma ordem política que marginaliza e invisibiliza os apátridas. Para Dussel, essa dupla violência clama por uma práxis transformadora que reconheça os imigrantes como agentes éticos e políticos na construção de novas bases sociais. A Ética da Libertação, ao transcender o discurso normativo, propõe uma reconfiguração estrutural que vá além do mero acolhimento caritativo, assumindo um compromisso ético fundamentado na justiça e na dignidade humana.

É nessa perspectiva que desvendo minha identidade — meu rosto, todavia, não como se fosse um ajuntamento de dados sobre minha identidade, adquiridos ao longo da vida. Aliás, no que concerne à identidade, concordo com Nóvoa ao afirmar que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos” (1992, p. 16). O referido professor deixou claro em suas percepções que não podemos falar de identidade “fora de um espaço de construção de maneiras de

ser e de estar na profissão” (ibid.). Deste modo, ao apresentar a minha face à luz das percepções de Nóvoa, será imprescindível narrar este processo complexo de atravessamentos, apropriações e ressignificações da minha formação. Apesar das complexidades, indicar-se-á, de maneira sutil, uma perspectiva de currículo-vida sem barreiras, onde os espaços privados se transformam em locais de compartilhamento, e que abrangem relações inter-humanas, intersociais, interculturais, interpolíticas — “intertudo”.

Eis aí o rosto: filho, segundo entre seis, fruto da relação amorosa de uma camponesa, a dona Teté (é dessa maneira que muitos chamavam minha mãe na aldeia do Malembo), e do caminhoneiro *chofer* “só” Cirilo, o alcunhado do meu pai. A expressão *chofer* é a forma adaptada do francês *chauffeur*. Mas não era qualquer um que era chamado de *chofer*, pelo menos não no contexto cabindense. A expressão era exclusivamente atribuída aos melhores motoristas, aqueles de vasta experiência, ou, como alguns costumavam dizer, “veteranos de estrada”. A dona Teté e o “só” Cirilo são a base da minha autorreferência. Eles foram ombros robustos que me ajudaram a escalar a vida e o mundo de forma geral. A expressão “ombros robustos”, da qual me utilizo, vai além da escrita criativa. Não se trata de uma linguagem meramente poética ou estética. Pelo contrário, essa expressão é carregada de significados mediante episódios angustiantes devido à Guerra Civil em Angola<sup>3</sup>, e não só. Trago da memória, também, a “quase silenciosa” Guerra Civil referida em Cabinda, conhecida como o Conflito de Cabinda. Com a expressão “quase silenciosa” não quero indicar uma realidade discreta. A expressão pretende notificar a realidade de uma guerra civil não ouvida. Todavia, não devido ao sussurro de sua voz onde o silêncio dança com o tempo, pois há um grito — mas um grito esquecido, talvez emudecido, porém, sua penumbra de terror ainda assola a cidade até os nossos dias. Esse

---

<sup>3</sup> “A principal origem da Guerra Civil em Angola foi a disputa pelo poder político após a independência de Portugal em 1975. As principais forças envolvidas no conflito foram o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) e a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA). Esses grupos tinham visões diferentes sobre o futuro do país, o que levou a confrontos armados.

Além da luta pelo poder, outros fatores contribuíram para a guerra, incluindo questões econômicas, como a exploração dos recursos naturais de Angola (petróleo e diamantes), e tensões étnicas, que intensificaram os conflitos e levaram a violações dos direitos humanos. A Guerra Civil teve consequências devastadoras, resultando em milhares de mortes, deslocamentos em massa da população e atraso no desenvolvimento socioeconômico do país.” Nunes, Tenente-coronel António Lopes Pires. *Recordando o Início da Guerra do Ultramar 50 Anos Depois*. Revista Militar.

conflito de Cabinda é emblemático, pois é um certo tipo de “guerra civil dentro de uma guerra civil”. Explico: há uma insurgência separatista que começou na década de 1960 e continua até hoje. É travada pela Frente de Libertação do Enclave de Cabinda (FLEC) contra o governo de Angola. A FLEC luta pela independência e restauração da autoproclamada República de Cabinda, que faz fronteira com a República Democrática do Congo. Ou seja, é um conflito gerado dentro do conflito colonial português em Angola. Ao que é comumente observado, esse conflito tem raízes na era colonial portuguesa e foi intensificado pela riqueza de recursos naturais de Cabinda, como petróleo, manganês, fosfatos e muitos recursos florestais. Além disso, observa-se o afastamento cultural e costumes, já que 90% da população de Cabinda tem como primeira língua o francês. Outra realidade apontada é que a região de Cabinda é separada do resto de Angola por ser um território pertencente à República Democrática do Congo. Esta faixa de terra cria uma descontinuidade geográfica entre Cabinda e o território principal angolano. Cabinda é um enclave e, portanto, não tem uma conexão terrestre direta com o resto de Angola. Essa última realidade é comumente apontada como a razão maior e por meio da qual os conflitos permanecem. Muitos munícipes, arraigados nisso, afirmam até hoje: “sou cabindense, não angolano”. As famílias de Cabinda foram profundamente afetadas devido a esse conflito prolongado<sup>4</sup>, especialmente durante as décadas de 1970 e 1980, quando a luta separatista se intensificou na região. Soma-se a isso os danos provocados pela Guerra Civil em Angola de modo geral, que agravaram o cenário de instabilidade, deslocamentos forçados e traumas coletivos vividos pela população cabindense.

---

<sup>4</sup> Como destacam Miranda e Zablosnsky (2016), embora o MPLA e a UNITA tenham recebido apoio esporádico de Zaire, liderado por Mobuto Sese Seko, a FLEC enfrentou muitas divergências internas que dividiram o movimento entre Ranque Franque, N’Zita e Francisco Lubota. Essas divisões ajudaram a criar outros grupos de libertação em Cabinda, como o CCC em 1988 e a UNLC na década de 1990. Com a retirada da FNLA do conflito em Angola e o aumento das disputas entre MPLA e UNITA nos anos 90, a FLEC se dividiu em duas facções: a FLEC-renovada e a FLEC-FAC. A primeira assinou um cessar-fogo com o governo angolano em 2006, deixando a FLEC-FAC como a única força lutando pela emancipação de Cabinda. Os cabindenses justificam sua luta pela libertação de Cabinda por se considerarem um povo distinto da “nação” angolana, especialmente em face da política nacionalista imposta pelo governo do MPLA. A identidade nacional é um tema crucial em Cabinda, pois o MPLA, assim como outros movimentos, tinha uma política definida sobre o nacionalismo.

Na época, meu pai teve que se deslocar em busca de melhores condições de vida. A princípio, meu pai e seus parentes saíram de uma aldeia do município de Cacongo para a aldeia de Lucola, perto dos subúrbios de Chinga e Cabassango, onde conheceu minha mãe. Quando a crise se intensificou, já casado com minha mãe, meu pai buscou emigrar-se ao ponto mais ao norte da malha urbana, isto é, na comuna de Malembo, cujo significado é calma e bonança. Após um longo período vivendo naquela comuna, já com os filhos — eu incluso, pois já havia nascido naquela época —, meus pais compreenderam que era necessário nos deslocarmos para a cidade central de Cabinda, com o objetivo de priorizar os estudos de todos nós.

Estes trajetos e peregrinações não eram viagens para festejos, passeios ou férias. O deslocamento de um lugar para outro era, também, uma forma de sobrevivência de muitas famílias de Cabinda. A busca por melhores condições de vida se tornou um desafio para as famílias cujas rotinas foram abruptamente interrompidas pela violência e instabilidade. O acesso a serviços básicos, tais como água, eletricidade, saúde e educação, foi profundamente comprometido — e continua sendo um grande desafio nos dias atuais, especialmente em regiões como Cabinda, onde a precariedade das infraestruturas e a escassez de recursos ainda afetam diretamente a qualidade de vida da população (Cabeche, 2015). Lembro de ficarmos meses e meses sem luz elétrica na cidade. Cabinda, com o desenvolvimento econômico mais precário de toda Angola, enfrentou desafios significativos. No meio dessa calamidade, a imagem dos rostos preocupados e tímidos dos meus pais, temendo pela nossa segurança, permanece clara em minha memória. Desde cedo, aprendi a perceber as emoções dos meus pais, especialmente o medo. Mesmo sendo apenas uma criança entre 10 a 11 anos, eu conseguia sentir quando o medo se infiltrava em nossa casa. Além disso, desde a minha tenra idade, eu adoecia muito. As idas ao hospital eram constantes. Tão cedo comecei a refletir sobre os dilemas da vida. O dia a dia era incerto. O sentimento que permeava a minha existência era de que estávamos sempre a “um milhão de quilômetros de distância da segurança”.

Diante da Guerra Civil em Cabinda, estava eu, criança/adolescente com os inúmeros fatores estressantes da vida diária, da família com medos e inseguranças, além das mudanças emocionais, cognitivas e fisiológicas

características do estágio do desenvolvimento do adolescente (Bluth & Blanton, 2014). Hoje, ao analisar e refletir sobre minhas experiências, reconheço que estava em um ambiente propício para uma lista longa de reações e consequências, como pontuam Wong, Kipke, Weiss e McDavitt (2010).

Lígia Braun Schermann<sup>5</sup>, Jorge Umberto Béria<sup>6</sup>, Maria Helena Vianna Metello Jacob<sup>7</sup>, Guilherme Arossi<sup>8</sup>, Mariana Canellas Benchaya<sup>9</sup>, Nádia Krubskaya Bisch<sup>10</sup> e Sofia Rieth<sup>11</sup> (2015) apresentaram várias pesquisas apontando como as experiências traumáticas podem elevar significativamente os níveis de estresse psicológico e ansiedade em adolescentes, comprometendo seu bem-estar emocional e mental. Essa realidade pode também afetar negativamente o desempenho nos estudos, uma vez que a capacidade de concentração e aprendizado fica prejudicada. Além disso, o medo e a angústia frequentes resultam em isolamento social ou na dificuldade de manter relações interpessoais saudáveis. Em situações mais graves, a exposição contínua a esses eventos pode levar ao desenvolvimento de Transtorno de Estresse Pós-traumático (TEPT), uma condição psicológica séria que requer atenção especializada.

Diante desse diagnóstico, meus pais estavam sempre presentes na vida dos filhos, confortando e orientando ações práticas diárias, requeridas para uma vida bem-aventurada. Jamais poderia apagar da memória os conselhos que recebia deles, todos os dias, antes de dormirmos. Apesar da turbulência na cidade e a insegurança devido ao conflito civil que marcou as terras da rainha Nzinga Mbandi<sup>12</sup>, os conselhos e as orientações dos meus pais não apenas me

---

<sup>5</sup> Lígia Braun Schermann, professora adjunta do curso de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Promoção da Saúde da ULBRA.

<sup>6</sup> Jorge Béria, professor adjunto do curso de Medicina e do Programa de Pós-graduação em Promoção da Saúde da ULBRA.

<sup>7</sup> Maria Helena Vianna Metello Jacob, professora adjunta do curso de Educação Física e do Programa de Pós-graduação em Promoção da Saúde da ULBRA.

<sup>8</sup> Guilherme Arossi, professor adjunto do curso de Odontologia e do Programa de Pós-graduação em Promoção da Saúde da ULBRA.

<sup>9</sup> Mariana Canellas Benchaya, psicóloga, doutoranda em Ciências da Saúde da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre.

<sup>10</sup> Nádia Krubskaya Bisch, psicóloga, doutoranda em Ciências da Saúde da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre.

<sup>11</sup> Sofia Rieth, bolsista de Iniciação Científica, curso de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Promoção da Saúde da ULBRA.

<sup>12</sup> Nzinga Mbandi, também conhecida como Ana de Sousa, foi uma figura histórica significativa e a rainha dos reinos do Ndongo e Matamba, localizados no que é hoje Angola. Ela nasceu por volta de 1582 e faleceu em 17 de dezembro de 1663. Nzinga é reconhecida por sua habilidade

acalentavam, mas também eram uma espécie de combustível que tornava possível a jornada. As lágrimas dos meus pais em meio às orações feitas todos os dias antes de dormirmos faziam-me ver, de alguma maneira, aquilo que jamais veria com os olhos secos: a esperança.

Concordo com os respectivos professores acima mencionados, quando concluíram, a partir da análise e discussão dos resultados de sua pesquisa, que o ambiente familiar (qualidade do relacionamento do adolescente com pai e mãe e qualidade do ambiente domiciliar) é um componente essencial para evitar ou amenizar o estresse psicológico em adolescentes. A habilidade dos meus pais, juntamente com a resiliência apreendida ao lidar com medos e inseguranças devido à Guerra Civil, foram fundamentais na minha formação. Por exemplo, a empatia que ia além das palavras, mas que redundou em abraços a alguns dos meus amigos e colegas que sofreram com perdas devido à crise social, a autoconsciência, que me fez entender como essas experiências moldaram a minha percepção do mundo, foram elementos-chave. Esses aprendizados, que transcendem a simples vivência, moldaram quem sou. São experiências que me deram uma identidade única e que, sem dúvida, refletem na minha nova realidade híbrida-cultural no Brasil, pois se consideramos que essas experiências permeiam o meu *curriculum vitae*, então, como poderia negar que isso implica na minha formação e vocação professoral e pastoral no Brasil?

Neste exato momento em que escrevo, me vem à mente outra imagem complexa e angustiante: crianças-soldado. Durante o conflito civil em Angola, muitas crianças foram forçadas a participar dos combates, uma prática que viola os direitos humanos. Segundo o relatório da *Human Rights Watch*, publicado em 28 de abril de 2003<sup>13</sup>, organizações que lutavam pelos direitos infantis calcularam que aproximadamente 11.000 crianças foram recrutadas e participaram ativamente desses conflitos. Algumas dessas crianças foram treinadas para manusear armas e estiveram na linha de frente dos combates. Outras, embora não estivessem diretamente envolvidas no combate, desempenharam funções de

---

estratégica tanto militar quanto política durante o período da presença portuguesa nas regiões correspondentes à atual Angola (Fernandes, C. *Njinga Mbande: A rainha guerreira de Angola*. 2018).

<sup>13</sup> *Relatório da Human Rights Watch sobre crianças-soldado em Angola*. Disponível em: (2003). <https://www.hrw.org/report/2003/04/29/forgotten-fighters/child-soldiers-angola>. Acesso em 12 de agosto de 2024

apoio, como transportar suprimentos, preparar alimentos, coletar informações ou realizar tarefas manuais.

Para a tristeza da minha família, esse desastre rompeu as comportas da nossa casa — meu irmão mais velho não escapou dessa violência, pois ele foi uma dessas jovens vítimas. Além das agruras da guerra, meu irmão perdeu sua infância e adolescência. Não foram poucas as crianças que sofreram privações educacionais e vocacionais ao serem transformadas em soldados, disse Tony Tate, ao comentar sobre o uso de crianças em conflitos armados. Mesmo diante disso, meus pais carregaram o restante dos filhos em meio a esse longo conflito político-ideológico que dividiu a nação, as cidades e as famílias.

De modo pontual, esse assombro durou cerca de 4 décadas, isto é, de 1957 a 2002. É justamente nesse contexto em que minha família se constituiu, o que significa que o palco da Guerra Civil foi meu berço. Por assim dizer, os ombros da dona Teté e “só” Cirilo foram, efetivamente, o sustentáculo dos demais filhos, ou seja, garantiram a preservação da nossa dignidade como filhos, o sustento básico, como a alimentação, o vestuário e a educação básica mesmo em face da escassez de recursos e da grande tragédia civil nas cidades. Perto dessa época, fui apelidado de “sobrinho”, isso porque fui transferido para a casa do meu tio Joaquim (mencionado na dedicatória deste trabalho), no município de Bucu-Zau, onde há a floresta do Maiombe. Há um significado nesse apelido. Muito mais do que uma mera expressão comumente usada no sistema de parentesco linear, derivada da palavra francesa *neveu*, originalmente advinda do latim *nepos*, cujo significado é lealdade familiar, o termo “sobrinho” carrega princípios fundamentais no contexto da cultura cabindense. Os tios dão suporte aos filhos de seus irmãos e irmãs. Especialmente os irmãos que não têm condições favoráveis para dar suporte a toda a família. Então, eles adotam seus sobrinhos, que são tratados como filhos de sangue, o que significa que nem sempre se faz distinção do tratamento e relação entre os filhos biológicos e sobrinhos, pois todos se tornam irmãos. Os tios os chamam e os tratam como filhos, e os sobrinhos, por sua vez, os chamam e os tratam como pais. Depois de algum tempo, todos os meus colegas da época, até o momento em que escrevo, não saberiam fazer essa distinção entre quem é filho e quem é sobrinho do

senhor Joaquim. Sobrinho deixou de ser um grau de parentesco e passou a ser meu nome próprio. Muitos assim me chamavam: Sobrinho.

### **1.1. Cabinda, terra-mãe: A intervenção e a influência colonial-portuguesa/ angolana**

A cidade de Cabinda, minha terra-mãe, preferivelmente chamada de Chioua<sup>14</sup> por aqueles que me antecederam, isto é, meus avós, bisavós e todos nascidos nessa terra da saca-folha (um dos pratos típicos e mais famosos da nossa culinária, feito com folha de mandioca), é contada como uma entre as 18 províncias de Angola, localizada na costa do Oceano Atlântico. Os dados demográficos de 2018, apresentados pelo Instituto Nacional de Estatística, mostram que Cabinda conta com uma população de 699.053 habitantes e área territorial de 1.823 km<sup>2</sup>, sendo a nona província mais populosa da nação.

Como destacam Miranda e Zablosnsky (2016), em um artigo publicado no Boletim Historiar (ISSN - 2357-9145), e Eugênio Costa Almeida ressalta (em seu estudo sobre a definição das fronteiras de Cabinda), nas tradições orais, a região que hoje é conhecida como Cabinda teria sido o local de acolhimento da princesa Mampuenha, filha do Manicongo<sup>15</sup>. Ela teria sido expulsa por engravidar antes de concluir os ritos de passagem da puberdade. Na região de N’Goyo, Mampuenha deu à luz três filhos, o que levou o rei do Congo a emancipar os territórios de Cacongo, Loango e N’Goyo (atual região de Cabinda). Assim, a filha mais velha da princesa herdaria N’Goyo, a menor das três localidades. O segundo filho a nascer ficaria com a área de Cacongo, de maior importância política, enquanto o mais novo reinaria sobre Loango, o território mais vasto. No entanto, no dia de sua coroação, a primeira filha da princesa Mampuenha não pôde receber o título

---

<sup>14</sup> Chioua Chimuisi é outra designação dada a cidade de Cabinda, provém de *Tchowa*, que significa “grande mercado de peixes”. O nome foi registrado para a localidade no início da era colonial, quando ainda era somente um vilarejo de pescadores; *Tchimuisi* se refere a uma lenda de uma sereia que habitava os arredores de Chioua. LaGamma, Alisa. *Kongo – Power and Majesty*. Nova Iorque: *The Metropolitan Museum of Art*, 2015, p. 47.

<sup>15</sup> Manicongo, ou Mwenekongo, era o título dos governantes do Reino do Congo, um reino que existiu na África entre os séculos XIV e XIX. O termo “Manicongo” é uma corruptela da palavra em kicongo, “Mwene Kongo”, que literalmente significa “senhor do Congo”. O Manicongo era o Mwene mais poderoso do reino, reconhecido como líder (ou, como se diz na língua mãe, “ntinu”) pelos portugueses desde a sua chegada em 1483. Ele residia na cidade-capital do reino, Mbanza Congo.

devido à sua menstruação, pois deveria ser afastada para passar por um período de preparação. Especialmente entre os povos Bawoyo, essa preparação ou rito de passagem feminino chamado Tchikumbi, marcava a transição da menina para a vida adulta, geralmente após a primeira menstruação, e envolvia um período de reclusão e preparação simbólica, como afirma Paka Massanga (2020). Assim, seus dois irmãos foram coroados, enquanto ela ficou responsável pela transferência do poder de governar como sacerdotisa. Essa cerimônia, que até pouco tempo atrás ocorria como de costume no Morro de Chizo, na cidade de Cabinda, é exemplificada pela entronização do rei Laongo em 2002<sup>16</sup>. Nessa ocasião, o monarca e sua corte se deslocaram até o referido morro para receberem devidamente seus títulos.

Esta localidade que me viu nascer foi elevada à categoria de cidade em 28 de maio de 1956, através do despacho legislativo nº 2.757, proposto pelo então governador português do distrito do Congo, Jaime Pereira de Sampaio Forjaz de Serpa Pimentel. Nessa data, meu pai não passava de um adolescente com seus 13 anos, vagando, agora, na mais nova cidade, o que significa que ele acompanhou de perto todas essas influências e transformações políticas e sociais da cidade de Chioua em face das “colonizações” (se considerarmos os

---

<sup>16</sup> No século XIX, durante a disputa territorial imperialista, a região da foz do rio Congo foi objeto de conflito entre Portugal, Inglaterra e Bélgica, marcada pela Questão de Ambriz e a Questão do Zaire. Portugal acabou por controlar os territórios entre os paralelos 5°12' e 8° sul, dividindo as terras N'Goyo entre possessões belgas e de proteção portuguesa. O Tratado de Simulambuco, assinado em janeiro de 1885 pela Coroa Portuguesa e o Reino N'Goyo e reconhecido na Conferência de Berlim, colocou os reinos de Loango, Cacongo e N'Goyo sob proteção portuguesa. Esse tratado reafirmou acordos anteriores, como o Tratado de Chinfuma de 1883 e o Tratado de Chicambo de 1884, reforçando a influência portuguesa na região da foz do Congo. Com a oficialização do protetorado português, foi construída a povoação de Cabinda, onde desembarcou seu primeiro governador, João Antônio das Neves Ferreira, em 1887. No entanto, Portugal enfrentava dificuldades em cumprir os artigos 3º e 9º. Sob pressão política e bélica, Portugal assinou acordos que ignoravam os acordos anteriores com as autoridades locais, redefinindo as fronteiras coloniais. Missões evangelizadoras também alteraram profundamente os hábitos culturais e as relações tradicionais de Loangos, Cacongos e N'Goyos. O Ato Colonial de 1930 colocou Cabinda como parte da nação portuguesa de forma mais autônoma que outras possessões coloniais. Contudo, em 1955, Cabinda passou a ser considerada um distrito de Angola para facilitar a administração do território. Apesar disso, tanto Portugal quanto Angola reconheciam a relativa autonomia de Cabinda, uma situação que remonta a Simulambuco. Os primeiros movimentos pela independência de Cabinda surgiram fora do território atual, como a AREC em 1958, liderada por Luís Ranque Franque. Em 1962, Henriques Tiago N'Zita, membro expulso da AREC/MLCE, fundou a CAUNC, que defendia a união da família cabindense com a família congoleza e o fim dos acordos com Portugal para proclamar a independência de Cabinda. Em 1963, a FLEC nasceu da união de vários movimentos, em resposta à inclusão de Cabinda na luta pela independência angolana. Isso resultou em uma intensa migração da população do enclave para ambos os Congos, baseada em antigas relações mantidas entre essas regiões.

atravessamentos políticos e socioculturais tanto de Portugal quanto de Angola na história recente da cidade de Cabinda).

Segundo o historiador e padre Joaquim Martins<sup>17</sup>, o nome “Cabinda” tem origem da junção do termo “Mafuca” com o nome próprio “Binda” (Mafucabinda), onde a aglutinação da última sílaba da palavra “Mafuca” — que nos antigos reinos (já mencionados acima) aparecia com o significado de intendente-geral do comércio e dignitário do rei que, em nome deste último, tratava de todas as transações comerciais — junta-se a “Binda”, que era o nome do “Mafuca” naquela época. Esse intendente-geral do comércio de nome Binda era, portanto, um importante funcionário público que tratava de questões de interesse dos reinos nativos com os portugueses.

Afirma-se que, no século XIX, a cidade de Cabinda foi denominada também como “Porto Rico”, “Vila Amélia” e “Palmar”<sup>18</sup>. Esta cidade, apesar dos desmandos e das intensas crises decorrentes dos conflitos políticos, da Guerra Civil etc., manteve sua grande vocação como Cidade do Peixe. De fato, eu mesmo posso me recordar não apenas dos relatos dos livros sobre a força da pesca, mas também da vivência dessa realidade com meu pai. Em 1490 e em diante, Cabinda foi apenas um pequeno povoado de pescadores e caçadores à beira-mar. Foi nesse meio tempo em que meu pai nasceu. Anos mais tarde, o pai e seus primos, ainda adolescentes, se dedicaram a auxiliar os pescadores na correção de redes, enquanto as tias se voltaram para a agricultura e o cultivo de plantações.

Nossa casa ficava na comuna de Malembo, em direção ao retorno à cidade de Cabinda, na última avenida, próximo a um bar chamado Café-liberto. Por essa mesma avenida, seguíamos em direção à praia para a pesca. Quase todas as madrugadas, era de costume trilhar por um caminho bem estreito, no escuro (com buracos e quedas enormes nas laterais), apenas como uma lanterna na mão, para chegar até a praia e ajudar a puxar a rede dos pescadores em suas canoas. Dependendo do quanto ajudávamos a puxar as canoas até a beira-mar,

---

<sup>17</sup> Memórias de um curso de formação de professores de Matemática no Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda — Angola (1998-2009). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>18</sup> Barão de Reboredo, Antonio Lopes da Costa Almeida. *Roteiro geral dos mares, costas, ilhas, e baixos reconhecidos no globo: Extraído das descrições e diários dos mais célebres navegadores por ordem da Academia Real das Sciencias de Lisboa - Parte 4*. Lisboa: Typografia da Academia, 1846, p. 369.

pegar os peixes presos nas redes e desenrolar as mesmas redes, ganhávamos cerca de meia dúzia de peixes. Essa era a nossa primeira tarefa do dia. Apesar do sono, do medo de trilhar o caminho estreito ou da raiva de acordar tão cedo para colocar os pés na água gelada do mar, a alegria de voltar com o mantimento garantido em casa era contagiante. Afinal, o caldo de peixe defumado, ou grelhado da corvina com tomate, fazia com que o retorno à casa fosse a marcha mais prazerosa. Quando lembro da comuna do Malembo, lembro-me do meu pai, do cheiro de peixe em seu abraço; lembro-me do mar e da praia dos pescadores; lembro-me ainda das canoas, das redes e da marcha em caminho estreito na quase esquecida aldeia — digo esquecida, pois muita gente mudou-se da cidade em busca das melhores condições de vida. Afinal, nem sempre era possível voltar para casa com meia dúzia de peixes. Algumas vezes eram apenas uma ou duas savelhas e, boa parte das vezes, mãos vazias mesmo. Lembro-me que em algumas situações tivemos que recorrer aos ovos das tartarugas. Sim, essa era uma opção em nossa culinária. Mas não só. Lembro-me também das plantações da mandioca, batata, milho, ginguba (o mesmo que amendoim), entre cultivos de minha mãe, que em inúmeras ocasiões salvaram a família da crise da fome.

Em 1530, a Chioua se tornou a saída marítima mais importante do reino de Cacongo, que foi estabelecida uma das capitais do município, em Caio-Caliado (atual comuna de Tando-Zinze), de onde se originou grande parte da família do meu pai. A nossa cidade não permaneceu apenas como um pequeno povoado de pescadores. A partir do século XVII, a Chioua foi tornando-se, naturalmente, uma localidade comercial também, o que forneceu melhores condições às muitas famílias da cidade, ainda que em pequena escala. Construiu-se, assim, uma feitoria portuguesa na região em 1620 para negociação de escravos, de panos lubongo, de sal e de madeira. A feitoria no povoado era tão vital que justificou a expedição de Cabinda em 1723, onde uma aliança luso-brasileira investiu contra as posições britânicas e as derrotou<sup>19</sup>.

Em 1783, os portugueses fizeram um acordo com as autoridades de Cacongo para a construção do Forte de Santa Maria de Cabinda. O forte acabou por ser destruído no ano seguinte após uma incursão conjunta de Angoio,

---

<sup>19</sup> Saturnino Monteiro, Armando da Silva. *Batalhas e Combates da Marinha Portuguesa - Volume VII (1669-1807)*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1996, p. 126.

Caongo e França. O ataque foi bem-sucedido, mas trouxe um período de instabilidade para a localidade até o final das Guerras Napoleônicas, quando o reino do Angoio iniciou o processo de fragmentação política e se afastou da cidade de Cabinda.<sup>20</sup>

Mais tarde, isto é, no ano de 1883, Cabinda já havia se transformado numa importante vila marítima e comercial no Oceano Atlântico para a África Ocidental Portuguesa, uma calma baía, ponto vital de navegação nas proximidades da desembocadura do rio Congo. Até o final do século XIX, a área que atualmente equivale ao interior do município era extremamente pobre e insalubre, fato que fazia agregar cada vez mais população na faixa costeira. O aumento do comércio portuário favoreceu o desenvolvimento urbanístico, as trocas de mercadorias relacionadas com a atividade marítima e outros serviços auxiliares<sup>21</sup>.

Em 1º de fevereiro de 1885, a 7km ao norte do centro da cidade, onde hoje se encontra um monumento, foi assinado o Tratado de Simulambuco, onde a região de Cabinda foi reconhecida oficialmente como protetorado português. Em 1885, passou a ser designada Porto Rico<sup>22</sup>.

Após a Revolução de 25 de Abril de 1974 em Portugal, a cidade ficou sob controle do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) durante a campanha militar Miconje-Cabinda<sup>23</sup>. Em 1975, nas vésperas da independência nacional, ocorreram intensos combates na batalha da fronteira Antó-lemma contra as forças conjuntas da Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e do Exército Zaireense. Em todos esses processos e transformações da Chioua, meus pais estavam bem ali, lutando diante dos embates coloniais. De fato, eles podem ser contados entre os grandes combatentes da vida. Foram eles que, mesmo diante das incertezas e dos desafios da época, formaram a base sólida onde eu e meus irmãos nascemos e crescemos seguros. Mesmo quando as forças do MPLA passaram aos combates da batalha do Morro do Chizo, na zona sul da cidade de Cabinda, contra a unidade da FNLA, que estava nas margens do rio Lucola,

---

<sup>20</sup> Acontecimentos no ano de 1786: janeiro, 30 - Tratado franco-português sobre Cabinda. Página Maria Primeira. 26 de janeiro de 2010.

<sup>21</sup> Pinto, Albano da Silveira; *Resenha das Famílias Titulares e Grandes de Portugal*, 2.ª Edição, Braga, 1991, Volume I, p. 324.

<sup>22</sup> *Dados Históricos da Cidade de Cabinda*. Cabinda Buala Buitu, 28 de maio de 2022.

<sup>23</sup> *Biografia do Presidente da República*. Embaixada de Angola no Brasil. 2017

vencendo os rivais, meus pais estavam bem ali, tentando esquivar as munições da vida. O ambiente era militarizado. As famílias deveriam estar alertas a todo o instante. E os filhos? Naturalmente foram instruídos e formados nesse ambiente<sup>24</sup>.

## 1.2. Eu nos livros e os livros em mim

Aos 11 anos, deixei o aconchego do lar paterno e embarquei para o município de Bucu-Zau, um dos quatro municípios de Cabinda, onde fiz o primeiro ciclo do Ensino Secundário (7<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> classe), sob a tutela do meu tio. Naquela fase pré-adolescente, dediquei-me à aprendizagem, destacando-me nas disciplinas de humanidades. Eu era um adolescente cuja curiosidade foi despertada pelas nuances da sociedade humana. Mesmo não as entendendo com profundidade, estava sempre maravilhado com as diversas culturas, tradições e comportamentos sociais de Angola, como descritos nos livros que lia na época. Lembro-me de alguns deles, como *Etnias e culturas de Angola*, de José Redinha, publicado pelo Instituto de Investigação Científica de Angola em 1975. Esse livro oferece uma visão abrangente das diversas etnias e culturas presentes em Angola. Outro livro que me recorde que lia no quintal da Igreja Batista de Bucu-Zau, naquela altura pastoreada pelo meu tio, era *Mayombe*, de Pepetela, publicado originalmente em 1980, que retratava o cotidiano dos guerrilheiros do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) em luta contra as tropas portuguesas.

Contudo, antes disso, os livros não retratavam apenas sobre nossa cultura. A evolução da literatura infantil em Angola teve início principalmente na década de 1980. No período colonial, os livros para crianças eram predominantemente de autores portugueses e clássicos internacionais, como Andersen, Irmãos Grimm, Perrault, entre outros. Entretanto, com a independência, a literatura infantil angolana começou a passar por uma transformação, com vários autores começando a criar histórias que espelhavam a cultura e a(s) identidade(s) dos povos e tradições de Angola. Não me recorde de todos os livros infantis disponíveis na época, não eram vários, mas alguns jamais

---

<sup>24</sup> Fern, Paulino; es (2 de dezembro de 2016). *José Eduardo dos Santos, deixa a Presidência do MPLA em 2017*. Blogue do Povo de Portugal. Consultado em 1º de agosto de 2017.

apagaram da minha memória, como: *Nas florestas os bichos falaram*, de Eugénia Neto (1977); *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela (1972); *A Caixa*, de Manuel Rui (1977), primeira obra infantil publicada após a independência; *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Além desses, havia outros títulos, como *A raposa e a perdiz*, *Lutchila*, *O pequeno elefante e o crocodilo*, *A amizade do leão não se faz com traição*, *A águia*, *as galinhas e os 50 lwei*, *Kibala, o rei Leão*, *O maboque mágico*, *O pato que não sabia nadar* etc.

Dentre todas as leituras que fiz, a minha favorita é *A Oriana e o Peixe*. Essa obra sempre me cativou, e reli-a inúmeras vezes — a repetitividade foi importante para mim —, sem contar as vezes que a minha mãe leu a história para mim. Foi um dos primeiros livros que li quando estava aprendendo a ler. A história, que é um marco da literatura infantil, conta a aventura de uma fada chamada Oriana que encontra um peixe à beira de um rio. O peixe, que havia saltado acidentalmente para fora da água, grita por socorro. Oriana, então, surge como a salvadora do pequeno peixe. Ela atende ao pedido do peixinho e o devolve ao rio. Em agradecimento, o pequeno peixe promete estar sempre à disposição de Oriana, caso ela precise de algo. Essa história encantadora me ensinou, ainda na infância, valores importantes como empatia, bondade e o cuidado com a natureza.

No município do Buco-Zau, o Ensino Médio ainda não havia sido estabelecido. Assim, tive que retornar à casa dos meus pais para continuar meus estudos. Minha mãe insistia que eu acordasse todos os dias às 5 horas da manhã para ler livros. E assim eu fazia. Era uma verdadeira maratona de leituras. Eu costumava passar pelo menos uma hora, das 5 às 6 da manhã, lendo. Quando não havia livros para ler, eu exercitava minha caligrafia. Escrevia em um caderno, copiando informações de livros e reescrevendo-as. Isso acontecia quando não me era pedido para fazer um resumo do conteúdo do livro.

Essas memórias são, sem dúvida, marcantes e significativas para mim. Apesar de ter passado alguns anos sob a tutela do meu tio, é inegável que foi minha mãe a minha primeira mestra, que me incutiu um apreço significativo pela leitura. Com ela, observei uma melhoria notável na minha concentração e memória. Além disso, ao exercitar a escrita de forma repetida, através do método de “cópia” (ou seja, reescrever o livro à mão num caderno), consegui aprimorar a

minha caligrafia. As minhas habilidades de escrita criativa, resumos, gestão do tempo, entre outras, foram indubitavelmente aperfeiçoadas. Os livros trouxeram-me grandes benefícios. Cada texto lido pela manhã era como se estivesse a ouvir a voz de um amigo próximo. Aprendi que os livros têm voz, são como a voz de um amigo íntimo. No entanto, isso não significa que eu apreciava a leitura de todos os livros que possuía. Com a minha mãe, aprendi que um leitor não lê apenas os livros de que gosta, mas também os livros de que necessita. Havia livros que eram difíceis de ler, seja pela sua linguagem ou pelo seu conteúdo. Alguns deles desafiaram a minha dignidade humana. Entretanto, aprendi que até os livros de que não gostava eram necessários para o meu desenvolvimento.

Minha história com livros nem sempre foi um mar de rosas, especialmente durante o meu tempo na escola CAPEPS, onde estava prestes a concluir o Ensino Médio, embora um incidente tenha me impedido. Nessa escola, assim como em muitas outras regiões de Cabinda e em toda Angola, era comum o uso de castigos físicos como método para educação, de maneira a impulsionar a aprendizagem. Frequentemente, éramos obrigados a fazer extensas leituras e transcrever textos de obras volumosas à mão em nossos cadernos. Quem não conseguisse obedecer ao tempo estabelecido para a entrega dessas tarefas era punido com a palmatória. A lembrança mais assombrosa que tenho desse período foi quando recebi 100 palmatórias (50 em cada mão). Recordo-me claramente desse incidente envolvendo vários colegas. Um deles sofreu ferimentos graves por ter apanhado com varas 100 vezes em cada mão. Outra colega desmaiou devido ao choque. Ambos foram imediatamente levados ao hospital. Ele estava com ferimentos graves nas palmas das mãos e ela estava inconsciente. Naquele dia, cheguei em casa com dores intensas, incapaz de tomar banho e até mesmo segurar uma colher, prato ou copo; não consegui dormir de tanta dor. Meus pais tiveram que intervir.

O uso de castigos físicos como método disciplinar nas escolas era uma prática comum. No entanto, é importante ressaltar que essa prática não era universalmente aceita como um meio eficaz de impulsionar e acelerar a aprendizagem. Ainda assim, em muitas escolas de Angola, pelo menos no contexto da província de Cabinda e nas escolas por onde fiz o Ensino Médio,

como PUNIV e CAPEPS (que depois se tornou Escola Luís Sambo), essa prática era comum. Às vezes, fazíamos ditados, e a quantidade de erros ortográficos encontrados no texto era multiplicada por dois e o resultado implicava em número de açoites. Durante esse período, eu passava noites e noites lendo e relendo, escrevendo resumos e copiando textos de livro à mão, treinando a caligrafia.

Ao escrever esta (auto)narrativa, tentei me esquivar dessa lembrança. Por anos deixei arquivada essa experiência traumática em algum canto da mente. É o que os especialistas chamam de “repressão de memória”<sup>25</sup>. Embora o cérebro possua a habilidade de reprimir memórias traumáticas como um mecanismo de defesa, descobri posteriormente que a supressão dessas memórias pode resultar em consequências psicológicas. Até então, acreditava que essa realidade fazia parte do processo de aprendizagem. Para nós que nascemos nesse contexto, essa prática educativa era aceitável, pois muitos pais não se levantavam contra a prática em si, apenas reclamavam de alguns exageros, o que indica que a prática era, de alguma maneira e em alguma medida, aceitável até mesmo pelos nossos pais. Anos mais tarde, isto é, na diáspora, após refletir sobre aspectos relacionados aos métodos de ensino na era colonial e pós-colonial, comecei não apenas a compreender a desumanidade de algumas práticas educativas em minha cidade, mas tive a minha consciência lapidada e reconstruída, como uma espécie de vaso de barro quebrado, sendo refeito por um oleiro. Como educador em construção, a minha cosmo-percepção tem sido moldada. Por experiência, vejo como os castigos físicos trazem impactos negativos no desenvolvimento emocional e acadêmico de crianças e adolescentes. Isso ocorre porque essas punições geraram um ambiente de medo e insegurança, o que certamente dificulta ou até mesmo impede um aprendizado seguro e eficaz

É indiscutível que práticas educacionais desumanas podem ser internalizadas pelos alunos como mensagens que sugerem que a violência é uma maneira aceitável de resolver conflitos. Isso pode resultar em problemas comportamentais futuros. Essas são as ações pedagógicas que me formaram.

---

<sup>25</sup> Na psicanálise, um mecanismo de defesa pelo qual pensamentos, sentimentos ou desejos inaceitáveis são banidos da consciência. Em um artigo intitulado *Repressão*, em 1915, Sigmund Freud (1856-1939) deu a seguinte definição breve e frequentemente citada: “A essência da repressão está simplesmente em afastar algo e mantê-lo à distância do consciente” (Edição Padrão, XIV, p. 146–58).

Apesar de tudo isso, a busca pelo conhecimento e melhores condições de vida para minha família sempre foram minhas constantes companheiras. A paixão pelos estudos das ciências, da história e da cultura era uma busca incansável pelo entendimento, uma jornada de descoberta cheia de significados. O caminho que se iniciara na pequena cidade do Maiombe era, na verdade, um prenúncio; anos mais tarde, partiria de Angola rumo ao Brasil, em busca de novos horizontes e oportunidades.

Essas são as minhas experiências, frutos das minhas circunstâncias. É isso que me faz ser o que sou — sou educador, e o educador é uma pessoa real, com suas circunstâncias reais. Como poderia separar o eu pessoal do profissional? Não posso simplesmente descartar uma parte de mim em detrimento de outra, como se fosse descartável, antes, importa considerar a vida do professor e sua vocação na integralidade. É nesse sentido que me aproprio da máxima “eu sou eu e minha circunstância”, das *Meditações do Quixote* (1914), nesta (auto)narrativa para evidenciar a integralidade da minha identidade como educador em formação.

### **1.3. (De)cisão: A vocação e o destino imigratório**

Após concluir meus estudos no Ensino Médio, mergulhei de cabeça em uma das minhas paixões: a música. Embora nunca tenha tido uma educação musical formal, a música sempre esteve presente em minha vida desde a infância como um “cotidiano pedagógico”, como escreve Nóvoa (1992, p. 14). Meus pais tinham o hábito de cantar. Através deles, as canções se tornaram parte integrante de nossas reuniões familiares. Minha mãe sempre demonstrou um talento natural na música. Eu a via como uma maestrina talentosa com um belo soprano. Portanto, meu aprendizado musical ocorreu de maneira informal. Aprendi a tocar instrumentos como violão, teclado, flauta e bateria simplesmente observando outros e movido pela curiosidade.

Existe uma quantidade cada vez maior de pesquisas empíricas e experimentais que destacam os inúmeros benefícios da atividade musical. Estudos nas áreas científicas relacionadas à música indicam que várias esferas da vida humana — como a física, social, educacional e psicológica (tanto

cognitiva quanto emocional) — podem ser positivamente influenciadas pelo envolvimento efetivo com a música (Biasutti e Concina, 2013). O aprendizado musical pode ocorrer de maneira formal, como parte de aulas estruturadas em um ambiente escolar, mas também pode acontecer de maneira informal, como em casa, com a família e amigos. Muitas vezes, esse aprendizado ocorre de forma não sequencial e não necessariamente intencional. Além disso, a participação no aprendizado musical é muitas vezes voluntária, em vez de obrigatória, como em um ambiente comunitário (Green, 2002; Folkestad, 2006; Saether, 2016; Welch e McPherson, 2018). Assim, ao lado do meu amigo e produtor, apelidado Boper, comecei a desenvolver a carreira musical. Gravamos canções bem-sucedidas, abrindo portas para patrocínios e a realização de projetos musicais que antes eram apenas sonhos. Nesse mesmo período, ingressei na agência missionária Jocum (Jovens com uma Missão), que chegou à cidade de Cabinda pela liderança do missionário cabindense José Manuel. Junto à experiência musical, decidi dedicar-me à vida missionária. O anseio pela vocação ministerial colocou-me diante de uma travessia existencial. Não imaginava que embarcaria para bem longe das terras da “Palanca Negra Gigante”<sup>26</sup>, deixando um pouco de lado a música entrelaçada com a cultura, os sons da comuna de Malembo, as cores vibrantes das roupas tradicionais, as danças animadas e os sabores exóticos de saca-folha, feijão e fufu, que faziam parte do meu cotidiano.

Em 2010, fiz o curso ENVIA (discipulado cristão) na Jocum, e assumi a coordenação da área de música. Passei a ministrar canções em diversos eventos, regendo melodias que ecoavam nos corações dos que buscavam algo além do palpável. Ministrava canções em congressos, palestras, conferências e *workshops*, como um mensageiro, levando esperança e inspiração. Em 2011, desenvolvi um projeto musical chamado ELAM (Escola de Louvor e Adoração Ministerial), formando cerca de 60 jovens na primeira temporada. Foi uma

---

<sup>26</sup> A Palanca Negra Gigante, cujo nome científico é *Hippotragus niger variani*, é uma variedade específica da espécie conhecida como palanca-negra (*H. niger*). Essa variedade é única e nativa da Angola, sendo encontrada somente em dois lugares: o Parque Nacional de Cangandala e a Reserva Natural Integral de Luando. Entre todas as variedades, a Palanca Negra Gigante é notável pelo seu tamanho impressionante, tornando-se um dos ungulados (animais com cascos) mais raros na África. Além disso, ela é um símbolo de orgulho nacional para os angolanos, sendo inclusive considerada o símbolo nacional de Angola. *Palanca Negra Gigante. O Malanjino*. Consultado em 13 de maio de 2024.

experiência única. Ao explorar a capacidade inerente da música, conseguimos cultivar um senso de pertencimento na comunidade. Isso foi alcançado por meio de programas de música, corais e iniciativas voltadas para a educação musical. De fato, nessa experiência ficou evidente como a música, uma forma universal de expressão e comunicação, permeia a vida cotidiana de pessoas de todas as idades e culturas ao seu redor. Assim, cantar, tocar algum instrumento, seja de maneira formal ou informal, compor, improvisar etc., são atividades comuns que enriquecem a vida de muitos, seja individual ou coletivamente. Todavia, para Oliveira 2023, esses benefícios parecem estar cada vez mais à margem dos currículos. Essas práticas levaram-me a compreender o papel fundamental da música não apenas na expressão de estados internos e sentimentos das pessoas, mas também pelos seus inúmeros benefícios para aqueles que se envolvem nela. Minha circunstância me levou ao entendimento de que a música, além de uma forma de arte, é também uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento humano.

Em 2012, já como missionário ordenado pela Jocum, fizemos uma viagem à cidade de Soyo, onde trabalhamos com capelania e assistencialismo aos presidiários. Ao retornar à cidade de Cabinda, tive meu primeiro contato com missionários brasileiros — uma experiência marcante e enriquecedora. A troca cultural e de vivências, incluindo o envolvimento com a organização Jocum, ampliou minha perspectiva sobre fé, serviço e comunidade. Com os missionários brasileiros em Cabinda percebi que a música vai além do mero som, sendo uma língua universal que transcende fronteiras e culturas. Foi ali que, como uma semente germina sob o sol da inspiração, nasceu o desejo de embarcar rumo ao Brasil. Com indicações

e sugestões dos irmãos brasileiros, tracei meu caminho até a Faculdade Teológica Batista de São Paulo. Todavia, decidi, antes, compartilhar em poucas páginas um breve relato sobre minha vida e os sonhos que dançavam em compasso dentro de mim. A direção da Faculdade Teológica Batista de São Paulo recebeu minhas palavras com olhos curiosos e corações abertos. Nas entrelinhas, eu buscava mais do que diplomas e títulos; ansiava por uma formação que transcendesse os bancos de sala de aula. Queria preparo adequado para cumprir com diligência minha vocação pastoral e musical. Diante de tudo isso, recordo-me

da alusão de Nóvoa (1992, p. 24, apud Dominicé, 1990): “a vida é um lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constroi a formação”. Com base nisso, considero indispensável a seguinte pergunta: como podemos desconsiderar que a prática educacional molda o contexto de toda reflexão teórica?

## **2 A chegada ao Brasil: O paradoxo do migrante, as caricaturas e a tensão flutuante**

“Em meio aos conflitos atuais, sinto que minha vivência como migrante ressoa com as experiências de muitos, tornando-me, paradoxalmente, mais conectado em um mundo cada vez mais diversificado e disperso.”

Kadiatu Kanneh (1998)

Em 2011, parti de Cabinda rumo a Luanda, capital de Angola. Após tratar de toda a documentação para a grande aventura pelo mundo, segui de Luanda para Johannesburg, na África do Sul, e de lá, finalmente, embarquei para o Brasil, onde cheguei no dia 9 de fevereiro de 2013.

Viajei para a Terra de Vera Cruz, nome atribuído pelos portugueses em 1500, quando se depararam com “as ilhas do Brasil”, até perceberem que a terra era vasta (isto é, um continente sul-americano), muito maior do que inicialmente pensavam, talvez devido às limitações da cartografia da época.

Ao colocar meus pés neste país, habitado pelos povos indígenas desde tempos antigos, fiquei maravilhado. Primeiro, pela sua vastidão (é o quinto maior país do mundo em extensão territorial, possuindo uma área quase equivalente à da Europa), e, em seguida, pela diversidade cultural e suas complexidades. Foi nesse cenário que me tornei um estrangeiro. Depois de algum tempo, percebi que ser estrangeiro vai além da distância geográfica.

As circunstâncias mostraram que também me tornei um estrangeiro na minha própria terra natal. Depois de mais de uma década, a terra que me viu nascer começou a me ver como um forasteiro. O irmão caçula que deixei com 12 anos, agora tem mais de 24. Os primos que tinham apenas 7 anos, agora têm mais de 20. Isso sem contar aqueles que nasceram durante este período em que me ausentei. Mas há, também, outro desafio que não pode ser ignorado. É um desafio que parece correr dentro dos meus tecidos internos. Ela se manifesta, quase sempre, como uma inquietação identitária sobre o quanto tenho preservado minha identidade angolana e o quanto a tenho traído, devido à tentativa de me adequar às demandas culturais brasileiras. Se eu pudesse traduzir essa

inquietação, talvez a descrição mais próxima seria “a tensão da interculturalidade e a busca por pertencimento”. Não é sem razão que meu modo de falar e algumas expressões (até mesmo alguns comportamentos) mudaram. Alguns dos meus amigos de infância veem isso como uma verdadeira traição à pátria. Se considerarmos que a língua indica a tradição ou a metanarrativa da cultura, então, uma vez que meu modo de falar mudou, isso sinaliza que já não compartilhamos as mesmas experiências. Assim, cada identidade é posicionada em uma cultura e uma língua.

A ideia de que a língua indica a tradição ou a metanarrativa da cultura e que mudanças na maneira de falar podem sinalizar diferentes experiências e identidades culturais é um tema abordado por vários autores. Por exemplo, José de Alencar, nas suas obras mais notáveis publicadas em 1850, discute a ideia de que a língua, como herança do colonizador, apresenta elementos que a diferenciam do padrão lusitano, configurando um uso típico por parte da comunidade brasileira. Outro autor, J. L. Fiorin, em seu trabalho *Língua, modernidade e tradição* (2014), argumenta que a língua condensa as experiências de um dado povo. Além disso, nas teorizações de William Dwight Whitney (1827-1894), Ferdinand de Saussure (1857-1913), Antoine Meillet (1866-1936) e William Labov (n. 1927), conceitua-se a língua como um fato social. Esses autores, entre outros, exploram a ideia de que a língua e a cultura são uma instituição social e, por isso, estão intrinsecamente ligadas, e que mudanças na língua podem refletir mudanças nas experiências e identidades culturais.

A ideia de que a língua é uma instituição social tem suas origens no pensamento sociológico de Herbert Spencer (1820-1903) e William Sumner (1840-1910). No entanto, foi Émile Durkheim (1858-1917) quem deu a essa noção uma forma mais sistemática no final do século XIX. Whitney influenciou Saussure (1916), que definiu a língua como um fenômeno social, destacando que ela é externa ao indivíduo. Em outras palavras, esses pensadores, entre outros, exploram a ideia de que a língua e a cultura estão profundamente interligadas<sup>27</sup>. Eles sugerem que as mudanças na língua podem refletir mudanças nas experiências culturais e nas identidades das pessoas.

---

<sup>27</sup> Cf. François Laplantine (Logoscopie, 2024).

Portanto, no mesmo instante em que me torno forasteiro para os meus conterrâneos, notadamente, na língua permaneço sendo evidentemente estrangeiro aqui no Brasil. Não é à toa que, após alguns minutos de conversa, surge rapidamente a pergunta: “você não é daqui, não é? Percebi pelo seu sotaque, a sua maneira de falar é bem diferente”. Então, a pergunta que surge é: de onde sou? Nem de lá, nem de cá. Talvez seja mais adequado dizer: sou um cabindense pelo mundo!

O conceito de “mundo da vida” (*Lebenswelt*), originalmente formulado por Edmund Husserl, não remete a uma realidade metafísica, mas possui um sentido ontológico. Para Husserl, o mundo da vida constitui o conjunto de experiências, significados e práticas que fundamentam nossa compreensão imediata e pré-reflexiva da realidade (HUSSERL, 1996). Posteriormente, autores como Jürgen Habermas adotaram e ampliaram esse conceito. Em sua teoria do agir comunicativo, Habermas descreve o mundo da vida como o horizonte de entendimento comum que sustenta as interações sociais, funcionando como base para a comunicação e a construção compartilhada do conhecimento (HABERMAS, 1987).

O mundo da vida, portanto, representa a intersecção entre as dimensões subjetiva e objetiva da existência, onde as vivências cotidianas se entrelaçam às práticas sociais, possibilitando uma visão integradora da realidade.

Nesse contexto, se minha vida e experiências integram parte de lá e parte de cá, talvez isso não seja necessariamente um problema. No entanto, há uma estranheza que me atravessa quando percebo que alguns nomes, lugares — e até rostos queridos — começam a se apagar da memória. É uma estranheza que nasce das lembranças que se desfazem como névoa; os encantos da terra-mãe tornaram-se nebulosos, como se as memórias mais antigas estivessem sendo lentamente varridas. Como posso me libertar da sensação de ser estrangeiro de mim mesmo?

Ralph Singh, um personagem fictício do livro *The Mimic Men*, de V.S. Naipaul, que foi publicado pela primeira vez em 1967, descreve a migração como a perda da história, a perda de uma narrativa de identidade da seguinte maneira: “Aqueles de nós que vieram para [a cidade] perderam um pouco de nossa solidez; fomos presos em posturas fixas e planas [...] Não o pânico de estar perdido e

solitário; o pânico de deixar de me sentir como uma pessoa inteira” (p. 27). Ele descreve ser “jogado fora do mundo” (p. 69), estar naufragado e sempre esperando resgate (p. 111), a sensação de que “casa” está eternamente em outro lugar. Sentindo-se um migrante em Londres, Singh também sente que o Caribe é um lugar de trânsito para o indiano do leste, cujas origens raciais estão no subcontinente indiano, então Londres é simplesmente “um naufrágio maior” (p. 180).

A filosofia de Singh surge em sua visão niilista de que “Nascer em uma ilha como Isabella, uma transplantação obscura do Novo Mundo, era nascer para a desordem” (p. 180). A citação retrata a jornada de um migrante que, ao se mudar para uma nova cidade, sente que sua identidade anteriormente sólida se dissolve completamente. Ele se vê preso em comportamentos simplistas. O medo que ele expressa é profundo e vai além do medo de estar perdido ou sozinho — é o medo de perder a sensação de ser um indivíduo completo.

Kanneh, em *Identidades Africanas* (1998), nos faz lembrar do livro *The Lonely Londoners* [Os Solitários Londrinos], de Sam Selvon, lançado em 1956. Esse livro nos dá um olhar sobre a vida de uma pessoa que migrou para outro país. A obra destaca como a mudança forçada para um novo lugar pode abalar nossa identidade. Em um ambiente não acolhedor, podemos começar a questionar quem realmente somos. Em uma parte, que lembra a descrição de Fanon sobre ser negro em Paris, o narrador do livro, Moses, fala sobre como Galahad se sente sendo negro em Londres: “No meio do pânico, ele começa a checar os bolsos para ter certeza de que tem dinheiro, e começa a procurar o passaporte e outros documentos que tinha. Ele sente como se tivesse perdido tudo — roupas, sapatos, chapéu — e começa a reagir como se estivesse confuso” (Selvon, 1956, p. 42). A magia da mitologia de Londres é descrita como um sonho e uma maneira de imaginar a cidade a partir das margens, e parte desse sonho envolve a dor da alienação, a violência do desespero, a saudade de um lar que está sempre em outro lugar. Como Moses diz: “Sabe o que eu faria se tivesse dinheiro? Eu iria viver no Paraíso — sabe onde fica o Paraíso? É em algum lugar entre St. Joseph e Tacarigua, é uma pequena vila... essa é a vida para mim, rapaz” (ibid., p. 130).

Ao buscar mais informações sobre as identidades africanas na diáspora, deparei-me com as palavras da Kadiatu Kanneh (1998, p. 140), que serviram como um bálsamo, ao refletir sobre sua experiência pessoal como migrante e como ela moldou sua identidade. A autora percebe que sua identidade sempre foi influenciada por ser migrante, o que a torna diferente dos outros (até mesmo na maneira de falar). Daí, Kanneh sugere que, apesar de sermos vistos como diferentes ou à margem por sermos migrantes, nos tornamos o centro ou foco da discussão. Isso pode ser devido à mudança na perspectiva social ou cultural. O que significa que, embora na era atual as pessoas estejam mais dispersas em termos de identidade e experiências de vida, devido à globalização, à migração e à diversidade cultural, nossa experiência como migrantes, que é vista como diferente, se torna central, ou representante da experiência humana. Portanto, como Kanneh, posso me sentir “centrado” em meio à dispersão pós-moderna, pois o que eu antes via apenas como disperso, fragmentado e desintegrado, paradoxalmente, se tornou a experiência representativa do mundo globalizado!

É verdade que as minhas circunstâncias me arrancaram do meu esconderijo e me colocaram bem diante de mim, como se estivesse diante de um espelho, para que eu as visse com os meus próprios olhos. E ao vê-las, não pude mais adiar. Elas se tornaram asas. Asas que me conduziram para uma terra distante, em busca da redenção pelos atravessamentos circunstanciais da existência. Por isso a máxima: “eu sou eu e minhas circunstâncias”, como já mencionei no capítulo anterior. Todavia, penso ser necessário enfatizar que a premissa de Gasset não se restringe exclusivamente a uma história pessoal ou particular<sup>28</sup>. Por isso, com licença ao Gasset, afirmo: [nós] somos nós e nossas circunstâncias, pois a questão vai além do privatismo — é “nós” nas nossas circunstâncias “interétnico-raciais”, intersociais, interculturais, interpolíticas — “intertudo”. De fato, a vida é uma escola e, em essência, escola pública, ou seja é como um espaço público — um lugar de compartilhamento sem barreiras. Por assim dizer, a escola é como microcosmo, um pequeno *Oikoumene* [mundo habitado], cheio de circunstâncias, mas onde se dá rupturas do espaço privado, onde somos relançados para o além.

---

<sup>28</sup> Cheguei a essa conclusão graças às orientações do professor Alípio Casali, que, ao estimular a abordagem dessa pesquisa e o pensamento crítico, referiu-se à máxima para além do privatismo. À luz das conversas, busquei aplicar a máxima à realidade dos imigrantes — de todas as etnias.

Assim, como imigrantes, embarcamos para o mundo, e o mundo, por sua vez, vem ao nosso encontro. E o encontro de mundos constitui o currículo da escola — um currículo humano, de humanos, com humanos e para humanos. É nesse sentido que penso que a realidade migratória se constitui como grito universal da humanidade, o qual o currículo deve ter em vista. Em meio aos conflitos atuais, sinto que minha vivência como migrante ressoa com as experiências de muitos, tornando-me, paradoxalmente, mais conectado em um mundo cada vez mais diversificado e disperso (Kanneh, 1998, p. 140).

Em suma, a migração é, sem dúvida, uma parte importante da história humana. Não devemos considerá-la como um assunto secundário ou de pouca importância. Ela é uma realidade que reflete as complexidades da vida humana em todo o mundo. Assim, quando o currículo aborda de forma abrangente essas complexidades, ele engloba uma vasta gama de aspectos com impacto na sociedade em geral, como na educação formal, na educação informal e, por fim, na pesquisa e desenvolvimento da educação, que considera a realidade étnico-racial e as complexidades da migração.

## **2.1. O estigma do estrangeiro e da cor**

*“Porque há direito ao grito. Então eu grito.”*

*Clarice Lispector (1977)*

Sim, ao desembarcar em São Paulo, Brasil, tudo diante dos meus olhos era novo. Iniciava-se uma jornada rumo ao desconhecido. Diante desse desconhecido, nasceu uma sensação diferente, um sentimento que reverberou dentro de mim como um vazio de familiaridade, devido à minha nova condição de estrangeiro. Era tudo novo, como se eu não pertencesse ao lugar. Parafraseando o já citado filósofo e escritor inglês Roger Scruton (2015), em *O Rosto de Deus*, sentia-me como se estivesse em vista de lugar nenhum. É diante dessa estranheza que reflito, até os dias atuais, sobre o desafio de olhar para uma presença que não se conhece e, ao mesmo instante, a necessidade de conhecer o desconhecido sem o desvirtuar e me desvirtuar. Mas como poderia ser possível explorar o pertencimento de maneira autêntica, sem distorcer ou alterar as

essências? Buscarei evidenciar algumas impressões sobre isso mais adiante — especialmente quando abordo sobre “o pertencimento múltiplo”, no capítulo Cultura e choque cultural. Nesse processo, é inevitável a relação de trocas simbólicas. Todavia, é imprescindível ter a consciência da nossa própria integridade e autenticidade durante a descoberta. Kabengele Munanga (1999), em sua análise sobre identidade negra no Brasil, destaca como os discursos sociais historicamente construídos contribuem para a invisibilização das subjetividades negras, muitas vezes submetidas a expectativas de adaptação silenciosa e assimilação cultural. Essa perspectiva permite compreender como o sujeito negro, ao se inserir em novos espaços sociais, não é apenas confrontado com o desconhecido, mas com estruturas simbólicas que demandam reformulações identitárias constantes. Como Munanga sugere, o desafio não está apenas em adaptar-se a uma nova cultura, mas em preservar a integridade ontológica diante das pressões por pertencimento condicionado. O deslocamento, nesse sentido, não foi apenas geográfico — foi epistemológico.

Já no Aeroporto de Guarulhos, embora tivesse acabado de chegar naquele, sentia como se não estivesse lá. Atravessei as comportas do novo e do desconhecido; aquele era o meu novo mundo. Podia percebê-lo, podia senti-lo, podia experienciá-lo. O país que acabara de me receber parecia tão ausente para mim quanto eu estava para ele. Foi no meio dessas ausências que comecei a sentir um terceiro intruso: uma sensação de estranheza quase inexplicável. Mas tudo isso era só o começo — eu ainda estava no aeroporto. Sentia que o vazio de familiaridade surgia de forma sutil. Comecei a comparar involuntariamente o ambiente, buscando algo com que pudesse me conectar. No entanto, tudo ainda parecia novo: os rostos, as expressões das pessoas, as falas, os olhares... era tudo diferente do meu local de origem. Era um fevereiro estranho. Será que daí para frente me tornarei como Tzvetan Todorov (2001), em *O homem desenraizado*? Esse é o sentimento de dúvida com o qual luto ao tentar constituir um novo senso de pertencimento.

Uma coisa era saber que a diversidade cultural no Brasil era expressiva, outra coisa era estar imerso nessa realidade e vivenciá-la. Quando atravessei os portões do Aeroporto de Guarulhos, senti fortemente o peso dessa realidade, e, de modo particular, ao começar a contatar alguns taxistas disponíveis para me

levar até a região central, em Perdizes, no pensionato da Faculdade Teológica Batista de São Paulo, onde fiquei hospedado por quase um ano.

Ainda no Aeroporto de Guarulhos, recebi as boas-vindas do clima subtropical desta grande capital. Desde a hora em que desembarquei até conseguir fazer o *checkout*, pegar a minha mala, tentar o contato com a faculdade (sem sucesso) e obter outro contato que me deu as diretrizes de como pegar o táxi com o endereço correto até o pensionato, passaram-se basicamente oito horas, das 11h às 19h. Durante esse período, senti também o peso do clima peculiar da então conhecida Terra da Garoa. Não me recordo do grau celsius do dia, mas a grande São Paulo, com seu ritmo dançante que varia entre quente e úmido, frio e seco, e um tipo diferente de chuva bem fina, parecendo garoa, fez-me lembrar de que, de fato, estava em um território diferente.

Diante dessas surpresas, devo destacar também a questão da infraestrutura e transporte. Nunca vi nada igual antes. Já nas primeiras semanas fiquei impressionado com o extenso sistema de transporte público, incluindo metrô, trens, ônibus etc. Vim de uma cidade pequena, então, além de ser uma novidade, foi desafiador para mim entrar no ritmo. Agora que escrevo, ainda tenho dúvidas se conseguirei acompanhar o ritmo desta cidade capitalista.

Retomando as impressões do primeiro dia, a conversa com o taxista e o transporte do aeroporto para o pensionato foi longo e, até um certo ponto, agradável. Foi a primeira conversa longa que tive com um brasileiro. Conversamos bastante! Ao que tudo indicou, ele queria sanar todas as suas dúvidas e curiosidades sobre a África/Angola. “Até que você fala bem o português”, disse ele. “Claro”, respondi, “Angola é colônia antiga de Portugal. Temos o português como língua oficial”. Continuei: “O português é a língua oficial de Angola desde o período colonial. Os portugueses chegaram à região no final do século XV, e a língua começou a ser amplamente utilizada a partir do século XIX, quando Angola se tornou uma colônia formal de Portugal. Desde então, o português tem sido a língua dominante no país”. Ele interrompeu-me de forma abrupta, e surpreendi-me com o seu alerta: “você sentirá o peso do racismo no Brasil”. “Entendo”, respondi imediatamente. Embora eu tenha dito isso, é claro que ainda não tinha entendido as razões dessa afirmação e, conseqüentemente,

o que me esperava. Não sabia como era “sentir na pele” algum tipo de preconceito racial orquestrado.

Ao dizer “entendo”, eu, na verdade, estava tentando digerir suas perguntas como: “Qual era a necessidade de vir ao Brasil?”, “Você já passou fome alguma vez?”, “O que vocês comem na África?”, “Vocês sofrem bastante com a pobreza, não?”, “Com quais tipos de animais você convivia lá?” etc. Essas perguntas feitas pelo taxista naquele dia, a meu ver, soaram como um misto de curiosidade, mas também, em seu tom, foram acompanhadas daquilo que estou chamando de “estigmas”, presentes na sociedade brasileira sobre a Angola ou os africanos de modo geral. Aqui, tomo como emprestado as ideias do influente teórico e político africano Achille Mbembe (2013), que já circulam no Brasil desde 2014. O referido autor aborda o conceito de estigma em suas obras, especialmente no contexto do racismo e da desumanização, como vemos desde a primeira edição de *Crítica da Razão Negra* (2013). Segundo Mbembe, o estigma é uma marca social que desumaniza e marginaliza indivíduos ou grupos, frequentemente associado a preconceitos raciais e históricos. Essa expressão poética e estética que se usa para se referir aos preconceitos significa, em sua essência, o bélico apagamento orquestrado do outro em sua condição ontológica como sumo-bem. Em outras palavras, esse estigma é uma forma amena que tem sido empregada para falar sobre como a guerra ou a violência sistemática é utilizada para negar ou destruir a identidade e a dignidade do outro, que deveriam ser reconhecidas e respeitadas como bens supremos.

Mbembe também deixou claro em suas análises que esse estigma não é apenas uma questão de preconceito individual [embora ela se expresse e se perpetua muitas vezes entre as pessoas no campo da oralidade]<sup>29</sup>, mas está profundamente enraizado nas estruturas sociais e políticas que perpetuam a desigualdade e a exclusão.

Achille Mbembe, influenciado por estudos pós-estruturalistas, anticoloniais e decoloniais, traz seu conceito central, a necropolítica, como resultado da combinação das ideias de Michel Foucault, Giorgio Agamben, Georges Bataille e Frantz Fanon, além de criticar o pensamento político ocidental. Em uma entrevista à Folha de São Paulo, Mbembe comentou sobre a situação da população negra

---

<sup>29</sup> Grifo meu.

no Brasil. Ele afirmou que, devido à necropolítica praticada no país, essa população é incapaz de criar uma ancestralidade.

Diante disso, imprimo aqui outro parecer que creio ser pertinente, que vem da hipótese de uma visão ontológica de um estigma inconsciente, conforme discutido por Sigmund Freud em suas teorias sobre o inconsciente e os mecanismos de defesa. Freud nos ajuda a entender como esses estigmas podem ser internalizados e manifestados de forma inconsciente. Suas obras, como *A Interpretação dos Sonhos* (1899) e *O Ego e o Id* (1923), são fundamentais para essa compreensão.

Michel Foucault, em suas análises sobre poder e disciplina, especialmente em *Vigiar e Punir* (1975) e em *A História da Sexualidade* (1976-1984), nos oferece uma perspectiva sobre como esses estigmas são reforçados pelas estruturas de poder e normas sociais. Foucault argumenta que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, moldando identidades e comportamentos.

Erving Goffman, em *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada* (1963), explora como os estigmas afetam a identidade e as interações sociais, destacando a importância das instituições sociais na manutenção deles.

Jean-Paul Sartre, em *O Ser e o Nada* (1943), discute a ontologia do ser e a relação do indivíduo com o outro, o que nos ajuda a entender a dinâmica de afirmação e aniquilação mencionada. Sartre argumenta que a existência precede a essência, e que a relação com o outro é fundamental para a construção da identidade.

Certamente, é necessária uma jornada árdua de pesquisas e estudos para lidar com essa hipótese. Num primeiro olhar meramente provocativo, podemos inferir que esse estigma é surdo e obscuro, pois carrega sutilmente uma autêntica aniquilação do outro, subtraída à sedução imaginária e simbólica do saber do outro. Esse olhar pode ser mais compreendido pela maneira magistral que Roger Scruton (2019) nos ajuda a interpretar os conceitos de René Girard, especialmente sobre o rosto do homem e o rosto da cultura.

Embora aquele motorista me alertasse (com sua boa vontade e em um bom tom de que sofreria preconceito), infelizmente ele mesmo não escapou

dessa “caricatura”. Foi nítido perceber de imediato como o racismo e o preconceito correm como transfusão de sangue na veia da sociedade. Seu preconceito racial estava enraizado no inconsciente e no imaginário, e esses estigmas “arcaicos”, ou seja, profundos e antigos, nos deixam mais vulneráveis à agressividade dos outros. De acordo com Jeammet (2005) nisso se constitui a paranoia e o ódio, ou melhor, a dimensão psíquica dessa destruição.

“Você é bem preto, né?”, foi uma das primeiras frases calorosas que ouvi de um jovem ao colocar os meus pés no internato. Eu respondi com um tom sarcástico: “Creio que sou. É tudo que consegue ver em mim?”. Ele virou-se levemente com um pequeno sorriso e abaixou a cabeça. À luz disso, creio ser pertinente mencionar a ocasião em que um colega me perguntou em sala de aula se havia pessoas de pele branca em Angola.

É verdade que África é o continente onde vive a maioria dos negros. No entanto, como aborda Mbembe, a história da África (como os africanos em si) tem sido usada e abusada como a antítese da inferioridade. Ao que tudo indica, sempre que o negro estrangeiro se faz presente no lugar, a correspondência entre palavras, imagens e a coisa em si importa muito pouco. Não é necessário que o nome corresponda à coisa, ou que a coisa responda ao seu nome. É diante disso que afirmo: todo o estigma abdica a verdadeira identidade. Foi nessa abdicação que Mbembe apelou à responsabilidade e defendeu uma maneira de ser no mundo e de viver com outros que são diferentes de si.

Durante um intervalo das aulas na faculdade, enquanto comíamos pastel, um colega fez um comentário depreciativo sobre um outro colega guineense: “olha o africano aí, mais um que veio tirar nosso lugar”. Esse comentário, embora feito em tom de brincadeira, exemplifica o primeiro nível da Escala de Preconceito de Gordon Allport (1897-1967), um pensador amplamente reconhecido por seu trabalho pioneiro no estudo da personalidade e do preconceito. Em *The Nature of Prejudice* (1954), Allport reuniu uma vasta quantidade de pesquisas para explorar as raízes e a natureza do preconceito, oferecendo insights profundos sobre como ele se manifesta e como pode ser combatido.

Antilocução: O primeiro estágio, chamado de antilocução, refere-se ao discurso negativo sobre um grupo minoritário, muitas vezes presente no “endogrupo”, onde piadas e insultos são direcionados ao “exogrupo”. Esses

“estigmas” não devem ser ignorados, pois são a base de preconceitos mais profundos.

**Evitação:** No segundo nível, as pessoas começam a evitar o contato com membros do grupo minoritário. Embora nem sempre haja a intenção de causar dano direto, o isolamento resultante pode ser prejudicial e reforça a exclusão social.

**Discriminação:** Esse preconceito pode então evoluir para o terceiro nível, o de discriminação, onde ações concretas são tomadas para negar oportunidades e serviços ao grupo minoritário, como emprego e educação. Esse nível envolve uma intenção clara de prejudicar o grupo minoritário, criando barreiras sistêmicas que perpetuam a desigualdade.

**Ataque físico:** No quarto nível, o preconceito se manifesta através de atos de violência física, como vandalismo e agressões. Exemplos históricos incluem linchamentos e *pogroms*, onde a violência é usada para intimidar e controlar o grupo minoritário.

Finalmente, no nível mais extremo, vê-se o extermínio. O grupo majoritário busca a eliminação total do grupo minoritário, como em genocídios e limpezas étnicas. Esse nível representa a forma mais grave de preconceito, onde a desumanização completa do grupo alvo leva à tentativa de sua erradicação.

Isso nos leva a questionar o que realmente significa ser um grupo minoritário. Na prática, a marginalização não se baseia apenas em números, mas na falta de poder e representação. Mesmo como maioria numérica, negros e pardos no Brasil enfrentam desigualdades estruturais profundas em áreas como educação, saúde, moradia e emprego. A verdadeira questão não é apenas a quantidade, mas quem tem o poder e os recursos para definir as normas sociais e políticas. Sobre isso, Mbembe (2013) lembrou que o racismo e a violência estrutural não se limitam a grupos numericamente minoritários, mas também a grupos que, apesar de serem numericamente maiores, são sistematicamente desvalorizados e marginalizados. A hegemonia cultural e política perpetua a subordinação desses grupos, mantendo a desigualdade e a opressão.

A pirâmide de Allport nos ajuda a entender como os preconceitos se alimentam de estereótipos, que são características atribuídas a pessoas com base em aspectos superficiais. Ignorar esses sentimentos é perigoso, pois eles

podem evoluir para formas mais graves de discriminação e violência, como descrito nos níveis subsequentes da escala de Allport. Refletir sobre esses horrores me fez compreender como os estigmas desumanizam aqueles que são historicamente objetificados, roubando-lhes a humanidade e perpetuando ciclos de exclusão e violência.

Pessoas bem-intencionadas ou mal-intencionadas fazem perguntas e afirmações, onde pode-se perceber princípios e pressupostos, sejam eles explícitos ou implícitos, sobre a maneira como encaramos a vida como um todo. Particularmente, não vejo problemas em perguntar. As perguntas são necessárias, sejam elas “respondíveis ou irrespondíveis”, como escreve o já citado filósofo norte Americano David K. Naulge em *Filosofia: Um Guia Para Estudantes* (2017). No entanto, o que essas perguntas nos levam a perceber e ver? Ou, tomando como emprestada a linguagem cinematográfica, qual é o *trailer* dessas perguntas?

Hoje, refletindo sobre esses estigmas, me vem à mente a seguinte pergunta: como poderia ser possível restaurar a humanidade vista pelos estigmas? Durante este tempo de desenvolvimento e construção da minha pesquisa, foi oportuno deparar-me também com o já citado pensador africano Achille Mbembe. Mbembe é amplamente reconhecido por sua notável capacidade de questionar e desafiar os fundamentos da modernidade. Desde *On Private Indirect Government* (2000) até seu livro mais recente, *Critique of Black Reason*, traduzido no Brasil como *Crítica da Razão Negra* (2017), o renomado pensador africano, com o seu inestimável e brilhante esforço tem nos desafiado com suas reflexões sobre como a raça e o racismo moldam o mundo.

Mbembe destacou a necessidade de examinar como as sociedades se desenvolvem ou acompanham a modernidade. Ele argumenta que a questão racial permanece central na raiz das catástrofes sociais. E essa catástrofe social (imprimo aqui o recorte racial) é sutil. Ao que tudo indica, sempre vem carregada de prolegômenos, que intitulo, graças às percepções de Mbembe, de “miseráveis da terra”.

Ao intitular esta sessão com o tema *O estigma do estrangeiro e da cor*, meu objetivo era fundamentar este relato naquilo que disse o filósofo camaronês Achille Mbembe, em a *Crítica da Razão Negra* (2017): O homem negro é aquele

(ou a coisa) que se vê quando não se vê nada, quando não se entende nada e, acima de tudo, quando se deseja não entender nada. Ou seja, o homem negro sempre está “em vista de lugar nenhum”.

Não restam dúvidas de que, ao entrar numa sala, seja ela uma sala de aula, uma reunião de trabalho, ou até mesmo um espaço social, como um clube ou um shopping, é fundamental refletir sobre como garantir que todos tenham um lugar à mesa. E isso se estende a outros ambientes do cotidiano, como ônibus, trens, metrô, Ubers, hospitais e quaisquer outros lugares onde pessoas se reúnem. A inclusão e a equidade são princípios que devem nortear nossas ações e políticas. Para isso, é essencial realizar uma análise política e ética rigorosa sobre o preconceito racial e demais estigmas que promovem a exclusão.

Em vista disso, é necessário reconhecer que o racismo é uma estrutura sistêmica que afeta diversos aspectos da vida social, econômica e política. Ele não se manifesta apenas em atos explícitos de discriminação individual, mas também em práticas sutis e institucionalizadas que perpetuam a desigualdade. Portanto, a análise deve ir além das aparências e questionar as normas e valores que sustentam essas práticas.

Além disso, é importante analisar com seriedade as ideologias que promovem a diferença. Muitas vezes, ao que tudo indica, essas ideologias se disfarçam de meritocracia ou de neutralidade, mas, na verdade, reforçam privilégios e marginalizam grupos historicamente desfavorecidos. A crítica a essas ideologias deve ser acompanhada de propostas concretas para a construção de uma sociedade saudável, isto é, mais justa e igualitária.

O currículo, tal como referido, não se apresenta em seu processo de ensino e educação como redentivo. Todavia, através dele, podemos promover uma cultura sem os ruídos dos estigmas. A antropóloga africana Cati Coe, em *Dilemmas of Culture in African Schools* (2005), discute como o currículo pode transformar a cultura local de maneiras consistentes indo “além da língua do opressor” no “Ágora global” e não mais local (2005, p. 15). Dito isto, é imprescindível fomentar mais programas educativos que abordem a história e as contribuições de diferentes grupos étnicos e culturais. Esses programas são fundamentais para a construção da *Polis*, isto é, a harmonia da cidade, como bem pontuou Platão (375 a.C.) na sua célebre obra intitulada *A República*. Cidadãos

conscientes e engajados nessas concepções lutam contra tudo que nos desumaniza.

Em suma, há um racismo mais sutil, quase imperceptível, que pode passar despercebido pelo polígrafo, aquela máquina popularmente chamada de “detector de mentiras”. Fanon discute como o racismo pode ser internalizado e manifestar-se de maneiras sutis, muitas vezes invisíveis aos olhos dos que não são vítimas dele (1952, p. 18). Ele descreve como as estruturas racistas são incorporadas na psique dos indivíduos, afetando profundamente suas identidades e autopercepções. Fanon detalha que esse tipo de racismo, enraizado nas experiências cotidianas, é particularmente pernicioso, porque se disfarça de normalidade, fazendo com que tanto as vítimas quanto os perpetradores não o reconheçam explicitamente. Esse racismo sutil perpetua-se através das microagressões diárias e dos preconceitos internalizados, que o autor considera como feridas psicológicas infligidas à alma dos oprimidos. Ele também aborda como essas microagressões e preconceitos são reforçados por narrativas culturais e sociais que desumanizam os indivíduos racializados, mantendo-os em uma posição de inferioridade psicológica. Portanto, segundo Fanon, a participação ativa de todos os setores da sociedade é indispensável para desconstruir essas estruturas invisíveis. Governos, empresas, organizações não-governamentais e indivíduos devem trabalhar juntos com ações concretas, públicas e visíveis, para implementar políticas eficazes no combate à discriminação em todas as suas formas, garantindo, assim, que todos, independentemente de sua origem ou raça, tenham um lugar à mesa e possam contribuir plenamente para o desenvolvimento da sociedade (Fanon, 1952, p. 45).

## **2.2. Cultura e choque cultural: O pertencimento múltiplo**

Se fizermos uma busca rápida sobre o sentido etimológico da palavra “cultura”, veremos que ela deriva do latim *colere*, que significa cuidar ou cultivar. Dela vem a combinação dos termos *agri* (terra) + *colere* (cuidar), traduzido como o ato de cuidar ou cultivar a terra. Essa palavra, em seu sentido mais amplo, foi entendida como cultivo de hábitos, valores, rituais e crenças. O que significa que a cultura passou a ser relacionada à habilidade humana de interagir com a

realidade, tanto em sua forma material quanto imaterial, como símbolos e linguagem.

A palavra cultura também foi utilizada para discernir as noções de cada sociedade sobre o que é bom ou ruim, justo ou injusto, verdadeiro ou falso. Ou seja, falar de cultura implica, também, as relações humanas, por exemplo, com o sagrado (realidade imaterial/espiritual).

O conceito de cultura, conforme historicizado por Thompson (2011), adquiriu uma presença significativa em muitos idiomas europeus no início do período moderno. Thompson destaca como a evolução do termo reflete mudanças sociais e econômicas profundas. Segundo o historiador, a partir do início do século XVI e com novas influências do iluminismo, o significado original da palavra começou a se expandir além do contexto do cultivo (agrícola), e passou a ser ampliado para incluir o desenvolvimento humano, representando o cultivo da mente e do espírito. Essa evolução no entendimento da palavra cultura foi explorada por diversos autores euro-ocidentais ao longo do século XX, como Elias (2011), Kuper (2002), Sahlins (1997) e Bauman (2012). Esses estudiosos destacaram como a noção de cultura se transformou, refletindo mudanças sociais e intelectuais significativas.

O antropólogo brasileiro Roque de Barros Laraia (1986) utilizou teorias evolucionistas para explicar o conceito de cultura no contexto ocidental. Ele começou com a paleontologia humana e avançou até a antropologia de Claude Lévi-Strauss, que defendia que a cultura surgiu quando os seres humanos estabeleceram a primeira regra ou norma. Ele sugeriu que essa primeira norma foi a proibição do incesto, um comportamento observado em todas as sociedades humanas do século XIX. Em todas essas sociedades, era proibido que um homem tivesse relações sexuais com certas mulheres, como a mãe, a filha e a irmã.

Mazissa Zinga, citando Laraia (1986), abordou em sua tese (2015) às percepções de antropólogos americanos, também evolucionistas, que identificaram os primeiros sinais de cultura quando o cérebro humano começou a gerar símbolos.

Todos esses aspectos realçam como o comportamento humano se origina no uso de símbolos. Como escreve Laraia, foi o símbolo que transformou nossos

ancestrais em seres humanos. Nisso, entende-se que todas as civilizações se desenvolveram e se perpetuaram através do uso de símbolos. Ou seja, a cultura depende inteiramente de símbolos, e é a capacidade de simbolização que cria e mantém a cultura. Em vista disso, sem símbolos, não haveria cultura, e o homem seria apenas um animal, não um ser racional. O comportamento humano é, essencialmente, comportamento simbólico. Com isso, Laraia concluiu que uma criança do gênero Homo só se torna verdadeiramente humana quando é introduzida e participa da ordem de fenômenos superorgânicos que é a cultura, e a chave para esse mundo é o símbolo (1986:29). Para ele, o homem não é apenas o produtor da cultura, mas é, também, o produto dela. Ou seja, Laraia acredita que a cultura e o ser humano se influenciam mutuamente. Isso significa que o homem não só cria a cultura, mas também é moldado por ela.

Em outras palavras, à medida que os seres humanos desenvolvem a cultura, essa cultura, por sua vez, influencia e molda o comportamento e o desenvolvimento dos próprios seres humanos. Esse processo ocorre ao mesmo tempo em que o desenvolvimento biológico do ser humano, ou seja, a evolução biológica e a evolução cultural acontecem juntas e se influenciam mutuamente.

Muitos autores, cientes das complexidades do conceito de cultura, ofereceram suas reflexões, especialmente no contexto das nações europeias. Por exemplo, Norbert Elias, em *O Processo Civilizador* (1939), discute como a cultura e a civilização são conceitos interligados e como a capacidade de manter uma cultura é vista como um sinal de civilização. E é com base nisso que o conceito de cultura foi utilizado para definir quais povos são considerados civilizados, ou devem ou não ser vistos como portadores de uma civilização. Dado isso, Samuel P. Huntington, em *O Choque de Civilizações e a Recomposição da Ordem Mundial* (1996), explora como diferentes culturas e civilizações interagem e se chocam, destacando a importância da cultura na definição do que é, de fato, a civilização. Edward W. Said, em *Orientalismo* (1978), discute como a percepção ocidental da cultura oriental influenciou a definição de civilização e barbarismo.

Norbert Elias (2011) descreveu como o conceito de cultura passou a refletir a autoconsciência do Ocidente. Através desse conceito, a sociedade eurocêntrica dos últimos dois ou três séculos se idealizou como superior a outras civilizações, classificadas como “mais primitivas”. Com essas palavras, a

sociedade ocidental destacava os elementos que a compunham e dos quais se orgulhava, como o nível de sua tecnologia, a natureza de seus comportamentos, o desenvolvimento de sua cultura científica e sua visão de mundo, entre outros aspectos. Em resumo, os autores discutem como o conceito de cultura é interpretado de maneiras diferentes na Europa e como ele é usado para determinar quais povos são considerados civilizados.

Marshall Sahlins (1997), um renomado antropólogo americano, desafiou a visão pessimista de que o conceito de cultura desapareceria no final do século XX. Essa visão, que ele chamou de “pessimismo sentimental”, sugeria que a globalização e a modernização levariam ao fim da diversidade cultural, resultando em uma homogeneização das culturas ao redor do mundo. Sahlins argumentou que essa perspectiva ignorava a resiliência e a adaptabilidade das culturas humanas. Ele destacou que, em vez de desaparecer, as culturas se transformam e se adaptam às novas circunstâncias. A globalização, longe de eliminar a diversidade cultural, muitas vezes a intensifica, criando novas formas de expressão cultural e hibridização.

Em sua obra, Sahlins<sup>30</sup> introduziu o conceito de “culturalismo”, que enfatiza a importância da cultura como um elemento central e permanente na vida humana. Ele argumentou que a cultura é fundamental para a organização da experiência e da ação humanas, e que ela não pode ser reduzida a meros aspectos biológicos ou econômicos. Segundo o autor, a cultura é o meio pelo qual os seres humanos atribuem significado ao mundo ao seu redor, e essa capacidade de criar e interpretar símbolos é o que distingue a humanidade.

Além disso, Sahlins criticou a abordagem neoevolucionista de seus contemporâneos, que viam a evolução cultural como um processo linear e progressivo. Ele propôs que a cultura deve ser entendida em seus próprios termos, como um sistema simbólico complexo que não segue necessariamente um caminho de progresso unilinear. Daí o seu posicionamento sobre a questão que dominava a antropologia na segunda metade do século XX: a cultura não estava em declínio. Segundo ele, isso se deve ao fato de que tudo na existência humana possui valores e significados que não podem ser explicados apenas

---

<sup>30</sup> SAHLINS, Marshall. O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção. *Mana*, v. 3, n. 1, p. 41-58, 1997.

pelas propriedades biológicas e físicas. É deste modo que ele se distancia da visão intelectualista que associa o termo “culto” a um elitismo presente em certos grupos privilegiados do mundo ocidental. Ele critica essa visão por transformar a cultura em um patrimônio privado do “mundo euro-ocidental”, sem considerar seus valores sociais mais amplos.

### **2.3. A aceitação e o esquecer-se de ser cabindense**

A questão da identidade e pertencimento de indivíduos negros em sociedades predominantemente configuradas pela hegemonia europeia é um tema central na discussão sobre a descolonização e a integração cultural. No caso específico dos cabindenses, essa reflexão ganha ainda mais importância devido ao passado colonial de Cabinda com Portugal/Angola, como já descrevemos.

O já citado pensador africano Mbembe (2013) afirmou que a classificação de “negro” foi uma construção histórica do europeu para diferenciar e estigmatizar os africanos. Antes dessa categorização, os africanos eram vistos apenas como eles mesmos, sem rótulos estigmatizantes. Segundo Mbembe (2013), essa estigmatização reduziu a existência dos negros a um “nada”, um conjunto vazio de circunstâncias exóticas. A identificação do “outro” pelo europeu estabeleceu de imediato que as diferenças eram mais importantes do que as semelhanças (2013, p. 45).

Sou cabindense, vivendo no Brasil há mais de uma década. Durante esse tempo, tenho experimentado os contrastes culturais e tradicionais entre Cabinda e Brasil. Em Cabinda, as tradições e as cerimônias são uma parte integral da vida cotidiana. As Bakamas (mulheres) do Tchizo, por exemplo, são guardiãs da cultura e tradição cabindense, desempenhando um papel central em rituais e celebrações (Johnson, 2011, p. 75). Essas tradições são vivenciadas e transmitidas de geração em geração, criando um senso profundo de identidade e comunidade (Mbiti, 1969, p. 34). Já no Brasil, a abordagem cultural pode ser mais diversa e multifacetada, refletindo a confluência de várias influências étnicas e culturais (Silva, 2010, p. 90). No entanto, essa diversidade é frequentemente

marcada por uma hegemonia europeia que marginaliza as tradições africanas (Hall, 1996, p. 78). As celebrações culturais africanas muitas vezes são exotizadas ou relegadas a nichos, sem a mesma visibilidade ou reconhecimento que as tradições europeias recebem (Mbembe, 2013, p. 56). Este processo de marginalização não apenas obscurece a riqueza das culturas africanas, mas também perpetua estereótipos e desigualdades (Ferreira, 2017, p. 102). Vivenciar esses contrastes tem me permitido refletir sobre a importância de preservar e valorizar as tradições africanas, enquanto navego por uma sociedade que nem sempre reconhece ou valoriza essas contribuições culturais (Thiong'o, 1986, p. 87).

Fanon explora as profundas implicações psicológicas e sociais da colonização na formação da identidade negra. Ele argumenta que a internalização do olhar do colonizador leva à alienação e à fragmentação da identidade (1952, p. 93). A busca por aceitação em uma sociedade que valoriza as diferenças mais do que as semelhanças pode resultar em um autoesquecimento cultural e identitário.

Residir no Brasil, especificamente na cidade de São Paulo, expôs-me inevitavelmente a realidades onde, frequentemente, fui compelido a ocultar ou adaptar aspectos da cultura cabindense em prol de uma aceitação e integração. Essas realidades incluem pressões sociais e institucionais onde a identidade africana é vista com desconfiança, estranheza e exotização. Nesse sentido, os africanos podem ser incentivados a aderir a práticas e comportamentos considerados mais “aceitáveis” pela hegemonia cultural predominante. É nesse sentido que Fanon discute como a adaptação à interculturalidade podem levar à perda da identidade original (Fanon, 1952, p. 18). Para ele, os indivíduos são frequentemente forçados a internalizar as normas da cultura hegemônica, resultando em uma desconexão de suas próprias raízes.

Veras (2003) reconheceu que São Paulo é caracterizada por ser uma metrópole de alteridade, abrigando uma diversidade de territórios estrangeiros, o que reflete a complexa teia de influências culturais presentes na cidade. Todavia, mesmo com essa diversidade cultural, a hegemonia europeia continua imperando, marginalizando outras identidades culturais, criando um espaço onde as culturas não europeias são vistas como exóticas ou subalternas (Hall, 1996, p. 110).

Dessa forma, a experiência de viver em São Paulo revela a complexa dinâmica de alienação e hegemonia das culturas.

A cidade recebe um significativo número de imigrantes estrangeiros, como salientou Veras. Eu, como um imigrante deslocado de um país que sofreu várias oblações desde as primeiras décadas de sua independência, trouxe comigo história de guerras, modos de vida, a religiosidade, a cultura e a identidade visando construir com o Brasil uma história de laços de integração desencadeados desde o período colonial.

Essa experiência reflete as tensões abordadas por Mia Couto em sua obra *O Último Voo do Flamingo* (2000). Mia Couto, renomado escritor moçambicano nascido em 1955, explora questões de identidade, cultura e adaptação em suas obras. Ele ressalta como a necessidade de adaptação cultural pode levar à perda de elementos essenciais da identidade pessoal, causando uma profunda alienação (Couto, 2000, p. 45).

Ngũgĩ wa Thiong'o, em *Descolonizar a Mente* (1986), defende a importância da revitalização das culturas locais e das línguas nativas como forma de resistência à dominação cultural ocidental. Thiong'o afirma que “a descolonização cultural é a própria base da libertação” (1986, p. 88). Ele sublinha que a adaptação a uma nova cultura não deve implicar a perda da identidade original, mas sim uma oportunidade de enriquecer essa identidade com novas experiências.

Para manter minha conexão com Cabinda, sinto a necessidade de participar de comunidades angolanas no Brasil, com o intuito de afirmar e reafirmar o valor das nossas tradições. Em *O Último Voo do Flamingo* (2000), Mia Couto explora de maneira precisa essa tensão entre a preservação cultural. No entanto, é imprescindível alcançar uma autocompreensão que se desvie dos estigmas e das categorias historicamente construídas sobre a identidade africana, conforme pontua Achille Mbembe (2013). É necessário compreender-se simplesmente como um ser humano, sem adjetivos estigmatizantes.

A desontologia do ser escravizado, conforme discutida por Walter D. Mignolo em *A Opción Descolonial* (2011), envolve a desconstrução das identidades impostas por sistemas coloniais e a busca por uma identidade autêntica e autodeterminada. Mignolo argumenta que é vital ouvir e integrar as vozes e

conhecimentos dos povos subalternos, que foram historicamente silenciados (2011, p. 78). Ele propõe que a multiculturalidade deve ser vista como uma oportunidade de enriquecimento mútuo, não como uma ameaça à identidade original.

Portanto, o reconhecimento, a compreensão e a aceitação da minha herança cultural cabindense é crucial para a construção de um pertencimento genuíno no Brasil-multicultural.

As epistemologias e cosmologias africanas são passos essenciais para superar a hegemonia europeia e valorizar a riqueza da “multidiversidade” humana. Esta reflexão convida a um olhar crítico sobre como as identidades são construídas e moldadas por contextos históricos e sociais, e como é possível resistir e ressignificar essas construções para promover uma sociedade mais equitativa.

### 3 O desafio do estudante e profissional desontologizado em face da interculturalidade

“A verdadeira identidade de um povo é a soma de suas histórias, tradições e experiências compartilhadas.”

Chinua Achebe (1930-2013)<sup>31</sup>

Neste terceiro e último capítulo, discuto meus desafios estudantis e vocacionais/profissionais diante da interculturalidade. Visei questionar, aqui, quem é este “ser desontologizado” e como esta desontologização se manifesta em uma sociedade hegemonicamente pré-configurada para subordinar o estudante e profissional negro imigrante.

O paradoxo de ausência enfrentado pelo ser desontologizado se manifesta tanto na perda de sua cultura original quanto na dificuldade de inserção na nova cultura devido aos estigmas enfrentados. Mbembe destacou que a identidade estigmatizada é continuamente negada, perpetuando a sensação de não-pertencimento e alienação (2013, p. 46).

A teoria de descolonização, também conhecida como decolonialidade, busca desafiar e dismantelar as estruturas de poder e conhecimento impostas durante o período colonial, que continuam a influenciar as sociedades pós-coloniais. Essa teoria propõe uma desconstrução das epistemologias eurocêntricas e a valorização dos saberes e práticas dos povos colonizados.

Aníbal Quijano (2000), um sociólogo peruano amplamente reconhecido por suas contribuições à teoria da decolonialidade, argumenta que a colonialidade do poder é um sistema de dominação que se estabeleceu no período colonial e persiste até hoje, moldando as relações sociais, econômicas e políticas. Esse sistema de poder não se limita à colonização formal, mas também se manifesta na forma como o conhecimento é produzido e disseminado, privilegiando as

---

<sup>31</sup> Chinua Achebe (1930-2013) foi um renomado romancista, poeta e crítico literário nigeriano, amplamente considerado como o pai da literatura africana moderna. Ele nasceu em Ogidi, na Nigéria, e é mais conhecido por seu romance *Things Fall Apart* (1958), que retrata os conflitos entre a sociedade tradicional Igbo e os colonizadores britânicos.

perspectivas ocidentais e marginalizando as culturas e saberes dos povos colonizados (2000, p. 246).

Para ampliar melhor esses conceitos, considerei o epistemicídio, conforme discutido por Boaventura de Sousa Santos em *A Gramática do Tempo* (2006). Santos argumenta que o epistemicídio é a destruição ou marginalização dos conhecimentos e práticas culturais dos grupos dominados, uma prática que contribui para a desontologização (2006, p. 78). Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1968), destaca que a sociedade é estruturada de maneira a perpetuar a opressão contra grupos marginalizados. Freire propõe que uma educação verdadeiramente libertadora deve reconhecer e valorizar as culturas locais, promovendo a conscientização crítica (1968, p. 75).

Além disso, Nancy Krieger, em seu artigo *Ecosocial Theory of Disease Distribution* (1994), discute como o racismo estrutural impacta a saúde e a vida das pessoas negras. Krieger argumenta que as desigualdades sociais e raciais estão profundamente enraizadas nas estruturas sociais e culturais, afetando diversas esferas da vida, incluindo a educação (1994, p. 819). Para ela, a constante luta por aceitação e reconhecimento impacta negativamente a saúde mental e física (ibid., p. 822).

Adicionalmente, Frantz Fanon, um psiquiatra e filósofo franco-caribenho, em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952), explora como a internalização do olhar do colonizador leva à alienação e fragmentação da identidade. Fanon argumenta que essa internalização faz com que os indivíduos negros sintam a necessidade de se conformar aos padrões impostos, resultando na perda de sua identidade cultural (ibid., p. 93). Para o autor, a desontologização é uma ferramenta de dominação que perpetua a opressão. Dessa forma, o ser desontologizado encontra-se em um limbo identitário, onde não é plenamente aceito em sua nova cultura devido aos estigmas e preconceitos e, ao mesmo tempo, perde a conexão com sua cultura de origem, que é desvalorizada e ignorada.

A contribuição de Ngũgĩ wa Thiong'o, em *Descolonizar a Mente* (1986), é também crucial para esta discussão. Thiong'o defende a revitalização das culturas e línguas locais como forma de resistência à dominação cultural (ibid., p. 88). Para ele, a desontologização pode ser combatida pela valorização das

epistemologias africanas no currículo educacional, promovendo uma educação equitativa.

Ademais, Kwame Nkrumah, em *Neo-Colonialism: The Last Stage of Imperialism* (1965), discute como as estruturas coloniais continuam a influenciar as sociedades pós-coloniais. O autor argumenta que a independência política não é suficiente sem a emancipação cultural e econômica. A desontologização, nesse contexto, é uma continuação do imperialismo cultural que necessita ser desmantelada (ibid., p. 35).

Por fim, Amílcar Cabral, em seus escritos, discutia frequentemente a importância da cultura na luta pela libertação. Em *Unity and Struggle* (1973), Cabral destacou que a desvalorização da cultura nativa é uma ferramenta poderosa de dominação. Ele mostrou que a revalorização cultural é essencial para a emancipação completa dos povos oprimidos (ibid., p. 70).

Todos esses embasamentos nos levam ao entendimento que a desontologização e o epistemicídio são processos de marginalização e supressão das culturas e identidades dos povos colonizados, perpetuados pelas estruturas de poder estabelecidas durante o colonialismo. Através do estudo de teóricos como Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Nancy Krieger, Frantz Fanon, Ngũgĩ wa Thiong'o, Kwame Nkrumah e Amílcar Cabral, fica claro que a descolonização é uma tarefa complexa que envolve não apenas a independência política, mas também a valorização e a revitalização das epistemologias e culturas subordinadas. O currículo educacional pode desempenhar um papel crucial nesse processo, podendo tanto perpetuar quanto prevenir a marginalização dos conhecimentos e das experiências culturais dos grupos dominados.

### **3.1. A formação teológica: O seminarista afro-cabindense e a tensão entre hermenêuticas (africana e ocidental)**

Depois que coloquei os pés em solo brasileiro, o desafio não poderia mais ser adiado ou evitado. Finalmente, dei início aos meus estudos teológicos. Este era o objetivo principal: chegar ao Brasil e embarcar na academia de estudos teológicos. Desde Angola, esse era um desejo ardente em meu coração, em

função da vocação ministerial. Vim de uma família cristã, todos da denominação Batista. Nesse berço, aprendi que a Bíblia era nossa regra de fé e prática, não apenas um guia moral e ético a ser compreendido e aplicado em nosso dia a dia, mas também a autoridade suprema, inerrante e infalível da verdade divina. Isso significava que qualquer pessoa que tivesse contato com a Bíblia deveria enfrentar o desafio de lê-la e interpretá-la de forma adequada, pois a interpretação correta da Bíblia (ortodoxia) leva à prática correta (ortopraxia), da mesma forma que a interpretação errada leva a práticas inadequadas.

É consenso entre os protestantes que o entendimento desse Livro é uma tarefa desafiadora, pois, embora reconheçamos sua clareza e universalidade, o distanciamento do mundo, do tempo, da língua e da cultura da Bíblia torna a compreensão algo difícil. Por isso, interpretá-la implica seguir princípios e métodos que orientem a maneira correta de desvelar sua mensagem central. Esse método é chamado de hermenêutica, que envolve tanto a teoria quanto a prática. Como disse Mburo (2023), a Bíblia não é apenas espiritual, é também uma obra de literatura. Assim como qualquer arte ou ciência, precisamos utilizar métodos e técnicas para produzir resultados confiáveis. João Calvino argumenta que “a Palavra de Deus não nos foi dada para nos encher de curiosidade vã, mas para nossa instrução” (Calvino, 1536, p. 56). Da mesma forma, Agostinho destaca a importância da hermenêutica ao afirmar que “a interpretação das Escrituras é, portanto, a descoberta daquilo que a sua linguagem oculta” (Agostinho, 397 d.C., p. 89).

Ao embarcar no seminário, constatei um desafio adicional explícito. Os métodos ou ferramentas de interpretação da Bíblia estão enraizados em um modelo do contexto ocidental. Boa parte dos seminários ainda não oferece um modelo intercultural de hermenêutica que considere contextos africanos. Robert L. Hubbard, William W. Klein e Craig L. Blomberg (2011) reforçam a importância de uma abordagem contextual e culturalmente sensível na hermenêutica bíblica: “Para uma compreensão plena das Escrituras, é essencial considerar o contexto cultural em que foram escritas” (Hubbard et al., 2011, p. 78). Essa necessidade de uma perspectiva intercultural é crucial para interpretar adequadamente a Bíblia em contextos diversos.

É à luz dessas percepções que Mburu (2023) fornece suas contribuições na hermenêutica bíblica africana, que leva em conta as realidades culturais e sociais do continente africano. A ausência de um modelo de hermenêutica intercultural nos seminários sublinha a importância das contribuições de Mburu, que considera as realidades culturais e sociais do continente africano. Bussey (2020) destaca que a hermenêutica bíblica africana busca abordar a marginalização e a desontologização das tradições culturais africanas na interpretação teológica. Ele argumenta que a interpretação bíblica deve ser contextualizada para refletir as experiências e as vivências dos povos africanos.

Outro desafio que enfrentei é o choque entre a identidade individual e a identidade comunitária. Como seminarista afro-cabindense, em uma das mais prestigiadas faculdades de teologia de São Paulo, a maior cidade da América Latina em termos de população e influência econômica, sou eu apenas um indivíduo estigmatizado e só ou parte de um coletivo (“nós”)? Como a teologia influencia a formação e determina a própria capacidade de estar consciente de si, do outro e de nós em uma comunidade cristã?

A cultura ocidental, por exemplo, tende a valorizar a individualidade, promovendo a autonomia e a realização pessoal. Em contraste, muitas culturas africanas enfatizam a coletividade, onde a identidade individual é inseparável da comunidade. Geert Hofstede (2001) destaca essa diferença ao pontuar que sociedades ocidentais possuem alta pontuação em individualismo, enquanto muitas sociedades africanas valorizam o coletivismo. Clifford Geertz (1973), em *The Interpretation of Cultures*, argumenta que a compreensão das culturas deve considerar o contexto coletivo em que os indivíduos estão inseridos. John Mbiti (1990) reforça essa visão, afirmando que “eu sou porque nós somos; e uma vez que somos, eu sou”, encapsulando a essência da coletividade nas culturas africanas. Homi K. Bhabha (1994) discute, em *The Location of Culture*, como as identidades são formadas em meio a contextos culturais e históricos, ressaltando a importância da comunidade na formação da identidade.

O propósito da formação teológica capta aquilo que se entende ser a missão de Cristo (*Missio Christus*), que é “*ide*”, ensinar a todos a obedecer a todos os desígnios de Cristo<sup>32</sup>. Ou seja, a tarefa missional tem em vista atingir a

---

<sup>32</sup> Cf. Mateus 28.18-22

totalidade do homem com os ensinamentos de Cristo. Isso significa que, se a comunidade cristã e seus seminários não levarem em consideração o homem todo, isto é, o *outro* na sua integralidade, ela será incapaz de atingir sua missão. Em outras palavras, toda a instituição cristã com preconceito étnico-racial será essencialmente incapaz de realizar a *Missio Christus*.

Diante disso, surge uma pergunta inquietante que acompanhou minha formação: quem é este seminarista africano em formação teológica, cuja hermenêutica é exclusivamente ocidental, desconsiderando o modo de vida e a visão de mundo africana? O argumento central de *Crítica da Razão Negra*, de Mbembe, como já dissemos, é que a categoria de “negro” foi historicamente reduzida a nada, o que significa que “eu não sou”! Se sou, minha existência não passa de um conjunto vazio de circunstâncias exóticas. É nesse sentido que observo que a alienação cultural não se limita apenas à desconexão da herança cultural, mas também provoca uma desintegração profunda da identidade pessoal, o que chamo de desorientação ou perturbação ontológica. Frantz Fanon (1952) argumenta que a colonização não apenas subjugou territórios, mas também impôs uma visão de mundo que desvaloriza e desumaniza os colonizados, levando-os a perturbação de identidade ou desordem mental. Não revela isso a necessidade urgente de uma revisão profunda das práticas hermenêuticas nos seminários teológicos para integrar uma abordagem intercultural que valorize a diversidade da comunidade de Cristo? O reconhecimento e a integração das diferentes cosmovisões são essenciais não só para a realização da *Missio Christus*, mas também para a construção de uma comunidade cristã verdadeiramente representativa da diversidade das raças, culturas, línguas etc.

A formação teológica, então, não pode ser vista apenas como um processo acadêmico isolado, mas deve considerar a vida de todos na prática. A consciência de si mesmo (autoconsciência), do outro (alteridade) e do nós (comunidade) é fundamental na formação teológica. Ao aprofundar essas questões, é importante analisar como os métodos de ensino teológico e suas práticas refletem sobre essas questões.

Elizabeth Mburu (2023, p. 40) pontua que ninguém tem uma perspectiva neutra sobre essas questões, o que significa que nossas ações são baseadas em

suposições por meio das quais nos referimos como visão de mundo. Wolters (2005) define isso como estrutura que integra as crenças básicas sobre as coisas de cada um. Mburu não corrobora essa definição, considerando-a limitada, por se concentrar apenas em nossas mentes e naquilo que conscientemente acreditamos, antes, critica a metáfora que compara a visão de mundo a um par de óculos (ou lentes de contato) que utilizamos para enxergar a vida. Ela argumenta que essa comparação é inadequada, pois sugere que nossa visão de mundo é algo externo a nós, algo que podemos colocar e retirar. Em vez disso, a autora afirma que nossa visão de mundo é uma parte essencial de quem somos, integrada profundamente à nossa identidade e existência.

Essa perspectiva é apoiada por Sire (2004), em sua obra *Naming the Elephant*, que define a visão de mundo como uma determinação fundamental do coração, expressa através de histórias ou de um conjunto de pressupostos. Esses pressupostos podem ser verdadeiros, parcialmente verdadeiros ou completamente falsos, e são sustentados de forma consciente ou inconsciente sobre a natureza da realidade. A visão de mundo fornece a base sobre a qual vivemos e nos movemos (2004, p. 108). Portanto, como pontuou Mburu, “em África, o aspecto comunitário de nossa cosmovisão ganha mais ênfase porque tendemos a enfatizar ‘nós’ em vez de ‘eu’” (2023, p. 43), o que significa que a visão de mundo não está à parte do contexto do cenário cultural.

Voltando para a tensão, vale salientar que a hermenêutica traz consigo métodos que possuem bases tanto teóricas quanto práticas, pois sua finalidade tem em vista a aplicação prática da mensagem. É por essa razão que Mburu afirma que a hermenêutica sempre está ligada a um espaço. Assim, a expectativa é que uma abordagem que considere o contexto não apenas facilite uma compreensão mais profunda das Escrituras na África e para os africanos, mas também mantenha a integridade do cristianismo nesse continente e para seu povo.

Ao considerarmos as implicações da hermenêutica, devemos refletir sobre como nossa percepção da realidade externa influencia a compreensão da Bíblia. Além disso, é essencial reconhecer que essa percepção da realidade é frequentemente moldada para subordinar e estigmatizar diferentes raças e etnias.

A pergunta que se deve fazer aqui é: se nossos modelos de hermenêutica forem todos do Ocidente, como seria possível derivar as aplicações práticas num contexto africano? Mais: ao desconsiderar ou banalizar a realidade dos povos africanos, como poderia compreender o que a Bíblia tem a dizer sobre a vida cotidiana dos africanos? Portanto, toda a forma estrangeira de interpretar o texto bíblico marginaliza e desintegra a identidade e a vida dos africanos. É por isso que precisamos de uma hermenêutica intercultural, que, ao longo da formação teológica, leve em consideração os estudantes africanos, com suas compreensões tradicionais do conhecimento.

À luz da hermenêutica de Mburu (2023) questiono: como *eu* enquanto ser desontologizado, lido com as ferramentas hermenêuticas ocidentais, que, muitas vezes, regidas por estigmas, afetam a compreensão tanto do texto bíblico, quanto dos povos africanos? Até que ponto o ser desontologizado está ciente dos prolegômenos que o desontologizam? Como o texto que estou lendo e aplicando à minha vida, mudando o meu dia a dia, foi esclarecido e moldado pelas circunstâncias socioculturais, políticas e econômicas do Ocidente?

Com um número crescente de estrangeiros africanos vindo ao Brasil em busca de formação teológica, torna-se ainda mais evidente a necessidade de uma revisão profunda das práticas hermenêuticas nos seminários teológicos. Muitos desses estudantes trazem consigo uma rica herança cultural que valoriza a coletividade, em contraste com a ênfase ocidental na individualidade. O reconhecimento da importância da coletividade nas culturas africanas, conforme discutido por teóricos como John Mbiti e Elizabeth Mburu, enfatiza a necessidade de uma hermenêutica que vá além do paradigma ocidental tradicional. Mburu reforça essa visão ao afirmar que “a hermenêutica africana fornece um contexto cultural que é frequentemente negligenciado pela hermenêutica ocidental” (2023, p. 40).

A transmissão do conhecimento nas culturas tradicionais africanas sempre focou primeiramente na formação de caráter e no cultivo de qualidades como integridade, honestidade, respeito e trabalho árduo. Tais conhecimentos sempre foram adquiridos no contexto da comunidade, onde as relações pessoais eram prioritárias. Os indivíduos adquiriram conhecimento dentro do círculo familiar, depois, no grupo ou clã local e, por último, no contexto de toda a tribo.

Especialistas religiosos também eram fontes importantes de conhecimento, pois eram considerados capazes de identificar o sentido espiritual de eventos através de sonhos, visões etc.

Portanto, a pergunta inquietante que se impõe é: como formar teólogos africanos sob uma hermenêutica exclusivamente ocidental, que não contempla as realidades africanas? Tal abordagem não revela a urgência de revisitar, com honestidade intelectual e sensibilidade cultural, as práticas hermenêuticas adotadas nos seminários teológicos contemporâneos? É necessário reconhecer que toda leitura bíblica é atravessada por contextos — históricos, culturais, identitários — e que a escuta epistêmica das diferentes cosmovisões não é uma concessão, mas uma exigência teológica. A *Missio Christus* não floresce em solo monocultural; ela demanda, antes, que se cultive uma comunidade cristã verdadeiramente encarnada na diversidade do corpo de Cristo.

Diante desse cenário, o sujeito africano imerso em uma teologia que não contempla suas raízes enfrenta um dilema existencial: despojar-se de aspectos constitutivos de sua cultura ou apropriar-se de uma lógica formativa que, por vezes, valoriza o individualismo em detrimento da coletividade? A tensão entre viver e resistir se torna inevitável. Que realidade deve ser sacrificada para que a vida seja possível? Ao abrir mão da tradição africana — forjada na comunidade, na circularidade, na oralidade e na espiritualidade integrada — não estaríamos promovendo uma nova forma de subjugação epistêmica, ainda que velada? É preciso reconhecer que não há substituição possível sem violência ontológica. O caminho, portanto, não é a negação de um em prol do outro, mas o entrecruzamento — onde cruzamentos culturais geram fertilidade teológica, onde as vivências plurais desafiam cosmovisões e onde a formação de teólogos africanos possa se dar à luz de uma hermenêutica intercontextual, encarnada e reconciliadora.

### **3.2. Pontes entre a educação formal ocidental e a oralidade africana**

A educação é essencial para a transmissão de conhecimentos cruciais à sobrevivência e ao desenvolvimento de uma sociedade, sendo principalmente transmitida aos jovens através da instrução formal e informal (Habte e Wagaw,

2011). Esse processo educativo pode ocorrer de forma não institucionalizada, em ambientes como o lar, o trabalho e áreas de entretenimento, ou de maneira organizada em escolas e outras instituições educacionais. Segundo Freire (2005), a educação é uma prática de liberdade que permite aos indivíduos compreenderem criticamente a realidade em que vivem e, assim, transformá-la. Durkheim (1911) também destaca que a educação deve se adaptar às necessidades da sociedade, promovendo a coesão social e a integração dos indivíduos na cultura local.

Na África pré-colonial, coexistiam diversos sistemas de educação: a autóctone, a islâmica e a afro-cristã. Esses sistemas priorizavam a formação de caráter e o cultivo de qualidades como integridade, honestidade e respeito. Os conhecimentos eram adquiridos no contexto comunitário, dentro do círculo familiar, no grupo local e, posteriormente, na tribo. Especialistas religiosos também desempenhavam um papel importante na transmissão de conhecimento espiritual (Habte e Wagaw, 2011).

Fafunwa (1974) reforça essa visão, destacando que a educação tradicional africana enfatizava o desenvolvimento de um caráter moral e a preparação para a vida adulta, valorizando tanto o conhecimento prático quanto o espiritual. Os jovens eram ensinados a respeitar os mais velhos, a serem honestos e a viverem em harmonia com a comunidade e a natureza.

Hountondji (1997) também aborda a importância da educação comunitária na África, sublinhando que a transmissão de conhecimentos era um processo coletivo, onde a sabedoria ancestral era passada de geração em geração através de rituais, cerimônias e outras práticas culturais. Ele argumenta que a educação africana estava intrinsecamente ligada à vida social e espiritual da comunidade.

Adeyemi e Adeyinka (2003) enfatizam que, além das habilidades práticas e do conhecimento espiritual, a educação tradicional africana preparava os jovens para suas futuras responsabilidades sociais e econômicas. Eles aprendiam a cultivar a terra, a caçar, a pescar e a construir, bem como a desempenhar papéis importantes em celebrações e rituais comunitários.

Esses fundamentos teóricos demonstram que a educação na África pré-colonial era um processo holístico e integrado, que valorizava tanto o desenvolvimento individual quanto o bem-estar da comunidade como um todo.

Com a colonização, os sistemas educacionais pré-coloniais foram marginalizados pelo modelo ocidental, que priorizava o ensino de idiomas europeus e formava uma elite educada segundo os padrões ocidentais, distanciando-a das massas. A educação ocidental funcionou como uma ferramenta de aculturação, fazendo com que a elite africana desvalorizasse suas próprias tradições e culturas (Habte e Wagaw, 2011). Achebe (1958) argumenta que essa marginalização levou à perda de identidade cultural e à alienação dos africanos de suas raízes tradicionais. Freire (1970) também destaca que a educação ocidental na África foi usada para perpetuar a desigualdade e a dominação colonial, criando uma divisão entre a elite educada e o povo. Maldonado-Torres (2007) enfatiza que essa divisão teve consequências duradouras, afetando a coesão social e a identidade cultural da sociedade africana.

Após a independência, muitos líderes africanos buscaram reformar o sistema educacional colonial. Sékou Touré, na Guiné, defendeu a africanização da educação para livrar-se das ideias coloniais. Julius Nyerere, na Tanzânia, propôs integrar a educação ocidental à vida comunitária e ao sistema tradicional, promover o ensino primário universal e valorizar o conhecimento tradicional. Essas reformas visavam resgatar e integrar a cultura tradicional no ensino escolar, superando as influências negativas da educação colonial e preservando a identidade cultural africana (Habte e Wagaw, 2011).

Segundo Neto (2014, p. 77), em sua obra *História da Educação e Cultura de Angola*, a educação oral nas comunidades nativas, embora informal, desempenhou um papel vital na preservação de valores culturais, como as línguas locais. Todavia, essa preservação se mostrou mais efetiva em sociedades tradicionais homogêneas em comparação às influenciadas pelo ocidente. Segundo Neto, os grupos étnicos, definidos por uma língua, costumes e tradições compartilhadas, mantiveram melhor esses valores culturais. O autor destaca que a educação nas etnias era transmitida por meio do conhecimento tradicional, inserindo o indivíduo na cultura através da conversação e memória coletiva, com o objetivo de perpetuar verdades essenciais e liderar com base na tradição. Essa educação oral ocorria por meio de contos, provérbios, histórias, mitos, música e

dança, e foi identificada por Durkheim como um meio de transmitir conhecimentos de geração em geração, perpetuando saberes que identificam o grupo social.

A educação se realizava de maneira variada entre as sociedades, sem um modelo único. A educação étnica servia para perpetuar e compartilhar ideias, saberes, valores e crenças comunitárias, sendo transmitida por indivíduos que usavam seu conhecimento para reforçar a identidade étnica. Apesar da colonização ter classificado os nativos como primitivos, ela reconheceu a existência da educação na sociedade nativa e sua importância na formação da identidade das crianças. Nos povos bantu, a educação tradicional focava na preparação cuidadosa de seus descendentes, ensinando-lhes a serem úteis à sociedade. As crianças eram ensinadas desde cedo a acompanhar os adultos nas lavouras, participando de atividades adequadas à sua idade. Os meninos seguiam as ações do pai, e as meninas, as da mãe, adquirindo competências diversas e aprendendo as manifestações culturais da sua etnia (ibid., 2014, p. 77-78).

Neto afirma ainda que essa aprendizagem se estendia aos momentos de descanso, onde se preparavam armadilhas e utensílios artesanais, e os adultos contavam histórias e experiências de juventude. A educação sexual era reservada para a puberdade, sendo ensinada nas escolas de iniciação, como a *mukanda* para meninos e o *tchicumbi* para meninas, onde aprendiam assuntos considerados “para adultos” (ibid., 2014, p. 79). Essa educação tradicional prevalecia onde não havia escolas formais e era transmitida de uma geração para outra, preservando os valores da vida. Mesmo com a implementação da educação formal e políticas públicas, como o Programa de Educação para Todos, a educação tradicional continua presente tanto nas sociedades tradicionais quanto nas modernas (ibid., 2014, p. 80).

A análise da interface entre a educação Ocidental e a educação oral africana revela como os diferentes sistemas educativos impactam a preservação de valores culturais e a formação da identidade. Compreender esses desafios é essencial para questionar a desontologização e propor currículos educacionais que previnam o epistemicídio das experiências culturais dos grupos subordinados. Portanto, a descolonização epistemológica vai muito além da simples valorização e integração dos saberes dos povos subordinados no currículo. Esse é um passo

importante, mas não suficiente para lidar com a profundidade da devastação ontológica causada pelo colonialismo.

### **3.3. Resignificando palavras: Como me tornei um editor e educador**

Após a luta contra a pandemia da COVID-19, que assolou inúmeras famílias no Brasil e no mundo, continuei registrando minhas percepções sobre os acontecimentos. Foi então que resolvi escrever e postar um pequeno texto intitulado COVID-19 e a Oração do Pai-Nosso. Nesse texto, abordei três aspectos fundamentais sobre a natureza de Deus e o problema do mal no mundo. A experiência da escrita foi profundamente significativa, pois me permitiu dar forma às inquietações que atravessavam aquele período. Uma editora, ao ver meu texto, mostrou interesse em publicá-lo, e foi assim que surgiu o meu primeiro livro: *Orar à luz das palavras de Jesus* (BANGO, 2022). A partir daí, não parei mais de escrever. Essa relação com o texto — como quem escreve, mas também é escrito — encontra profundo eco na tradição judaico-cristã, na qual a leitura é considerada prática fundante de formação espiritual e ética. No Antigo Testamento, o Salmo 1 afirma: “Antes, tem o seu prazer na lei do Senhor, e na sua lei medita de dia e de noite” (Salmos 1:2), sinalizando que a meditação constante sobre o texto é fonte de sabedoria, justiça e vigor existencial. No Novo Testamento, essa dimensão é reiterada em 2 Timóteo 3:16: “Toda Escritura é divinamente inspirada e proveitosa para ensinar, para redarguir, para corrigir, para instruir em justiça”. Assim, minha experiência com a escrita não foi apenas técnica ou narrativa — foi também um processo de vida espiritual e reexistência.

Essa relação íntima com a escrita levou-me a compreender que a escrita não consiste meramente em palavras expressas sem significado ou sem sentido. A escrita está intrinsecamente ligada à vida, às vivências e às circunstâncias. Ela também está vinculada à maneira como cada autor interpreta e ressignifica a realidade. A escrita é uma forma de viver; nesse sentido, a vida se expressa através do discurso, do verbo, da oralidade. Paul Ricoeur (1983) enfatiza que a narrativa é uma forma de articular a experiência humana, permitindo que compreendamos nossa existência e nosso tempo através das histórias que contamos. Roland Barthes descreve esse fenômeno como o prazer que o texto

pode provocar, ao não apenas transmitir ideias, mas ao oferecer contato com o inesperado, com o que toca o leitor em profundidade. Peter Elbow reforça esse caráter da escrita como campo de revelação: um lugar onde não só comunicamos, mas descobrimos quem somos. Paul Ricoeur, mais uma vez, nos lembra que interpretar é também entender o tempo e o lugar que geraram a escrita. Juntos, esses autores ajudam a justificar por que ler e escrever nunca foram, para mim, meros gestos técnicos — mas modos de existir, buscar sentido e formar consciência.

À luz disso, compreendi mais profundamente como cada autor escreve partindo de um lugar, de uma realidade específica. Michel de Certeau, em *A Invenção do Cotidiano* (1980), argumenta que toda e qualquer escrita está sempre situada em um contexto, em um “território”. Ele destaca que as práticas cotidianas, incluindo a escrita, são formas pelas quais os indivíduos se apropriam do espaço ao seu redor e constroem significados pessoais e sociais.

Portanto, a escrita não é uma atividade isolada, mas está profundamente enraizada no contexto cultural, social e histórico do autor. Mikhail Bakhtin (*Estética da Criação Verbal*, 1979) também reforça essa ideia ao afirmar que o discurso é sempre dialógico, ou seja, está em constante interação com outras vozes e contextos. Cada texto, então, é uma resposta a um contexto específico e a outros textos que o precederam, refletindo a complexidade das relações humanas e sociais.

Vários autores ao longo da história entenderam essa relação entre vida e escrita. Jean-Jacques Rousseau, em suas *Confissões* (1782), explorou essa relação, expondo aspectos íntimos de sua vida e pensamentos, o que influenciou a visão do indivíduo e da subjetividade na literatura.

Essa compreensão intensificou-se em mim ao deparar-me com textos como as *Confissões* de Agostinho (397-400 d.C.) e a autobiografia de C. S. Lewis (1955), que também exploram profundamente a relação entre suas vidas e suas obras. Philippe Lejeune, em *O Pacto Autobiográfico* (1975), argumenta que a autobiografia é um contrato entre autor e leitor, onde o autor promete a verdade sobre sua vida, legitimando essa forma de literatura. Essa abordagem ressoou profundamente enquanto eu lia e ressignificava meus próprios textos.

À medida que revisitei os textos que escrevia na adolescência e no início da juventude, comecei a interpretar de forma mais consciente as circunstâncias que me levaram a escrever. Nesse processo, os textos e livros ganharam um significado especial para mim, especialmente à medida que aprofundei meus estudos teológicos no Brasil. Por exemplo, a relação que a Bíblia mostra entre o Verbo e Cristo é central para a teologia cristã. No primeiro capítulo do Evangelho de João, encontramos a declaração: “No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus” (João 1.1). Essa passagem estabelece que o Verbo, ou a Palavra, não apenas existia desde o princípio, mas também era parte integral da divindade. Essa afirmação é fundamental para a doutrina da Trindade, onde Cristo é identificado como o Verbo encarnado.

O conceito do Verbo como agente criativo é reforçado em João 1.3: “Todas as coisas foram feitas por intermédio dele, e sem ele nada do que foi feito se fez”. Aqui, o Verbo é visto como o agente através do qual Deus criou o universo. Essa ideia de um Verbo eterno e criador encontra eco em Gênesis 1, onde Deus cria o mundo através da Palavra: “Disse Deus: Haja luz; e houve luz” (Gênesis 1.3).

Karl Barth (*Dogmática Eclesiástica*, 1932) discute a centralidade do Verbo na teologia cristã, ressaltando que a Palavra de Deus é ativa e criativa, e fundamenta a realidade e a história. Para o autor, a Palavra de Deus não é apenas um conjunto de símbolos estáticos, mas um evento dinâmico e vivificador que comunica a verdade divina aos seres humanos. Esse entendimento é crucial para compreender como a palavra escrita e a pregação atuam como meios de revelação divina.

Além disso, Hans Urs von Balthasar, em *Glória: Uma Estética Teológica* (1961-1967), enfatiza que a Palavra de Deus revela a glória divina e é fundamental para a estética e a verdade teológica. Balthasar argumenta que a beleza da criação é uma manifestação da glória de Deus, mediada pela Palavra. Isso sugere que o Verbo não é apenas funcional na criação, mas também na revelação da beleza divina.

N. T. Wright, em *Simply Christian* (2006), discute a centralidade do Verbo em sua argumentação sobre Jesus como a palavra definitiva de Deus ao mundo.

Wright argumenta que, através de Jesus, o Verbo, podemos entender melhor a natureza de Deus e nosso relacionamento com ele.

Embarquei nessa jornada através da escrita, compondo textos, orações e reflexões em meus cadernos de anotações, escrevendo sobre realidades e eventos da minha vida pessoal. Peter Elbow, em *Writing with Power* (1981), defende que a escrita é uma poderosa ferramenta de expressão pessoal e descoberta. Ele sugere que escrever sobre nossas experiências nos permite explorá-las e compreendê-las mais profundamente.

Posteriormente, fui convidado a auxiliar na revisão do Presente Diário (PD), um dos maiores e mais prestigiados devocionais em toda a América Latina, publicado pela RTM Editora, selo editorial da Rádio Transmundial do Brasil. Michel de Certeau, em *A Invenção do Cotidiano* (1980), destaca que a prática da escrita é uma forma de apropriação do espaço e de construção de significados pessoais e sociais. Isso reflete minha experiência ao participar da revisão do Presente Diário. Seis meses após participar da revisão desse material, fui convidado a atuar como coordenador editorial dessa mesma editora e, conseqüentemente, como editor responsável por todos os projetos editoriais. Essa trajetória exemplifica a interconexão entre a prática da escrita e o desenvolvimento profissional, conforme discutido por Mikhail Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal* (1979), onde ele enfatiza o caráter dialógico do discurso e sua interação constante com outros contextos e textos.

A jornada que percorri na compreensão do valor da palavra e da escrita revelou-me a profundidade e a complexidade que elas possuem na formação da nossa identidade e na interpretação do mundo ao nosso redor. A relação entre vida e escrita é uma dinâmica intrínseca que reflete nossa existência, vivências e contexto histórico.

Essa jornada de significados, enquanto africano e sujeito da escrita, também se alinha à proposta de Molefi Kete Asante (1988), ao defender a Afrocentricidade como paradigma epistêmico. Para Asante, não se trata apenas de escrever sobre a vida, mas de recentrar o sujeito africano como núcleo ativo da produção de conhecimento e expressão cultural. Escrever, nesse contexto, é mais que revelar: é reivindicar. É devolver à palavra sua potência ontológica. Ao compreender que minha escrita nasce de um corpo atravessado por memórias

africanas, experiências migratórias, reconheço que cada texto se torna também um gesto de cura — e uma recusa à marginalização epistêmica.

Através dos estudos teológicos e filosóficos, fica evidente que a escrita não é apenas um meio de comunicação, mas uma ferramenta poderosa para articular e ressignificar nossas experiências. Como pontuado acima, Paul Ricoeur (1983) destaca que a narrativa é essencial para articular a experiência humana, permitindo que compreendamos nossa existência e nosso tempo através das histórias que contamos. Esse conceito é fundamental para entender como a escrita nos ajuda a organizar e interpretar o caos das experiências humanas. Semelhantemente, a perspectiva de Karl Barth (*Dogmática Eclesiástica*, 1932) reforça a ideia de que a palavra é ativa e criativa, fundamentando a realidade e a história. Da mesma forma, a escrita humana tem o poder de criar, organizar e dar sentido ao mundo ao nosso redor. Michel de Certeau, em *A Invenção do Cotidiano* (1980), argumenta que toda escrita está situada em um contexto específico, refletindo as práticas e circunstâncias do autor. A literatura biográfica e autobiográfica evoluiu para capturar essa interconexão entre vida e escrita. Portanto, a escrita é um reflexo da nossa essência, uma forma de viver e uma maneira de comunicar a complexidade de nossas existências. É isso que expresse nesta (auto)biografia. Esta (auto)narrativa mostra como minha vida, experiências e profissão se integram. A escrita é o instrumento através do qual perpetuo minha história, ideias e cultura.

## Considerações finais

Munida de uma base teórica sólida sobre história de vida, esta pesquisa (auto)biográfica permitiu problematizar os processos de deslocamento e atravessamento identitário que marcaram minha constituição pessoal e formação, articulando vivência e teoria como dimensões inseparáveis da produção de conhecimento. A intersecção entre narrativas de si e o referencial conceitual revelou que os deslocamentos subjetivos, culturais e cognitivos não são periféricos, mas estruturam profundamente as trajetórias dos sujeitos cujas vozes, experiências e saberes foram historicamente sub-representados.

Ao mobilizar criticamente os conceitos de desontologização e epistemicídio, conforme discutidos por autores como Fanon (1961), Mbembe (2013) e Quijano (2000), foi possível demonstrar como o currículo educacional, longe de ser um campo neutro, atua como tecnologia de poder — capaz de reiterar silenciamentos ou instaurar rupturas. É nesse contexto que se delinea a Teoria da Reconfiguração Epistemológica, proposta nesta dissertação, cuja arquitetura se fundamenta em três pilares articulados:

- **Metanoia Curricular:** uma ruptura paradigmática no modo de conceber os currículos, reconhecendo as ontologias plurais e situadas dos sujeitos.
- **Transformação Orgânica:** uma reconfiguração processual, encarnada e relacional do currículo, que emerge das realidades dos corpos e territórios.
- **Sinergismo Epistemológico:** a confluência de saberes diversos em diálogo ético, promovendo justiça cognitiva.

Essa formulação não se restringe à inclusão tardia dos saberes marginalizados; ela propõe uma reconstrução radical do campo curricular, impactando políticas públicas, formação docente e epistemologias educacionais.

Ao entrelaçar minha trajetória entre Cabinda e o Brasil, os efeitos da desontologização deixaram de ser abstrações teóricas e tornaram-se experiências encarnadas. As lacunas, os deslocamentos e as reexistências vividas passaram a constituir não apenas tema de reflexão, mas ponto inaugural de uma nova lógica formativa — aquela que emerge dos corpos, das ausências, das escutas e dos caminhos interrompidos.

A escola revela-se, nesse contexto, como a primeira pólis: território fundador de cidadania crítica e de insurgência ontológica, no qual os sujeitos não apenas habitam instituições, mas transformam-nas com suas presenças vivas. O currículo, enquanto linguagem estruturante dessa pólis, não pode mais operar como gramática normativa ou enciclopédia neutra. Ele deve se converter em um corpo orgânico — pulsante, situado, encarnado nas múltiplas experiências, aberto às vozes que desafiam os silêncios instituídos. Mais que dispositivo técnico, o currículo precisa ser ponte simbólica e prática, possibilitando encontros epistêmicos, travessias subjetivas e deslocamentos ontológicos. Nessa tessitura viva, torna-se expressão da pluralidade, da escuta ética e da reconfiguração dos modos de existir e aprender.

Conclui-se, então, que a descolonialidade epistemológica — como abordagem crítica e situada — vai além da denúncia: ela inaugura possibilidades concretas de reorganizar o ensinar, o aprender e o existir em direção à justiça cognitiva. A travessia proposta nesta dissertação não é apenas pessoal; ela é política, ética, curricular — e profundamente encarnada. Portanto, reitero que não se encerra como construção conceitual isolada: ela inaugura possibilidades concretas de aplicação em contextos formativos diversos. Seu potencial transformador pode ser explorado, por exemplo, na formação docente inicial e continuada, especialmente junto a educadores que atuam em territórios vulnerabilizados e multiculturais. Da mesma forma, oferece subsídios práticos para ressignificar currículos em escolas que buscam justiça cognitiva. Trata-se de uma proposta que convida à ação, à escuta e à reconexão — mostrando que pensar o currículo é também uma forma de esperar.

Revisitar minha trajetória e narrar minhas experiências foi como perceber um novo ritmo no eletrocardiograma da minha história. Embora desafiante, foi por meio das lágrimas que voltei a enxergar o que jamais veria com os olhos secos: a esperança. A esperança de que o currículo possa, enfim, tornar-se corpo orgânico — relacional, vívido, habitado — e de que a escola se assuma como território de dignidade. Que ensinar seja gesto de reexistência do corpo. Que aprender seja reconstrução ontológica. Que as vozes outrora silenciadas sejam hoje batimento, verbo, travessia.

## Referências bibliográficas

Achibe, C. *Things Fall Apart*. London: Heinemann, 1958.

ACTES DU COLLOQUE MIROIR. *Miroir et Identité: Actes du Colloque*. Paris: Éditions L'Harmattan, 2012.

Adeyemi, M. B.; Adeyinka, A. A. *Some Key Issues in African Traditional Education*. McGill Journal of Education, Vol. 38, No. 2, Spring 2003.

Agostinho. *Confissões*. Lisboa: Edições 70.

Agostinho. *De Doctrina Christiana*. São Paulo: Paulus, 397.

Asante, Molefi Kete. *Afrocentricity: The Theory of Social Change*. Trenton, NJ: Africa World Press, 1988.

Altuna, R. R. A. *Cultura tradicional Bantu*. Portugal. Ed. Paulinas, 2006.

Arfuch, Leonor. *O Espaço Biográfico: Dilemas da Subjetividade Contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ASIHVIF. *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation*. 1991.

Amposah, S. *African Cultures and the Challenges of Quality Education for Sustainable Development*. 2015.

Bngo, David. *Orar à luz das palavras de Jesus*. São Paulo: W4 Editora, 2022.

Barth, K. (1932). *Dogmática Eclesiástica*. São Paulo: Novo Século.

Barthes, R. (1973). *O Prazer do Texto*. São Paulo: Perspectiva.

Balthasar, H. U. von. (1961-1967). *Glória: Uma Estética Teológica*. São Paulo: Paulus.

Bastide, R. *As religiões africanas no Brasil: Contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações*. Tradução Maria Eloísa Carpel, Olívia Krahenbuhl. Primeiro volume. São Paulo. Editada da Universidade de São Paulo, 1960.

Bastide, R. *Estudos afro-brasileiros*. São Paulo. Editora Perspectiva S.A, 1973.

Bauman, Z. *A sociedade Individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Tradução José Gabriel. Rio de Janeiro. Zahar, 2008.

Bauman, Z. *Ensaio sobre conceito de cultura*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

Benjamin, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas I. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

Benjamin, W. *O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas I. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

Benjamin, W. *Sobre alguns temas em Baudelaire*. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas I. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

Bloch, M. *A Guerra dos Três Reinos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

Bloch, M. *Os Reis Taumaturgos*. Lisboa: Edições 70, 1928.

Bloomberg, C. L.; Hubbard, R. L.; Klein, W. W. *Introdução à Interpretação Bíblica*. São Paulo: Vida Nova, 2011, p. 78.

Bloom, B. S. *Taxonomia de Bloom*. 1956.

Bourdieu, Pierre. "The Forms of Capital". In: RICHARDSON, J. G. (Org.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, 1986. p. 241-258.

Braudel, F. *História e Ciências Sociais: A Longa Duração*. Revista dos Annales, 1958.

Braudel, F. *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Felipe II*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

Bruner, Jerome. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

Burke, P. *A Revolução Historiográfica dos Annales*. São Paulo: Unesp, 1990.

BURKE, Peter. *Hibridismo cultural*. Madrid: Ediciones Akal, 2008.

Burke, P. *The French Historical Revolution: The Annales School, 1929-89*. Stanford: Stanford University Press, 1990.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. São Paulo: Editora UFMG, 1998. (Original: *The Location of Culture*, 1994).

Cabral, A. *Unity and Struggle: Speeches and Writings*. New York: Monthly Review Press, 1973.

Calvino, J. *Institutas da Religião Cristã*. Genebra: Edição Original, 1536.

Castro, M. H. G. de. *Educação e Inclusão: Desafios e Perspectivas*. 2018.

- Carvalho, A. M. *Formação de Professores e Inclusão Escolar*. 2020.
- Certeau, M. de. (1980). *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes.
- Coe, C. *Dilemmas of Culture in African Schools*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.
- Couto, M. *O Último Voo do Flamingo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- Delory-Momberger, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, 2012
- Dewey, J. *Democracia e Educação*. 1916.
- Dosse, F. *História em Migalhas: Dos Annales à Nova História*. São Paulo: Ensaio, 1992.
- Durkheim, É. *Education and Sociology*. New York: Free Press, 1911.
- Dussel, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- Elbow, P. (1981). *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*. New York: Oxford University Press.
- Fabunwa, A. B. *History of Education in Nigeria*. London: George Allen & Unwin, 1974.
- Fanon, F. *Les Damnés de la Terre*. Paris: Éditions Maspéro, 1961.
- Farias de Oliveira, E. (2023). *Currículos e Benefícios: Uma Análise Crítica*. PUC-SP.
- Febvre, L. *A Civilização do Renascimento na França*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- Febvre, L. *Histoire et Sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1953.
- Ferreira, A. *Marginalization of African Traditions in Brazil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.
- Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed. 1968.
- Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed. 1970.
- Freud, S. *Uma Autobiografia de Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (1925)
- Gagnebin, J. M. *História e Narração em Walter Benjamin*. Campinas: Papyrus, 1986.

Gagnebin, J. M. Prefácio. In: Benjamin, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas I. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

Geertz, C. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books, 1973.

Ginzburg, C. *O Queijo e os Vermes: O Cotidiano e as Ideias de um Moleiro Perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1980.

Ginzburg, C. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1980.

Gomes, J. M. Sita. *Traços do hibridismo nas práticas de docentes universitários angolanos egressos de universidades brasileiras*. Tese, FAE-UFMG, 2011.

Greene, L.; Shaman-Burke, J. A herança familiar. In: *Uma viagem através dos mitos: o significado dos mitos como um guia para a vida*. Tradução, Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. P. 38-51.

Habermas, J. *Teoria do Agir Comunicativo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.

Habte, A.; Wagaw, T. Educação e mudança social. In: *História geral da África*. Volume VIII. África desde 1835. Editor Ali A. Mazrui, Editor assistente Christophe Wondji. Tradução MEC-Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo: 3a Ed. Cortez; Brasília: UNESCO, 2011, p 817-847.

Habermas, Jürgen. *Teoria do Agir Comunicativo*. Vol. 1. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Habte, A.; Wagaw, T. *Education in Africa: From the Colonial Era to the Present*. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

Halbwachs, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 1992.

Hall, S. *A diáspora: Identidade e Mediações Culturais*. Belo Horizonte. 1ª ed. UFMG, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. (Original: *Cultural Identity in Postmodernity*, 1997).

Hall, S. Cultural Identity and Diaspora. In: *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart, 1996.

Hofstede, G. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.

Hountondji, P. J. *Endogenous Knowledge: Research Trails*. Dakar: CODESRIA, 1997.

Husserl, Edmund. *A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental: Uma Introdução à Filosofia Fenomenológica*. Lisboa: Edições 70, 1996.

HUTTO, Daniel D. *Folk Psychological Narratives: The Sociocultural Basis of Understanding Reasons*. Cambridge: MIT Press, 2008.

Josso, M. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

Johnson, M. *Cultural Guardians: The Bakamas of Cabinda*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

Kirk, David; MACDONALD, Doune. *The Handbook of Physical Education*. London: SAGE Publications, 2006

Krieger, N. *Ecosocial Theory of Disease Distribution*. American Journal of Public Health, v. 84, n. 5, p. 819-824, 1994.

Libâneo, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

Lejeune, P. *O Pacto Autobiográfico: De Rousseau à Internet*. São Paulo: Martins Fontes.

Lejeune, Philippe. *Le Pacte Autobiographique*. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

Lewis, C. S. (1955). *Surprised by Joy: The Shape of My Early Life*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.

Lewis, C.S. *A Abóbada de Safira: Uma Introdução à Teologia*. São Paulo: Vida Nova, 2002, p. 45.

Maldonado-Torres, N. *Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito*. 2022.

Merrill, Barbara; WEST, Linden. *Using Biographical Methods in Social Research*. London: Sage Publications, 2009.

Moreira, A. F. B.; Silva, T. T. *Currículo: Teoria e Prática*. Campinas: Papirus, 2014.

Munanga, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

Neto, T. J. A. da S. *História da Educação e Cultura de Angola*. Luanda: Editora Angolana, 2012.

- Nietzsche, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- Nóvoa, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2014.
- Oliveira, Valéria Marques de. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. *Linhas Críticas*, vol. 23, nº 51, 2017
- Passeggi, Maria da Conceição. *Narrativa Autobiográfica: Invenção de Si e Formação Docente*. São Paulo: Cortez, 2010.
- Passeggi, Maria da Conceição. *Narrativas (Auto)Biográficas na Formação Docente*. Natal: EDUFRN, 2016.
- Passeggi, Maria da Conceição. *Reflexividade Narrativa e Poder Auto(Trans)formador*. 2021.
- Pineau, Gaston. *Histoires de Vie en Formation*. In: LE GRAND, Jean-Louis (Ed.). *Histoires de Vie et Recherche Biographique en Education*. Paris: Éditions Economica, 1990.
- Quijano, A. *Colonialidad y género*. Descolonizing Knowledge: From the Margins to the Center, 1992.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994. (Original: *Temps et Récit*, 1983).
- Riley, K. *Leadership of Place: Stories from Schools in the US, UK and South Africa*. London: Bloomsbury Academic, 2013.
- Santos, B. S. *Ecologias de Saberes*. 2009.
- Tolra, L. P.; Warniers, J. A função Simbólica. Religião, arte, pensamento; língua, representações; saúde, feitiçaria, crenças. In: *Etnologia antropologia*. Tradução: Anna Hartmann Cavalcanti; revisão da tradução Jaime A. Clasen, revisão técnica Antônio Carlos de Souza Lima. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (Original: *The Voice of the Past: Oral History*, 1978).
- Waldman, M. *Africanidade, espaço e tradição: a topologia do imaginário africano tradicional nafala griot de Sundjata Keita do Mali*. Revista do Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo. São Paulo – SP. V.20/21, p. 219-268. 2000.
- White, Hayden. *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1987.

