

Eduardo O. Miranda



Corpo-território
..... &
Educação Decolonial

*proposições afro-brasileiras
na invenção da docência*



Corpo-território
..... &
Educação Decolonial

*proposições afro-brasileiras
na invenção da docência*

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITOR *João Carlos Salles Pires da Silva*

VICE-REITOR *Paulo Cesar Miguez de Oliveira*

ASSESSOR DO REITOR *Paulo Costa Lima*



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA *Flávia Goulart Mota Garcia Rosa*

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Eduardo O. Miranda

Corpo-território
..... &
Educação Decolonial

*proposições afro-brasileiras
na invenção da docência*

Salvador ♦ Edufba ♦ 2020

Eduardo Oliveira Miranda, 2020.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

CAPA E PROJETO GRÁFICO *Amanda Lauton Carrilho*

REVISÃO *Cristovão Mascarenhas*

NORMALIZAÇÃO *Marceley Moreira*

ILUSTRAÇÃO DA CAPA *Felipe Augusto Barreto Rangel*

SISTEMA UNIVERSITÁRIO DE BIBLIOTECAS - UFBA

Miranda, Eduardo Oliveira.

Corpo-território & educação decolonial : proposições afro-brasileiras na invenção da docência / Eduardo Oliveira Miranda. - Salvador : EDUFBA, 2020.
207 p. : 22 cm

ISBN 978-65-5630-030-6

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Cultura afro-brasileira.
4. Imagem corporal. 5. Negros – Brasil. 6. I. Título.

CDD – 370.981

Elaborada por Jamilli Quaresma - CRB-5: BA-001608/O

Editora filiada à



EDITORA DA UFBA

Rua Barão de Jeremoabo
s/n – Campus de Ondina
40170-115 – Salvador – Bahia
Tel.: +55 71 3283-6164
www.edufba.ufba.br
edufba@ufba.br

Agradecimentos

De onde eu venho, o ato de agradecer precede qualquer ritual e faz parte do corpo-território. Acreditamos que ninguém caminha sozinho, que nenhuma encruzilhada é atravessada sem o compartilhamento das energias vitais e ancestrais. Atravessamentos são construções de vários polos, de diversas intencionalidades, de anseios coletivos, dos desejos comunitários. Portanto, abro os caminhos dos agradecimentos debruçando-me aos pés de Exu para bater cabeça e tornar públicas as saudações que cotidianamente fazem parte do meu acordar e adormecer.

Exu, senhor dos caminhos e das possibilidades, muito obrigado por mostrar ser possível ingressar no doutorado em Educação da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), percorrer os espaços da Faced e criar estratégias para falar do meu povo. Meu pai Oxumaré, o que seria desta obra se não fosse as trocas de peles oportunizadas por seus ensinamentos? Te agradeço imensamente por tornar viável a desterritorialização do meu corpo-território, bem como o entendimento de que nada está acabado e que a contestação social faz parte das nossas ações diárias. Já a rainha Iansã, com seu poder de democracia, soprou ventos durante os quatro anos da pesquisa de doutoramento, ao passo de fortalecer as minhas intersubjetividades e traçar uma prática educativa que visa potencializar as vozes dos subalternos. Para além, agradeço a todas as energias da natureza que sempre emanam discernimentos para orientar o meu Ori e me ajudam a compreender os caminhos que transito.

Ainda no campo da família, agradeço à mainha, Ana Suely Nunes Oliveira, por acreditar nas minhas escolhas, por apoiar as minhas (in) constâncias, por me ensinar muito do que a academia não consegue

compreender. Ser filho da senhora é ter a certeza de que independente do contexto devo fazer o que sei de melhor, no meu caso: ser um corpo-território-docente. A José Carneiro Miranda, painho, sou extremamente grato por acreditar na educação dos seus filhos e investir com o seu suor para concretizar o sonho de ter um filho doutor. Esse título acadêmico é nosso, mainha e painho. Às minhas irmãs, Emanuella Miranda e Lorena Miranda, agradeço pelo universo me permitir nascer e ser educado entre duas mulheres. Muito do que sou, só foi possível por conta das experiências que tive com vocês na infância, na adolescência e parte da fase adulta. À próxima geração, dedico esta produção textual, me dirijo a Loren Thiely, nossa Tica, a qual representa todos e todas que estão por vir. Deixo o legado da educação para vocês.

Ao meu companheiro, Thiago Assunção, parablenzo por exercitar a delicadeza de compreender o meu ritual de escrita. Obrigado por me ensinar a ser menos acelerado e mais paciente. A sua chegada e permanência contribuiu para o meu amadurecimento.

Sobre as amizades, agradeço à Hellen Mabel Santana Silva por ser uma irmã ancestral, companheira, amiga-mãe, por confiar nas minhas narrativas e contribuir para a construção do meu corpo-território mais humanizado. Axé, minha irmã! Aos amigos, Flávio Menezes, Laerte Miranda, Lázaro Damasceno, que bom ter vocês por perto, apesar da distância geográfica. Morar em Salvador e deixá-los em Feira de Santana apontou que quando a amizade faz sentido aprendemos a conviver com a saudade e transformá-la em carnavais de rua.

Intensifico um sincero e respeitoso agradecimento à minha orientadora Maria Cecília. Lembro-me de quando te olhei nos olhos, no dia da entrevista, e te falei: já sei que serei o seu novo orientando. O resultado da seleção confirmou a minha intuição, mas sobretudo, ratificou que todo investimento em estudos, produções acadêmica e afetos foram válidos para alcançar o projeto de ser um corpo-território-docente com titulação de doutor em Educação. Ciça, ter a oportunidade de ser seu orientando significa sentir de corpo todo o respeito pelo lugar de fala dos subalternos. Reforcei com a sua postura que

compreender a nossa condição de privilégio racial deve ser utilizada para escancarar as portas da universidade para as epistemologias desumanizadas, neste caso, as produções do conhecimento afro-brasileira e indígena. Muita luz na sua caminhada. Estarei sempre ao seu lado para multiplicar as possibilidades da educação corporal. Aproveito para agradecer ao grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL) por oportunizar discussões frutíferas na sistematização do meu conhecimento, bem como por proporcionar conhecer e construir laços com o querido Alex Marques e a querida Maiara Damasceno.

À UFBA, principalmente à Faced, sou grato por conhecer pessoas dedicadas à educação. Ter a experiência de ser professor substituto na Faced da UFBA transformou a minha perspectiva de formação docente. Agradeço a cada educando que juntamente comigo construiu as aulas. Em especial, destaco as mulheres, negras, comprometidas com a educação, Quécia Damascena e Sara Santana, ambas foram minhas alunas e, ao longo da jornada, construímos uma amizade respeitosa, ancestral e com muita afetividade. Obrigado por tudo, pretas! Ainda sobre a Faced da UFBA, agradeço a cada funcionário técnico e administrativo que por todos os anos me receberam com muito carinho e atenção.

Em relação aos copesquisadores do Atiba-Geo, agradeço com muita alegria. Muito obrigado, Crislane Rosa, Valdir Plácido, Celso Petitinga e Ronaldo Brito. A tessitura desta obra só foi possível por conta do comprometimento de vocês em criar as narrativas dos nossos encontros.

Aos membros da banca examinadora da tese que originou este livro, inicio agradecendo ao professor Luis Vítor Castro Jr., o educador responsável por me apresentar os caminhos da pós-graduação, que me orientou na tessitura da dissertação de mestrado. Vitória, grato por ter você na minha travessia acadêmica. Com você, aprendi a exercitar a sistematização da escrita e da fala. Aproveito para agradecer por ter me apresentado o corpo como uma categoria de produção científica e experiencial. Também sou grato ao grupo de pesquisa

Artes do Corpo da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), coordenado por Luis Vitor, por ser a minha casa originária de pensar, existir e criar o fazer acadêmico.

Ainda sobre os membros da banca, agradeço à Simone Santos por incentivar, em 2012, a minha caminhada pela pós-graduação. Os seus conselhos e escuta sensível fizeram diferença em um momento que estava tão desacreditado da educação. Obrigado com muita sinceridade. À professora Shara Adad, sou grato, inicialmente, à sociopoética, por inusitadamente me conduzir aos seus textos. Fui seduzido por sua escrita, por suas pesquisas e logo em seguida tive o prazer de te conhecer pessoalmente e confirmar quão generosa és a sua pessoa. A sua amizade e respeito ao meu processo de escrita reverberam em toda a minha escrita. Ao professor Roberto Macedo, o conheci em um dos componentes curriculares obrigatórios do doutoramento. Ainda estava tentando ocupar o meu espaço na Faced da UFBA e as suas aulas se constituíram como uma territorialidade de conforto para o meu corpo-território. Muito grato pelo seu olhar, escuta e oralidade sensível às demandas de muitos educandos da pós-graduação. À minha querida Ivy Guedes, que bom ter a oportunidade de ser de uma geração que te tem como referência. A sua narrativa crespa dialoga profundamente com a perspectiva de mundo que nutre o meu corpo-território-docente. Educar de corpo todo é possível com “um abraço negro, um sorriso negro” e isso aprendo com você e todas as outras mulheres que te veem como propulsora do legado afroestético.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por financiar a minha pesquisa. Apesar das dificuldades, torço para que os meus que estão por vir tenham a oportunidade de produzir cientificamente e academicamente com o auxílio dessa agência federal. A transformação social pela pesquisa só é possível com o investimento em investigações que traga as narrativas subalternas como campo, corpo, oralidade e socializadora do conhecimento. Aprendemos com os nossos ancestrais que resistir é subjetividade latente no corpo-território-oprimido. E como fruto

desse projeto, nasce na UEFS o grupo de pesquisa Corpo-território Decolonial, o qual se consolida como um coletivo de pesquisadoras e pesquisadores que voltam as suas inquietações de corpo-território como postulados de investigações insurgentes.

Axé!

SUMÁRIO

.....

Prefácio 13

Para inventar o corpo-território 23

CAPÍTULO 1

PELE I • APRENDER A TRANSGREDIR PARA TROCAR DE PELE 37

Geobiografar o corpo-território que se torna educador 39

Estratégia crítica: o *corpo-território* que verifica as ausências
e emergências na formação docente 53

CAPÍTULO 2

PELE II • RACHADURAS DECOLONIAIS 65

**Os cinco princípios da sociopoética associados à crítica
da razão indolente** 69

Pesquisar entre as pessoas de um grupo 70

Pesquisar com as culturas de resistência, das categorias
e dos conceitos que produzem 71

Pesquisar com o corpo todo 72

Pesquisar utilizando técnicas artísticas 74

A importância da responsabilidade ética, noética e espiritual do
grupo-pesquisador no momento do processo de pesquisa 76

CAPÍTULO 3

PELE III • TRAVESSIAS DO ATIBA-GEO 79

**Formação docente do corpo-território: para a colonialidade
ou para a decolonialidade?** 81

Exunêutica do desenho singular: linhas de rasuras no Atiba-Geo 90

Cartografia do desenho singular: traçados do primeiro quadrante 102

<i>Cartografia do desenho singular: traçados do segundo quadrante</i>	110
<i>Cartografia do desenho singular: traçados do terceiro quadrante</i>	117

CAPÍTULO 4

PELE IV • DOCUMENTOS OFICIAIS E DISCUSSÃO SOBRE CURRÍCULO E A LEI Nº 10.639/03 123

CAPÍTULO 5

PELE V • BARREIRAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 131

Encruzilhadas para a implementação da Lei nº 10.639/03 133

Tríade cíclica: corpo-território-racista, corpo-território-ancestralidade,
corpo-território-formação 148

Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação geográfica 154

CAPÍTULO 6

PELE VI • CONTRA-ANÁLISE 157

Contra-análise: revisitando as primeiras peles do Atiba-Geo 159

Contra-análise do corpo-esponja 178

Contra-análise: Ubuntu que cria o corpo-mundo 186

CAPÍTULO 7

PELE VII • CAMINHOS E POSSIBILIDADES: PELA NÃO OBRIGATORIEDADE DA CONCLUSÃO 191

Referências 197

Prefácio

*[...] Mas caminhámos assim,
e todo o dia cantámos
e todo o dia falámos
e todo o dia sonhámos
ao longo da mesma estrada.
E pela boca da noite,
Chegamos à encruzilhada [...]*¹

O poema “Voz na encruzilhada” apresenta-nos de forma cadenciada um dilema da vida, da escolha dos rumos a seguir estando em uma encruzilhada. Analogias, proposições e escolhas, como nos sugere Lara²

*A princípio era o caminho
muito direito e relvado.
Eu encontrei-os na estrada,
e caminhámos unidos,
bem unidos, lado a lado.*

Encruzilhadas. Caminhos. Escolhas. Territórios. Corpos. Encruzilhadas educacionais. Lugar em que se entrecruzam estradas, caminhos, histórias, memórias, pessoas. Lugar de encontro e decisões. Lugar. Nunca neguei uma especial predileção pelos corpos e culturas subalternas. Não me recordo se pelas raízes mineiras e/ou pela ancestralidade, lembrada a todo instante.

.....
¹ LARA, A. Encruzilhada. In: LARA, A. *Poemas*. 4. ed. Porto: Vertente, 1984. p. 47.

² LARA, A. Encruzilhada. In: LARA, A. *Poemas*. 4. ed. Porto: Vertente, 1984. p. 47.

Essas me impulsionam a um palpável e infinito patrimônio de conhecimentos, matrizes e epistemes pouco conhecidas no espaço escolar, embora presentes no cotidiano das cidades, dos territórios do interior e das capitais brasileiras. E, na escala da humanidade, da história e cultura africana e afro-brasileira. Necessário, portanto, narrar a importância de uma educação dos corpos-territórios afro-brasileiros na formação docente. E foi assim que nos encontramos, pelas escolhas, em meio a caminhos, em diálogos corporais (atuais/ ancestrais) para desnudar outras histórias. Trajetórias.

Desnudar esse provocado por uma investigação interessada e comprometida de Eduardo Oliveira Miranda, o belo, de olhos que brilham e sorriso que anuncia a vontade de uma travessia emancipatória e decolonial pela vida, nos transporta para uma viagem prazerosa pelos caminhos da educação, recheado de histórias ainda invisibilizadas de nosso povo negro, das criações imagéticas oportunizadas pelo instigar dos desenhos e pelo desabrochar das memórias escondidas de cada um numa perspectiva de inventar a docência para uma nova e outra forma de educar.

O convite para a escrita deste texto de abertura do livro *Corpo-território e educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência*, fruto de seu estudo doutoral, foi recebido com uma alegria extraordinária. Sobretudo pelas relações oportunizadas no período em que as trocas entre o rigor da academia e a sabedoria do saber ancestral do lugar de pertencimento, do corpo-território de Edu e dos territórios corporais que participaram de uma práxis investigativa e educacional anunciadores.

Convite fruto dos sonhos, batalhas e trincheiras pela preservação de sonhos utópicos vividos e compartilhados na e pela atuação docente na universidade pública e, especialmente, pelas conexões conceituais, poéticas, corporais, explicitadas nas sincronias e encruzilhadas deste encontro e transmutadas em rimas e métricas de uma história e cultura singular e fundadora do povo brasileiro e desconsiderada pelo conhecimento escolar.

Assim, anunciar um pouco sobre esta potente publicação que você se depara e tem em mãos, que reúne os caminhos e encruzilhadas da pesquisa desenvolvida em seu estudo doutoral, mas entrelaçado com estudos e investigações anteriores, desde as suas inquietações da graduação, ou antes dela, sugere mais algumas linhas e entrelinhas que, mesmo tortuosas como o andar de uma serpente, se tornam fundamentais.

Para Freire,³ educar é uma experiência eminentemente humana e, como tal, “a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. Algo bem maior que instruir para adquirir conteúdos.

Para esse autor, educar implica a assunção da dimensão cultural no processo de transformação social, enraizada na cultura dos povos. Uma atividade que necessita da interação da educadora/educador e de uma decisão, uma escolha. Ou continuar a seguir o que as classes que detêm a hegemonia da sociedade definem como conhecimento a ser tratado na escola – numa lógica colonizadora –, ou decidir por seguir outro caminho e desmascarar a situação de dominação e subjugação de parte da população, seus corpos, suas histórias, memórias e culturas, no sentido da emancipação humana e social. Educar seria, assim, um ato eminentemente político.

Com essa prerrogativa, apreende-se que considerar o patrimônio imaterial dos afro-brasileiros significa ampliar a história e cultura de nosso povo. E Eduardo propõe esse caminhar pelo corpo-território. Raros são os termos que possuem um poder de evocação forte como estes dois: “corpo” e “território”. E, quando combinados, podem nos colocar atentos e fortes, sem tempo de temer a imposição colonial e colonizadora empreendida pelos europeus, desde a invasão do território latino-americano e brasileiro.

.....
³ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 98.

A partir de então, foi forjada em nosso corpo-território uma história que confere mais oportunidade a uns e menos oportunidade a outros. Fundamental a educação olhar e trabalhar com a diversidade de histórias, culturas e corpos presentes. Importante a educação se deter em corpos-territórios afro-brasileiros e seu saber ancestral. E de se colocar no lugar da escuta de outras histórias, de múltiplas memórias.

Necessário, igualmente, matar o opressor dentro de nós. Não é novidade que encruzilhada é o lugar em que as estradas se cruzam e, por analogia, pode ser considerado um local central, que nos leva a uma pausa, que nos exige reflexão e rupturas, para não ficarmos como no poema de Lara,⁴ sós em alguma encruzilhada.

*[...] Fiquei só na Encruzilhada.
E quando a noite desceu
e o tiroteio rompeu
de ambos os lados da
estrada estava só na Encruzilhada.*

Nos exige decisões que, muitas vezes, nos jogam para fora da estrada, nos tiram da zona de conforto, nos levam a outros rumos. Nesse caso, significa seguir outro rumo, conhecer a nossa história, saber sobre a nossa realidade e a do outro, respeitar. Compreender as lógicas coletivas e individuais entrecruzadas e interrelacionadas por culturas outras.

Fundamental o exercício da invenção da docência que promova uma reflexão situada de nossa realidade e dos seus problemas, que permita a compreensão da diversidade humana, que desmascare para poder extinguir discriminações raciais e étnicas presentes em nosso território, que respeite e considere a riqueza da cultura do povo preto, do povo indígena e de todos os demais que nos constituíram como nação.

As narrativas que denunciam ao tempo em que nos oportunizam conhecer a origem social das desigualdades para saber as origens

.....

⁴ LARA, A. Encruzilhada. In: LARA, A. *Poemas*. 4. ed. Porto: Vertente, 1984. p. 48.

de uma história de exclusão e discriminação dos afro-brasileiros em nosso país. Uma narrativa fundada no discurso médico desde o século XIX no Brasil, em que a intelectualidade, baseada nos princípios produzidos por Comte, em que se justificaria o autoritarismo “pelas qualidades intelectuais dos seus promotores em que a biologia, sob a forma de racismo, assumia importância para uma ideologia burguesa teoricamente igualitária, pois deslocava a culpa das evidentes desigualdades humanas da sociedade para a natureza”.⁵

Do conceito de “corpo-território” às histórias de cada um. Conhecer-se. Conhecer o outro. Reconstruir histórias, entrecruzar caminhos, permanecer nas encruzilhadas para alargar e romper fronteiras que limitam. Esse é o desafio do humanizar-se. E, nesta obra, há a pesquisa sobre uma das possibilidades de promover uma educação decolonial que promova a possibilidade de abrir-se ao novo e seguir um novo rumo, ao invés de se perder em alguma encruzilhada.⁶

*[...] E quando a manhã rompeu,
mesmo ali na Encruzilhada
minha vida se perdeu [...]*

Desejo que não nos percamos, que possamos seguir juntos por novos caminhos, pelos trajetos abertos da história de nosso povo afro-brasileiro, por seu corpo-território. Para tal, desejo que este livro possa circular em redes de pessoas interessadas e promover a circularidade de possíveis invenções de docência a partir das provocações dele derivadas. Mas, igualmente, que percorra outros territórios corporais, outras vizinhanças profissionais, outros caminhos circulares até que não se saiba onde se iniciou e onde termina a vontade de inventar docências e provocar uma nova educação.

Quando se trata do alargamento do conceito de corpo-território, há um desejo implícito de alteração da compreensão do ser humano, em

.....
⁵ SILVA, M. C. P. *Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira*. Salvador: Edufba, 2009. p. 247.

⁶ LARA, A. *Encruzilhada*. In: LARA, A. *Poemas*. 4. ed. Porto: Vertente, 1984. p. 48.

grande parte influenciada por sensíveis avanços na área das humanidades, da antropologia, da sociologia, da educação. A ideia de uma educação com base na lógica do desenvolvimento de habilidades e memorização de conteúdos avança para outro lugar, o do crescimento e disseminação da ideia de uma educação cultural.

Abordar a educação a partir da perspectiva da cultura oportuniza a constatação de uma polissemia, um convite e um desafio investigativo. Isso porque, ao considerar a perspectiva decolonial, é necessário buscar as brechas e trabalhar nas fronteiras, considerar as lutas de resistência como lutas políticas e abarcar práticas, ações, decisões educacionais.

Para Fanon,⁷ a reorganização da sociedade pós-colonial é necessária, pois o mundo colonizado significa um mundo cindido. As possíveis alterações sugerem a explicitação dos conflitos, subjugações, disputas políticas. Este trabalho ora apresentado se inscreve nessa arena de apresentar essas possibilidades, descortinar conflitos, apresentar caminhos que contribuam para um novo caminhar. Certamente não com o horizonte de fechar os significados, ou de esgotar o conhecimento.

Mas, no sentido de permitir estabelecer outras possibilidades e construir conhecimentos a partir de outra perspectiva epistemológica que enseja a relevância do debate sobre o patrimônio imaterial cultural da população afro-brasileira, bem como a sua valorização e acima de tudo, apropriação.

A educação de corpos e culturas, de forma hegemônica, ancora-se a valores definidos pela cultura europeia. A perspectiva aqui apresentada vincula-se a valores históricos centrados na historiografia da população afro-brasileira. Lara⁸ nos leva a balançar por entre marcas e resistência, em seu poema “Presença Africana”:

*E apesar de tudo,
ainda sou eu mesma!*

.....
⁷ FANON, F. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

⁸ LARA, A. Presença africana. In: LARA, A. *Poemas*. 4. ed. Porto: Vertente, 1984. p. 57.

*Livre e esguia,
filha eterna de quanta rebeldia
me sangrou.
Mãe-África!
Mãe forte da floresta e do deserto,
ainda sou,
a Irmã-Mulher
de tudo o que em ti vibra
puro e incerto [...]*

O vínculo cultural ao corpo-território abre campo para encontrar a substância da cultura como centro de interesse da educação: o fazer coletivo, os espaços de significação das expressões dos corpos-territórios afro-brasileiros, a cultura imaterial decorrente da vivência desses grupos... Abre-se a possibilidade para a uma educação decolonial.

Dos passos e compassos desta escrita situada, conclui-se que a cultura escolar, necessariamente, deve passar pela busca por um acervo mais diverso, fora dos holofotes da educação hegemônica e eurocentrada. E exige invocar a preservação dos bens mais simples, de valores relacionados a contextos locais e regionais, do cotidiano de nossa população afro-brasileira.

Compreendo que com contextos como esse oportunizado por investigações como o desta pesquisa que poderemos cruzar outros caminhos, olhar por outros ângulos e de forma sensível este valioso patrimônio e promover rupturas em uma lógica colonial e colonizadora ainda presente em nossa sociedade.

Edu se encarregou de desenvolver a pesquisa que teve como foco a invenção de uma docência comprometida com as lógicas das minorias, na busca de formar uma contra-hegemonia e alterar o foco educacional. E fez isso ao considerar a vivência como processo de aprendizado.

Com isso, abriu caminho para uma outra formação acadêmica comprometida com o corpo-território que considera a vivência corporal da cultura afro-brasileira, para citar um traço regional marcante, dentre muitos.

Mais precisamente, um caminho que oportunizou narrativas diversas e promoveu, por consequência, o fortalecimento de microrresistências pela educação, pela invenção da docência. O acervo documentado não poderia ser outro, senão, o mais diverso possível.

O encontro com essa proposta nos leva a uma importante reflexão acadêmica com as contradições e cicatrizes do corpo-território afro-brasileiro e do histórico processo que forjou a formação dessa população, após mais de um século de economia escravista e após a abolição da escravatura no Brasil.

É necessário exigir diálogo e escuta no campo da educação em uma perspectiva decolonial. Alegria-me, portanto, passear pelas páginas deste livro e encontrar uma valiosa colaboração para a defesa de um olhar acurado que nos leva a visitar corpos-territórios afro-brasileiros por muito tempo esquecidos pela educação formal.

Desejamos que este documento siga na dinâmica de ampliar os espaços do pertencimento dos corpos-territórios no ensino superior e na sociedade. E, quiçá, possa figurar como central, visto a emergência de se eliminar o racismo que impera na sociedade até o tempo presente.

Necessário compreender o espaço educacional como propício para o debate, conscientização e enfrentamento dos desafios relativos ao campo da formação de uma docência compromissada com as proposições ligadas à valorização e consideração das culturas subalternizadas pela lógica hegemônica. Para tal, a expectativa recai na arena da docência e da sua necessária (re)invenção.

Importa inventar uma docência que possibilite tornar visível histórias e culturas afro-brasileiras invisibilizadas por ideologias hegemônicas para tencioná-la, ressignificá-la. Torna-se também relevante a recuperação de memórias coletivas da população afro-brasileira e a construção dessas identidades, os corpos-territórios traduzidos pelo processo cultural.

Tais sentidos, enunciados nessa investigação, visam desestabilizar discursos naturalizados acerca da história e cultura brasileira e conceber esse campo como aberto e constantemente atravessado por

relações de saber-poder da população afro-brasileira, quase sempre, senão sempre, assimétrica.

As alternativas, portanto, não estão prontas, acabadas e incorporadas como soluções mágicas e repentinas aos desafios educacionais. Precisam ser inventados. Nesse sentido, pesquisas na área educacional se tornam imprescindíveis.

Fanon⁹ sugere que esse processo é imprescindível se quisermos “que a humanidade avance um furo, se queremos levar a humanidade a um nível diferente daquele onde a Europa a expôs, temos de inventar, temos de descobrir”.

Dessa maneira, ao convidá-l@s a um passeio por linhas e entrelinhas traçadas nas encruzilhadas e paradoxos entre a vida e a escola, o que se deseja é apresentar um desenho de uma docência inventada e ampliada coletivamente pelo grupo envolvido e, obviamente, impulsionar inúmeros diálogos e reflexões a esse respeito. No tempo presente, Silva¹⁰ nos alerta que

[...] a potência científica, o desenvolvimento humano, a liberdade, na produção do conhecimento, passa pela explicitação e pela centralidade do corpo e da cultura. E também pela busca de emancipação humana, política e social, o que significa dizer uma produção do conhecimento comprometida com a vida digna e justa.

A pesquisa em si e os resultados dela derivados podem oportunizar alterar percursos acadêmicos de forma significativa e produzir uma docência mais comprometida, mais poética, mais artística. Nesse ponto, importa, talvez, pincelar muitos outros tons de pele nesta luta educacional, científica, política, social. E defender uma

.....
⁹ FANON, F. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 275.

¹⁰ SILVA, M. C. P. *Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira*. 2. ed. Salvador: Edufba, 2020. p. 15.

educação articulada com o corpo-território situado. Um corpo encharcado pela “Presença Africana”, Lara¹¹

*Sem dores nem alegrias, de tronco nu,
e corpo musculoso,
a raça escreve a prumo, a força destes dias...
E eu revendo, ainda, e sempre, nela, aquela
longa história inconsequente... Minha terra...
Minha, eternamente...
Terra das acácias, dos dongos,
dos cólios baloiçando, mansamente... Terra!
Ainda sou a mesma.
Ainda sou a que num canto novo pura e livre
me levanto,
ao aceno do teu povo!*

Por essas razões, sugerimos que esta produção constitui um terreno fértil para possibilidades de construções coletivas e diálogos permanentes a uma proposição decolonial e emancipatória. Na arena de disputas educacionais, portanto, políticas, “é preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica”.¹² Assim, consideramos essa proposição possível e necessária. Por se contrapor a tentativa de aprisionar ou renegar nosso passado escravocrata e nossa múltipla formação. Por possibilitar formar sujeitos comprometidos a história e cultura afro-brasileira. E pela necessária luta política ampliada de valorização e apropriação do corpo-território afro-brasileiro.

Baía de São Salvador, inverno de um ano que mal começou e que nos invade, corpo inteiro, pela emoção pandêmica: a sanitária (Covid-19) e a social (racismo), 2020.

Maria Cecilia de Paula Silva

.....

¹¹ LARA, A. Encruzilhada. In: LARA, A. *Poemas*. 4. ed. Porto: Vertente, 1984. p. 58.

¹² FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1997. p. 8.

Para inventar o corpo-território





*O negro do Pomba quando sai da Rua Nova,
ele traz na cinta uma cobra coral.*¹³

Conscientizar-se de que o meu *corpo-território* (MIRANDA, 2014) abarca o encontro da complexidade espaço-tempo requer a evidência das encruzilhadas experienciais responsáveis por forjar a minha corporeidade. Sendo assim, resolvo abrir os caminhos desta produção textual ao reverenciar os atabaques do Afoxé Pomba de Malê, os quais embalam nas minhas intersubjetividades a epígrafe inicial: “O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral”.

Elucidado que o *corpo-território* é um texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessa. Por isso, consigo lembrar com riquezas de detalhes as primeiras vezes que o meu *corpo-território* sentiu-se atravessado (BONDIA, 2002) pelos corpos-sonoros dos atabaques pombalenses, por volta de 2011 e 2012. Prontamente, a energia vital¹⁴ (TRINDADE, 2006) constituída nas territorialidades do Afoxé¹⁵ começaram a apontar outras formas de ler o mundo

.....
¹³ Música consagrada pelo Afoxé Pomba de Malê.

¹⁴ Sobre “energia vital”, a pesquisadora Azoilda Loretto da Trindade (2010, p. 14) nos diz: “A energia vital é circular e se materializa nos corpos, não só nos humanos, mas nos seres vivos em geral, nos reinos animal, vegetal e mineral. ‘Na Natureza nada se cria, tudo se transforma’, ‘Tudo muda o tempo todo no mundo’, ‘[...] essa metamorfose ambulante’”.

¹⁵ O afoxé é entendido como a festa de terreiro na rua, fala reproduzida por uma das educadoras durante os contatos iniciais com o Projeto Atiba e também encontrada nas obras de Lody e Risério.

e redimensionar os meus posicionamentos pessoais e profissionais. Sentir os corpos-sonoros, saber da sua existência e ao mesmo tempo compreender a sua imaterialidade recai nas provocações visíveis e invisíveis que oportunizam a construção da categoria *corpo-território* o qual “traz na cinta uma cobra coral”.

Não pretendo dimensionar o impacto do atravessamento do corpo-sonoro no meu *corpo-território*, mas não posso negligenciar a influência desse atravessamento na reinvenção da minha leitura de mundo. Antes dessa experiência, limitava a interação com as espacialidades na centralidade da visão, no ver, na domesticação ocular, pois:

[...] dos cinco sentidos tradicionais, o homem depende mais conscientemente da visão do que dos demais sentidos para progredir no mundo. Ele é predominantemente um animal visual. Um mundo mais amplo se lhe abre e muito mais informação, que é espacialmente detalhada e específica, chega até ele através dos olhos, do que através dos sistemas sensoriais da audição, olfato, paladar e tato. A maioria das pessoas, provavelmente considera a visão como sua faculdade mais valiosa e preferiria perder uma perna ou tornar-se surda ou muda a sacrificar a visão. (TUAN, 2012, p. 22)

Cada olhar é uma experiência limitada sobre um determinado momento, sobre um específico fenômeno. Diante disso, se faz relevante acionar outros sentidos sensoriais do *corpo-território*. O nosso olhar está condicionado nas vivências produzidas pela visão ocular e que acaba por desperdiçar as potencialidades do olfato,¹⁶ do paladar,

.....

¹⁶ O homem moderno, entretanto, tende a negligenciar o sentido do olfato. Seu meio ambiente ideal pareceria requerer a eliminação de “cheiros” de qualquer tipo. A palavra “odor” quase sempre significa mal cheiro. Essa tendência é lamentável, pois o nariz humano, de fato, é um-órgão incrivelmente eficiente para farejar informações. Com a prática, uma pessoa pode classificar o mundo em categorias odoríficas, tais como aliáceo, ambrosíaco, hortelã-pimenta, aromático, etéreo, podre, perfumado, caprino ou nauseante. (TUAN, 2012, p. 27)

da audição¹⁷ e do tato.¹⁸ Exercitar esses sentidos é permitir ao *corpo-território* viver/existir a partir de sua própria experiência e não se reduzir a viver pela linguagem e experimento do outro. Ou seja, olhar o mundo, exclusivamente, pelas narrativas do outro pode se tornar problemático, já que o nosso *corpo-território* recai na leitura embaçada e colonial sobre os elementos que compõem as suas espacialidades, em que muito se perde, detalhes são minimizados, particularidades são homogeneizadas. O *corpo-território* precisa experimentar o mundo com leituras próprias, para sentir a energia vital presente no encontro com o outro, “é fundamental viver a própria existência como algo de unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia”. (SANTOS, 2006, p. 57)

Comecei a perceber que o olho vê o mundo, mas é o *corpo-território* que olha o mundo, que sente o outro, que se atravessa das experiências, que rasura as nossas certezas, fervilha a nossa imaginação. Então, vivendo dentro do Afoxé Pomba de Malê, senti a necessidade de intentar compreender o significado da cobra coral, não pelo ver, mas pelo olhar, nos toques do tato, com os cheiros que chegam ao olfato, com os sabores provocativos do paladar. Para tal, mergulhei, e ainda o faço, nas cosmovisões dos povos Yorubás¹⁹ para os quais a cobra simboliza o orixá Oxumaré, originário do Daomé, atual Mali, que atendia pelo nome de Dan. Após descobrir que a serpente pom-balense é uma forma de homenagear Oxumaré, recorri aos membros

.....

¹⁷ Os olhos obtêm informações muito mais precisas e detalhadas, sobre o meio ambiente, do que os ouvidos, mas geralmente somos mais sensibilizados pelo que ouvimos do que pelo vemos. (TUAN, 2012)

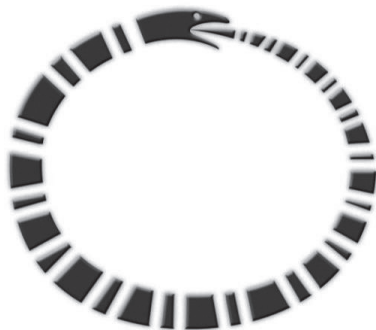
¹⁸ “Tato, o sentido háptico, de fato fornece aos seres humanos uma grande quantidade de informações sobre o mundo. O tato é a experiência direta da resistência, a experiência direta do mundo como um sistema de resistências e de pressões que nos persuadem da existência de uma realidade independente de nossa imaginação”. (TUAN, 2012, p. 24)

¹⁹ “IORUBÁ – sudaneses, povos que habitam a região da África Ocidental, predominante no território da Nigéria. Região que se estende de Lagos para o norte até o rio Niger, de Daomei para leste até Benim, tem como capital religiosa Ifé e política Oyó, espaço mitológico de criação da humanidade, língua maneira de falar de um povo da África ocidental”. (SOARES, 2008, p. 179)

do Afoxé, a literatura afro-brasileira e africana, bem como busquei em algumas casas de candomblé mais conhecimento para alimentar as minhas inquietações.

As explicações acerca das características da serpente-arco-íris (VERGER, 1989) revelam que a sua energia é a responsável pelos movimentos, fluxos, “mordendo a cauda, representando o movimento circular próprio de Oxumaré, próprio do ciclo das chuvas, das energias da natureza, onde prevalece a dialética ancestral da continuidade”. (MIRANDA, 2014, p. 116) Ainda no campo da filosofia iorubana, Verger (1999, p. 231) elucida: “Oxumaré apresenta-se como uma serpente que morde a sua própria cauda, formando assim um círculo fechado. Simbolizando a força vital do movimento e de tudo o que é alongado, ele sustenta a terra impedindo-a de desintegrar-se” (Figura 1). Por ser a energia que sustenta os movimentos da Terra, não consegue-se imaginar o seu fim, visto que o mesmo provocaria a extinção de todas as formas de vida terrestre.

Figura 1: Serpente representativa de Oxumaré



Fonte: Prandi (2001, p. 224).

Ser o responsável pelo movimento da Terra e equilibrar a sua integração admite “que a diversidade não se torne um cordão de isolamento, um motivo para o niilismo, mas submete as singularidades territorializadas a um critério ético maior: o bem estar das

comunidades e realização de seus destinos”. (OLIVEIRA, 2007, p. 100) Nesse viés, Oxumaré é o patrono dos contrastes existentes entre os grupos humanos. Contrastar remete imediatamente ao arco-íris, outro elemento emblemático de Oxumaré, composto por sete cores distintas, cada uma com a sua relevância, com tons diferentes e provocativas de sentimentos dispares em cada olhar. A policromia existente no arco-íris, que tanto encanta e faz parte da mitologia de muitas civilizações, abarca um efeito rizoma²⁰ (DELEUZE; GUATTARI, 1995), é o resultado da soma e integralidade das diferenças, que não devem ser hierarquizadas ou comparadas, visto que cada uma com suas intensidades realimentam o mosaico multicolorido que liga o céu à terra: Òrun e o Àiyé.²¹

É justamente a dialética ancestral da continuidade, com ênfase nos contrastes, que deve permear o forjar do *corpo-território* de qualquer ser humano. Acrescer nas suas intersubjetividades as possibilidades de aprender e atualizar os conhecimentos ao longo das suas caminhadas, posto que a imutabilidade do ser humano não faz parte do viver. Ademais, expor uma serpente cíclica com canais de aberturas entre o interno e o externo é emblemático para comunicar que as trocas devem acontecer das mais variadas esferas, o que significa reforçar as alteridades, contemplar a infinidade das encruzilhadas, ou como pontua Galeffi (2001, p. 315):

.....

²⁰ “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. E muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. A árvore linguística à maneira de Chomsky começa ainda num ponto S e procede por dicotomia. Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15)

²¹ “O àiyè é o universo físico concreto, e a vida de todos os seres naturais que o habitam, portanto, mais precisamente, os arà-àiyè, ou aràiyè, são os habitantes do mundo, a humanidade. Já o òrun corresponde ao espaço sobrenatural, o outro mundo, o além, algo imenso e infinito. Nele habitam os arà-òrun, que são os seres ou entidades sobrenaturais”. (LUZ, 2000, p. 109)

O mundo é um jogo de possibilidades interpretativas, um infinito de jogos de possibilidades. E o infinito aqui não tem mais nada a ver com o mundo teologicamente acabado, mas pelo contrário, fala de um mundo em ebulição, mundo de infinitas formas, ofertadas ao perspectivismo humano.

Nesse cenário, recorrer a mitologia africana é indispensável na aproximação da filosofia de Oxumaré e a sua interferência nas movimentações do *corpo-território*. O mito tem o papel de educar através das histórias “que podem ser consideradas como práticas educacionais que chamam a atenção para princípios e valores que vão inserir a criança ou o jovem na história da comunidade e na grande história da vida”. (MACHADO, 2002, p. 4) Os mitos ensinam conhecimentos que extrapolam as informações que recebemos diariamente, pois o mito ensina para a vida, para complexidade, “os mitos são histórias sobre a sabedoria de vida. O que estamos aprendendo em nossas escolas não é sabedoria de vida. Estamos aprendendo tecnologias, estamos acumulando informações”. (CAMPBELL, 1986, p. 22)

Utilizar a mitologia afro-brasileira no ato de educar faz parte do compromisso decolonial que “encontra suas raízes nos projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder”. (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 86) Evidenciar a potência da mitologia filosófica de Oxumaré reinventa e introduz no imaginário popular outras referências, para além da mitologia grega, que coadunam para estabelecer a relação do homem com a sua própria natureza e com os outros seres. Com isso, o *corpo-território* que tem acesso ao mito “Oxumaré transforma-se em cobra para escapar de Xangô” (PRANDI, 2001), pode interpretá-lo, assim como o fiz, e levar consigo a mensagem de reposicionamento para criar um *corpo-território-contra-hegemônico*:

Oxumarê era um rapaz muito bonito e invejado, suas roupas tinham todas as cores do arco-íris e suas joias de ouro e bronze faiscavam de

longe. Todos queriam aproximar-se de Oxumarê, mulheres e homens, todos queriam seduzi-lo e com ele se casar. Mas Oxumarê era também muito contido e solitário, preferia andar sozinho pela abóbada celeste, onde todos costumavam vê-lo em dia de chuva. Certa vez Xangô viu Oxumarê passar, com todas as cores de seu traje e todo brilho de seus metais, Xangô conhecia a fama de Oxumare de não deixar ninguém dele se aproximar, preparou então uma armadilha para capturar o Arco-Íris. Mandou chamá-lo para uma audiência em seu palácio e, quando Oxumarê entrou na sala do trono, os soldados de Xangô fecharam as portas e janelas, aprisionando Oxumarê junto com Xangô. Oxumarê ficou desesperado e tentou fugir, mas todas as saídas estavam trancadas pelo lado de fora. Xangô tentava tomar Oxumarê nos braços e Oxumarê escapava, correndo de um canto para outro. Não vendo como se livrar, Oxumarê pediu ajuda a Olorum e Olorum ouviu sua súplica. No momento em que Xangô imobilizava Oxumarê, ele foi transformado numa cobra, que Xangô largou com nojo e medo. A cobra deslizou pelo chão em movimentos rápidos e sinuosos. Havia uma pequena fresta entre a porta e o chão da sala e foi por ali que escapou Oxumarê.²² (PRANDI, 2001, p. 226)

Esse mito expõe a relação conflitante entre um rei (Xangô) e um súdito (Oxumarê), na qual o poder hegemônico (rei) se contraria com os talentos do *corpo-território* de Oxumarê. A partir disso, inicia-se uma tentativa de repressão ao belo alheio, censura à estética do outro que incomoda, a tentativa de adaptação do corpo às normas padronizadoras. Por sua vez, o *corpo-território* da serpente-arco-íris se mobiliza e ganha outros contornos, outras estéticas, outras ideologias para romper com as continuidades e propor uma outra forma

.....

²² Extraído do mito “Oxumarê transforma-se em cobra para escapar de Xangô”.

de ser e viver no mundo que tenta padronizar o diferente, o diverso, aquele que foge à regra. Essa é a mensagem da filosofia de Oxumaré: o direito a viver por e a partir da diversidade, já que “a cosmovisão africana, com efeito, prima pela diversidade e não pela imposição de modelos únicos”. (OLIVEIRA, 2003, p. 39) Ao passo da não aceitação e acomodação determinada pela perspectiva e leitura de mundo do outro hegemônico.

Se transformar em serpente para fugir da emboscada representa dentro da filosofia de Oxumaré a possibilidade em trocar de pele para reinventar a concepção de vida e de mundo, o que está imbricado no ato de *desterritorializar* (DELEUZE; GUATTARI, 1995) o *corpo-território* para recriar uma outra corporeidade a qual se expandiu e invariavelmente não se adequa a territorialidade anterior e em seguida se reterritorializar em outra espacialização, já que “não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte”.²³

Filosoficamente, Oxumaré nos ensina que o *corpo-território* é um corpo-serpente que troca de pele a cada processo de desterritorialização das suas experiências, pois desterritorializar para a interculturalidade²⁴ (WALSH, 2005) é expandir o conhecimento, as experiências, os saberes que não mais cabe no território anterior, com isso, troca-se de pele para potencializar o ciclo formativo da vida. Ainda sobre o mito, verificamos um convite à criticidade, ao *corpo-território* que se constitua em problematizar as imposições do instituído, em que “o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; a crítica

.....

²³ Gilles Deleuze, em entrevista em vídeo.

²⁴ “O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global”. (WALSH, 2005, p. 25)

seria a arte da inservidão voluntária, algo de indocilidade refletida”. (FOUCAULT, 1990, p. 38-39)

Então, quando a estrofe diz que “o negro do Pomba quando sai da Rua Nova” está chamando atenção para o *corpo-território* que sai da sua espacialidade comunitária, na qual os seus trânsitos costumam ser mais espontâneos e livres, visto que estão entre os seus pares, circulam e experienciam os lugares e as territorialidades com os seus semelhantes, o que não anula as possibilidades de conflitos. Ao sair da sua localidade e transitar pelas vias da cidade, o *corpo-território* assume outras leituras e se depara com a variedade de atravessamentos sociais. Portanto, trazer “na cinta uma cobra coral” se configura como uma forma de posicionamento e negociação cultural às adversidades dos encontros. A serpente fortalece os pombalenses, homens e mulheres negros e negras, a tentar legitimar o seu direito à cidade, à cidadania, à democracia por completo. Trazer “na cinta a cobra coral” me ensinou que outros marcadores sociais que estão atrelados ao meu *corpo-território* também precisam ser problematizados, inseridos ou não no processo de autoafirmação, se fortalecer, ocupar os espaços, resistir e promover a libertação dos outros sujeitos que por diversas situações são ceifados dos seus direitos humanos. Nesse quesito, Candau (2008) e Santos (2006) pontuam que os direitos humanos precisam ser repensados e reconceitualizados com as demandas atuais que articulem o direito a diferença étnica e cultural, mas atrelada à igualdade das políticas públicas.

Destarte, o *corpo-território* na formação docente, que venho articulando na minha escrita e na minha prática diária, busca aplicar os ensinamentos da dialética ancestral de continuidade da epistemologia de Oxumaré, em que o sujeito precisa perceber que o seu “corpo é lugar-zero do campo perceptivo, é um limite a partir do qual se define um outro, seja coisa ou pessoa. O corpo serve-nos de bússola, meio de orientação com referência aos outros”. (SODRÉ, 2003, p. 135) A concepção da perspectiva do *corpo-território* elucida um pensar que provoque a perspectiva educacional que reafirma as territorialidades como algo fixo e imutável. Se as nossas corporeidades performatizam pelas

mais variadas espacialidades e já que somos um território de passagem não nos contemplamos com o acabado, pois estamos em devir, em construção, rasurados, em constantes trocas de peles.

Assim, Claval (2002, p. 26) afirma que “a experiência do lugar e do espaço se faz através do corpo”. Na mesma direção, o *corpo-território* é constituído das experiências “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. (BONDIA, 2002, p. 21) Nesse viés, Le Breton (2010, p. 11) nos convida a verificar que nas experiências o trato com o nosso corpo e com o corpo do outro requer “torná-lo não um lugar da exclusão, mas o da inclusão, que não seja mais o que interrompe, distinguindo o indivíduo e separando-o dos outros, mas o conector que o une aos outros”.

Portanto, pretendemos destacar que ter a dimensão do nosso próprio corpo só se é possível pôr e a partir das experiências, as quais não devem ser confundidas com o acúmulo de informações ou excesso de dados codificáveis socialmente. Pelo contrário, é vislumbrar o corpo como o espaço de sentimentos, de afetividades, de exposição para se permitir ser tocado pelo o outro, pelas vivências que articulam as territorialidades. Nesse bojo, destacamos que o *corpo-território*:

[...] propicia ao indivíduo entender o que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo, de si mesmo, sua posse sobre o seu corpo, assim como uma territorialidade em constante movimento que para onde se desloca carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias. (MIRANDA, 2014, p. 69-70)

Diante disso, se perceber *corpo-território* é reafirmar a sua construção sócio-histórica ou, em outras palavras, não omitir/negligenciar a “bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias”. (MIRANDA, 2014, p. 70) Por esses veios que volto a ratificar a intencionalidade em abrir os caminhos deste livro saudando os atabaques

do Afoxé Pomba de Malê, pois todas as vezes que preciso ressignificar o meu *corpo-território*, trocar de pele, para acentuar a postura contra-hegemônica, lembro-me que “O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral”.

PELE I

**Aprender a
transgredir para
trocar de pele**





Geobiografar o corpo-território que se torna educador

*De teoria, na verdade, precisamos nós.
De teoria que implica numa inserção na
realidade, num contato analítico com o
existente, para comprová-lo, para vivê-lo e
vivê-lo plenamente, praticamente.*
(FREIRE, 2000, p. 101)

Discorrer sobre a categoria *corpo-território* requer um compromisso pessoal em viver e comprovar na minha realidade a referida perspectiva. Por isso, trago para abrir os caminhos a epígrafe acima por entendê-la como pujante no ato de pesquisar e efetivar o discurso proveniente da teoria, posto que a educação não pode em hipótese alguma intensificar a dicotomia entre teoria e realidade. Muito pelo contrário, devemos enveredar por vias que torne fecundo as corporeidades que comprovem, sinta, perceba, experiencie as teorias nas suas movimentações diárias.

Portanto, viver a teoria na prática do cotidiano ultrapassa o simplório papel de alfabetização de incumbência das escolas. Alfabetizar os *corpos-territórios* não garante torná-los sujeitos portadores de criticidade. Alfabetizar a população para a democracia exige da educação o desenvolvimento do educando que confronte, tensione, seja participe ativo das contestações de tudo que circunda o seu *corpo-território*. Porém, encontramos espaços educativos com características impositivas, nos quais:

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 1999, p. 97)

Com isso, não estimulamos a educação democrática e muito menos a discussão sobre o que significa uma sociedade que preza pela democracia. A imposição acaba por legitimar a prática pedagógica calcada no silêncio, na passividade, o que inviabiliza aos educandos compreender a potência de serem sujeitos protagonistas na construção das suas narrativas. Negar ao *corpo-território* a sua potência traz como consequências o empobrecimento prático das nossas vidas, passa-se a enaltecer o paradigma de modernidade pautado na monocultura, bem como a valorização do progresso consumista atrelado à incessante busca por um presente produtivo que supostamente garante um futuro melhor.

Nesse bojo, a globalização intensificou o esvaziamento das discussões e reforçou a alienação do pensamento, a desarticulação das redes de solidariedades, o apagamento da identidade dos grupos subalternizados, entre tantas outras ideologias orquestradas para enfraquecer a criticidade. Esse movimento produz *corpos-territórios* que se sintem incapazes de reivindicar e agir para efetuar modificações nas suas realidades e na amplitude do mundo. O pensar para efervescer a existência democrática cedeu espaço para a centralidade na individualização e “erige o egoísmo como comportamento quase obrigatório, e a lei do interesse sem contrapartida moral supõe como corolário a fratura social e o esquecimento da solidariedade”. (SANTOS, 1999)

Percebe-se que a educação precisa repensar de que forma ela vem contribuindo no forjar do *corpo-território* dos educandos e dos

educadores. A educação para a democracia e para a emancipação acontece com desafios às normas impostas pelo sistema. Confrontar e questionar as imposições são práticas habituais do *corpo-território* que é estimulado a utilizar o senso crítico para compreender de que forma as ações hierarquizadas rebatem na sua leitura de mundo. Caso contrário, as nossas escolas continuarão:

Sob o pretexto de que é preciso formar os estudantes para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a República, a cidadania e a individualidade. Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade. (SANTOS, 1999)

Nessa lógica de competitividade, a educação deixa de ser um prazer e galga a representatividade de obrigatoriedade para o sucesso profissional e pessoal. Além disso, minimiza-se a capacidade que o ato de educar possui na construção do *corpo-território* que se percebe com a natureza humana e revele o sentido de ser humano, pois a sociedade de ordem capitalista sobre a qual estamos inseridos trata o problema da nossa existência de forma alienada. A educação passa a atender aos anseios não da maioria, mas de uma pequena parte da sociedade, visando “a acumulação e a reprodução do valor, o que aliena o homem em relação a outros homens”. (MÉSZÁROS, 2006, p. 20)

Ser despertado para as questões da humanização, das ações associadas à construção das minhas narrativas requereu a busca por outras histórias de vida que trouxessem em seu relatos insurgências pessoais e profissionais. Então, tive a grata surpresa, muito por

acaso, de encontrar o livro *Ensinando a transgredir* da autoria de bell hooks (2013), cuja escrita pontua a trajetória da autora como discente da educação básica, graduação, pós-graduação e a sua profissionalização docente. Em meio a todas as etapas formativas, hooks (2013) convida o leitor a percorrer pelas itinerâncias da sua vida e como o ato de educar para a criticidade a motivou a construir práticas educativas diferenciadas e motivadoras. Dessa forma, verifico a necessidade em traçar como se deu a construção do meu próprio *corpo-território* nos caminhos da educação, desde a passagem pela escola básica, a entrada na graduação e, por conseguinte, a inserção na pós-graduação.

Percebo a necessidade em realizar esse movimento de rememorar as trocas das minhas peles como um dos dispositivos que me conduz a tentar compreender como me foi negado o direito de ser o *corpo-território* que humanamente deveria se alimentar da espontaneidade, da criatividade, bem como dos encontros orgânicos com os outros corpos que cruzassem as encruzilhadas formativas. Assim, pauto as itinerâncias pelas minhas memórias com o auxílio da *geobiografia* que nos permite:

[...] pensar em formas mais subjetivas das escritas (grafias) de nossas relações com o espaço (geo) ao longo da vida (bio). Numa geobiografia, o sujeito (auto) reinventaria (poiese) as suas relações com o espaço, paisagens, territórios, cantos, lugares, refúgios etc., e faria uma reflexão sobre as experiências vividas, errâncias, intinerâncias, deambulações, paradas, caminhos reais ou imaginários em busca de apreender aspectos fundantes da historicidade de sua condição humana na Terra. (PASSEGGI, 2015, p. 12)

Por isso, pensar o *corpo-território* que escreve (grafia) a sua bagagem cultural pelos espaços (geo) que circula é ampliar o ato de refletir sobre as ações que compõem o fluido mosaico das nossas vidas (bio), ou seja, o *corpo-território* é um texto narrativo orgânico e,

sendo assim, rico em geobiografias. A partir disso, as construções a seguir buscam compor as narrativas formativas do meu *corpo-território* e como as minhas itinerâncias elucidam as transformações das minhas intersubjetividades.

Contudo, tento acessar às lembranças da passagem pela educação básica e aparecem momentos a partir do fundamental II, no qual cursei até o oitavo ano em escola pública, no município de Feira de Santana, Bahia. É muito latente como a educação que tive acesso, no referido período, reforçava a transmissão de valores e informações com a perspectiva de alunos desprovidos de experiências e sem possibilidades para contribuir com as propostas dos professores. A concepção bancária elucidada por Paulo Freire (1968) ilustra, evidencia e explica o contexto pelo qual passei. Ainda nesse cenário, a forma de pensar e articular o corpo dos discentes também perpassavam pelo ato de educar, para os quais, pelo menos os que consigo lembrar, direcionava verbalmente ou com condutas não verbais o que poderia um corpo masculino e o que cabia ao corpo feminino.

A escola tornou-se, por conseguinte, um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de classe, cor, raça/etnia, sexo, gênero, orientação sexual, capacidade físico-mental etc. Com efeito, classismo, racismo, sexismo e homofobia, entre outros fenômenos discriminatórios, fazem parte da cotidianidade escolar não como elementos intrusos que adentram sorrateiramente os muros da escola. Ou seja, além de terem sua entrada geralmente franqueada, eles são cotidianamente ensinados na escola, produzindo efeitos sobre todos/as (estudantes ou não). Não por acaso, ao falar de suas lembranças da vida escolar. A marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior (LOURO, 1999, p. 18-19). As marcas

que nos fazem lembrar dessas instituições têm a ver com as formas que construímos nossas identidades sociais e os processos de edificação de complexas hierarquias. (JUNQUEIRA, 2010, p. 2)

Dessa forma, a repressão corporal acompanhou as minhas travessias no chão da escola, onde o silêncio e o adestramento dos movimentos corporais deveriam seguir regras bem delimitadas. No meu caso específico, que desde a infância sou interpretado como um corpo gay e a partir desta afirmativa alheia recebia a *afetividade corretiva*,²⁵ ou seja, diariamente no chão da escola o meu *corpo-território* era alvejado por verbalizações que me cobravam uma outra performance, jeitos e ações compreendidas como próprias da heterossexualidade. Esse panorama reflete, com ênfase, no marcador sexualidade e gênero, como a escola condicionou minha corporeidade a outra postura que não representava o meu real desejo de ser e sentir a construção da minha humanização. Falar sobre esse passado não é nada confortável, sobretudo nas primeiras tentativas, porém, reafirmo que trabalhar com essas feridas/dores foram e continuam a ser fundantes na construção da minha identidade pessoal e docente, posto que acredito no forjar do educador que está disposto a ressignificar o seu *corpo-território* não somente pelas memórias frutificadas pelos privilégios, mas também pela rememoração nas condições de oprimido e/ou opressor que cada um pode ter perpassado desde a sua infância.

Ainda na tentativa de traçar uma linha do tempo que abarque as trocas das minhas peles pela educação formal, me insiro no ensino superior público no curso de licenciatura em Geografia. Chego nessa etapa formativa com a corporeidade talhada por muitas repressões. Olho para essa fase da vida e novamente encontro um *corpo-território* que disputa espaço para ser aceito no campo da normalidade, o que acarreta mais desconfortos com a espiritualidade e o trato com as demais pessoas, posto que a tentativa de se enquadrar ao

.....
²⁵ Expressão forjada a partir da perspectiva de afetividade seletiva cunhada pela pesquisadora Eliene Cavalleiro em seu livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*.

padronizante é desgastante, requer vigília constante acerca de como se expressar. Toda essa mecânica artificial afasta da espontaneidade humana e obriga o *corpo-território* a viver protagonizando uma performance social incoerente com o real da espiritualidade. Suponho que para um homem e uma mulher heterossexual, que neste exato momento faz a leitura deste texto, é algo muito distante compreender como um corpo gay, antes da sua autoaceitação por completo, se sente angustiado em saber que diariamente vai sair de casa em direção à escola e com a certeza de que será mais um dia na tentativa de se encaixar na heteronormatividade e com isso driblar as prováveis/existentes agressões físicas e verbais.

Portanto, geobiografar a minha passagem pela educação básica e, agora, adentrando na graduação é de suma relevância para entendermos como a educação formal contribuiu massivamente na construção de um *corpo-território* que sentia medo de falar, tirar dúvidas, expor experiências, demonstrar afetividades, se apaixonar e vivê-la plenamente. Resultou em silêncios, desgosto pelo espaço escolar, desânimo e medo de participar das tentativas comunitárias no chão da escola, afastamento do coletivo e, por conseguinte, criticidade aquém do esperado.

O cenário evidenciado até agora começou a ser remodelado na graduação, mas não por contribuição dos componentes obrigatórios da licenciatura em Geografia. Muito pelo contrário, a matriz curricular do período que estive na graduação não abarcava discussões que nos motivassem a repensar a criticidade a partir dos marcadores sociais evidentes em nossos *corpos-territórios*, no máximo, atrelavam-se as problemáticas sociais às lutas de classes e todos os outros campos deveriam ser inseridos na abordagem maior: marxista. O repensar a partir do que afeta o meu próprio corpo só teve início com as provocações encontradas em uma gama de componentes curriculares cursados em outros departamentos, entre eles: Psicologia social; Educação e diversidade cultural; História da África etc.

Nessas descobertas, o olhar sobre o mundo passou a ser modificado, visto que a mudança começou a ser sentida de dentro para fora,

ou seja, ter acesso a leituras e trocas de experiências com pessoas que colocavam as suas diferenças como dispositivos de ensino e aprendizagem provocou rupturas nas imutabilidades identitárias que acreditava existir. Ser convidado a pensar no questionamento “você é o verdadeiro protagonista da sua história?” provocou intensa instabilidade no meu *corpo-território*, levou-me a repensar até que ponto estava sendo saudável viver em busca de rótulos que adequava-me ao padrão e ao mesmo tempo negava o meu real.

Nesse viés, hooks (2013, p. 25) elucida que a educação para a libertação instiga o educador a perceber que a sua prática pedagógica deve perpassar pelo “crescimento intelectual e espiritual” dos seus educandos. Com isso, se ater ao crescimento espiritual significa ao *corpo-território* o respeito à sua diversidade, a evidenciação da sua condição humana, a qual não pode ser configurada em padrões: racial/branco, sexualidade/heterossexual, sexista/patriarcal, classe/opressor, gênero/machista, entre tantas outras formas de engessar os corpos e oprimir o diferente. Adquirir a consciência crítica desse cenário ideológico hegemônico tem tensionado o meu *corpo-território* a articular nas práticas docentes uma postura ética que se impõe ao senso moral cristalizado, pois “o sujeito moral reconhece e segue as regras, normais e hábitos que reforçam as estruturas de poder. O sujeito ético, no entanto, pensa criticamente tais estruturas e, se preciso, reinventa-as, transformando a moralidade”. (MARIN, 2004, p. 155)

Para tal, o *corpo-território-contra-hegemônico*, sobretudo o que assume a função docente, precisa se apropriar da pedagogia crítica para analisar, refletir e despertar “cidadãos críticos, livres, posicionados em seus contextos e na amplitude do mundo” (MARIN, 2004, p. 157) com a finalidade de transformar os cenários indolentes que vos cerca. Essas sensibilizações precisam acessar às construções identitárias alicerçadas nas salas de aulas. Por isso, busco nas minhas travessias como docente da educação básica e do nível superior os ensinamentos freirianos de emancipação humana e associo ao cuidado com o outro, pois “devemos auxiliar os outros, de acordo com as nossas convicções e possibilidades. Devemos escutar quem precisa

ser ouvido. [...], qualquer pessoa, qualquer ser humano deve fazer essas coisas para poder ser feliz”.²⁶ (PRETTO; SERPA, 2002, p. 29)

Os ensinamentos de Mãe Stella provocam, aos educadores da pedagogia libertadora, a necessidade de compartilhar com os demais as possibilidades emancipatórias e ao mesmo tempo compreender que ao se permitir ouvir o outro também se faz aprendente, também se faz ativo na efetivação crítica da corporeidade do outro e do seu próprio *corpo-território*. Nessa perspectiva, de ir na contramão da objetividade racional, tive mais uma surpresa durante o meu fazer pedagógico no ensino superior, no qual, após discussões exaustivas sobre as epistemologias do sul, cunhada por Boaventura de Souza Santos (2002), e na tentativa de trazer o texto para a vida dos graduandos, uma educanda nos brindou com o cordel “5 Modos da não existência”²⁷ da cordelista e pedagoga Avaneide Rocha (2017, grifo do autor):

*Vou começar a lhes falar,
Um pouco da não existência.
Agora fácil de explicar,
Peço um pouco de paciência
Segundo Boaventura
5 modos é sua abrangência.*

*Monocultura do saber
Que saber, mais rigoroso
Esse modo do saber
Ele é muito poderoso!
Acredita que tudo pode,
Chega a ser vergonhoso!*

*Seu saber é absoluto.
Ele bate, e ele volta,
Sua verdade é a única,
Ela abre e fecha a porta,*

.....
²⁶ Entrevista de Mãe Stella, no compilado presente no livro *Expressões de sabedoria*.

²⁷ Título baseado na obra de Santos “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” de 2002.

*Quem tá fora não entra
Quem tá dentro é o que importa.*

*E a **monocultura linear**,
Alguém já ouviu falar?
Para onde ela nos leva?
Que direção vai nos dá?
Não se iluda companheiro
Essa também vai se achar!
Cultura única é a ideia,
No seu linear sem sentido.
Vai lineando, formulando*

*Essa também é um perigo!
Os anos só passando
E a linha um tanto antigo...*

*A terceira é cruel
Classificação social
Se tú é negro ou é pobre
Isso é mais que natural!
Se acostume que aqui
Quem manda é o capital*

*Ficar de fora é normal;
Pro negro, homo e mulher,
Pequenas transformações
Tem que lutar, se tú quer!
Para que os ditos padrões,
Não ditem quem tú é!*

*Eis que surge a próxima,
Escala dominante.
Eu mando, tú obedece,
Mesmo de forma camuflante
Utilizam a globalização
De um jeito não relevante!*

*A última não existência
É a lógica produtivista.
Você produz, e eu lucro,
Essa não pode perder de vista!
Usa a mão do ser humano
Para atingir suas conquistas.*

*Isso tudo reafirma
Tá na hora de pensar:
Uma razão contrai,
A outra quer dilatar,
Qual é mesmo a razão,
Que não pode faltar?*

Reviver a leitura do referido cordel e o momento que o mesmo foi declamado pela autora Avaneide Rocha é ter a certeza de que podemos construir salas de aulas nas quais os educandos possam se sentir pertencentes do processo educativo como todo. Inicialmente, tanto a Avaneide Rocha, quanto os seus colegas demonstraram resistência ao fazer pedagógico que colocava as experiências de suas vidas para dividir o debate teórico com os autores conceituados academicamente. Em momento algum, pensei em desistir da proposta da dialética teoria-prática, insisti e aos poucos fomos nos conhecendo e elaborando uma teia comunitária específica para os nossos encontros. As dificuldades existiam pelo fato dos educandos não terem o hábito de expor as suas realidades atreladas aos teóricos. A transformação teve um caminho fecundado a partir do momento que comecei a relacionar as epistemologias do sul com os marcadores presentes no meu *corpo-território*.

Com isso, os educandos perceberam que as nossas relações de poder não estavam pautadas no distanciamento, na indisponibilidade de trocas e na frieza dos gestos. As nossas relações precisavam de experiências de vida para terem sentido e continuidades. Educar o outro a narrar a sua própria trajetória, quase sempre, exige do educador o exercício de partilhar as suas questões pessoais para que as

alteridades existentes no chão da sala de aula comecem a emergir e ganhar as oralidades, as narrativas, os gestuais, entrega de corpo todo. E, mais uma vez, me encontro praticando a pedagogia libertadora que há muito tempo já vinha sendo elucidada por Paulo Freire e realimentada por hooks (2013, p. 35):

Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a que a experiência pode iluminar e ampliar a nossa compreensão do material acadêmico.

Nesse movimento confessional, o nosso *corpo-território* passa pelo processo de acionamentos e adormecimentos, vai se nutrindo com as narrativas do outro, caminha para concretizar a incompletude cultural própria da nossa humanização. Pensar e pôr em prática o discurso da incompletude é traçar possibilidades para instabilizar a verticalização hierárquica historicamente reforçada na prática pedagógica. Tal hierarquia ideologicamente intensifica a educação bancária, que infelizmente, tão atual e presente nas nossas escolas. Insistir na concepção bancária tem como consequência o desperdício de sonhos, o apagamento dos desejos e voltamos novamente a verificar como a alienação corrobora para a docilização do *corpo-território*.

A mesma concepção bancária marca presença nos mais diversos espaços educativos, transcorrendo livremente entre a educação básica e o nível superior. Em ambas esferas, legítima a negação do educando como sujeito histórico. Tal processo objetiva o controle das corporeidades, o engessamento das ideias, a livre fruição dos pensamentos, cuja prerrogativa estabelece:

[...] o fato é que a racionalização e a eficiência, fundamentos de nossa civilização, não podem

existir sem a repressão ao corpo. Para que um homem se torne uma função do sistema ele tem de reprimir todos os ritmos naturais de seu corpo e começar a operar no ritmo estabelecido pelo próprio sistema. O jogo e a eficiência não caminham juntos. Enquanto você olha o relógio, enquanto corre para tomar um ônibus ou o metrô, entra na fábrica ou no asséptico mundo da burocracia, todas as coisas repetem o mesmo refrão: ‘o corpo deve ser vencido’. (ALVES, 1987, p. 157, grifo do autor)

Ser um corpo moldado pelo sistema e legitimado pela academia produtivista significa ter tolhida a possibilidade de viver o *corpo-território* por completo. Sem dúvidas, as exigências da racionalização impõe aos nossos corpos abandonar desde muito cedo a nossa criança, o nosso olfato, a nossa sensibilidade de se emocionar no encontro com o outro, o toque, a visão aguçada, por fim, o nosso espírito. Vamos caminhando por uma lógica que busca, a todo custo, a humanização controlada. Por outro lado, existem os movimentos de resistências e insurgências, os quais se alinham para provocar rupturas e escrever outras formas de interpretar o mundo e formar cidadãos, ou em outras palavras: reeducar os nossos corpos para criticidade e democracia, “isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir”. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323) Por esses veios, reeducar o corpo é evidenciar que os atravessamentos das experiências, o encontro com as alteridades, a escuta e o olhar sensíveis são pujantes no fortalecimento dos laços fundantes para a educação democrática, crítica e emancipadora. Como consequência, o *corpo-território* deve ser ensinado que a sua existência como protagonista só será possível se aprender a criticar a objetificação imposta pelo sistema. É um exercício constante, inacabado, desgastante, difícil, cheios de imprevisibilidades, contudo, de suma relevância e amparado na filosofia de Oxumaré, para o qual a estratégia crítica é o artifício primordial para alcançar as trocas de peles. É o mesmo exercício que venho perfazendo no ato de educar em sala

de aula, no qual me coloco como o sujeito que a todo tempo se interpela: como cuido da minha emancipação e como contribuo para a criticidade dos educandos que estão comigo?

Responder a essa provocação é complexo por requer uma pedagogia do engajamento, na qual o coletivo precisa ser levado em consideração, a competitividade não tem espaço, e em troca, o prazer e a solidariedade obrigatoriamente precisam articular as ações. Destarte, praticar a reeducação do *corpo-território* no campo da educação é ter a certeza de envolvimento constante com a humanidade do outro, é encarar o desafio de gostar de gente, de pessoas diversas e adversas. Em outras palavras:

O diálogo freireano é, portanto, o que se propõe a abrir as possibilidades de entender que só lemos um texto se formos lendo o contexto de quem o escreveu, relacionando-o com o nosso, o contexto de quem está lendo o texto. Fora dessa relação dialética vivencial, texto-contexto-diálogo, não pode haver a compreensão precisa, clara, verdadeira, nem das palavras pronunciadas ou escritas, nem do contexto do mundo que as palavras estão a se referir. (FREIRE, 2015, p. 7)

Diante disso, construir o meu *corpo-território* educador tem sido um intenso processo de olhar para a minha espiritualidade e saber o que me faz bem, o que me foi negado, o que não pode ser apagado do currículo dos espaços formativos que frequento. É saber que ser educador é um ato de coragem, é um ato do *corpo-território-contrahegemônico* e, portanto, não pode ser superficial. As rupturas precisam remexer em feridas, dores, em máscaras de artificialidades e tensionar estruturas ideologicamente impostas.

Estratégia crítica: o corpo-território que verifica as ausências e emergências na formação docente

Xangô se casou com Oxum e descobriram que sua comunicação não andava bem, pois Xangô morava no alto da pedreira, quase no céu, já Oxum tinha seu palácio nas profundezas do rio. Para solucionar este problema, Xangô pediu a Oxumaré que ligasse a água do rio de Oxum até ele no céu, foi quando Oxumaré se tornou o arco-íris. Existe um detalhe: para que não acontecesse uma seca na terra, Oxumaré resolveu fazer este favor a Xangô apenas durante seis meses do ano, para que nos outros seis meses, enquanto Oxumaré assumia a forma de serpente, Xangô tivesse que descer até a terra, trazendo assim as fortes chuvas, tempestades e trovões de raiva.

Com o meu *corpo-território* perfilado pelas contribuições da filosofia de Oxumaré vou construindo em devir, em contato com outros corpos, potências afetivas responsáveis por ressignificar os meus olhares sobre o mundo. Até onde posso caminhar? Não consigo e não pretendo mensurar. Contudo, reafirmo nas encruzilhadas que busco difundir, com o respeito ao *real do outro*²⁸ (SODRÉ, 1983), os valores éticos que levaram o meu *corpo-território* a transgredir e reposicionar a perspectiva educacional para a autonomia, democracia e humanização.

Nessas trilhas, sempre recorro aos mitos afro-brasileiros com a intencionalidade de aprender com os seus saberes e ao mesmo tempo contribuir para a evidência da filosofia advinda da África e reinterpretada em terras brasileiras. Sobre essa questão, Appiah (2010, p. 131) afirma que filosofia “[...] é o rótulo de maior status no

.....
²⁸ “Cultura é o modelo de relacionamento humano com seu real. Este ‘real’ não deve ser entendido como a estrutura histórica globalmente considerada nem mesmo como um conjunto de elementos identificáveis”. (SODRÉ, 1942, p. 48)

humanismo ocidental, pretender-se com direito à Filosofia é reivindicar o que há de mais importante, mais difícil e mais fundamental na tradição do Ocidente”. Então, ter acesso aos mitos afro-brasileiros, interpretá-los, compreendê-los e considerar o real do grupo que o produz nos conduz à construção de conceitos reverberados pelo ato de filosofar, no qual as histórias ancestrais funcionam como os intercessores²⁹ para a criação dos conceitos filosóficos.

Destarte, o mito da última epígrafe apresenta o problema filosófico da flexibilização, ou seja, Oxumaré e Xangô possuem uma relação conturbada, mas mesmo assim a serpente-arco-íris acata ao pedido do patrono da justiça.³⁰ Tal flexibilização advém do ato da desterritorialização e reterritorialização das peles, processo que se faz necessário o desapego de uma série de subjetivações para inventar outras possibilidades.

Verificamos que o pedido de Xangô parte da sua percepção acerca da ausência de algum tipo de ponte que o ligue diretamente a sua amada Oxum. Nesse caso, Oxumaré entra em cena para criar o dinamismo entre os amados e tornar possível as afetações, materializá-las, dá corpo aos desejos. Porém, o conceito filosófico de impermanência da serpente impõe a Xangô que também contribua na criação da via de ligação para potencializar um futuro de concretudes reais. Com isso, Xangô se ver convidado a desterritorializar as suas ações e reterritorializar emergências de cuidado com as alteridades, as quais não podem ser determinadas apenas com a linearidade colaborativa de Oxumaré, deve-se pensar e agir em coletivo.

.....
²⁹ “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores”. (DELEUZE, 1988, p. 156)

³⁰ “Xangô trabalha ou funciona com o seu machado, posicionando seu papel de mito-herói, revelando sua justiça, sabedoria em dominar o fogo, entre outros títulos que comporta seu caráter impetuoso, temperamental e fogoso. Lê-se, também, Xangô como um personagem histórico, tendo sido o terceiro rei de Oió, Nigéria, África; no entanto, marca para todos a imagem do rei mítico, aquele casado com Oiá, Oxum e Obá”. (LODY, 1983, p. 16)

Ter o mito como um intercessor é pujante para interpretar o mundo que vivemos. O olhar interpretativo de uma história ancestral parte muito do que cada *corpo-território* traz de afetação. Quero destacar que a minha compreensão dos mitos afro-brasileiros parte da tentativa em deslegitimar o epistemicídio étnico-racial.³¹ (CARNEIRO, 2005) Para tal, provocado pela sociologia das ausências e das emergências (SANTOS, 2002), verifiquei no mito supracitado como as relações entre o rei Xangô e o súdito Oxumaré é talhada justamente por ambas conceituações sociológicas.

Diante do exposto, a sociologia das ausências se configura em “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças”. (SANTOS, 2002, p. 22) Já a sociologia das emergências se preocupa em substituir “o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado”. (SANTOS, 2002, p. 46)

Perante tais discussões, evidencio que tenho buscado forjar o meu *corpo-território* com o olhar estratégico para identificar as ausências e as emergências nas espacialidades que transito, sobretudo no que tange à minha prática profissional: formação docente. A conceituação filosófica de Oxumaré traz a estratégia da serpente como o dispositivo de paciência e ao mesmo tempo agitação, a dualidade, etapas indispensáveis para bagunçar as determinações coloniais. Nesse processo, “sempre se está no meio do caminho, no meio de alguma coisa” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 38) e, na escrita desta obra, encontro-me na linha formativa, tanto a minha própria formação docente, como a dos educandos que transitam pelos espaços formativos que articulo formações.

.....
³¹ “A formulação de Boaventura Sousa Santos acerca do epistemicídio torna possível apreender esse processo de destituição da racionalidade, da cultura e civilização do Outro. É o conceito de epistemicídio que decorre, na abordagem deste autor sobre o *modus operandi* do empreendimento colonial, da visão civilizatória que o informou, e que alcançará a sua formulação plena no racialismo do século XIX”. (CARNEIRO, 2005, p. 96)

Refletir sobre as potências do meu *corpo-território* e do *corpo-território* dos educandos é dar vazão à ética sinestésica do próprio ato de existir organicamente. Potência oportuna no trato com as prováveis ausências e emergências na educação brasileira em macroescala, e pensar na microescala como espacialidades alternativas para a libertação. Para tal, o recorte racial tem sobressaído ao meu olhar na formação docente, na qual tenho intentado verificar a presença efetiva da História e Cultura africana e afro-brasileira no forjar das identidades docentes, com destaque para os futuros educadores e educadoras da geografia escolar.

Logo, recorro as contribuições de Santos (2000), ao expressar: “Desejamos integrar a sociedade brasileira de modo que, num futuro próximo, ser negro no Brasil seja, também, ser plenamente brasileiro no Brasil”.³² O posicionamento de Santos aconteceu três anos antes da promulgação da Lei nº 10.639/03, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino de educação básica, sejam esses públicos ou privados. Alguns anos depois, a supracitada Lei ampliou-se para a Lei nº 11.645/08, com a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira e indígena. Comungo do desejo exposto por Santos pelo fato de assumir na minha prática educativa que todos os grupos étnicos tenham os seus direitos garantidos, pelas leis e também pelo respeito às alteridades, posto que “ter respeito e valorizar as diferenciações culturais e étnicas em um território não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, ter respeito como expressão da diversidade”. (ANJOS, 1999, p. 173)

Nesse ínterim, acreditamos que a educação pluricultural abarca as propostas necessárias para reaver os séculos de injustiças sociais alvejadas aos grupos oprimidos historicamente, tais como os indígenas e

.....
³² Trecho retirado do artigo “Ser negro no Brasil hoje”, escrito por Milton Santos, geógrafo, professor emérito da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

os afro-brasileiros. Opressão forjada por padrões morais e culturais pautados no referencial eurocêntrico de civilização.

Na tentativa de caminhar em paralelo ao modelo hegemônico de cultura e educação, construí uma identidade docente com fortes ligações advindas das minhas experiências na Associação Cultural Movimento Negro Afoxé Pomba de Malê, movimento afro-brasileiro situado no bairro da Rua Nova, maior territorialidade negra do município de Feira de Santana, Bahia. Tal Afoxé evidencia-se como espaço educativo não escolar responsável por me inquietar a compreender que a educação não está limitada a um espaço fixo, muito pelo contrário, a educação faz parte das nossas corporeidades, das nossas relações diárias, das interações articuladas cotidianamente.

Trazer, mais uma vez, o meu envolvimento com o referido Afoxé é de suma importância visto que apresento um lócus que oportunizou uma variedade de experiências que foram acrescidas ao saber científico adquirido no processo de graduação, especializações e mestrado, assim como no doutoramento. Itinerâncias oportunas para perceber na prática a relevância em pensar o ensino-aprendizagem de Geografia, também, a partir da Lei nº 10.639/03. A pesquisa de doutorado que proporcionou esta obra congrega uma série de proposições, dentre elas contribuir com a intensificação e implementação da supracitada lei, ao defender a sua discussão no campo da educação superior, sobretudo nos cursos de formação de professores, onde comumente interpele: por qual motivo a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 não abrange as Instituições de Ensino Superior (IES) em sua totalidade curricular? É coerente exigir do educador do nível básico o trabalho com uma discussão historicamente negligenciada mesmo que a sua formação acadêmica não possibilita em componentes obrigatórios a mínima formação? Por quais motivos as IES não abarcam componentes curriculares obrigatórios que contemple a História e Cultura africana e afro-brasileira? O conhecimento vivo e acumulado durante a inserção e passagem pelo Afoxé Pomba de Malê repercutiu na constituição do meu ser/identidade docente. Estabeleceu-se um processo de desconstrução de diversas ideologias

e certezas. A afirmação como um ser humano, do gênero masculino, brasileiro e afrodescendente ganhou novos contornos e fez com que tal identificação e representatividade redesenhassem as minhas opções metodológicas em discutir, durante o trabalho pedagógico, temáticas alusivas as epistemologias não apenas ocidentais. Assumi a tentativa de pôr na roda dos diálogos as epistemologias ocidentais, que historicamente compõem os paradigmas geográficos, com a introdução dos valores e saberes do legado afro-brasileiro, na tentativa de:

[...] descolonizar o processo educacional significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e de enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro, bem sintetizado na expressão ‘pan-Europa’. Esse movimento traz consigo igualmente a descolonização da crítica, ou seja, a desconstrução da crença intelectualista de que a consciência crítica é apanágio exclusivo do letrado ou de que caberia a este último iluminar criticamente o Outro. (SODRÉ, 2012, p. 12, grifo do autor)

Reafirmo que este estudo não intenta sobrepor as culturas e/ou epistemologias. Entendemos que a formação identitária do que se configura por Brasil traz em sua constituição emblemática três formas, majoritárias, de ver o mundo, que em grupo são elencadas da seguinte forma: europeia, indígena e africana. Nessa tríade, existem muitas variedades étnico-raciais que em maiores ou menores escalas também compõem o fluido mosaico brasileiro. Para tal, nos estudos desenvolvidos durante o mestrado, bem como nas minhas itinerâncias por diversas cidades do estado da Bahia, onde atuei como educador em mais de 15 turmas entre especialização e graduação no campo da educação, constatei a supremacia dos teóricos ocidentais, os quais em muitos casos reproduzem a universalização do saber branco e europeu e a sua aplicabilidade para compreender “acerca do certo ou do errado, melhor ou pior, belo e feio, normal e desviante, adequado e inadequado, próprio e impróprio, fornecendo a todos nós

padrões com os quais constituímos nossos horizontes identitários, ideais culturais de ser e bem estar no mundo”. (BORGES, 2015, p. 178)

Parte dessa ideologia que reforça os currículos escolares pautados em epistemologias eurocêntricas tem sua fundamentação no Brasil colônia, período que os negros, mesmo após a abolição da escravidão, encontravam imensas dificuldades para ter acesso à educação escolar, como nos apontam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana* (BRASIL, 2004, p. 7):

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.

Se a escola não era pensada para os negros e afro-brasileiros, não existia a necessidade dos currículos atenderem aos valores dos grupos subalternizados. Contudo, em 1988 com a promulgação da Constituição, o Brasil tenta rever a disparidade socioeconômica, bem como educativa das diversidades étnicas. Apesar de trazer no papel ideais de cidadania e ética que atendessem à pluralidade cultural, pouco ou quase nada modificou a realidade da educação básica. As escolas continuavam com cor definida (branca) e, em poucos casos, a cor poderia ser mista, mas o modelo de educação totalmente eurocêntrico.

Por volta da década de 1970, o negro angaria espaços e passa a ser sujeito responsável pelas pesquisas que englobavam a sua identidade, assim como a sua história. O movimento negro conseguiu

e vem conseguindo criar novas acepções teóricas sobre o papel do negro na constituição da identidade nacional. Para esses teóricos, o processo de branqueamento da população negra só se deu por conta das ideologias eurocêntricas as quais se cristalizaram nesses poucos mais de 500 anos de Brasil.

Nesse movimento, as pressões pelas reformas curriculares foram reivindicadas por determinados grupos de afro-brasileiros que em números reduzidos alcançaram espaços de destaque no âmbito da educação básica e nível superior, o que desencadeou a promulgação da Lei nº 10.639/03, a qual alterou a LDB e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino de educação básica, sejam esses públicos ou privados:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

Para atender à Lei nº 10.639/03, a partir do olhar que visualiza as ausências e as emergências, se faz urgente que os cursos de formação de professores alterem e/ou insiram na matriz curricular das graduações discussões que contemplem a diversidade étnica, como mais uma vez elucidam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana* (BRASIL, 2004, p. 23):

Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

A minha história de vida e formação profissional associada à de tantos outros pesquisadores da Lei nº 10.639/03 reiteram a necessidade de ter nos currículos de nível superior discussões das relações étnico-raciais, as quais não sejam estabelecidas apenas em componentes optativos. Se faz urgente perspectivar que o trabalho com a Lei nº 10.639/03 na formação de educadores e educandos abre os olhares para a humanização dos povos africanos e afro-brasileiros.

Nessas itinerâncias, chego ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na linha de pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Paula Silva com uma proposta mais precisa. Desafiado pelas movimentações do acadêmico e subjetivo, prestei a seleção para professor substituto da Faced da UFBA e fui aprovado para assumir cinco componentes curriculares: Estágio Supervisionado em Geografia I, II, III e IV e Metodologia do ensino da Geografia. Há anos, apresentava o desejo de trabalhar com a formação de professores associado à aplicabilidade da Lei nº 10.639/03.

O meu *corpo-território* sente a necessidade e a obrigatoriedade ética de compartilhar com os discentes em formação inicial as lacunas que o currículo universitário produz ao negar o direito de problematizar as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Destacar que a educação

geográfica precisa potencializar as epistemologias negras e indígenas é o caminho para alcançarmos um currículo escolar pautado nas diferenças e diversidades que são orgânicas no *corpo-território* dos educandos que dão sentido ao chão da escola.

Traçar as minhas itinerâncias se faz necessário para justificar como o olhar sobre as ausências e emergências da Lei nº 10.639/03 na formação docente em Geografia se configura como um processo de continuidades da perspectiva colonizadora do currículo universitário. Verificar a constatação do silenciamento da História e Cultura africana e afro-brasileira só foi possível pelos constantes processos das trocas de peles. Desterritorializar e reterritorializar o meu *corpo-território* provocou a seguinte problemática desta obra: como se desenham os *corpos-territórios* dos discentes de Estágio Supervisionado em Geografia da Faced da UFBA a partir da formação docente com os valores civilizatórios afro-brasileiros?

O objetivo geral foi investigar de que forma se desenham os *corpos-territórios* dos discentes de Estágio Supervisionado em Geografia da Faced da UFBA a partir da formação docente inicial com ênfase nos valores civilizatórios afro-brasileiros. E os objetivos específicos: a) conhecer a trajetória dos discentes do Estágio Supervisionado em Geografia da Faced da UFBA para entender o processo da construção docente e o olhar sobre a educação geográfica; b) analisar os documentos oficiais da licenciatura em Geografia da Faced da UFBA tendo em vista a implementação da Lei nº 10.639/03 no Estágio Supervisionado; c) identificar os possíveis problemas/barreiras para a implementação da Lei nº 10.639/03 segundo a experiência corporal dos discentes durante o componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia da Faced da UFBA.

A tessitura desta obra buscou atender às discussões pautadas na educação decolonial (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2007; MALDONADO-TORRES, 2016; SANTOS, 2002; QUIJANO, 2007), no corpo (OLIVEIRA, 2007; SODRÉ, 2012), nos valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2006; MACHADO, 2002) e no corpo-território. (MIRANDA, 2014; SODRÉ, 2005)

Para tal, propomos organizar os caminhos do livro intitulando os capítulos de “Pele”. A escolha por essa terminologia se deve ao processo de ressignificação do meu *corpo-território*, muito implicado na tessitura desta pesquisa, o qual vai retirando camadas ao longo das encruzilhadas formativas compreendidas com os olhos da filosofia de Oxumaré. Além disso, o *corpo-território* dos copesquisadores também é afetado pelas trocas das peles, em escalas distintas, alguns com maior resistências, outros com desterritorialização mais facilitada. Então, no próximo movimento, “Pele II”, traremos a experiência da minha travessia pelo Percurso – pesquisa + curso – em formação sociopoética. Discutiremos a possibilidade da cartografia na pesquisa que se pretende acompanhar as ressignificações das corporeidades de todos os sujeitos envolvidos na produção dos *confetos*, pois “[...] ao cartografar se produz uma espécie de desenho mutante que só é possível mapear as transformações do mundo, as desterritorializações e reterritorializações que modelam a expressão dos afetos”. (MARASCHIN; RANIERE, 2012, p. 42) Caminhando, colocamos no círculo metodológico a sociopoética (GAUTHIER, 1999; ADAD, 2014) como perspectiva responsável por compreender a total relevância dos copesquisadores na produção dos dados, além de proporcionar dispositivos para que a pesquisa ocorra de corpo todo. Associamos a sociopoética às contribuições de Santos (2002) por perceber que ambos intentam, com respaldo nas contribuições de Paulo Freire, evidenciar as epistemologias dos grupos de resistências.

A “Pele III” é composta por três momentos interdependentes e destaca a criação do Atiba-Geo, na qual oportunizamos a correlação entre a teoria e as vivências, para, em seguida, compreender o rebatimento desses diálogos na constituições do *corpo-território* dos copesquisadores. Então, apresentamos a proposta da *exunêutica do desenho singular*, intencionando evidenciar o dispositivo artístico-filosófico intitulado de *Cartografia do desenho singular*.

Na “Pele IV”, analisamos os documentos oficiais da licenciatura em Geografia da Faced da UFBA a partir das ausências e emergências da Lei nº 10.639/03. Arelado a isso, intencionamos evidenciar os

posicionamentos curriculares presentes no corpo-território dos copesquisadores que, conseqüentemente, reverberam no *corpo-curriculo*.

Na “Pele V”, os copesquisadores foram convidados a elaborar a “Cartografia dos obstáculos na escola”, tiveram a preocupação em suprimir o sentido da visão e, com isso, expandir/acionar os outros sentidos que pouco ou quase nunca são convidados a estabelecer relações no âmbito da aprendizagem. Os copesquisadores passaram por um momento de alongamento corporal, com os pés descalços e ao som de uma música bem calma. Em seguida, territorializaram a sala em círculo. Sentados, na sua frente, uma folha de papel A3, um lápis e com os olhos fechados receberam os comandos do facilitador.

A “Pele VI” abarca a contra-análise do grupo de copesquisadores em relação às narrativas, produções artísticas e reposicionamentos dos seus corpos-territórios após os meses que passamos juntos e como se deu os atravessamentos dessas experiências nas suas vidas, assim como questões que não possuem explicações verbais, mas que de alguma forma afetam as nossas existenciais.

Portanto, te convido a perceber as trocas das nossas peles e espero que essa experiência também proporcione a você a descamação da sua pele para ressignificar o olhar do seu corpo-território.

PELE II

**Rachaduras
decoloniais**





*Corpo meu
Tem deixado de ser
Por oras dono da razão
Não sei se ele ganha
Afirmo que ele perde?
Adormece ou anestesia-se?
Olha com as mãos
Cheira com os olhos
Degusta com as narinas
Compreende com o paladar
Dança com o corpo alheio
Se impõe, mas cede
Exige, mas entrega
Fala escutando
Escuta falando
Cartografa epistemes
E não temes se rachar
Se quebra para ampliar
O que sobrou?
Porquê devo te contar?
O mais gostoso é se despençar
(Racha e despenca)*

“Rachar” e “despençar” são duas expressões que sempre veem à minha mente quando me questionam o que é a sociopoética. Por isso, o poema da epígrafe aparece neste momento para apresentar ao leitor deste livro como seu deus o primeiro contato com a sociopoética e de que forma essa perspectiva filosófica foi escolhida para conduzir

os caminhos metodológicos da pesquisa, bem como das aulas de Estágio Supervisionado em Geografia sob a minha regência.

O ato de rachar e despencar provocado pela sociopoética urge em questionar as potencialidades humanas da criatividade as quais estão “adormecidas, esterilizadas na vida ordinária”. (GAUTHIER, 1999, p. 14) É justamente esse processo de anestesia que deve ser banido da educação. Não dá mais para reproduzir a ideologia de que a escola deve nutrir o controle dos corpos, o soterramento das afetividades e em muitos casos a universalização das sensibilidades.

Portanto, visualizei na sociopoética a possibilidade de descortinar a passividade criativa dos copesquisadores. Então, por acreditar na formação docente com a emergência da interculturalidade, desenhei as interconexões dos postulados de Santos (2002) com os princípios da sociopoética. (GAUTHIER, 1999) Escolher o texto “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” de Santos (2002) para iniciar o semestre se deu pelo fato do educador português construir um enredo textual representativo das condições sociais, políticas, econômicas, educacionais e culturais que afirmam a hierarquização dos saberes e em muitos casos a expurgação de toda a forma de ser, pensar e viver o mundo que não esteja de acordo com o padrão da razão indolente.³³ Abrir os caminhos dos componentes curriculares com esse tipo de debate é oportuno para tais questionamentos: como me constituir professor que não reproduza a razão indolente? É válido manter um currículo escolar que cotidianamente reproduz a razão indolente? Por qual motivo ainda continuamos a desperdiçar tantas experiências?

Aponto que a seguir apresentarei como conheci a sociopoética e de que forma conteceu o atravessamento dessa metodologia em meu

.....

³³ “A razão indolente subjaz, nas suas várias formas, ao conhecimento hegemónico, tanto filosófico como científico, produzido no Ocidente nos últimos duzentos anos. A consolidação do Estado liberal na Europa e na América do Norte, as revoluções industriais e o desenvolvimento capitalista, o colonialismo e o imperialismo, constituíram o contexto sócio-político em que a razão indolente se desenvolveu”. (SANTOS, 2002, p. 40)

corpo, já que vivi a experiência formativa intitulada *Percurso (pesquisa + curso) de formação em sociopoética* sob a mediação da professora Shara Adad. Assumo o compromisso de expor neste livro a referida atividade formativa por compreender que se faz de extrema urgência a socialização dos princípios da sociopoética, bem como de que forma as experiências por mim vividas atravessaram as minhas corporeidades e possibilitaram a criação de outras perspectivas de vida e atuação profissional.

A aproximação com a sociopoética se deu pela leitura do livro *Tudo que não inventamos é falso*, no qual fui apresentado a uma série de artigos com relatos da aplicabilidade desse recurso filosófico e prático que teve bases fundadoras nas pesquisas do professor Jaques Gauthier.

Após a leitura de algumas páginas, deparei-me com o artigo “A Sociopoética e os cinco princípios: a filosofia dos corpos misturados na pesquisa em educação”, de autoria da educadora Shara Adad. A seguir proponho, amparado no texto de Adad (2014), correlações à crítica da razão indolente indicada por Santos (2002). Para tal, sigo os cinco princípios da sociopoética, os quais são apresentados na subseção deste capítulo.

Os cinco princípios da sociopoética associados à crítica da razão indolente

A partir da próxima seção, iremos apresentar os 5 princípios da sociopoética articulados com os postulados das Epistemologias do Sul, para compreender de que forma os corpos-territórios criam seus confetos durante a pesquisa. Para tal, em diversos momentos, acionarei as narrativas que construiu o meu diário de pesquisador, ou como o batizei, *Diário de trocas de peles*.

Pesquisar entre as pessoas de um grupo

No primeiro princípio, percebe-se forte influência das contribuições de Paulo Freire no trato com os atores e atrizes pesquisados, os quais são convidados a participar de todo o processo, ou melhor, sem as suas intervenções e contribuições não existe pesquisa, posto que são alçados a condição de copesquisadores. A inserção desses sujeitos é que legitima o processo metodológico. “Nesse sentido, pesquisar entre pessoas de um grupo é propiciar o aflorar das dúvidas, do pensamento e das questões dos próprios copesquisadores e experimentar, por meio das oficinas, o gozo de ser bando”. (ADAD, 2014, p. 45)

Essa partilha entre os envolvidos me faz acreditar na possibilidade de diálogos respeitosos, movimentos de se ver e se colocar no lugar do outro e no retorno desse deslocamento, consubstanciado pela alteridade, efervescer uma reflexão intersubjetiva de corpo inteiro, pois “pensamos através de outros, enquanto outros pensam em nós. Isso é arte, uma vez que esse pensamento, apesar de coletivo, expressa singularidades irredutíveis a um padrão, uma norma social”. (GAUTHIER, 1999, p. 23)

O primeiro princípio contraria a razão indolente, pois não se estabelece a norma de hierarquia entre os *corpos-territórios*, já que todos os envolvidos são convidados a participar igualmente na produção de conhecimentos, pois “tocar o corpo da outra pessoa, sentir a sua respiração, o seu cheiro, a intensidade das suas gestualidades faz com que aguce a minha vontade em respeitar o tempo do outro”. (MIRANDA, 2018, p. 48)

Sendo assim, compreendemos que os envolvidos no Atiba-Geo, em consonância com o primeiro princípio da sociopoética, são considerados copesquisadores, visto que passaram a ser compreendidos como “parceiros e parceiras dos facilitadores da pesquisa, tanto na construção do conhecimento como nas decisões que se deve tomar para que o próprio processo de pesquisa chegue até sua conclusão”. (GAUTHIER, 1999, p. 41)

Pesquisar com as culturas de resistência, das categorias e dos conceitos que produzem

A terminologia “resistir” no contexto brasileiro apresenta diversas aplicabilidades nas variadas esferas étnicas, culturais, de gênero, entre tantas outras questões que são silenciadas, negligenciadas, dicotomizadas e inferiorizadas pela razão indolente. É justamente a dicotomia hierarquizada que a sociopoética, sobretudo no segundo princípio, tenta desconstruir.

Em relação ao trato com a diversidade de cosmovisões, construímos durante a passagem pelo percurso um corpo batizado de ventania, o qual teve como objetivo geral reforçar os grupos de resistência com ênfase na potência democrática de Iansã. O ato de criar o corpo ventania não partiu da combinação de ideias entre os envolvidos na formação, muito pelo contrário, a junção dos elementos aconteceu sem hierarquias e sem acordos estéticos. Mais uma questão comum uniu os corpos dos responsáveis pela invenção de ventania: autor e autoras marcados por questões sociais que exigir um olhar aguçado para as opressões.

É inquestionável que a sociedade é composta por questões dicotômicas, mas essas não devem ser padronizadas, igualadas ou simplesmente soterradas vivas com organismos culturais pulsando pela resistência. Destarte, ao propor pesquisar a cultura afro-brasileira a partir do Atiba-Geo, procuramos levar em conta a prerrogativa de descolonizar as ideologias, os currículos educacionais, as metodologias e epistemologias de pesquisas, enfim, uma série de fatores que cotidianamente são utilizados para perpetuar a linearidade do tempo ocidental, denominada por Boaventura de “razão proléptica”,³⁴ bem como o descarte irresponsável de saberes e experiências legítimas e representativas de distintos contextos socioculturais. É justamente esse desperdício que motiva o nosso desejo em “encontrar o que foi

.....
³⁴ “A razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente”. (SANTOS, 2002, p. 40)

silenciado, aquele saber de raízes que dorme na terra do povo e, às vezes, brota ou explode em rebentos novos”. (GAUTHIER, 1999, p. 33)

Pesquisar com o corpo todo

Seria o corpo apenas o biológico/genético? Seria o corpo referenciado simplesmente por motricidade e deslocamento? Ou poderíamos entendê-lo a partir da perspectiva racionalista que separa corpo e mente? São diversos os questionamentos que nos acompanham sempre que o termo/categoria “corpo” é empregado no campo das ciências humanas.

Tais interpeleções foram e continuam a ser apregoadas em diversas literaturas academicistas que insistem em simplificar a dimensão estética e artística da potencialidade do corpo. Contudo, Gauthier (2014), Sodré (2012), Adad (2014), Silva (2008), Castro Júnior (2014), entre tantos outros teóricos, nos levam a repensar a dicotomia razão e corpo. Ou seja, a razão do corpo e suas implicações não estão alicerçadas basicamente no cérebro, muito pelo contrário, as bagagens ancestrais (GAUTHIER, 1999; SODRÉ, 2006), as itinerâncias diárias, as intersubjetividades, as alteridades, são tão responsáveis pela suposta razão quanto os princípios biogenéticos.

O corpo que circula pelas cidades, pelas florestas, por qualquer tipo de espaço geográfico, independente da concentração humana, requer elementos tanto do campo biológico quanto dos aspectos culturais. O corpo pode levar consigo todas as experiências com as quais ele cruza/constrói diariamente, e como o corpo é o próprio ser humano, a sua dinamicidade oportuniza mutações subjetivas.

Portanto, o corpo na sociopoética requer desprendimento individual e participação coletiva para a construção do conhecimento. Para tal, os intercruzamentos corporais são relevantes, pois “os corpos se misturam, fundem-se, tornam-se flexíveis, conseguem escapar da armadura, do lastro organismo-organizado-disciplinado-rígido-submisso e se potencializam, tecendo devires, intensificando a vida, problematizando-a”. (ADAD, 2014, p. 50)

Nessas articulações, os copesquisadores do Atiba-Geo foram convidados a derrubar as suas autoarmaduras e acionar as indicações do primeiro princípio da sociopoética que é de se colocar no lugar do outro e depois retornar com outras assimilações. São movimentos necessários para que todos os envolvidos tenham a possibilidade de aprender com a história do outro e refletir sobre as suas subjetividades que ao ser sensibilizados “construímos um novo corpo-pesquisador”. (ADAD, 2014, p. 50) Diante do novo corpo-pesquisador,

procuramos não congelar, nem violar, nem vigiar os pesquisados, porque tudo é compartilhado, e nessa partilha de corpos a exploração é infinita, produz-se uma variedade de cores, sons, tons, formas, franzidos, pregas, dobras e contornos. (ADAD, 2014, p. 50-51)

Essa partilha entre os corpos-territórios é de extrema relevância ao passo que, ao permitir a alteridade, acentua-se a necessidade de trazer para a evidenciação as diversas experiências corporais, o campo das possibilidades indetermináveis, já que a sociopoética e a razão cosmopolita³⁵ não apresentam a necessidade de estabelecer verdade, certezas, concretudes. Trabalha-se com ênfase nas possibilidades, os caminhos dos estranhamentos, do pouco ou ainda incompreensível, portanto, imprevisível nas certezas.

Inicialmente informo que aguardava ansiosamente por tal processo formativo, pois me permiti sociopoetizar nas minhas pesquisas e práticas docente, mas com um sentimento de que existiam e existem lacunas para me considerar um ser atravessado de corpo-todo pela filosofia sociopoética. Então, desde o dia 7 de março de 2018, momento inicial do curso, sinto-me em etapas

.....
³⁵ “A razão cosmopolita prefira imaginar o mundo melhor a partir do presente. Por isso propõe a dilatação do presente e a contração do futuro. Aumentando o campo das experiências, é possível avaliar melhor as alternativas que são hoje possíveis e disponíveis”. (SANTOS, 2002, p. 274)

de rachaduras. Como se o meu corpo estivesse sendo desmontado, desestabilizado e ao mesmo tempo reinventado. Compreendo que tais percepções são fruto, também, da minha disponibilidade em me permitir acessar outras zonas da minha espiritualidade, bem como pelas provocações verbais, gestuais e principalmente artísticas desenvolvidas pela facilitadora do grupo-pesquisador.³⁶

Sendo cenário, nessa entrega ao coletivo, levamos aos copesquisadores do Atiba-Geo a oportunidade em estabelecer outros significados para o seu próprio *corpo-território*, posto que uma série de proposições foram articuladas com o intuito de partilhar com os demais as memórias adormecidas/negligenciadas ou intencionalmente soterradas. Portanto, acreditamos que sensibilizar os copesquisadores a ampliar a dimensão das suas afetividades, das suas lembranças, ao passo de perceberem que muito do que eles guardam podem ser potencializado e revertido em processos criativos e fomentar aulas extremamente significativas para os educandos que futuramente estarão sob a sua mediação.

Pesquisar utilizando técnicas artísticas

As artes em geral tem o poder de provocar estranhamentos, tornar visíveis questões pouco ou quase nunca evidenciadas e despertar as ignorâncias daqueles que por diversos motivos não se aproximaram das temáticas enaltecidas pelas desconstruções artísticas.

Em muitos casos, construímos visões de mundo ignorantes porque o nosso processo educativo e cultural omite uma série de saberes por considerá-los irrelevantes, por não está dentro da totalidade

.....
³⁶ Informação verbal – *Diário das trocas de peles*, Eduardo Miranda, primeiro semestre de 2018.

padronizada pela razão metonímica.³⁷ Já a concepção traçada a partir das artes pretende o oposto, ensinar justamente o que é ignorado e para isso nos instrui “sair por aí transvendo ou estranhando o mundo, [...], abandonar o conhecimento consagrado, instituir o não saber na pesquisa, no ensinar e no aprender para abrir possibilidade do novo”. (ADAD, 2014, p. 52)

Provocar instabilidades no processo formativo acompanha a incessante prática de questionar as experiências humanas, as verdades que nos são postas como absolutas, bem como as ações de interpelações acerca de todas as vivências. Acrescido a isso, o grupo de copesquisadores deve abusar das oralidades, dos afetos, das trocas com os demais envolvidos no projeto coletivo. Movimentações consubstanciadas pelos dispositivos artísticos pensados, organizados e propostos pelos articuladores/pesquisadores das oficinas/pesquisa.

Nesse íterim, o Atiba-Geo por diversas vezes solicitou da entrega de todo o corpo dos copesquisadores. Contudo, por ser o facilitador e também ter tido uma formação em Geografia, cujo curso apresenta intensos engessamentos da criatividade humana, optei por seguir um ritmo que não assustasse os envolvidos na pesquisa, visto que desde o início da pesquisa constatei que alguns tinham dificuldades em externar as suas intersubjetividades, ao passo que as dificuldades foram intensificando por conta dos trabalhos que necessitavam da criatividade artística.

Tanto as dificuldades quanto as habilidades de fácil demonstração foram problematizadas com a finalidade de que cada copesquisador identificasse as suas potencialidades, assim como suas limitações e, a partir disso, avançar em ambas dicotomias, sobretudo, na perspectiva de “viver uma outra história, criar outros devires, novas singularidades”. (GAUTHIER, 1999, p. 54)

.....
³⁷ “A razão metonímica, que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima”. (SANTOS, 2002, p. 40)

A importância da responsabilidade ética, noética e espiritual do grupo-pesquisador no momento do processo de pesquisa

Alcançar o quinto princípio requer a mescla dos quatro explicitados anteriormente, posto que uma pesquisa com o *corpo todo* pode levar o copesquisador a acessar partes das suas ancestralidades que nem ele mesmo sabia da existência e que em muitos casos fogem do campo determinável, palpável, visível. Aciona-se a zona da espiritualidade, a qual precisa ser vivida, sentida e dispensa a análise da ciência ocidental. Admitir a potência das artes é assumir os riscos de instabilizar o tempo linear, as certezas subjetivas ou até mesmo coletivas. Essas ações só são permitidas devido à democracia que perpassa por todo o fazer da sociopoética, mas acima de tudo, o compromisso dos envolvidos com as culturas de resistências é o que possibilita, sem certezas, a construção de um futuro mais diverso, inclusivo e *concentrado*. (SANTOS, 2002)

Mesclar conceitos + afetos nos leva ao termo “confeto”, ou seja, uma proposta sistematizada pela sociopoética com a tentativa de criar alternativas educativas prazerosas, com contato humano, vivacidade no olhar, sem medo de se expor e dialogar com os demais:

Os confetos são mais do que enunciados intelectuais, são a expressão de experiências coletivas que implicam o corpo sensível, portanto, uma forma potente de pensamento que não se limita à razão. Os conceitos, portanto, podem ser poéticos e/ou metafóricos, miscigenados, interferenciais. Geralmente, anarquizam referências prévias. (PETIT; ADAD, 2009, p. 5)

Permeado por conceitos, afetos e confetos, retorno ao cenário que inicia esta produção textual, na minha cadeira não tão confortável e com o meu *corpo-território* vidrado na tela do computador, me pego por diversas vezes refletindo sobre as minhas aulas, sobre o quão me esforço para que os encontros sejam prazerosos, ricos em confetos, e nesse transitar recordo a fala de um dos meus educandos/

copesquisadores: “O professor Eduardo diferentemente dos outros professores é o que menos fala em sala de aula”. Com certeza, essa fala magoaria muito dos meus colegas educadores, mas a recebo como um abraço caloroso, como um olhar sincero, posto que compreendo a sala de aula como um espaço de diálogos, de entrega individual e coletiva. Portanto, a observação desse educando/copesquisador me encoraja a continuar com as propostas da sociopoética, nas quais não sou e não pretendo assumir a centralidade unilateral, a hierarquia professor x aluno. A partilha deve favorecer a todos e todas imbuídos do processo de construção da educação. Outra copesquisadora desta pesquisa me enviou um *e-mail*, logo nos primeiros encontros, com a seguinte colocação:

*Tava relendo seu texto e pensando no quanto você, enquanto professor e ser humano (destaco isso porque alguns acham que não são) me ensinou. E me ensinou pra vida, pra prática educacional, pra relações com pessoas. Talvez você nem se dê conta do quanto é importante e tem representado uma galera rasgando esses espaços conservadores. Fico feliz, uma pena que a gente ainda não sabe muito bem como lidar com o formato mais horizontal e aberto da educação, por estarmos viciados no autoritarismo com o qual fomos criadas. Mas não mude isso, não, porque o caminho que enxergo é esse. Enfim, obrigada!*³⁸

Destarte, caminhos e possibilidades na formação dos educadores que trilham comigo os nossos encontros serão sempre um mosaico a ser confeccionado passo a passo, sem a necessidade de garantir certezas do futuro, mas com a perspectiva de proporcionar um presente de inclusões, rupturas, arte, risos, conflitos, instabilidades, dentre tantos sentimentos que forem surgindo.

.....

³⁸ Copesquisadora Preta, 17 de maio de 2016.

PELE III

**Travessias
do Atiba-Geo**





Formação docente do corpo-território: para a colonialidade ou para a decolonialidade?

De fato, depende do projeto de sociedade que o professor defende. Pessoas que pensam que a sociedade, com as marcas racistas que tem a nossa, não precisa mudar, vão trabalhar superficialmente com estes temas.³⁹

As linhas desenhadas nas minhas itinerâncias foram forjando um *corpo-território* que sempre se questiona: “qual a minha perspectiva de sociedade?”. Refletir sobre tal provocação se faz necessário por diversos motivos, ainda mais se pensarmos que a construção deste livro se insere em um contexto político federal de retrocessos, no qual uma série de conquistas dos grupos minoritários estão sendo desarticuladas⁴⁰ pela coligação que golpeou a democracia brasileira. Então, não posso deixar de afirmar que “um novo tempo há de vencer. Pra que a gente possa florescer, e, baby, amar, amar sem temer”.⁴¹

Ainda nesse cenário, a área da educação tem sido um dos principais alvos das retaliações dos avanços conquistados pelos movimentos sociais. As estratégias ideológicas são meticulosamente orquestradas e desdobradas em projetos e políticas públicas de abrangência nacional, tais como: Escola Sem Partido;⁴² Base Nacional Comum Curricular.⁴³ Ambas as propostas buscam alavancar os ideais de sociedade dos grupos conservadores, os quais historicamente se nutrem

.....

³⁹ Ver: <https://www.geledes.org.br/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-estamos-planos-pedagogicos-diz-professora/>.

⁴⁰ Reforma de Temer legaliza o “apartheid educacional” no Brasil de Frigotto (2016). Ver: <http://www.tijolaco.com.br/blog/reforma-de-temer-legaliza-o-apartheid-educacional-no-brasil-por-gaudencio-frigotto/>.

⁴¹ Trecho da música “Flutua” de Johnny Hooker.

⁴² Anteprojeto de lei municipal e minuta de justificativa (Escola Sem Partido). Ver: <http://www.programescolasempartido.org/municipal>.

⁴³ Base Nacional Comum Curricular. Ver: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

das marginalização e opressão dos corpos negros, não heterossexuais, femininos, não cristãos, entre outros:

Pode-se entender que tais projetos são uma resposta de setores conservadores aos avanços resultantes das lutas de Movimentos Sociais que se fortaleceram no final do Século XX e início do Século XXI, os quais tensionaram os ‘fatos’ estudados nos currículos e materiais escolares da educação básica, conquistando a ampliação da voz das chamadas minorias. Como exemplo, citamos a aprovação da lei que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas da rede pública e privada, do ensino fundamental ao ensino médio. Na mesma direção, a capital paulista aprovou a Lei Municipal 16.493/16, por meio da qual as escolas municipais passaram a incluir, nas disciplinas de Geografia e História, conteúdos voltados ao debate e compreensão dos direitos humanos, com temas como o respeito às diferenças culturais, regionais, religiosas, de gênero, de etnia, bem como a compreensão de direitos e deveres sociais. (VIÉGAS; GOLDSTEIN, 2017, p. 4, grifo do autor)

Com isso, continuo a ratificar a provocação: “qual a minha perspectiva de sociedade?”. A mesma inquietação lanço nos espaços de formação de educadores que tenho transitado. Rotineiramente ponho, em diálogos com professores em formação inicial ou continuada, os objetivos ideológicos dos grupos conservadores e o que representam para o fazer docente as mordanças⁴⁴ que estão sendo impostas ao fazer docente, cuja intencionalidade visa atender à lógica do capitalismo neoliberal com a utilização da educação para abrandar as querelas da pobreza e das desigualdades. Se instaura uma contradi-

.....

⁴⁴ “Escola sem Partido”: imposição da mordança aos educadores. Ver: <https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>.

ção, ou seja, o neoliberalismo se empenha para desarticular a escola, mas ao mesmo tempo não vislumbra a sua extinção, pois se apropria do chão do espaço escolar para engessar e docilizar os corpos subalternizados. Nesse ínterim, o professor Libâneo (2017, p. 5) destaca que “o monitoramento da eficácia dessa estratégia [neoliberal] se faz por avaliações externas cujos resultados servem para o controle das escolas e dos professores, afinal coagidos como responsáveis pelos resultados escolares”.

Na condição de formador de professores para a educação geográfica, tenho dedicado esforços na tentativa de exercitar o olhar crítico em relação às políticas públicas direcionadas à educação escolar de nível básico e superior. Dentre as ações determinadas pelo Ministério da Educação (MEC), destaco a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual teve a sua primeira versão socializada em 16 de setembro de 2015, aproximadamente quatro meses antes do meu início como professor substituto da Faced da UFBA. Desde esse período, passei a acompanhar os encaminhamentos do documento oficial para compreender qual a perspectiva educacional direcionada pelo MEC.

A leitura do primeiro documento socializado pelo MEC contempla as características neoliberais difundidas nas políticas públicas brasileira desde 1990 pelo Banco Mundial, para o qual os valores de eficácia, eficiência, produtividade e concorrência não deveriam ser explanados apenas na esfera econômica, mas também diluídos nas reformas educacionais, por exemplo, 20 anos depois: a BNCC. A partir disso, caminhamos para um documento oficial com uma série de imposições curriculares padronizadoras dos conteúdos, das didáticas, assim como a desvalorização docente. A terceira versão do documento teve a sua aprovação em 2017, de acordo com a Lei nº 13.415/17.⁴⁵ Em relação ao componente curricular Geografia, o documento garante a sua presença no percurso do ensino fundamental. Entretanto, o mesmo não está garantido no ensino médio e provoca instabilidade nos cursos de licenciaturas pela não definição fede-

.....

⁴⁵ Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm.

ral acerca dos componentes da área de humanidades. A referida lei garante, em relação ao ensino médio, a obrigatoriedade do ensino de matemática e português, o que mais uma vez comprova as determinações neoliberais na organização da educação brasileira.

Diante do panorama explanado, continuarei ratificando que o meu *corpo-território* assume um compromisso ético de compartilhar com os demais educadores e educadoras questões inerentes ao campo da política que possuem rebatimentos na profissionalização docente. Debruçar sobre o atual cenário político e educacional é indispensável para incorporar as contextualizações históricas tão presentes e determinadoras do futuro. Por isso, logo nas primeiras linhas da “Pepe III” elucidei a narrativa da professora Petronilha: “*De fato, depende do projeto de sociedade que o professor defende. Pessoas que pensam que a sociedade, com as marcas racistas que tem a nossa, não precisa mudar, vão trabalhar superficialmente com estes temas*”.

Recorri a contribuição da pesquisadora Petronilha por verificar que o neoliberalismo não aceita a educação geográfica que incentive ao educando e a educanda tecer um *corpo-território* que se perceba responsável pelo seu protagonismo, essa ação “tem intenso rebatimento na forma como nos relacionamos com a construção do espaço geográfico, visto que passamos a tensionar as relações de poder que legitimam as territorialidades hegemônicas e desprestigiam os territórios dos grupos oprimidos”. (MIRANDA, 2017, p. 54) Contudo, o educador da educação básica ou do nível superior, sobretudo no contexto do Nordeste brasileiro, não pode negar que os corpos que estão construindo a sua passagem pela escolarização são majoritariamente corpos negros, os quais precisam ter garantidos o direito de acessar a História e Cultura africana e afro-brasileira. Por outro lado, mesmo que as salas de aula fossem composta com a maioria de pessoas brancas, o discurso do educador e da educadora deve abarcar a pedagogia antirracista.

A perspectiva da educação antirracista é contrária à composição teórica que embasa a BNCC. Para problematizar a prática racista, é indispensável o percurso pela pedagogia decolonial totalmente oposta

à colonialidade⁴⁶ que fundamenta os ideais neoliberais, como pontua Oliveira e Candau (2010, p. 17): “Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente”. Inevitavelmente, retomo mais uma vez a provocação: “qual a minha perspectiva de sociedade?”. Diante disso, volto a inquietar: “Na minha prática docente devo problematizar a invenção de corpos-territórios para a colonialidade ou para a decolonialidade?”.

Envolto a essas provocações, Quijano (2007, p. 93) aponta que a colonialidade é “um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder”. Dessa forma, a concepção de raça desvaloriza a contribuição biológica e pauta o discurso que atende, mais uma vez, aos interesses do fundamentalismo capitalismo, em que um grupo se sobrepõe e tem a sua epistemologia validada na representatividade e construção intersubjetiva de todos os sujeitos inferiorizados. Repensar essa conduta de silenciamento e naturalização dos privilégios sociais é reestabelecer o posicionamento político do educador na construção do outro, dos educandos. Nesse bojo, políticas públicas de formação de professores precisam efervescer a alteridade do outro que habita em mim, pois:

O que está em causa nas Leis 10.639 e 11.645 é a busca por reconhecimento e adoção de um sistema educativo que exerça a alteridade. Acolher o Outro, em sua plenitude e complexidade, como condição de acolher a mim mesmo, sem reduzi-lo a categorias estereotipantes, vem sendo o desafio renovado da política global. (BORGES, 2015, p. 750)

.....
⁴⁶ “O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado”. (QUIJANO, 2007, p. 93)

Articular esses passos visa elucidar na formação docente do professor de Geografia a relevância em estabelecer um currículo que não se instaure por paradigmas monocultural a todos os envolvidos no fazer educativo. Legitimar a visão padronizada do ato de educar reafirma a educação negligente com as diferenças e acentua-se as desigualdades, bem como a omissão e silenciamento da pluralidade cultural fundantes para o forjar das categorias geográficas: espaço, redes, paisagem, lugar, território, entre outros. Tais questões da colonialidade são evidenciadas “em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, [...], na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna”. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)

Em relação aos textos didáticos contempladores da colonialidade, podemos trazer para a formação em educação geográfica as contribuições da pesquisadora Ana Célia Silva (1995) ao afirmar que o livro didático é um dos dispositivos pedagógicos utilizados para reproduzir o racismo, a representatividade negativa dos povos negros, a opressão aos corpos subalternizados. A própria autora aponta que avanços são verificados na elaboração dos livros didáticos no intuito de não legitimar textos verbais e imagéticos com signos e símbolos racistas.

Tem sido recorrente nas mídias sociais ou em espacialidades não virtuais as narrativas de pessoas negras que são vítimas de racismo por verbalizações que os colocam na condição de primata. A colonialidade se nutre com mensagens explícitas, mas também com indicações veladas das suas ideologias eurocêntricas de eugenia racial. A colonialidade busca se infiltrar na cultura do colonizado e conduzi-lo a reproduzir o legado histórico e cultural do colonizador, consequentemente, assimila-se um imaginário epistêmico europeu, como aponta Munanga (1988, p. 23):

[...] a memória que lhe inculcam não é a de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo

totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou.

São essas ideologias que alicerçam as mensagens da colonialidade de substituição da referência local pela história do colonizador eurocêntrico. A expansão e manutenção do repertório simbólico colonial subjuga as bases epistêmicas antecessoras do processo de subalternização “narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada”. (MIGNOLO, 2003, p. 41) Nesses veios, tenho constatado que a colonialidade por meio das interferências neoliberais provocaram, sobretudo após 1990, um discurso universal de repulsa às questões políticas.

Logo, é de interesse da colonialidade que a educação em todos os níveis pense a formação dos sujeitos pelo raciocínio de aversão à política para a produção do sujeito idiota, preocupado apenas com o seu bem comum, desacreditado da participação coletiva e democrática. Sinceramente, essa questão me preocupa, pois tenho verificado que o número elevado de professores em formação inicial e continuada estão descrentes das potencialidades que o seu *corpo-território* possui para as efetivações e reivindicações por políticas públicas.

Abarcar as políticas públicas na formação docente é indispensável no trato da profissionalização docente, tanto que os poucos componentes curriculares, das licenciaturas, que evidenciam nas ementas os conteúdos das políticas são negligenciados pela maioria dos educandos. Então, provooco: “qual a minha perspectiva de sociedade na condição de educador ou educadora?”. Inquietar a nossa identidade docente é algo fundamental para continuar a busca pelo forjar do nosso *corpo-território*. Um *corpo-território* pautado na aversão às políticas públicas tende a não saber utilizar a sua condição de protagonista da sua própria história, tende-se a priorizar a anestesia do *corpo-território*. Desperdiça a potencialidade em criticar e viver um mundo com perspectivas democráticas e de garantias à diversidade e

igualdade perante as diferenças. Esse mesmo *corpo-território-anes-tesiado* aceita as imposições do instituído, por exemplo, a BNCC com validação neoliberal e legitimadora da colonialidade, já que: “Quem dorme com os olhos dos outros, não acorda a hora que quer”.⁴⁷

Provocar a imposição da BNCC é um ato de resistência ao documento oficial que desperdiça valores culturais ao propor uma padronização conteudista para atender às avaliações do desempenho quantitativo da educação básica. O caminho decolonial recorre aos saberes e valores culturais do chão da escola para inventar o currículo e pensar a avaliação a partir das subjetividades curriculares da sua localidade que também dialoga com os conteúdos globais. Nesse sentido, estamos caminhando por vias que podem nos levar a interculturalidade crítica, como elucida Walsh (2005, p. 25):

O conceito de interculturalidade é central à (re) construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo-, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global.

Portanto, a educação geográfica articulada para a interculturalidade requer a participação de educadores e educadoras que tensione o legado colonial, que valorize experiências não eurocêntricas e que se fortaleça ao legitimar as epistemologias do sul. Alcançar esses princípios nos coloca na esfera do *corpo-território-decolonial*, pois busca linhas de fugas necessárias para enaltecer os contrastes epistemológicos próprios da humanidade, prerrogativa de suma relevância para

.....
⁴⁷ Colocação presente nos escritos do pesquisador Samuel Vida. Ver: <http://correionago.com.br/portal/quem-dorme-com-os-olhos-dos-outros-nao-acorda-a-hora-que-quer/>.

a dialética ancestral da continuidade forjada pelos ensinamentos da filosofia de Oxumaré.

Ter a dimensão do *corpo-território-decolonial* no contexto político neoliberal é pujante para ir na contramão das imposições do instituído, o ato é a insurgência, ao passo de revirar a normatização eurocêntrica e pensar as práticas educativas por vieses epistêmicos até então impedidos de serem evidenciados no espaço escolar. Um *corpo-território-decolonial* não deve se sentir realizado por inserir na estrutura estatal temáticas dos subalternizados, a estratégia da pedagogia decolonial é produzir conhecimento que desestabilize a geopolítica ocidental e rasure os corpos colonizados para repensar as suas bases ancestrais que não se limitam ao legado eurocêntrico, posto que “assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes”. (WALSH, 2007, p. 9)

Diante dessas colocações, venho propondo que a concepção de educação geográfica dos professores em formação inicial ou continuada levem em conta um compromisso político que realinha a historiografia oficial dos grupos subalternizados. Isso perpassa pela crítica às determinações da BNCC, pelos retrocessos da Escola Sem Partido, entre outras perspectivas ideológicas que, ao perceber a contra-hegemonia dos grupos oprimidos, logo reagem com medo de ter os seus históricos privilégios ameaçados.

Traçar esta linha de fuga e de raciocínio requer enorme desprendimento por parte das epistemes que forjaram a minha infância, adolescência e parte da minha fase adulta. É dolorido perceber que muito do que o meu *corpo-território* é, só foi possível por apagamentos, silenciamentos e negligências de todos os valores não eurocêntricos. A formação docente, neste livro, é perspectivada como a espacialização da quebra do silêncio, não só da voz, mas do corpo todo.

Destarte, vamos continuar nas próximas movimentações da “Pele III” tentando intensificar a discussão sobre formação docente, sem ter o aspecto de estudo da arte, mas trazendo a discussão para a práxis. Então, o momento a seguir denominado de “Cartografia do

desenho singular: linhas de rasuras do Atiba-Geo” busca caracterizar a territorialidade do estudo, o grupo-pesquisador, o dispositivo artístico, entre outros devires.

Exunêutica do desenho singular: linhas de rasuras no Atiba-Geo

Inúmeras vezes evidenciou-se o medo/receio de tentar levar para as salas da graduação da UFBA às contribuições do Legado Africano e afro-brasileiro. Identificava em muitos dos educandos convicções desprestigiadoras de qualquer outra epistemologia que não estivesse calcada nos lastros positivistas. Ao mesmo tempo, o medo/receio funcionou como alavanca para introduzir temáticas que contemplasse identidades negadas pela maioria dos sujeitos responsáveis pelas articulações dos nossos encontros. A questão de identidade aparece com muita intensidade, já que o perfil disposto nas turmas em 2015.2 apresentava um panorama étnico-racial estritamente negro, mas que em momento algum associavam as suas próprias subjetividades com as questões debatidas nas referências bibliográficas.⁴⁸

Mais uma vez, tornou-se explícito que o viés positivista recalca as particularidades étnico-raciais. O que legitima o padrão eurocêntrico de fazer ciência, de pensar o cotidiano e de soterrar questões ligadas à ancestralidade. Por diversas vezes, olhei para a turma e em silêncio me questionei: “o que tem em comum com a minha graduação e com a formação desse grupo?”. Respostas efervesciam no imaginário e conduzia-me a ter a certeza de que de alguma forma a Lei nº 10.639 deveria ser inserida naqueles espaços. E foi o que fiz. Convidei a turma a ler um relato de experiência de minha autoria com o título “Animai-vos, povo Bahiense, que está por chegar o tempo em que

.....

⁴⁸ *Diário das trocas de peles*, Eduardo Miranda, primeiro semestre de 2016.

seremos todos iguais’: relações étnico-raciais no espaço escolar” (MIRANDA; SILVA, 2012, p. 1), em que apresento uma experiência docente como estagiário de Geografia na educação básica pública e de que forma tal ação me conduziu a (re)construir a minha identidade afro-brasileira. Saliento que a referida experiência docente não teve ligação oficial com o curso de licenciatura em Geografia, e sim uma ação educativa extracurricular.

Os educandos aceitaram realizar a leitura da produção textual e o debate se desenvolveu com muita entrega, inquietações, dúvidas e ressignificações compartilhadas em rodas de diálogos. A partir dessa leitura, a turma legitimou e solicitou que o componente curricular versasse o ensino de Geografia e as epistemologias afro-brasileiras. O respaldo da turma tranquilizou parte das minhas dúvidas, sobretudo, a possível imposição da prática docente em discutir um tema tão complexo e com irrisória visibilidade na formação de professores em Geografia.

Nesse cenário, visualizei que a pesquisa ganhava novos contornos. Uma outra dimensão teórico-metodológica perpassava pelos meus desejos e anseios. Impulsos de motivação em pesquisar, descobrir, desconstruir e provocar estabeleciam conexões com o espanto e ressignificações apresentadas nas aulas: tanto por mim quanto pelos discentes.

Em conversa com os educandos e educandas, relatei o desejo de transformar todas as nossas construções em problemática de pesquisa para o doutorado em Educação. Tive o aval da turma e, em conjunto, decidimos nomear, com critérios de identidades, o nosso trajeto. Voltei ao meu arcabouço corporal e sugeri o termo “Atiba”.⁴⁹ Discutimos mais um pouco e criamos o projeto “Atiba-Geo: narrativas, formação e educação afro-brasileira”. Propus a leitura do ideograma Sankofa (Figura 2) com a prerrogativa de instaurar o compromisso de que “Nunca é tarde para voltar ao passado e recolher os conhecimentos que ficaram para trás”.

.....
⁴⁹ Palavra em Yorubá que significa “Conhecimento”. Termo que nomeia um dos projetos educativos do Afoxé Pomba de Malê.

Figura 2: Ideograma Sankofa



Fonte: Nascimento (2009).

É justamente essa a mensagem do Sankofa de valorizar o passado, a memória, a ancestralidade e os saberes negligenciados pelos padrões sociais que as nossas escolas, o Estado-Nação e outras instituições insistem em desperdiçar. Por esse prisma, Abib (2007, p. 202) elucida como a nossa sociedade desvaloriza perspectivas ancestrais:

Vivemos um período histórico em que a valorização exacerbada do tempo presente não nos permite olharmos o passado, a partir de uma ritualidade que se apresenta enquanto força instauradora, mas como algo passado e incapaz de fazer sua aparição e irromper no presente. O poder de revelação e de fulguração foi lançado unicamente para o futuro. Todas as perspectivas de transformações e mudanças, a espera por uma vida melhor as promessas por dignidade estão depositadas num futuro [...] que nunca chega. O presente então, eterniza-se. Alastra-se ao passado e sobrepõe-se ao futuro.

Traçamos um programa de curso que contempla a ementa oficial e acrescenta formas de pensar o ensino-aprendizagem de geografia com os valores e saberes afro-brasileiros, elementos constitutivos do espaço geográfico construídos pelos discentes.

Traçar as primeiras linhas dos direcionamentos metodológicos desta produção textual significa apreender a necessidade de voltar ao tempo, acessar à memória, reanimar as lembranças e perceber o que de fato se tornou experiência significativa no trato com a minha própria identidade docente.

(Re)visitar a construção das subjetividades se configura como dispositivo indispensável no ato de compreender a formação dos sujeitos que, de alguma forma, atravessam ou atravessaram as minhas itinerâncias profissionais. Vislumbro esses momentos como encruzilhadas indispensáveis para frutificar tantas outras formas de fazer, pensar e constituir a educação nos mais diversos níveis. Sobretudo, os dispositivos metodológicos relevantes no ensino-aprendizagem dos futuros educadores que cotidianamente movimentaram os direcionamentos do Atiba-Geo: narrativas, formação e educação afro-brasileira.

Uma série de teorias da educação transitam no imaginário e tentam ganhar algumas linhas, mas que corpo é esse que se utiliza das minhas memórias para invocar e evocar saberes acumulados ao longo das minhas itinerâncias acadêmico/profissional/pessoal? Aqui o chamaremos de *corpo-território* por defender “a visão de corpo para além das questões genéticas, em que a cultura é o ponto de partida e, sendo assim, compõe o fluido mosaico das experimentações diárias”. (MIRANDA, 2015, p. 13)

Destaco que o Atiba-Geo no semestre 2015.2 teve como base propulsora a turma matriculada no componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia I, com o total de 14 graduandos convidados no primeiro dia de aula a trabalhar com a invocação de suas memórias. Entreguei a cada um dos envolvidos um escudo dividido em três quadrantes, com as seguintes proposições: 1º quadrante (primeiro dia de aula) – Como se deu o seu caminhar na educação básica?; 2º quadrante (em meados do semestre) – As discussões em Estágio I acrescentou algo na formação da sua identidade docente?; 3º quadrante (último dia de aula) – Após os meses de discussões, qual a sua compreensão sobre educação e ensino de Geografia?

A escolha de um escudo não se deu de forma aleatória, e sim com respaldo em um dos mitos de Ogum e as habilidades dos seus paramentos. Ogum é conhecido como o patrono dos metais e traz como símbolos o escudo e a espada próprios para as batalhas. Tanto o escudo quanto a espada são utilizados para a defesa, proteção, guardar o corpo das intempetividades das encruzilhadas. Sendo assim, ao entregar o desenho da figura supracitada é assumir que cada um de nós nos protegemos, cada um da sua forma, e guardamos narrativas que dificilmente são compartilhadas com os desconhecidos.

Então, dialogamos sobre a possibilidade de compartilhar as nossas memórias, mas com a condição de que a sua projeção acontecesse através de desenhos como estratégia de tencionar a padronização da escrita como estratégia de comunicação nos moldes acadêmicos. O desenho foi escolhido como único critério de preenchimento dos quadrantes. Muitos argumentaram não saber desenhar. Aos meus olhos, tal negativa chegou como um dos primeiros despencar provocado pela sociopoética. Já esperava que desconfortos acontecesse ao longo do nosso caminhar. Por isso, evidenciei a concepção que todos e todas sabem desenhar e o que diferencia é o grau de habilidade. Insisti no desenho por acreditar que esse instrumento de comunicação retira o nosso pensamento da linearidade, nos provoca, nos traz rachaduras e intensifica outras distâncias já delimitadas. Desenhar a sua comunicação desconfortável para sujeitos acostumados com o trato da fala, das palavras, com o manejo da padronização do comunicar. Tanto que, se não tenho o desenho perfeito, logo estou desprovido da comunicação. Com isso, trabalhamos com o campo da “imaginação, que nos leva a sonhos possíveis e impossíveis, é necessária sempre”. (FREIRE, 2001, p. 71)

Insisti que os mesmos começassem a pensar em outras formas de comunicação, já que a geografia do dia a dia não é produzida exclusivamente por meios de letras, muito pelo contrário, o fazer geográfico antecede a leitura das palavras o que está associado com a afirmativa explorada por Paulo Feire (1987, p. 5): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. O fazer do *corpo-território* não pode se

limitar ao compasso das palavras. Muito antes das palavras, da leitura gráfica, do rebuscar da caligrafia, exercitamos o conhecimento do mundo. Aprisionar o *corpo-território* às sílabas é limitante para a pluralidade do ato de comunicar, trocar, sentir e afetar por outros sentidos próprios dos seres humanos, mas que hierarquizados por culturas padronizantes.

Tenho a sensação que as práticas pedagógicas enraizadas no positivismo-empirista refutam qualquer indício de partilha das intersubjetividades dos graduandos e graduandas. Justamente por opor a essa prática desprovida de afetividade e emoções, intento propor o que inicialmente denominei de “hermenêutica do desenho singular”, mas, ao trilhar outras perspectivas teóricas e experienciais, enxerguei uma vertente epistêmica referenciada nas encruzilhadas afrodescendentes o que fez imenso diferencial e levou-me a potencializar a “exunêutica do desenho singular”.

Ao buscar a origem etimológica da palavra “hermenêutica”, encontramos a ligação com Hermes, um dos deuses grego responsável pela comunicação entre o plano dos mortais e dos imortais. Constatamos intensa familiaridade entre as possibilidades de Hermes com o Orixá Exu, também possui a função de realizar o diálogo entre o Òrun e o Àiyé,⁵⁰ ou seja, “cabe a ele levar as oferendas dos humanos aos Orixás”. (SOARES, 2008, p. 39) Ainda sobre a entidade Exu, encontramos nos escritos do filósofo Soares a afirmativa de que todo ser humano traz consigo as ações do referido orixá, posto que ele é o responsável pela vida e por toda:

[...] força dinâmica que move o sistema mítico ancestral, como também na vida, no dia-a-dia que, segundo a crença do povo de santo, é a energia que vitaliza as pessoas e de tudo o que existe.

.....

⁵⁰ “O àiyè é o universo físico concreto, e a vida de todos os seres naturais que o habitam, portanto, mais precisamente, os arà-àiyè, ou aràiyè, são os habitantes do mundo, a humanidade. Já o òrun corresponde ao espaço sobrenatural, o outro mundo, o além, algo imenso e infinito. Nele habitam os arà-òrun, que são os seres ou entidades sobrenaturais”. (LUZ, 2000, p. 109)

Em resumo, sem Exu não tem movimento, logo sem ele não teríamos culto aos orixás, nem vida para os seres. (SOARES, 2008, p. 39)

Se a hermenêutica é “a arte e a ciência da interpretação” (RUNES, 1985, p. 26), a exunêutica estabelece o papel de compreender as realidades problematizadas pelos centros de produção do saber científico, ao passo de que os princípios interpretativos acionam os valores e saberes africanos e afro-brasileiros, mas que em momento algum deve renegar as contribuições postuladas por tantas outras formas de experiências e cosmovisões, já que sendo Exu o responsável pelas encruzilhadas, significa que os encontros entre a diversidade é o que potencializa a produção do conhecimento, como podemos evidenciar no mito a seguir:

Deves ir a dezesseis lugares para saber o que significam / esses cocos de palmeira. / Em cada um desses lugares recolherá dezesseis odus. / Recolherá dezesseis histórias, dezesseis oráculos. / Cada história tem a sua sabedoria, / conselhos que podem ajudar os homens. / Vai juntando os odus / e ao final de um ano terás aprendido o suficiente. / Aprenderás dezesseis vezes dezesseis odus.

O mito acima nos apresenta um enredo que elucida como Exu se tornou o conhecedor das diversidades. Sair por 16 territorialidades recolhendo odus pode ser compreendido como o compromisso do *corpo-território* em acessar aos mais distintos contextos sociais e apreender com cada experiência o arcabouço da alteridade, da diferença, do trato com as particularidades de cada grupo étnico. Portanto, o *corpo-território* que se permite seguir os ensinamentos de Exu deve criar estratégias para desarticular o epistemicídio calcado e reverberado pela colonização eurocêntrica.

A exunêutica se coloca em um lugar que acende por rupturas, pois o fato de trazer para dentro da universidade uma pesquisa que evidencia a epistemologia de Exu já provoca inquietações, descrenças,

afinal tem sido natural nos programas de pós-graduação em Educação, em nível nacional, investigar infância e ludicidade pelo olhar hermenêutico, currículo da escola pública baiana pela perspectiva hermenêutica, educação especial com veios da hermenêutica, entre outras que naturalmente aparentemente apenas Hermes consegue potencializar. A exunêutica compreende essa naturalização como espaço de poder e se inscreve em par de igualdade como viés responsável por, também, estudar e compreender, investigar, analisar infância e ludicidade, educação especial, currículo, entre demais temáticas que fomenta a pesquisa e a complexidade da educação brasileira.

Associada a essas questões, a exunêutica do desenho singular se constitui com ênfase em três categorias/perspectivas: exunêutica; desenho; singular. A primeira se configura como o processo de interpretação de um determinado “real”. (SODRÉ, 1983) A categoria “desenho” perpassa pelo ato de conceber (imaginário) e representar (material ou imaterial) o processo de comunicação. (MIRANDA, 2014) Por sua vez, o “singular” está atrelado ao campo das vivências, experiências, da cosmopercepção que são próprias de cada indivíduo e tem contribuições do coletivo que o circunda. (MACHADO, 2002) Ao unir essa tríade, caminhamos para a autorização do próprio ator e atriz social, em realizar um movimento que exige:

- *olhar para dentro de si* (dialogar com o seu real, com o seu protagonismo);
- *escutar o que as suas memórias tem para dizer* (a autoescuta desestabiliza a racionalidade europocêntrica e contraria a hegemonia capitalista);
- *desenhar para viabilizar o processo de comunicação* (expor, por uma comunicação não linear, o que afeta o nosso corpo-território).

Ainda sobre a questão singular, recorreremos a filósofa Oyèrónké Oyěwùmí (1997) que nos apresenta uma perspectiva de corpo iorubano em que a visão não assume a hierarquia dos sentidos. Para os povos iorubás, existe uma mescla entre os sentidos do corpo, já a

sociedade ocidental exercita com maior ênfase a visão por estabelecer que a leitura do corpo do outro é o primeiro ponto de percepção, comunicação e que leva a exclusão:

O termo ‘cosmopercepção’ é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. Neste estudo, portanto, ‘cosmovisão’ só será aplicada para descrever o sentido cultural ocidental e ‘cosmopercepção’ será usada ao descrever os povos iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos. (OYĚWŪMÍ, 1997, p. 3)

Portanto, a exunêutica do desenho singular convida o *corpo-território* da copesquisadora a caminhar por dentro das suas próprias lembranças, escutar as narrativas que compõem a sua corporeidade, exercitar os seus sentidos para além da visão e, em seguida, desenhar elementos que elucidem a comunicação. A exunêutica é a potência para fraturar a hegemonia da identidade do opressor. Então, se Exu na epistemologia afro-brasileira representa a comunicação e se cada um de nós somos atravessados pela dinamicidade de Exu, por conseguinte, todo ato de comunicação humana só se concretiza pela permissão de Exu, posto que as encruzilhadas, o local de morada desse orixá, é o ponto de passagem, de fruições, de caminhos para todo e qualquer ato de comunicação.

Com isso, o *corpo-território* presente no Atiba-Geo para se perceber como um grupo-pesquisador teve a sua condução pela exunêutica, a qual viabilizou os compartilhamentos das experiências de vida de cada copesquisador. Abrir os caminhos do semestre 2015.2 com a exunêutica oportunizou aos discentes projetar no 1º quadrante as suas concepções sobre a sua trajetória na educação básica. Considero de extrema relevância tal ação, visto que tive a oportunidade de ter o primeiro contato com as narrativas do corpo-território dos educandos, o que permitiu um diagnóstico prévio principalmente sobre elementos constitutivos das concepções de mundo dos envolvidos. Nesse

bojo, construo articulações entre as contribuições de Sodré (1942) com às proposições da exunêutica. Se Exu é diversidade e transita por todos os espaços e se o transito é permitido por ele, com isso, a universidade não pode se pautar por um único viés epistemológico. A exunêutica se configura como mais uma opção de evidenciar que o estudo sobre culturas geralmente legitima a universalização das diferenças, o que ratifica padrões de signos e símbolos na produção e reprodução social. Nesse âmbito, optamos em expandir o campo conceitual por compreender que se debruçar para compreender a cultura/intersubjetividade do outro deve-se levar em conta que “cultura é o modelo de relacionamento humano com seu real. Este ‘real’ não deve ser entendido como a estrutura histórica globalmente considerada nem mesmo como um conjunto de elementos identificáveis”. (SODRÉ, 1942, p. 48) O real aqui apresentado contrapõe o universal, ou seja, abarca a singularidade e faz com que outros indivíduos, a partir do convívio, da escuta, das observações e, sobretudo, das alteridades, compreenda o que é simbolicamente relevante para os grupos étnicos que pretende tecer compreensões.

Nesse ínterim, a perspectiva da exunêutica do desenho singular adota o pressuposto de que é necessário extrapolar o campo das aparências (SODRÉ, 1983), já que no Ocidente a palavra “aparência” passou a ser empregada com cunho pejorativo e universalizante, pois proporciona um antagonismo entre o real e o irreal:

Aparência não implicará aqui, entretanto, facilidade ou a simples aparência que uma coisa dá. O termo valerá como indicação da possibilidade de uma outra perspectiva de cultura, de uma recusa do valor universalista de verdade que o Ocidente atribui a seu próprio modo de relacionamento com o real, a seus regimes de veridicção (a própria noção romântica de cultura é um esforço moderno de universalização da verdade). As aparências não se referem, portanto, a um espaço voltado para a expansão, apara a continuidade acumulativa, para a linearidade irreversível,

mas à hipótese de um espaço curvo, que comporte operações de reversibilização, isto é, de retorno simbólico, de reciprocidade na troca, de possibilidades de resposta. (SODRÉ, 1983, p. 102)

Sendo assim, o aparente, o visível não necessariamente representa a totalidade de quem constrói o seu real, a sua cultura, ou seja, o aparente é irrisório para a compreender o corpo-território. Evidenciar a potência do desenho como dispositivo de pesquisa é trazer para o campo das supostas certezas a veridicidade das dualidades, posto que o próprio desenho grafado pelo sujeito proporciona uma infinidade de leituras/interpretações para quem está do outro lado. Contudo, o movimento de por na centralidade o responsável pelos traços desenhísticos significa alimentar a esfera que externa as intersubjetividades e caminha para o processo da comunicação, no qual as aparências podem ou não ser reafirmadas, ressignificadas, desconstruídas, ou seja, uma série de possibilidades.

É preciso salientar que a exunêutica do desenho singular se configura enquanto um método embrionário e evidentemente necessita de maior contemplação teórica e experimental. Apenas aponto os caminhos que podem viabilizar estratégias de pesquisa na qual os atores e atrizes não assumam a passividade defendida pelas ciências neutras. Acreditamos na contribuição dos copesquisadores no ato de pensar, articular e projetar os vieses teórico-metodológicos, tendo respaldo na produção artística do desenho.

Nessa frutificação artístico-conceitual, elucidamos que dentro da exunêutica do desenho singular aportamos a *epistemologia do desenho africano*,⁵¹ patronizada por Exu, a qual abarca a comunicação como uma das características fundamentais desse orixá. A nossa concepção de desenho compreende que a composição gráfico-visual se configura como uma das possibilidades de comunicação entre os seres humanos. Desenhar é dar forma aos pensamentos, é materializar a

.....
⁵¹ Epistemologia desenvolvida na pesquisa de mestrado de Eduardo Oliveira Miranda *O negro do pomba quando sai da rua nova, ele traz na cinta uma cobra coral: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê* em 2014.

comunicação. Com isso, ao levar em conta que cada ator e atriz trazem consigo as polimovimentações de Exu, aportamos que o ato de desenhar, como processo comunicativo, evidencia que:

[...] o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a dimensão, a escala e o movimento explicam a composição de um desenho, para as culturas negras, esses mesmos elementos servem para suscitar as comunicações oportunizadas por Exu, já que todas as formas objetivam transmitir as múltiplas intencionalidades do senhor das encruzilhadas. (MIRANDA, 2014, p. 61)

Disto isso, o desenhar das intersubjetividades de cada *corpo-território* é trazer para o campo da comunicação é fazer com que o próprio copesquisador se reconheça, se veja, se protagonize. Na epistemologia do desenho africano, o corpo por ser um território de simbologias só se reconhece quando se permite transitar por suas territorialidades, desbravar os lugares, desfazer espaços e compor outras paisagens. Desbravar o próprio corpo-território é se autorreconhecer, parece redundante, mas não podemos esquecer que estamos escrevendo esta pesquisa inseridos em um sistema capitalista/opressor que a todo instante nos omite o direito de posse e compreensão de quem somos, quem foram os nossos ancestrais, de quais espaços devemos ocupar, por quais motivos não sonhamos com determinados espaços de poder. Desenhar para comunicar e compartilhar sociopoeticamente as nossas afetações é o mesmo que nos desvelar para revelar o que habitualmente não acionamos. Verificar todas essas movimentações é fundamental no trato com a potência da exunêutica ao tornar visível para o *corpo-território* as suas singularidades, as quais podem criar redes de coexistências com as singularidades das outras corporeidades existentes nos espaços educativos.

Feito o caminho de apresentação da exunêutica do desenho singular, iniciaremos a visibilidade dos desenhos criados pelos copesquisadores nos quadrantes do escudo. Para tal, dividiremos em três momentos com a prerrogativa de estabelecer um panorama que

chamaremos de “cartografia do desenho singular”, alicerçada na epistemologia do desenho africano, cuja organização abre caminhos:

[...] para o campo das sensações e emoções, elementos de mister importância nas culturas negras, visto que nem tudo é palpável, mensurável, visível. Muito se constrói na perspectiva da afetividade, do sentir, do arrepio, da emoção espontânea provocada pelos elementos da Natureza. Nesse movimento, não existe a dicotomia Cultura e Natureza, ambos estão intrincados. (MIRANDA, 2014, p. 62)

Ratifico que os elementos gráficos apresentados a seguir foram produzidos por quatro discentes do componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia I do semestre 2015.2 da licenciatura em Geografia da UFBA. A turma era composta por 14 indivíduos, mas optamos por levar em consideração apenas quatro produções pelo fato desses compartilhar das ações do Atiba-Geo durante todos os momentos e com isso ser mais interessante compreender de que forma as experiências formativas com encruzilhadas afro-brasileiras constituiu o *corpo-território* de cada copesquisador.

Cartografia do desenho singular: traçados do primeiro quadrante

Recordo-me dos detalhes que permearam o primeiro dia de aula com a turma do componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia I do semestre 2015.2 da licenciatura em Geografia da UFBA. Dirigir-me para encontrar tais sujeitos se configurava a realização de um sonho em ser professor universitário, independente de ser substituto ou efetivo. Um sonho que requereu estudos, dedicação, compromisso pessoal e profissional e, além de tudo isso, a oportunidade em ter sido o primeiro da minha família a ingressar no ensino superior, realizar um mestrado e galgar a docência na IES.

Então, fervilha em meu *corpo-território* uma série de particularidades que em alguns momentos poderia ou não dialogar com as realidades dos discentes que estavam naquela sala de aula. E foi justamente

isso que pude constatar: as incompletudes culturais. (SANTOS, 2006) Muito do que trazia comigo não dialogava diretamente com as educandas e os educandos. Em outros momentos, os aportes culturais se complementavam, visto que externar determinadas experiências dos envolvidos naquele espaço de formação supria as lacunas de conhecimentos dos demais. Portanto, Santos (2006, p. 446) convida a nos entender como sujeitos incompletos culturalmente, já que “aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos”.

De certa forma, essa incompletude também está instaurada na exunêutica do desenho singular, pois se configura como possibilidade das partilhas das intersubjetividades, as quais não necessariamente se interligam, mas que nas alteridades podem complementar as ausências de cada um dos envoltos no coletivo de formação docente.

Nesse horizonte, o 1º quadrante apresentou a seguinte interpeção: como se deu o seu caminhar na educação básica? Essa estratégia visou estabelecer o primeiro princípio da sociopoética que é a formação do grupo-pesquisador e a construção coletiva do conhecimento, o que perpassa pela alteridade e compartilhamento das questões intersubjetivas de cada membro. Almejava com o questionamento transpor os educandos ao passado e de alguma forma estabelecer com tais lembranças os referenciais positivos ou negativos da prática docente, organização escolar, trato com as identidades dos alunos e tantas outras temáticas que viessem à tona.

No ponto de vista esboçado, traremos alguns dos desenhos projetados pelos educandos. Todas as produções gráficas foram explicadas oralmente pelos seus respectivos responsáveis, pois acreditamos que “a narrativa do outro nos remete à figuração narrativa na qual nos produzimos como sujeito de nossa biografia”. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 62) Dos 14 discentes matriculados no componente curricular, optamos em expor os traçados desenhísticos de apenas quatro envolvidos, visto que os outros 10 graduandos não se envolveram com o Atiba-Geo no semestre 2016.1.

Por conta disso, sentimos a necessidade em apresentar os quatro sujeitos, sendo três homens e uma mulher, todos moradores de Salvador (BA) e graduandos em licenciatura em Geografia: 1º - Taxista e escolheu o nome fictício Dondeville;⁵² 2º - Polícia Militar (PM) da BA e optou pelo nome Peão;⁵³ 3º - Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e definiu Gana⁵⁴ como seu nome (25 anos); 4º - Professora de curso preparatório para vestibular, batizou-se de Preta⁵⁵ (23 anos).

Então, sem desperdiçar as experiências (SANTOS JÚNIOR, 2012), já que coube a exunêutica do desenho singular propor o acesso às particularidades dos indivíduos, verificamos elementos identitários que justificaram a escolha dos nomes fictícios. Abarcar identidade nos traz a veracidade de que, como elucida Gomes (2005, p. 41), “não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais”. Assim sendo, no 1º quadrante, apesar de contextos distintos, todos criaram desenhos que elucida uma escola pública na qual o professor se configura como o único responsável pela construção do saber: “*A ideia do professor era o centro. Talvez a luz*”, afirmou Peão ao explicar a sua projeção gráfica (Figura 3). Para um corpo-território convidado a traçar um caminho pela sociopoética e desbravar as suas memórias, se configura de suma relevância, sobretudo para quem está em processo de formação docente, verificar de que forma a simbologia do espaço escolar estava presente na sua fase de infância e adolescência. Perspectivar um professor como a luz e centro do conhecimento significa retificar a todo instante a passividade do educando e o sobressalto da inteligência do docente, ou seja, eleva-se hierarquicamente um corpo em detrimento da não produção do conhecimento do corpo-aluno.

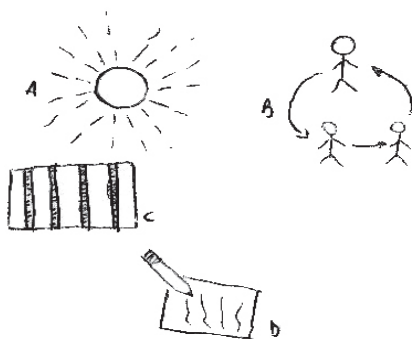
.....
⁵² A escolha do nome está atrelada às lembranças do seu pai, o qual queria batizá-lo com o nome de Dondeville.

⁵³ Optou pelo nome porque de acordo com a sua explicação entende “que agora é o momento de pegar peso para transformação da educação”.

⁵⁴ A opção refere-se a força do país africano e sua contribuição na formação do Brasil.

⁵⁵ “Porque tô sempre na luta”, afirmou sobre a escolha do seu nome.

Figura 3: Primeiro quadrante



Fonte: Peão, Atiba-Geo/UFBA (2016)

Freire (1999) vislumbra na comunicação o rompimento da prática do silenciamento, tão comum em espaços formativos, sejam esses informais, formais ou não formais. Com foco na educação formal, verificamos que a comunicação ainda continua tecendo, em muitas territorialidades, relações de poder, em que o professor é o responsável pela complexidade na construção do conhecimento e com isso o ato de comunicar não alcança o esperado e mantém-se na negativa das trocas de saberes. Sobre essa questão, o copesquisador Gana construiu o seguinte poema:

*Quando entro na sala de aula
O professor logo avisa...
- deixa de **preguiça!**
- **arrume a cadeira**
- *acorda pra vida!*
Todo mundo **enfileirado**, fazendo fila
Todo mundo **calado!**
O professor parece um **ditador**
Não quer saber da **minha vida**,
Da *minha história*, da **minha dor**,
Ele parece um objeto, um rádio transmissor.
O assunto decoro todo,
Pareço um robô*

*Que no processo de mecanização,
Perdeu a razão
Apenas **reproduzo** o esdrúxulo.
Será que a educação vai ser sempre assim?
Quadro, cadeira, lápis e giz?
Até quando vai ser isso?
Será que vai ter fim?
A resposta é óbvia...
Sim, SIM, SIM!!!!*
(ATIBA-GEO, UFBA, 2016)

Perceber no aluno a sua condição de ativo na produção dos conceitos torna a sala de aula um espaço acolhedor, um lugar de afetividade e convidativo para as ressignificações das leituras do mundo: “Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo”. (FREIRE, 2006, p. 45)

Ainda sobre a imagem anterior, o autor nos afirma que a educação básica rememorada em suas lembranças destaca a escola com estruturas físicas semelhantes aos presídios. Tal configuração, determina a sua forma de como os educandos devem agir, se relacionar com o outro, posto que o corpo assimila regras e normas condizentes com o que é instaurado de “cima para baixo”, “forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculadas de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos”. (FOUCAULT, 1987, p. 119) Nesse cenário, é totalmente negado ao corpo-território o seu direito a protagonizar as narrativas da sua construção social. As invisibilidades orquestradas no espaço de poder das escolas reverberam um legado de opressões sobre as potências da humanização.

Além disso, é categórico ao apontar um ensino conteudista com fundamentação que privilegiava apenas o livro didático. Nessa mesma assimilação, Dondeville compõe graficamente uma sala de aula (Figura 11) na qual o “*professor que passa conhecimento para*

os *alunos*”, situação apontada na narrativa de Peão ao relatar o seu posicionamento antes de permitir ao seu corpo-território o trânsito pelo Atiba-Geo:

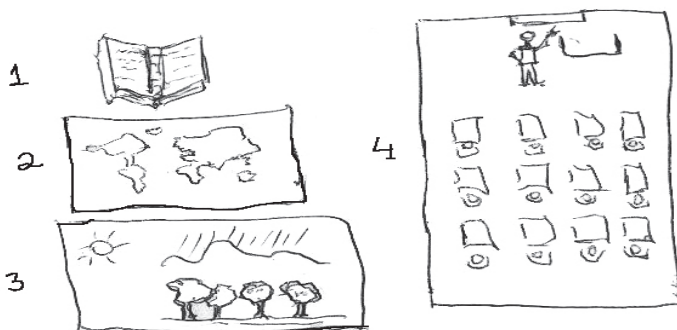
Confesso⁵⁶ que cheguei na disciplina (Atiba-Geo) achando que sabia um pouco a mais por já ter lecionado durante aproximadamente três anos. E essa falta de humildade foi boa, pois fui me surpreendendo a cada aula, a cada debate, a cada metodologia nova utilizada de forma democrática. Ia pra sala de aula muitas vezes sem fazer um planejamento adequado, apenas os conteúdos desconectados da realidade daqueles docentes. Escrevia praticamente dois quadros por aula, massificando os conteúdos. Tudo isso pelo fato de que a ideia que eu tinha de um bom professor era aqueles do ensino médio e alguns do superior. Que dominavam o conteúdo e eram o centro das atenções. Não havendo uma preocupação com o processo de aprendizagem.⁵⁷

A parcialidade atribuída ao educando se assemelha ao desenho exposto a seguir (Figura 4), o qual evidencia que a sala de aula historicamente assume um lugar de silenciamento, posto que as inter-subjetividades dos educandos não pode dialogar com os conteúdos estabelecidos pelo currículo escolar. A expressão gráfica analisada traz a memória de acontecimentos da década de 1980, mas que foram sendo repetidos ao longo das décadas seguintes e que, atualmente, encontra sustentáculos em projetos e leis federais respaldadas em estratégias de amordaçar os educadores, negar a historicidade dos educandos e fixar uma sala de aula elucidativa à educação para o mercado de trabalho técnico.

.....
⁵⁶ Fala de Dondeville ao explicar a composição do seu desenho.

⁵⁷ Narrativa expressa pelo copesquisador Peão. *Diário das trocas de peles*, 2016.

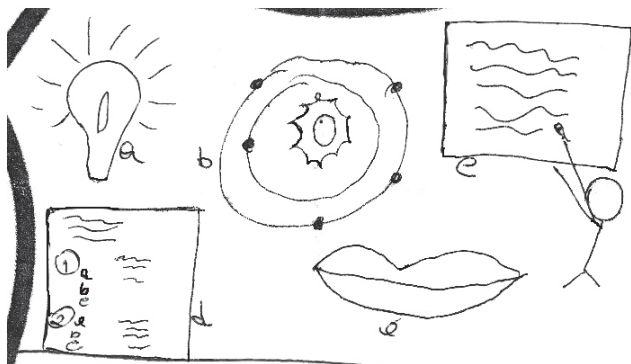
Figura 4: Primeiro quadrante



Fonte: Dondeville, Atiba-Geo/UFBA, 2016.

Como se pode observar, a aula totalmente expositiva fez parte da formação de Dondeville, mas não representa exclusivamente a sua trajetória. A mesma realidade esteve presente nas bases educativas de Gana, o qual desenhou uma imensa boca (Figura 5) na tentativa de ilustrar a relação de ensino como transmissão de valores ou como Freire (1983) pontou de “educação bancária”. No contexto neoliberal que vivemos, acabamos levando para as nossas ações diárias o espírito de competitividade, a necessidade em superar o outro e alimentamos o equívoco do ter em detrimento do ser. Destarte, nos privamos de fecundar e fertilizar as ressonâncias orgânicas e latentes no simples encontro dos corpos, das palavras, dos gestuais. A sociedade encontra-se anestesiada e programada para o instantâneo, o imediato, o que reverbera na incapacidade em respeitar as etapas existentes entre o conceber e o projetar. Concebemos no imaginário, mas para projetar é preciso tornar semiótico e compreensível ao outro o que maturamos no universo das ideias. Esse é o segredo do diálogo: “Só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável”. (FREIRE, 1983, p. 45)

Figura 5: Primeiro quadrante



Fonte: Dondeville, *Atiba-Geo/UFBA*, 2016.

A valorização da boca – oralidade do educador – e a orelha em destaque – o ouvir do educando – repercutem um projeto de educação sem a devida responsabilidade com a construção crítica dos alunos. O *corpo-território* dos educandos expostos a essa prática educativa passa a ser alicerçado em veios de desperdícios das suas experiências. O acúmulo dos desperdícios pode ser visualizado na imparcialidade que a maioria dos estudantes demonstra em sala de aula. A educação para fazer sentido na vida de quem passa por ela precisa exercitar a admiração, o encantamento, o afeto e atenção pela existência do outro. Uma sala de aula que se resume ao “escute e fique sentado” tem criado corporeidades desacreditadas em suas potencialidades.

Para Freire (1983), a comunicação tem o objetivo de partilhar saberes, em que todos os envolvidos são portadores de experiências e aptos a aprender e ao mesmo tempo ensinar. Então, perspectivar um pensamento para além da mera transmissão de informações significa explanar nas rodas dos diálogos os pontos de compreensões do mundo que podem ser dispares a depender da realidade sociocultural dos envolvidos.

Sendo assim, o diálogo faz parte do encontro dos corpos e estes potencializam os atravessamentos das experiências, o encontro com a bagagem existencial do outro e ao mesmo tempo reforça que somos seres da incompletude cultural, portanto, dotados de lacunas que podem ser preenchidas a partir da história de vida dos sujeitos que cotidianamente cruzam as nossas trajetórias. Ter essa dimensão, conduz a despertar o nosso cuidado com as experiências das outras pessoas e conseqüentemente o trato com as nossas próprias itinerâncias. Se perceber responsável pelo outro é um ato político crítico que requer a escuta sensível, o olhar atento, a disponibilidade para afetar e ser afetado

Por conta de tudo que visualizamos, associado às oralidades dos autores das imagens, constatamos que as suas itinerâncias na educação básica acessaram um currículo com respaldo na teoria tradicional, cuja preocupação estava fundamentada no alicerce das certezas da hegemonia e a sua maior preocupação seria a transmissão das verdades e padrões, posto que “as teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas”. (SILVA, 2015, p. 16)

Cartografia do desenho singular: traçados do segundo quadrante

Não é incomum, pelo menos nas minhas experiências profissionais e em muitas produções acadêmicas, ouvir dos graduandos ou pós-graduandos relatos semelhantes aos expostos no primeiro quadrante. Partindo para a minha história, a qual não está desarticulada da construção deste livro, sou fruto, também, da escola pública e, assim como o Gana, Preta, Peão e Dondeville, estudei em formatações curriculares que não alimentavam a autonomia dos educandos.

Muito pelo contrário, desprezava as nossas experiências em troca de hierarquizar o conhecimento científico que os educadores transportavam das faculdades para o chão da escola, posto que “é na sua verdade que reside a salvação dos demais. O seu saber é ‘iluminador’ da ‘obscuridade’ ou da ignorância dos outros, que por isso mesmo

devem estar submetidos ao saber e à arrogância do autoritário ou da autoritária”. (FREIRE, 2001, p. 56)

Retornando para o primeiro dia de aula do semestre 2015.2, recolhi os escudos e segui em direção a minha casa e, ao caminhar autoindagava: “Que tipo de discussão preciso propor a essa turma?”. Afloravam questões das teorias críticas e pós-críticas que nas perspectivas teóricas que sigo visa desconstruir a educação básica desenhada no 1º quadrante. Nesse raciocínio, propus a turma a leitura e socialização dos entendimentos acerca de Identidade (HALL, 2005), Teoria Crítica e Pós-Crítica (SILVA, 2015), Estágio e Docência (PIMENTA, 2011), entre tantas outras referências que surgiam ao longo das trocas de experiências.

Associadas a essas questões, sempre que possível apresentava as minhas leituras e experiências sobre as contribuições das epistemologias afro-brasileiras na compreensão das abordagens de identidade e formação docente. Partilhar com os discentes as experiências criou um terreno frutífero de confiança e reforço para a exunêutica do desenho singular. As nossas aulas ganharam contornos de alteridades, posto que

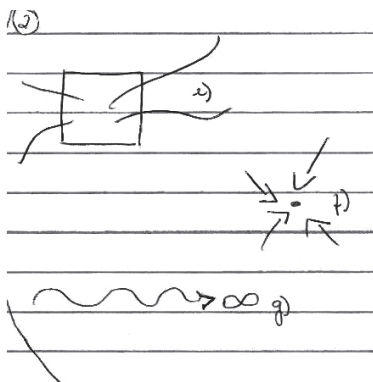
na ação do ser-professor, há uma relação dinâmica entre identidade e alteridade, em que o sujeito é ele, mais a relação com o outro. Nessa relação, o centro não está no ‘eu’, nem no ‘tu’, mas no espaço discursivo, criado entre ambos. O sujeito professor só se completará com o outro. (RIOS, 2008, p. 54)

Então, após leituras, reflexões, associações com o cotidiano e prática educativa alcançamos meados do semestre 2015.2. Definimos que seria o momento adequado para refletir sobre a interpelação do 2º quadrante: “As discussões em Estágio I acrescentou algo na formação da sua identidade docente?”.

Mediante as produções desenhísticas do segundo quadrante, observamos ressignificações. Dentre elas, destaco a fala de Preta: “*A educação é uma linha que não é contínua, e é construída infinitamente, não*

se chegando nunca a uma professora ‘formada’” (Figura 6). Tal afirmativa traz consigo enorme potência ao defender o entendimento de identidade como processual (PIMENTA, 2004), mutável (HALL, 2005) e não almeja a finalização de um ciclo, cuja representação ganha contornos de uma linha não regular, com uma seta apontando para o símbolo do infinito.

Figura 6: Segundo quadrante



Fonte: Preta, Atiba-Geo/UFBA (2016).

Ainda no âmbito das projeções subjetivas, Preta realiza outras duas composições com explicações que extrapolam a sala de aula: “*Relação entre tudo que está ao redor, enquanto aspecto social, sendo levado para as aulas*”. E completa com outra inferência: “*A vivência dxs estudantes tendo um ponto em comum pra ser utilizado em sala de aula*”. Pensar o currículo com a inclusão dos saberes dos educandos, o que está disposto nas explicações de Preta, se aproxima de uma prática pedagógica que perfila nas contribuições das teorias crítica e pós-crítica que “estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2015, p. 16), questões suscitadas na narrativa de Peão:

Aprendi com os textos e as contribuições dos colegas que o nosso processo identitário está em constante transformação, temos que nos embasar teoricamente para que

*dominemos os conteúdos, mas ter a empatia necessária para perceber que cada discente é parte importantíssima do processo de ensino-aprendizagem.*⁵⁸

A comunicação quando tem respaldo no ato democrático consegue estabelecer a humanização das diversidades existentes no chão da escola. Tal ação coaduna na quebra das hierarquias, no rompimento das barreiras corporais, bem como aproxima grupos com histórias e culturas negligenciadas. Nesse bojo, a comunicação ao ser socialmente compartilhada viabiliza a prática da emancipação humana e caminha-se para uma estrutura curricular pautada nas esferas dos direitos humanos e justiça social. Tal perspectiva pode ser verificada em espaços educativos que implementam as Leis nº 11.645/08 e nº 10.639/03, as quais buscam a inserção das Histórias e Culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em todo o percurso da educação básica. Para que o sucesso das leis aconteça, se faz urgente o diálogo entre todos os envolvidos no processo formativo, já que muitos preconceitos serão expostos, os quais são construídos na coletividade de cada grupo e em um processo dialético conseguem ser revistos e recriados.

Caminhando, temos as contribuições imagéticas projetadas por Gana e Peão. Ambos trouxeram no segundo quadrante referências a Lei nº 10.639. Rememoro ao leitor desta produção textual que uma das sugestões de leitura apresentadas aporta um relato de experiência da minha autoria que versa sobre formação docente e aspectos das culturas negras. Essa discussão interessou imensamente a esses dois atores sociais por diversas relevâncias, mas principalmente por se identificarem como homens negros e ter estabelecida a dimensão de que o ensino de geografia deve assumir o compromisso em trabalhar com História e Cultura africana e afro-brasileira

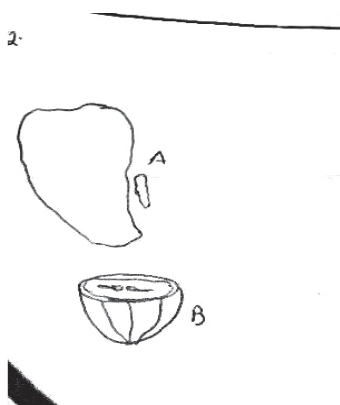
Nesse contexto, Peão desenhou um esboço do mapa do continente africano e uma cabaça (Figura 16) e explicitou: *“(os desenhos) exprimem a minha vontade de levar o tema África para a sala de aula.*

.....

⁵⁸ Narrativa expressa pelo copesquisador Peão. *Diário das trocas de peles*, 2016.

Resgatar as raízes e valorizar a cultura". A oralidade de Peão exprime um sonho, um desenho, uma suposta utopia que faz sentido ao ato de educar e aguça a "imaginação dos educandos, usá-la no 'desenho' da escola que eles sonham". (FREIRE, 2001, p. 8)

Figura 7: Segundo quadrante



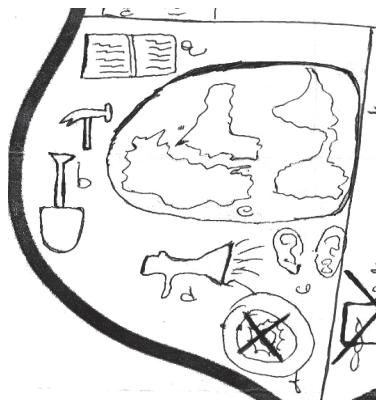
Fonte: Peão, *Atiba-Geo/UFBA* (2016).

Os dispositivos almeçados por Peão também são identificados nas composições criadas por Gana, ao defender a não centralidade do conhecimento apenas nas epistemologias ocidentais. Com isso, elaborou um mapa mundi invertido (Figura 8), o que subverte a cartografia tradicional e questiona os engessamentos do norte sobre o sul.

A cartografia com o continente africano invertido e assumido a centralidade do mapa mundi se configura em uma estratégia de rupturas com a colonialidade do saber, ser e do poder, para as quais as histórias das civilizações colonizadas só conseguem se repercutir se apresentar como ponto de partida a presença do corpo colonizador nas territorialidades subalternas. Tais prerrogativas estão de acordo com as produções das epistemologias do sul e enviesadas pela decolonialidade da produção do conhecimento. Desterritorializar o mapa dos continentes colocando África e demais continentes periféricos no norte nos leva a reterritorializar o nosso imaginário sobre, apenas o norte do globo ser o potencializador das epistemologias. Se colocar

nessa reterritorialização tem implicações relevantes no trato com o forjar do corpo-território, visto que ser um *corpo-território-subalterno* e se perceber construtor de epistemologias realinha as inscrições que estes indivíduos reverberam nos espaços de poder.

Figura 8: Segundo quadrante



Fonte: Gana, Atiba-Geo/UFBA (2016).

Por esse viés, Gana destaca que a África também deve ser considerada um polo produtor de saberes e ainda reforça que as diásporas foram responsáveis por fazer com as epistemologias africanas se espalhassem pelo mundo, mesmo que tais informações não constem nos documentos oficiais, como elucida Lima (2008, p. 154):

Africanidades brasileiras são repertórios culturais de origem africana que fazem parte da cultura brasileira. Esses repertórios são elementos materiais e simbólicos que são dinâmica e continuamente (re)construídos e vivenciados e que vêm sendo elaborados há quase cinco séculos, na medida em que os/as africanos/as escravizados/as e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, trazem como sujeitos da história os repertórios sócio-históricos de suas culturas de origem e as novas produções processadas a partir desses dispositivos de origem.

Nessa lógica, ser antirracista no espaço escolar exige um posicionamento político de todos e todas que estão envolvidos(as), diretrizes curriculares e orientação didático-pedagógicas aliadas ao currículo na perspectiva pós-crítica, a qual traz consigo o conceito de identidade proposto por Hall (2005), permitindo ampliar a discussão dos grupos menos favorecidos socialmente.

Diante o cenário atual da educação brasileira, encontramos uma série de retrocessos que tentam retirar a autonomia do educador em abordar temáticas que evidenciam os grupos oprimidos. Dentre as propostas, a Escola Sem Partido, cujo objetivo visa proibir, através da criação de leis, temáticas no campo do gênero e sexualidade, entre outras. Impossibilitar o educador de exercer a sua autonomia é o mesmo que rasgar a nossa constituição e declarar que a escola brasileira não está fundamentada na democracia. Coibir o uso da autonomia docente representa intensa ameaça à comunicação e nos obriga a reescrever que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. (FREIRE, 1983, p. 46)

Ainda no campo dos ataques à autonomia docente, encontra-se a proposta da BNCC, um projeto educacional, que à luz dos postulados de Freire, se configura como uma tentativa de reforçar o silenciamento das epistemologias produzidas nas diversas escalas do Brasil. A BNCC objetiva implementar uma normativa curricular padronizada para todas as realidades da educação básica, ou seja, “simplesmente, um sujeito estaria (ou está) transformando o outro em paciente de seus comunicados”. (FREIRE, 1983, p. 45) Com isso, verificamos um descompasso com os investimentos da pedagogia para a libertação, posto que se um grupo decide o que a maioria deve estudar acaba por reduzir a subjetividade curricular a meros conteúdos e normas avaliativas.

O direito à comunicação representa um avanço para os grupos oprimidos, mas essa conquista não vem por livre vontade do grupo

opressor, muito pelo contrário, a apropriação de um espaço de poder, a retomada do lugar de fala tem sido efetivada através das seculares resistências por parte dos descendentes das civilizações subalternizadas.

Assim sendo, o legado freiriano nos põe a questionar o direito e a negação à potência da comunicação, visto que se para alguns é garantido a livre comunicação, para outros, é obstruído e reforçado ideologicamente o silenciamento das suas corporeidades. Calar um corpo humano, que não o é apenas biológico, mas também cultural, representa impossibilitar o pleno desenvolvimento da sua espiritualidade e, conseqüentemente, o forjar das identidades com o respaldo no autoprotagonismo. Então, o nosso compromisso pessoal e profissional perpassa pelo viés da pedagogia da libertação, para a pedagogia da comunicação dialética, no qual o direito ao ato político da fala seja garantido e possibilitado a todos e todas.

Cartografia do desenho singular: traçados do terceiro quadrante

As proposições estabelecidas no 2º quadrante serviram para potencializar outras inquietações e intensificar as correlações entre o ensino de geografia com a Lei nº 10.639. As contribuições e anseios de Gana e Peão foram abraçadas pelos demais colegas da turma. A partir disso, projetamos “[...] estabelecer metodologias que permitam converter as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos, portanto, fazer parte da proposta educativa global de cada escola”. (GADOTTI, 2000, p. 43)

Em consonância com a prerrogativa exposta por Gadotti, traremos para a discussão a composição desenhística proposta por Peão, na qual aparece um indivíduo segurando uma bandeira (Figura 9) e na sua explicação evidencia: “*carregar a bandeira de valorização da cultura africana*”.

Figura 9: Terceiro Quadrante



Fonte: Peão, *Atiba-Geo/UFBA* (2016).

Analisar o discurso do copesquisador Peão sobre a narrativa de carregar uma bandeira desperta o nosso olhar para o compromisso assumido pelo *corpo-território-docente*. De fato, a Lei nº 10.639/03 precisa de educadores e educadoras dispostas a inserir nos espaços educativos as contribuições das populações negras para a construção epistemológica do Brasil. Em outro momento, Peão complementou:

*As disciplinas de estágio (Atiba-Geo) proporcionam um ambiente de **pesquisa e reflexão** constantes. O que torna nossa vivência numa experiência produtiva. **A Lei 10639/03 – Afroeducação** foi uma bandeira que o professor sempre carregou, deixando claro sempre que é um desafio e seus resultados só virão com bastante luta e superação de limites. **Agora sou mais um dos que carregam esta bandeira.**⁵⁹*

O fato de levantar bandeiras ecoa para muitos intelectuais uma militância desprovida de produção científica e sem legitimidade acadêmica, com muito envolvimento afetivo do pesquisador, mas Macedo (2009, p. 20) traz uma fala que muito contempla as nossas

.....

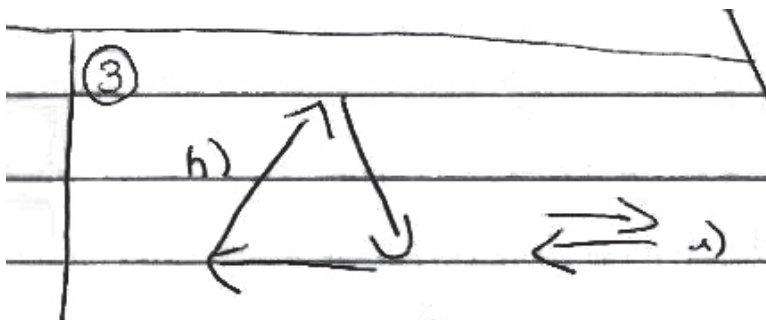
⁵⁹ Narrativa expressa pelo copesquisador Peão. *Diário das trocas de peles*, 2016.

inquiétudes, já que o autor destaca que “às epistemologias militantes, essas tomam os saberes experienciais como base e, de dentro deles, propõem e constroem investigações implicadas, engajadas”. Ter a Lei nº 10.639/03 como campo de militância não suprime a sua potência para a produção acadêmica, pois o objetivo da referida Lei situa-se no campo das interações sociais e como valores civilizatórios dos povos africanos conseguiram criar vias de perpetuação ao longo de séculos e continuar sendo referências de epistemologias para corpos-territórios espalhados por diversos continentes.

As contribuições referentes ao 3º quadrante aconteceram no último dia de aula do semestre 2015.2. As construções estabelecidas nas nossas partilhas foram sendo modeladas para responder ao questionamento final: “Após os meses de discussões, qual a sua compreensão sobre educação e ensino de Geografia?”.

Em termos gerais, as produções gráficas abordaram a construção da identidade docente como um ciclo que não tem fim, como Preta frisou e desenhou (Figura 10): “Educação como construção em fluxo contínuo”. Em outro momento, Gana evidenciou: “Percebi que não sou um agente de transmissão, sou parte do todo, onde todos vão construir o ensino-aprendizagem”.

Figura 10: Terceiro quadrante



Fonte: Preta, *Atiba-Geo/UFBA* (2016).

Ambos copesquisadores trazem em seu *corpo-território* a narrativa de que as suas corporeidades são forjadas pelos fluxos das

experiências. As trocas de camadas de peles se evidenciam nas perspectivas educativas inacabadas. Ser parte de um todo se multiplica a partir da constatação de que o seu corpo-território é incompleto perante as dobras que os demais indivíduos podem causar em nossas intersubjetividades. Se o corpo-território se exprime a partir do olhar de um docente que se percebe rachado e com lacunas, se abriga o caminho para a contínua formação, não somente a formação de conteúdos acadêmicos, mas sobretudo, conteúdos orgânicos do fazer diário da vida. A identidade mutável recebe do copesquisador Gana um desenho que reforça os vazios que podem ser preenchidos no devir existencial (Figura 11):

Figura 11: Máscara da incompletude



Fonte: Gana, Atiba-Geo/UFBA (2016).

O desenho apresentado pelo copesquisador Gana não fazia parte das técnicas produtivas para o Atiba-Geo. O copesquisador se sentiu afetado pelas atividades e resolveu criar uma comunicação desenhística para expor como o seu corpo-território estava assimilando as provocações dos nossos encontros. Sobre o desenho, ele elucidou:

Nesse desenho a metade de um rosto coberto por desenhos, esse desenhos lembram as culturas africanas. Por que desenhei? As experiências de vida criam marcas na nossa alma, no nosso interior e também no nosso

*exterior. Essas marcas são consequências de diversas experiências únicas, e por isso cada risco tem sua forma singular. Só desenhei uma metade, pois, **sempre iremos aprender algo novo**, ou seja, as **experiências são infinitas**, assim como existe infinitos números entre 1 e 0, **existe infinitas sensações entre a vida e a morte, infinitas experiências**. De fato as minhas experiências vão contribuir para a formação da minha **identidade profissional**.*⁶⁰

As colocações do copesquisador Gana dialoga com as contribuições de Hall (2005) e Pimenta (2004) sobre a constituição para a identidade docente. Alcançar a construção do 3º quadrante e constatar o interesse dos copesquisadores em abordar a Lei nº 10.639 se configurou como a legitimação daqueles que juntamente comigo foram os responsáveis por articular os encontros do Atiba-Geo.

.....

⁶⁰ Narrativa expressa pelo copesquisador Gana. *Diário das trocas de peles*, 2016.

PELE IV

Documentos oficiais e discussão sobre currículo e a Lei n° 10.639/03





Tecer esta parte do livro revela a necessidade de ir em busca e tornar acessível a documentação oficial da UFBA no que tange à formação de professores de geografia, em especial, a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08. Inicialmente, busquei pelos documentos oficiais da Faced da UFBA com a intencionalidade de identificar a organização da matriz curricular da licenciatura em Geografia.

Constata-se a formatação curricular legitimada em tantos outros espaços de formação de educadores, ou seja, nenhum componente curricular obrigatório responsável por abarcar as provocações das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, com a exceção do componente GEOA28 Organização Regional do Espaço Mundial com carga horária de 68h e, de acordo com a ementa, deve abarcar discussões sobre alguns continentes. Referente ao continente africano, pontua-se: “A desumanização e a difícil situação da África”. Já o conteúdo programático enseja: “África: fatores internos e externos da crise”. De fato, o que consta na ementa e no conteúdo programático são pontos altamente necessários para a formação do licenciado em Geografia.

Porém, ao recorrer à Lei nº 10.639/03, encontra-se a prerrogativa de estabelecer conteúdos que apresente a história e cultura do continente e não apenas a colonização europeia em África e os seus desdobramentos. Reduzir o continente africano a partir da presença do colonizador europeu se configura como uma omissão ao legado cultural, científico, político-administrativo, econômico, filosófico e de humanização que se iniciou em terras africanas e se disseminou por todas as partes da Terra. Portanto, a minha análise em relação à ementa do componente Organização Regional do Espaço Mundial elucida uma série de ausências e emergências no trato com as questões

construtivas para a educação geográfica com ênfase em África pré-colonial, colonial e pós-colonial.

Volto a ratificar que esta produção textual não pretende julgar se é certo ou errado a ênfase, apenas, aos valores eurocêntricos. Porém, não compactuo com a postura de silenciamento das bases epistemológicas dos povos negros e indígenas, posto que compreendo a formação docente como a espacialidade fecunda para o enfretamento do racismo e várias posturas preconceituosas, as quais tiveram início com a chegada dos primeiros colonizadores europeus em terras africanas:

Quando os primeiros europeus desembarcaram na costa africana em meados do século XV, a organização política dos Estados africanos já tinha atingido um nível de aperfeiçoamento muito alto. As monarquias eram constituídas por um conselho popular no qual as diferentes camadas sociais eram representadas. A ordem social e moral equivalia à política. Em contrapartida, o desenvolvimento técnico, incluída a tecnologia de guerra, era menos acentuada. Isto pode ser explicada pelas condições ecológicas, sócio-econômicas e históricas da África daquela época, e não biologicamente, como queriam alguns falsos cientistas. (MUNANGA, 1988, p. 8)

O próximo passo se deu na busca pelos componentes curriculares optativos ofertados pelo colegiado da licenciatura em Geografia, para o qual “o aluno deverá cumprir, [...], o total mínimo de 07 (sete) disciplinas do Núcleo de Optativas, de livre escolha, de acordo com as ofertas semestrais, como função complementar dos estudos”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015, p. 23)

O quadro do núcleo de componentes optativos, assim como o quadro geral de componentes curriculares obrigatórios tiveram a sua formação e aprovação em 2014 para ser implantado em 2015, após 12 anos de promulgação da Lei n° 10.639/2003. Nesse contexto, provoco: como a formação inicial em Geografia da UFBA pode contribuir para a

humanização das culturas negras sendo que os seus documentos oficiais silenciam a Lei nº 10.639/03? Dos componentes optativos ofertados apenas GEOA34 Geografia do Espaço Africano dispõe na ementa referências bibliográficas e discussões valorativas do legado africano.

Portanto, a análise dos documentos oficiais que direciona a formação do professores de Geografia da UFBA nos leva a constatar que as culturas negras não são contempladas com a mesma ênfase das epistemologias eurocentradas, o que corrobora para o forjar do *corpo-território-docente* com lacunas sobre as temáticas elucidadas pela Lei nº 10.639/03. Negligenciar a diversidade étnico-racial dos educandos tem rebatimento no ato político-pedagógico da instituição e que se reflete nas escolhas da construção do currículo da licenciatura, o qual tem característica universalizante. As consequências da totalidade do discurso recai na homogeneização:

Homogeneizar o ensino sempre foi o objetivo da escola única, com viés de massificação, imaginando que a diferença que nossos alunos trazem para a sala de aula não faz diferença; são, portanto, epifenomenais. Em realidade, a invenção da escola única, como um ato de solidariedade social, não soube articular seus ideários com o desenvolvimento de dispositivos pedagógicos que acolhessem e trabalhassem com a diferença. (MACEDO, 2009, p. 121)

A discussão sobre o engessamento do currículo se assemelha com as estratégias de aprisionamento do *corpo-território*, visto que ambos são forjados a partir das relações de poder. A demarcação da universidade que historicamente valoriza a produção do conhecimento europeu não se imagina dividir território com outras epistemologias, sobretudo, os saberes intelectuais das populações negras:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem, lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais

menos 'nobres' e menos 'formais', tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, ao gênero. (SILVA, 2010, p. 2)

Por ser um processo social e legitimado pelo legado colonizador se faz de imensa valia a formação de *corpo-território-docente* que se compreenda como um agente político e disposto a duelar para legitimar a educação geográfica que se debruce sobre África, reconheça a sua potência civilizatória, destaque as suas epistemologias e divulgue nas salas de aula da educação básica outras narrativas de representatividade positiva para crianças, jovens e adultos negros.

Destacamos a necessidade de propor um *corpo-curriculo* que tenha a intencionalidade de convidar os copesquisadores a refletir sobre o tipo de projeto de sociedade que pretende pautar nos seus planos de curso e planos de aulas, pois a construção do currículo não está dissociada das nossas intencionalidades, como afirma Silva (2009, p. 196),

O discurso do currículo [...] autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. [...]. Há, dessa forma, um nexos muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção de conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos.

Tais ações foram salientadas no Atiba-Geo, no qual os copesquisadores foram convidados a refletir acerca das intenções da razão proléptica, ao assegurar a (re)produção de bases de informações que desrespeita a educação democrática, assim como impossibilita

a aplicabilidade da educação libertadora, visto que “sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante os últimos duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito”. (SANTOS, 2010, p. 94)

Sendo assim, pensar em possibilidades é um dos aspectos pontuados por Boaventura Santos (2002) na medida em que altera o único caminho explorado e enaltecido pela tradição filosófica e científica ocidental, no qual a história repete cotidianamente as semelhanças e engessamentos das explicações racionais. É justamente essa racionalidade que impede a credibilidade e validade de outras correntes. Portanto, reforça-se o desperdício das experiências que não atendem aos propósitos estabelecidos no campo da razão metonímica.

Ao pensar a inserção de outras epistemologias nos currículos do ensino superior, nesse caso, o viés afro-brasileiro, a prerrogativa do Atiba-Geo tem-se a necessidade de argumentar e estruturar um raciocínio que explicita os motivos pelos quais a racionalidade ocidental não deve ser a única perspectiva responsável por legitimar o uso das experiências como fonte de pesquisas científicas. Caso contrário, a reprodução da geografia das ausências não será centrada na inclusão do diverso, ou seja, da participação de tantos outros conjuntos que correspondem à totalidade dos saberes que emanam das alternativas desacreditadas pela verticalidade exacerbada na cosmovisão ocidental.

Criticar o padrão ocidental se configura na exposição do sistema globalizante que aponta estruturas homogêneas, que no decorrer do cotidiano nega a espontaneidade de práticas experienciais não correspondentes ao que é estabelecido como totalidade racional. Nessa exclusão, que em muitos casos é reforçada pela razão arrogante,⁶¹ temos evidenciada a não participação, ou participação ínfima, das

.....
⁶¹ “A razão arrogante, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade”. (SANTOS, 2010, p. 240)

epistemologias afro-brasileiras e africanas como subsídios para pensar e articular teorias e metodologias.

Ainda no campo da crítica ao padrão ocidental, encontramos em Boaventura Santos, as questões referentes à contração do presente e expansão do futuro, ou seja, nesse viés o contrair significa tencionar para selecionar e manter dentro do ciclo hegemônico particularidades historicamente e culturalmente (re)produzidas e assimiladas pelos poderes e ditames eurocêntricos, posto que, ao contrair, deixa-se de fora singularidades étnicas as quais são tidas como inferiores, primitivas e despossuídas de razão.

Por outro lado, deve-se ater às alternativas com o princípio de contrair o futuro e expandir o presente. Tal proposta está totalmente imbricada, também, na cosmovisão afro-brasileira que “prima pela diversidade e não pela imposição de modelos únicos” (OLIVEIRA, 2003, p. 39), da inclusão do diferente, da efervescência da interculturalidade, na qual saberes experienciais, expurgados na contração do presente, adquirem sociabilidades existenciais.

PELE V

**Barreiras na
implementação
da Lei n° 10.639/03**





Encruzilhadas para a implementação da Lei nº 10.639/03

Estou muito inquieto com todo o processo do Atiba-Geo. Entro em contato com vários textos que elucidam experiências belíssimas com a condução da Sociopoética. Me empolgo. Reflito! Vejo possibilidades para realizar atividades semelhantes com os alunos da UFBA. Porém, não tenho conseguido avançar. Tenho verificado como estou e sou engessado. Constato como a minha criatividade foi ao longo do tempo rejeitada. O meu corpo-território precisa de rachaduras. O meu corpo-território precisa despencar. Precisa se permitir a inserir os dispositivos artísticos no ato educativo do Atiba-Geo.⁶²

A feitura deste livro traz a todo momento o meu autoprocesso formativo, já que exponho as trocas das peles do meu corpo-território. Realizar esta produção textual representou um desafio, não somente para os copesquisadores do Atiba-Geo, mas sobretudo para a (re) construção do pesquisador que vos escreve. Fiz uma imersão no meu campo singular, encontrei tantos sentimentos cristalizados, tantas certezas fixadas no contato com a minha família e outros espaços de sociabilidade. Caminhei muito até chegar em memórias do tempo da escola. Espaço escolar que deveria ser um lugar de afetividade, mas quem em muitas das minhas lembranças repercute uma territorialidade da coerção.

.....

⁶² *Diário das trocas de peles*, Eduardo Miranda, 2017.

São travessias acessadas que evidenciaram os motivos pelos quais o meu corpo-território resistia a trazer para si os dispositivos artísticos. Por muitas vezes tive medo de levar para a sala de aula alguma atividade com recortes que solicitasse aos educandos sair das cadeiras, sentar-se no chão, ocupar a parte externa da sala de aula. Conseguia com muita facilidade trazer, no campo da verbalização, a provocação que visivelmente fazia com que os alunos mexessem o corpo por inteiro, mas ainda sentia falta de desterritorializar a sala de aula e reterritorializar uma didática que dispensasse o linear, o corriqueiro em qualquer sala de aula do nível superior. Nesse cenário, fui descobrindo que a pesquisa também é um espaço onde o *corpo-território-epistêmico* consegue se desmanchar, se desconstruir e criar um outro *corpo-território-docente*:

*Corpo que resiste
Resiste para viver
Vive para contrariar
Contraria porquê se torna crítico
Critica para a autonomia
Autonomia para protagonizar
Protagonizar para tensionar
Tensionar a objetificação
Objeto do CIS-tema
CIS para realimentar
Tema para provocar
Provocar para construir
Construir territórios
Territórios de poder do corpo
Corpo que encontra o território
Corpo-território descamado para a interculturalidade.⁶³*

Ter a consciência da minha dificuldade em viver a arte de corpo todo só se deu no trato com o Atiba-Geo e, conseqüentemente, no mergulho na sociopoética. Mesmo assim, decidi que para movimentar seria necessária a execução de alguma atividade corporal

.....
⁶³ *Diário das trocas de peles*, primeiro semestre de 2018.

com os copesquisadores, já que “[...] a transformação de uma ideia numa forma pode implicar longa gestação, uma espera. Durante este intervalo em que o tempo se desacelera, há um trabalho invisível da invenção [...]”. (KASTRUP, 2007, p. 116) Conversei com o tempo, respeitei o meu processo, mas senti a necessidade de concretizar o desejo do acontecimento, no qual o meu *corpo-território* se desafiou a movimentar:

*Nanã que te deu a lama da vida
Exu que te deu o movimento para transitar
Nessas encruzilhadas Olodumaré te criou
Vá com bases nutrir transformações
Quebre o sólido
Brote no impossível
Banhe o encharcável
Transite pelo indisponível
Viva o corpo-território-lama
Atravesse o diferente
E o deixe te rachar
Respeite o seu tempo
Só não esqueça que o mangue precisa se movimentar⁶⁴*

Ter a consciência de que somos frutos das transformações, de que o nosso corpo-território vive a trocar de pele e que é preciso se permitir traçar caminhos ainda não desbravados corrobora com o quinto princípio da sociopoética, para o qual acessar a ancestralidade pode levar ao interdito, o improvável, o inexplicável, a “[...] tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezaram e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida [...]”. (BONDIA, 2002, p. 40)

Nesse sentido, o trabalho com o corpo evoca e invoca posicionamentos ancestrais. “Assim, a espiritualidade no pesquisar toma uma forma iniciática por meio da descoberta de que nosso saber é abertura para um não saber radical”. (ADAD, 2014, p. 56) Para tal, comecei

.....

⁶⁴ *Diário das trocas de peles*, Eduardo Miranda, primeiro semestre de 2018.

a verificar que as rodas de diálogos suplicavam por outras vias, sendo que as mesmas desterritorializavam o formato da sala, realinhava os viéses de produção do conhecimento acadêmico, porém o engessamento nas cadeiras continuava.

Então, novamente acionei a exunêutica do desenho singular e propus uma atividade sociopoética inspirada na “técnica rabiscos rizomáticos”.⁶⁵ A proposta surgiu após discutirmos no Atiba-Geo como se apresenta as questões da Lei nº 10.639/03 no currículo formativo dos professores de Geografia da UFBA. Ao longo das discussões, os copesquisadores foram encaminhados para realizar observações na escola pública no município de Salvador. Solicitei que eles exercitassem a escuta e o olhar sensível durante a passagem pela escola e que nesta sensibilidade estivesse presente os temas discutidos em nossos encontros sociopoéticos.

Transcorrido o período de observação retornamos a sala da Faced da UFBA para em coletivo compartilhar as inquietações, as constatações, as transformações, enfim, todas as questões que tivessem vontade de trazer para a nossa circularidade. Contudo, reservei às copesquisadoras uma proposta diferenciada com um outro formato de sala de aula (Figura 12).

Acordamos o nosso encontro para às 8h30 do dia 13 de setembro de 2016 na sala de ginástica da Faced da UFBA. Cheguei com 30 minutos de antecedência e organizei toda a sala com o objetivo de retirar a centralidade nos acentos das cadeiras, colocando-as enfileiradas nas paredes da sala e abrindo um enorme espaço no centro da sala. Exercitei dois princípios da Sociopoética que aponta a experiência de corpo todo e pesquisar com dispositivos artísticos. A partir desses princípios, reterritorializei o nosso espaço de encontro.

.....
⁶⁵ Atividade presente no artigo “Tudo que não inventamos é falso” de Oliveira, Fernande e Adad em 2014.

Figura 12: Barreiras na implementação da Lei nº 10.639/03



Fonte: Atiba-Geo (2016).

A turma compareceu no horário combinado, dentre eles, estavam três dos quatro copesquisadores responsáveis por construir o Atiba-Geo. Aguardamos a chegada de todos os discentes, os quais me perguntavam insistentemente por qual motivo a sala estava com uma configuração diferenciada. Tais inquietações e curiosidades tornaram-se indicativos de que a experiência construída naquela data seria, no mínimo, provocativa:

[...] fomos convidados a participar de uma aula diferente. A aula consistia em trabalhar diferentes experiências que não são trabalhadas na nossa fase adulta, tenho a convicção que estamos fortemente atrelados à modernidade, onde rupturas no sistema são banalizadas. Fazer uma aula que contradiz o conceito eurocêntrico de educação causa muito espanto para a comunidade acadêmica [...]. Fizemos uma aula numa sala da Faced, aula diferencial, onde sentamos ao chão e utilizamos nossas experiências, gostei muito dessa experiência e confesso que tal aula despertou o meu imaginário adormecido.⁶⁶

.....

⁶⁶ Narrativa expressa pelo copesquisador Gana. *Diário das trocas de peles*, 2016.

A narrativa do copesquisador Gana traz elementos interessantes e que justificam a importância dos dois princípios sociopoéticos – corpo todo e dispositivos artísticos – utilizados para viabilizar a produção do confetos do Atiba-Geo. O copesquisador elucida que na experiência aqui descrita o seu corpo-território apreendeu o fazer acadêmico por uma outra estrutura de sala de aula. A simplória reorganização do espaço educativo ao trocar a cadeira pelo chão consegue provocar outras perspectivas a respeito da relevância em se perceber produtor do conhecimento. Associado a isso, a copesquisadora Preta aponta:

A atividade realizada em sala de aula se inicia com um rompimento no formato das anteriores: ao invés de nos sentarmos em cadeiras, sentamos no chão, em roda, o que já nos coloca alguns questionamentos, como por exemplo, o porquê daquilo soar tão estranho ao nosso cotidiano e os motivos dessa possibilidade ser tão distante do que pensamos para a educação básica.⁶⁷

Ambas narrativas apresentadas pelos copesquisadores tecem o estranhamento com a desterritorialização da sala de aula e como a organização padrão dos espaços educativos reproduz um legado de adestramento do *corpo-território*. O *corpo-território-anestesiado*, enfileirado, encaixado em um ponto fixo, de costas para o outro corpo-território apresenta dificuldade de pôr em ação a sensibilidade perante a realidade do outro. O *corpo-território-anestesiado*, educado e sentado reforça a hierarquização racional e mentalista, posto que “[...] o eurocentrismo levou todo o mundo a admitir que, numa totalidade, o todo tem absoluta primazia determinante sobre todas e cada uma das partes”. (QUIJANO, 2009, p. 94)

Contrariando a tomada de uma parte para explicar a totalidade, reforçamos que o *corpo-território-contra-hegemônico* se forja com o despencar da cadeira, se forja com as alteridades, as quais precisam dos veios das interculturalidades para construir posturas críticas,

.....

⁶⁷ Narrativa expressa pela copesquisadora Preta. *Diário das trocas de peles*, 2016.

acolhedoras e, sobretudo, sensível à humanização dos demais. A roda desenhada pelos corpos na atividade do Atiba-Geo proporcionou que pessoas que iniciaram os seus estudos na UFBA no mesmo período e no mesmo curso tivessem a primeira oportunidade para olhar, ouvir, sentir e trocar experiências com os seus semelhantes. As diferenças, as particularidades, as experiências assumiram a centralidade da roda, com a construção de hierarquias compartilhadas.

Caminhando mais um pouco, o encontro se construiu baseado em acordos, dentre eles, solicitei que todos aguardassem em pé e esquecessem que tínhamos cadeiras. Fizemos um círculo, convidei que quem tivesse vontade poderia ficar descalço e comecei retirando o meu tênis. Alguns deram risadas, outros ficaram receosos, mas quando a pesquisadora Preta retirou a sandália a maioria acompanhou. Detalhar esse momento é muito significativo para uma pesquisa sociopoética por compreender que ações e reações dos copesquisadores podem indicar de que forma cada *corpo-território* recebe e assimila as atividades corporais acionadas pelo pesquisador facilitador.

Dando continuidade, combinei com o grupo que emitiria alguns comandos e que eles, na medida que fosse se sentindo confortável, atendessem às minhas indicações. Comecei a circular aleatoriamente pela sala e pedi que fizessem o mesmo. Expliquei que a construção do conhecimento precisa ser sentida, necessita ser feita de corpo todo, que não cabe mais “porquê fazer” e que devemos enfatizar o “como fazer”, ou seja, aprender que o método, o caminho, a feitura protagonizada pelo seu próprio corpo-território é que provoca a compreensão das coisas, das ações, da vida, das experiências, como destaca Bondia (2002, p. 28):

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma

lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional.

Por isso, os copesquisadores precisam ser estimulados a perceber que trilhar a sociopoética significa um contato mais íntimo com a sua espiritualidade, bem como com a dos outros copesquisadores. Caminhar pela sociopoética é ter enviesado as coletividades. Sendo assim, na condição de pesquisador facilitador, solicitei ao grupo que ao circular pela sala se permitisse olhar nos olhos dos colegas. Em seguida, voltamos a constituir um círculo com todos em pé. Direcionei-me a copesquisadora Preta e a indiquei a função de propor alongamentos corporais: “*Outro ponto interessante foi a introdução do corpo e dos seus movimentos, já que este fica sempre em segundo plano, como se não fizesse parte de nós*”.⁶⁸ A escolha dessa copesquisadora se deu pelo fato de ter dividido outros espaços com ela e em uma outra atividade ela ficou responsável por realizar rituais de respiração e ativação da musculatura corporal.

Ademais, quando a copesquisadora Preta afirma que a corporeidade costuma ser desvalorizada, ela reflete sobre a dicotomia corpo e mente, o que mais uma vez nos leva a perspectiva ocidental, eurocêntrica de civilização. Para esse grupo, o intelecto sobrepõe-se às afetações que chegam e atravessam o corpo-território. Contudo, para realizar esta pesquisa com a formação de professores, é imprescindível o trato com as questões identitárias de cada copesquisador, assim como as suas visões de mundo. Caso contrário, o desperdício das perspectivas societárias fragiliza a construção das redes entre os diferentes. Assim como ressalta Gomes (2002, p. 42):

O corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico.

.....

⁶⁸ Narrativa expressa pela copesquisadora Preta. *Diário das trocas de peles*, 2016.

Após o alongamento, convidei todos e todas a sentar no chão e expressar o que estavam sentindo sobre a desterritorialização e reterritorialização da proposta do nosso encontro. A maior parte indicou surpresa com o movimento da aula e que inicialmente foi um grande desafio realizar os comandos direcionados ao grupo. Durante o diálogo, verifiquei que os copesquisadores apresentaram um sentimento similar ao meu: medo de despençar e rachar o *corpo-território*. A arte provoca essa tensão pelo fato de exigir a nossa entrega de corpo todo, do corpo que olha o outro e sabe que está sendo analisado. O corpo-território tem sido educado para o silêncio e quando encontra a possibilidade de se expressar de variadas formas não sabe se colocar e recorrer imediatamente ao campo das palavras.

Então, mais uma vez, para fugir da linearidade da comunicação no campo das palavras, convidei os copesquisadores a realizar uma atividade com o auxílio da exunêutica do desenho singular. Entreguei a cada copesquisador uma folha de papel em branco e um lápis. Expliquei que naquele momento faria outros comandos para a concretização da proposta e que faríamos uma cartografia sobre os obstáculos encontrados na escola para a efetivação da Lei nº 10.639/03. Todas compreenderam e concordaram. Em seguida, alertei que a partir daquele momento, a visão deveria ser suprimida com a intenção de aguçar outros sentidos e, conseqüentemente, fugir do unidimensional. Deixar o olhar que automaticamente aciona a razão e prospectar outros sentidos, “ênfatizar que outras partes do corpo pensar não significa dizer que a razão não serve para nada mais, [...], mas trata-se de acrescentar elementos do corpo a essa razão que não consegue dar conta de tudo em todos os momentos”. (ADAD, 2005, p. 219)

Iniciado o processo de ocultação da visão dos copesquisadores, passamos a seguir os traçados da exunêutica a partir de alguns direcionamentos, os quais foram repercutidos na técnica a seguir:

Encruzilhadas para a implementação da Lei nº 10.639/03⁶⁹

Agora que estão sentados no chão, lápis na mão e um papel em branco na sua frente, coloque a ponta do lápis sobre o papel. Afastem as pernas. Vamos fechar os olhos e respirar três vezes, profundamente. Imagine uma luz dourada que vem do alto, envolvendo todo o seu corpo e penetrando em todos os seus órgãos. Essa luz vai te transportar para uma escola da rede pública... Pode ser a escola que você estudou, pode ser uma escola que fez observação de estágio ou qualquer outra unidade de educação por onde você tenha transitado... Sinta o cheiro do território que você está acessando. Veja as pessoas circulando ao seu redor. Ouça os sons. Agora, com lápis na mão vamos adentrar nos espaços da escola. Nesse percurso, tudo é cheio de surpresas! Com o lápis na mão, rabisque o papel sem tirar o lápis do papel, aproveitando bem os espaços, experimentando os movimentos, vamos rabiscar bem lentamente, explorando todos os espaços do papel. Agora, rabisque rápido bem rápido, muito rápido... Neste exato momento, convido vocês a exercitar o olhar sensível na escola que se encontra e visualizar como essa unidade executa a **Lei nº 10.639/03**. Veja quais são as **etnias** que estão presentes na escola, na sala de aula. Observe a etnia dos professores e professoras, dos educandos, da direção... quem é a pessoa responsável pela merenda, pela portaria da instituição... veja, observe a etnia, **cor/raça**. Pare e respire profundamente por três vezes. Transite mais um pouco pela escola. Neste momento, você se depara com o **primeiro obstáculo que te impede de implementar Lei nº 10.639/03**. Demarque no seu mapa um ponto em destaque. Faça um símbolo que reforce a primeira referência destacada. Deixe a primeira barreira seguir o seu trajeto e volte a circular pela escola. Você caminha com o lápis na mão, olha para os lados, observa o caminho que te levará, de longe, visualiza algum funcionário da escola, dialoga com ele segue o seu percurso. Virando para um dos lados, se esbarra no **segundo obstáculo que te impede de implementar Lei nº 10.639/03**. Novamente, demarque em seu mapa e evidencie quem ou o que representa essa barreira. Respire profundamente para seguirmos o transitar pela escola. **No corredor, você acaba de encontrar com um professor ou professora que te traz lembranças positivas do seu tempo na escola**. Olhe nos olhos dela e abrace com muito amor. Converse sobre o que tiver vontade... Lentamente vá se despedindo... De repente, você enxerga de longe uma ponte... Você chega até a ponte. **Mas, só atravesse a ponte se você considerar que está preparado para trabalhar com a Lei nº 10.639/03**. Então, após encontrar obstáculos pela escola, você se considera uma barreira ou uma via de implementação da lei? Você está atravessando a ponte ou está com dúvidas? Reflita... Reflita... Retornando, você começa a voltar da viagem mexendo os pés, lentamente mexa as pernas e os braços. Respire profundamente, abra os olhos. Não converse com ninguém para não perder a concentração.

Fonte: adaptado de Oliveira, Fernandes e Adad (2014).

Os olhos dos copesquisadores foram abrindo lentamente, pouco a pouco as expressões faciais inquietando-me. O desejo de ouvi-los, saber as suas narrativas, descobrir como se deu o transitar pela escola, quais obstáculos encontrados, enfim, todas potências provocadas pelo dispositivo artístico. Logo depois, pedi que voltassem os olhos e

⁶⁹ Texto adaptado da atividade presente no artigo “Técnicas rabiscos rizomáticos da alegria na escola”.

os demais sentidos aos rabiscos cartografados no papel. Colocassem um título e uma legenda, a qual deveria representar os obstáculos dispostos na escola imaginária.

Percorrer a escola do campo imaginário, projetá-la com os olhos vendados, identificar obstáculos, dar nome à produção e, em seguida, explicar se o desenho se encaixa no dispositivo metodológico da exunêutica do desenho singular, já que cada copesquisador durante a atividade com os olhos fechados recebeu o convite para realizar as três etapas próprias da exunêutica: olhar para dentro de si (dialogar com o seu real, com o seu protagonismo); escutar o que as suas memórias tem para dizer (a autoescuta desestabiliza a racionalidade eurocêntrica e contraria a hegemonia capitalista); desenhar para viabilizar o processo de comunicação (expor, por uma comunicação não linear, o que afeta o nosso corpo-território).

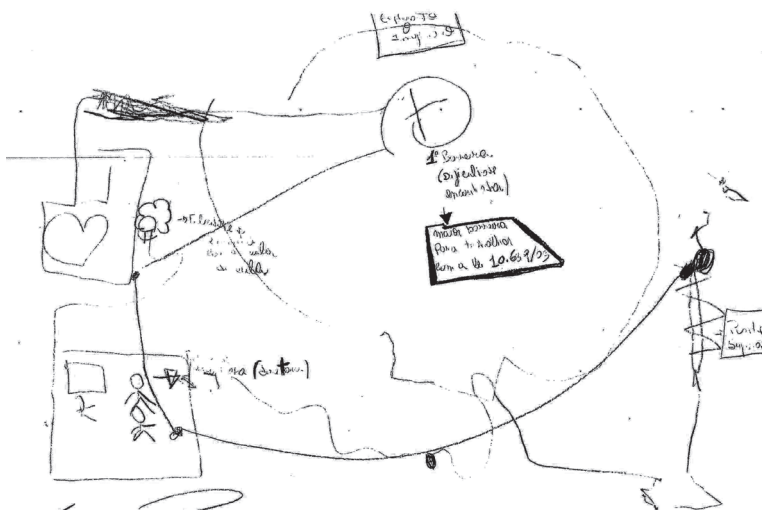
Diante disso, defendemos que o ato da comunicação, da dialética, prevalece no forjar do *corpo-território-decolonial*. A seguir, iremos expor os rabiscos desenhados pelos copesquisadores e compreender de que forma o transitar pela escola imaginária replicou as nossas discussões sobre a Lei nº 10.639/03 e o espaço escolar.

O copesquisador Gana repercutiu a atividade como algo que valoriza “*a interação dos nossos corpos e sentimentos*” e complementou afirmando que desenhar com os olhos fechados provoca experiências diferenciadas que “*aumenta a minha visão de mundos e possibilita a compreensão da história que não é contada e nem vista*”.⁷⁰ Em relação à produção desenhística, batizou o seu mapa de “Explorando o imaginário” (Figura 13), que, de acordo com a sua explicação, recebeu esse nome por contrapor a educação tradicional a qual rejeita a relevância dos sentidos.

.....

⁷⁰ Narrativa expressa pelo copesquisador Gana. *Diário das trocas de peles*, 2016.

Figura 13: Mapa confeccionado por Gana



Fonte: Atiba-Geo (2016).

Em relação aos obstáculos encontrados para a efetivação da Lei nº 10.639/03, o copesquisador Gana aponta que a maior problemática está na direção da unidade escolar:

Apesar da Lei 10.639 ser regra, muitas vezes, a direção da instituição não é preparada para aplicar tal lei, tenho como referência o colégio [nome omitido], onde fui estagiário por mais de 3 anos! É preciso que a direção do colégio tenha a competência necessária para aplicar tal lei, pois a responsabilidade não é somente do professor. Todo o suporte administrativo, institucional, operacional tem a responsabilidade de trabalhar com a Lei 10.639.⁷¹

A narrativa do copesquisador expressa a relação de poder existentes na maioria das escolas, na qual em muitos casos a perspectiva pedagógica do educador de sala de aula não encontra o mesmo

.....
⁷¹ Narrativa expressa pelo copesquisador Gana. *Diário das trocas de peles*, 2016.

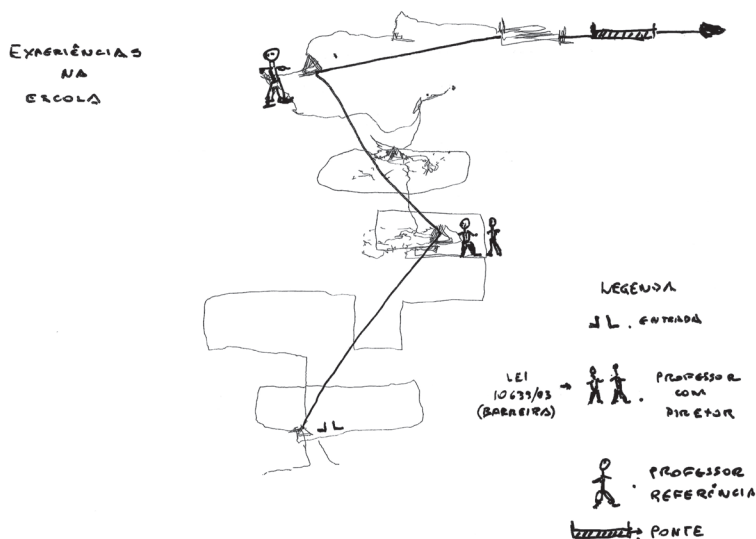
viés da direção da escola. Acaba-se criando zonas de conflitos e o que deveria ser construído em parceria coletiva torna-se pautas de alguns membros do corpo docente. No que tange à execução da Lei nº 10.639/03 nas escolas, tem-se registrado inúmeros casos de professores, direção, coordenação e famílias que se esforçam para a não aplicabilidade da cultura e história africana e afro-brasileira. Essa ação evidencia o racismo epistemológico contra os conhecimentos produzidos pelos povos negros. Sendo assim, a pesquisadora Silva (2007, p. 490) destaca:

[...] o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais.

Portanto, se a referida Lei intenciona educar as pessoas para uma sociedade antirracista, cabe ao conjunto didático-pedagógico da escola a busca por formação continuada que atenda às diretrizes da Lei e dos documentos oficiais da educação. O jogo de empurra vigente nas escolas tem priorizado com muita ênfase as questões raciais, de gênero e sexualidade. Se negar a inserir no currículo o trato com as epistemologias acaba a reforçar que a unidade escolar escolheu o campo do racismo estrutural.

Ainda sobre os obstáculos, o copesquisador Dondeville criou um mapa intitulado “Experiências na Escola” (Figura 14). Segundo ele, as barreiras para a implementação da Lei nº 10.639/03 é o professor e a direção da escola.

Figura 14: Mapa confeccionado por Dondeville



Fonte: Atiba-Geo (2016).

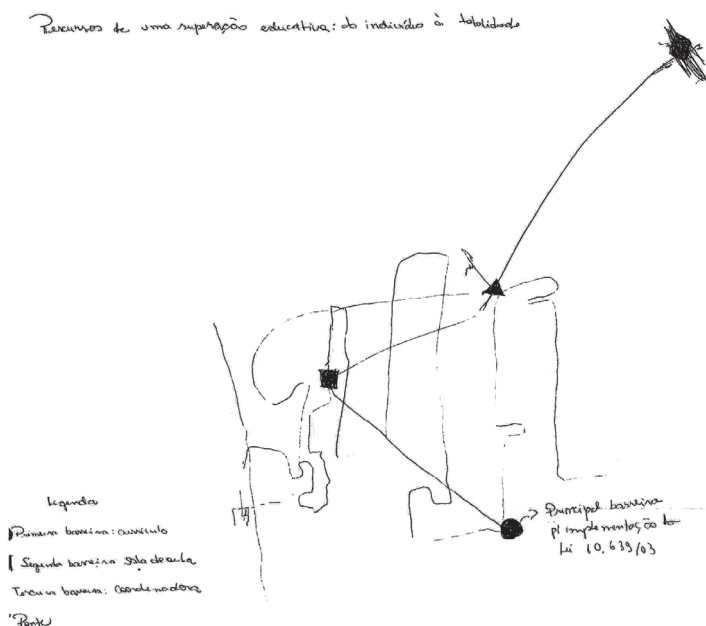
Diferentemente do copesquisador Gana, o copesquisador Dondeville atribui a responsabilidade aos dois âmbitos da educação: docência e direção. O que me inquieta é que ambos copesquisadores não destacaram barreiras que estejam para além do muro das escolas. Será que cabe apenas ao professor e a gestão da escola a responsabilidade sobre a lei aqui discutida? O *corpo-território-docente* deve buscar olhares que não culpabilize, apenas ou sempre, o educador pelas problemáticas existentes nas escolas. Não podemos esquecer que escola é um aparato do Estado e a forma como a governança se relaciona com o espaço educativo aponta quais caminhos a política nacional, estadual e municipal perspectivam para a formação do seu povo.

É válido para o Estado investir em uma educação étnico-racial? Quais os benefícios para o Estado em intensificar a formação antirracista? De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população negra e parda brasileira ultrapassa

51% do número total de habitantes. A maior parte está matriculada nas escolas públicas e são pertencentes à classe trabalhadora. Então, volto a questionar: é válido para o governo educar a população negra e parda a conhecer os valores epistemológicos oriundos das diásporas africanas?

Por outro ângulo de análise, a copesquisadora Preta criou um mapa intitulado “Percurso de uma superação educativa: do indivíduo à totalidade” (Figura 15):

Figura 15: Mapa confeccionado por Preta



Fonte: Atiba-Geo (2016).

Para a copesquisadora Preta, o seu caminhar pela escola imaginária a fez encontrar como barreira o currículo escolar. Sobre esse obstáculo, a copesquisadora atribuiu o ensino conteudista uma das prioridades do currículo e que em consequência renega as demandas da Lei nº 10.639/03. Se o currículo é um campo de poder, em

uma sociedade racista, como o caso brasileiro, os conteúdos priorizados pelo corpo docente seguem um viés epistemicida ao negligenciar a educação das relações étnico-raciais, a qual “exige de brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. (BRASIL, 2004)

Sobre a passagem pela ponte, os três copesquisadores apontaram não se sentirem preparados para cumprir a passagem. No entanto, afirmaram que por se tratar de uma abordagem embrionária para eles, estariam dispostos a futuramente, após muitos estudos sobre as culturas negras, atravessar a ponte e propor uma educação antirracista.

Tríade cíclica: corpo-território-racista, corpo-território-ancestralidade, corpo-território-formação

A formação docente deve abarcar um mosaico de dimensões epistemológicas com reverberações identitárias que oportunize ao *corpo-território-docente* ter um trato sistematizado com as questões da diversidade e da diferença. Isso como processo dialético, no qual o educador se percebe, também, diferente e consiga trabalhar com o mesmo realce ao se relacionar com as alteridades, perfazendo um movimento rico em diferenças, mas não em desigualdades.

Nesse cenário, olhar o território escolar como um campo múltiplo de saberes, etnias, desejos, culturas, entre tantos outros elementos subjetivos e concretos, já nos desperta a intencionalidade em buscar dispositivos para que os educadores ultrapassem barreiras visíveis e invisíveis arquitetadas por padrões hegemônicos, silenciadores das diferenças e mantenedores de ideologias verticais.

Em muitos casos, a verticalidade instaurada e ideologicamente reproduzida ganha *status* de naturalizada. Isso, há muito tempo, tem me preocupado, posto que, ao acessar às próprias memórias, percorro uma história pessoal e acadêmica completamente desenhada para sustentar a segregação, a oficialidade padronizada, já que o máximo

que nos é ensinado é afirmar o discurso de *sociedade miscigenada* (CONSORTE, 2000) e *escola multicultural*. (CANDAU, 2008) Trago esses dois exemplos, não como ilustrativos, mas sim para argumentar que a educação dos espaços que percorri como educando e por onde caminho como educador legitima uma série de enquadramentos que apenas apontam a diferença, contudo, não as problematizam, não as tencionam com a explanação e exposição dos conflitos.

Dentro disso, surgem tantos questionamentos, o primeiro referente à minha história de vida antes de acessar à acadêmica, similar de tantos outros que cursaram ou não o nível superior: por que a nossa educação formal e não formal aponta que somos um povo miscigenado? Explicam-nos a origem e opção ideológica que reforça o que é ser miscigenado? Nossas crianças, jovens e adultos se dão conta de que miscigenação se configura como uma das estratégias para diluir/negligenciar as discussões étnico-raciais da nossa sociedade? Seria o discurso da miscigenação uma das ações para garantir a previsibilidade do futuro?

Trazer a discussão acerca da miscigenação do povo brasileiro se deu a partir de algumas narrativas dos copesquisadores do Atiba-Geo e, sobretudo, quando fomos abordar os obstáculos para a implementação da Lei nº 10.639/03 na educação básica e os desdobramentos nas universidades. Em muitos casos, as barreiras para a humanização das epistemologias africanas e afro-brasileiras são reforçadas pelo fato de continuarmos a reforçar o pseudodiscurso de que no Brasil existe a harmonia racial.

Convidar os brasileiros a repensar a miscigenação do seu *corpo-território* recai em uma provocação que pode levar muitos dos que se afirmam miscigenados a não compreender por qual motivo se declaram pardos/miscigenados. Para Frantz Fanon (2008), a colonialidade se nutre de duas formas de poder: o campo econômico e o campo da internalização da inferioridade da epiderme negra. Tal colocação de Fanon nos ajuda a perspectivar por qual motivo devemos tencionar a naturalização de que somos um povo miscigenado, harmônico racialmente e democraticamente racial. Se assim fosse, não existiriam

nas escolas os obstáculos com a Lei nº 10.639/03 apontados pelos copesquisadores. Partindo para o campo da multiculturalidade abordada nos cursos de formação de professores, percebemos um caráter *assimilacionista* (CANDAUI, 2008), posto que visualiza a existência das diferenças e desigualdade, afirma a necessidade de ultrapassar essas barreiras, porém não provoca rupturas de paradigmas, o que implica transformação individual, coletiva e institucional. Nesse viés, tentaciono: o multiculturalismo assimilacionista é reforçado pelo fato de não ameaçar a consolidação das verdades estabelecidas?

A partir desses dois exemplos que perfilam a minha história de vida e de tantos outros indivíduos é que assumo o compromisso de discutir, nos mais variados espaços formativos, os conflitos étnico-raciais brasileiros, com ênfase nas culturas negras. Tenho constatado que o desvelar do que é ser miscigenado reverbera, em muitos casos acompanhados de perto por mim, uma ressignificação da identidade docente pautada na prática (multi)intercultural. Por esses veios, que as certezas sólidas da ciência racionalista começam a apresentar fraquezas estruturais ao ponto de provocar rachaduras e desarranjos no convívio social e coletivo. Outras verdades são convidadas a acessar o *hall* da totalidade instaurada, bem como fertilizar olhares metodológicos que existiam em paralelo, geralmente repercutindo em pequenas comunidades, em guetos, grupos de resistências, tais como os movimentos de saberes africanos e afro-brasileiros. Para a pesquisadora Petit (2009, p. 3), a problemática da negação ao reconhecimento afroancestral perpassa pela dor provocada pelas diásporas africanas:

Afunilando essa problemática para a área da formação e intervenção pedagógica, a questão se coloca de forma extremamente aguda quando percebemos a dificuldade que muitos de nós, afrodiaspóricas/os, temos em admitirmos e afirmarmos nosso vínculo afroancestral. Sabemos que esse comportamento é fruto dos males históricos decorrentes do desterro involuntário de milhões de africanos para o continente americano para assumirem funções subalternizadas

no âmbito de um sistema escravista atravessado por profundas desigualdades e processos de destituição da pessoa negra.

Nessa perspectiva, ao propor um estudo com cunho étnico-racial trago as minhas experiências, essas desde o período do *corpo-território-racista* – passagem da minha vida na qual reproduzia com muita tranquilidade frases e ações com alto teor racista –, passando pelo *corpo-território-ancestralidade* – período que iniciei a desconstrução do *corpo-território-racista* e comecei a compreender que a minha identidade étnico-racial soterrava as contribuições das culturas afro-brasileiras; para alcançar o *corpo-território-ancestralidade*, foi necessário reconhecer a existência do *corpo-território-racista* –, e cheguei ao *corpo-território-formação* – itinerância inacabada que cotidianamente requer estudos, pesquisas, trocas e compartilhamentos tanto no âmbito acadêmico como nos espaços não escolares, ou seja, na incompletude cultural da vida.

Tais transições não ocorreram de forma repentina, demandou tempo e ainda requer entrega constante e não aniquilamento existencial do *corpo-território-racista*, é preciso tê-lo por perto para não correr o risco de repetir ações que comprometam os fluxos do *corpo-território-formação*. São circunstâncias que se configuram como processo de reconstrução de práticas, saberes, os quais estão o tempo todo acessando às memórias e reavivando lembranças e, sobretudo, intentando buscar quem me antecedeu, já que “[...] o indivíduo é inseparável de sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas um prolongamento”. (BÂ, 1982, p. 23) Portanto, a urgência do *corpo-território-formação* instigou e ao mesmo tempo oportunizou o trilhar desta pesquisa, a qual não omite a minha trajetória e assim como Nascimento (2012, p. 79):

Não posso e não me interessa transcender a mim mesmo, como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações. Quanto a mim, considerar-me parte da matéria investigada. Somente da

minha própria experiência e situação do grupo étnico-Cultural a que pertenço, interagindo o contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define.

As minhas subjetividades pedem para ter participação nessa construção ética e política, posto que a mutabilidade identitária pode levar um indivíduo a sair da anestesia étnica-racial que a ele é imposta e/ou assimilada inconscientemente. A saída do campo da anestesia, a depender da forma que é construída, pode levar homens e mulheres a perceber que durante a sua trajetória de vida não conseguiu se dar conta de que a sua realimentação social estava pautada em uma ideologia responsável por soterrar e negar as linhagens anteriores e responsáveis por constituir parte do que são enquanto seres étnicos-culturais.

Portanto, pensar em uma metodologia de pesquisa que abarque, também, o desvelar de histórias e memórias escondidas requereu de mim uma busca muito intensa em descobrir quem foram os meus ancestrais e compreender o motivo pelo qual tanto no espaço familiar quanto no currículo escolar, esses atores e atrizes negros não possuem representatividades. Ao pensar sobre isso, comungamos das ideias da professora Luz (2000, p. 30):

[...] consideramos importante de descendência africana adquira um conhecimento reflexivo sobre si mesma, não só para distinguir e assumir plenamente a sua originalidade, sua riqueza étnico-cultural, mas para permitir um exame analítico de sua situação, de seu destino na sociedade envolvente, para poder participar ativamente na condução desse destino, considerando seu próprio enfoque, experiência, concepções e interesses.

Construir o Atiba-Geo provocou e ainda provoca muitas rupturas no meu corpo-território, por diversos aspectos, mas pelo fato de ter

acesso a histórias de alunos e alunas que visualmente não conseguem esconder a sua origem ancestral, mas que no campo do cognitivo e na esfera política omitem, intencionalmente ou não, e desconhecem as suas ancestralidades. Mais uma vez, recorreremos à pesquisadora Luz (2000, p. 38), ao afirmar:

Ergue-se, aí, uma pedagogia do embranquecimento que, mediante a comunicação escrita, exigirá um corpo adaptado aos valores ocidentais e submisso a uma disciplina incessante, individualizando-o, docilizando-o e o adestrando-o em função de um espaço e tempo fincados em paradigmas positivista, produtivistas e ascéticos, organizadores do sistema social da modernidade.

Além disso, tenho verificado que sujeitos que visualmente não são enquadrados como negros serem tocados pela discussão, começam a constatar que parte do seu discurso tem um cunho racista, um viés de preconceito racial velado. Em alguns casos, são falas e gestualidades reproduzidas automaticamente e que precisam ser debatidas para que ocorra a desconstrução de posturas.

A busca por conhecer e trabalhar com o legado africano e afro-brasileiro é pontual nas rupturas de paradigmas e identificações pessoais, compreendo isso a partir da oralidade de uma graduanda em Geografia: “*Conhecer a história do povo africano e afro-brasileiro e ver pessoas parecidas com você provoca o encantamento*”.⁷²

Então, propor encantamentos é uma das nossas propostas, já que esse encantamento traz consigo o trabalho com a autoestima, representatividade, empoderamento, entre tantos outros aspectos que contribuem para homens e mulheres negros ver significado no currículo escolar.

.....
⁷² Narrativa de Suiane Leal, egressa da licenciatura em Geografia da [omitido para avaliação], ao cursar, sob a minha regência, o componente de Estágio Supervisionado em Geografia e após ministrar a oficina Ancestralidade e ensino de Geografia.

Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação geográfica

Traçar o caminho deste livro com veios de desconstrução pessoal e ressignificação identitária se deu de forma intencional, visto que acredito ser necessário por em evidência a minha autoformação, bem como os aprendizados que venho experienciando ao longo das etapas formativas e formadoras. Nesse âmbito, ao assumir o compromisso profissional de intensificar a educação geográfica étnico-racial, tenho tentado estabelecer diálogos com as epistemologias articuladas no Kit a Cor da Cultura, com ênfase no livro *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*, organizado por Brandão e Trindade (2010). Na referida produção textual, as autoras trazem para o centro da educação os valores civilizatórios afro-brasileiros, que na concepção da pesquisadora Trindade (2010, p. 13):

[...] juntar fragmentos e nos reencontrar com as palavras polissêmicas e polifônicas: valores, talvez, fundamentos morais, éticos e comportamentais que nos são significativos e importantes; civilização, talvez, conjunto de produções materiais e imateriais de uma sociedade. No nosso caso, não significa a higienização do humano, nem seu apartamento da natureza, nem uma evolução; afro-brasilidade, talvez, maneiras, possibilidades de matrizes africanas ressignificadas pelo modo de ser dos brasileiros/as.

Portanto, inserir ou evidenciar os valores civilizatórios afro-brasileiros atende ao que Santos (2002) denomina de não desperdiçar as experiências, sobretudo, as experiências dos grupos subalternizados. Com isso, os copesquisadores do Atiba-Geo foram provocados a discutir e refletir sobre os seguintes valores: energia vital, ludicidade, territorialidade, corporeidade, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, ludicidade, circularidade, memória e musicalidade.

Levar em consideração os valores supracitados reverbera em tensionar o currículo da educação básica, assim como a perspectiva

educacional pautada no nível superior. Nesse cenário, instauram-se as relações de poder que visa legitimar o que deve ou não ser (re)produzido na formação das crianças, jovens e adultos. Então, ao convidar o professor Milton Santos (1978, p. 122) para o diálogo, ele nos aponta que “o espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares”. Visto assim, é que devemos buscar formas de intensificar os laços entre a ciência geográfica e as relações étnico-raciais para oportunizar que as contribuições africanas e afro-brasileiras caminhe em par de igualdade com os valores ocidentais. Nesse cenário, o Atiba-Geo realizou uma atividade de campo e pesquisa no Museu Afro-Brasileiro (Mafo) da UFBA para convidar os copesquisadores a intensificar o processo formativo em relação às epistemologias africanas e afro-brasileiras.

As narrativas sobre a atividade no Mafo da UFBA foram extremamente relevantes, já que muitos educandos e educandas tiveram o primeiro contato com conhecimentos sobre África, o que levou a ressignificação de muitos preconceitos. Por esses veios, tenho visto recorrente a fala dos graduandos em Geografia sobre a não ludicidade na práxis da educação geográfica, pois a formação em licenciatura em Geografia tem desperdiçado a afroancestralidade latente no *corpo-território-discente*. Portanto, ao me deparar com os efeitos dessas narrativas, busquei as leituras do professor Luckesi (2014, p. 18), o qual elucida que a ludicidade ocorre “daquilo que lhe toca internamente”. Então, passei a devolver as provocações dos educandos e educandas com a seguinte interpelação: faz sentido tentar acionar o que “toca internamente” a partir da identidade negra? Muitos deles não conseguiam compreender o que a minha colocação buscava provocar. Destarte, verifiquei a necessidade de convidá-los a trabalhar a educação geográfica que dialogasse com o real público estudantil da educação básica do município de Salvador (BA), ou seja, maioria de meninos e meninas, homens e mulheres negros e negras. E, caminhando, trago o professor Munanga (2008, p. 23), que dialoga:

A memória que lhe inculcam não é a de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles.

Talvez, uma das possibilidades para a educação geográfica se tornar lúdica esteja no diálogo entre as práticas educativas com as reais corporeidades que compõem o chão da escola. Por enquanto, o olhar monocultural fecunda os discursos formativos e forja um corpo-território pautado na crença da miscigenação.

PELE VI

Contra-análise





Contra-análise: revisitando as primeiras peles do Atiba-Geo

“Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo ou menos de onde vens”.
(Provérbio africano)

Alcançar este momento da pesquisa sociopoética reverbera um misto de emoções, conflitos, receios de não ter traçado uma linha de pesquisa coerente com o que se espera para esta pesquisa. Esse peso recai sobre o meu *corpo-território*, sobretudo, por ter escolhido uma metodologia de pesquisa que a todo tempo provoca uma série de desvelamentos e fissuras. Início a contra-análise com muito medo de errar, de não conseguir socializar os conhecimentos inventados em parceria com as copesquisadoras.

No turbilhão de receios, os quais não faço questão de omitir, pois acredito que pesquisar não é um caminho reto, com certezas postas, com início, meio e fim definidos. Pesquisar em sociopoética com as encruzilhadas da exunêutica nos leva, no mínimo, à perceber que a bússola utilizada por outro pesquisador não se encaixa no caminho transitado pelo meu *corpo-território*.

Contudo, ao organizar o encontro final com os copesquisadores me deparo com o provérbio da epígrafe acima. Recebi a mensagem e associei aos ciclos das transformações evidenciados na filosofia de Oxumaré, ou seja, se trocamos de pele para criar outras camadas não significa que devemos menosprezar as peles descamadas e perdê-las no tempo. A pele retirada no passado é a memória do nosso *corpo-território*, é o entre-lugar dos acontecimentos, é o ciclo dos devires

possibilitados pela serpente das circularidades. Destarte, entrei em contato com os copesquisadores, expliquei que teríamos um encontro e que neste momento faríamos uma contra-análise sobre o que produzimos no Atiba-Geo. Na proposta inicial, faríamos uma conversa em coletivo, com a presença dos quatro copesquisadores, porém, por questões variadas, os horários e distâncias territoriais não favoreciam a todos e realizamos dois encontros presenciais. O primeiro com a copesquisadora Preta, no dia 22 de novembro de 2018 às 10h, na sala de ginástica da Faced da UFBA. O segundo encontro presencial teve a partilha com o copesquisador Dondeville, também no dia 22 de novembro de 2018, às 14h, na mesma sala.

Diante disso, preparei uma recepção para os copesquisadores Preta e Dondeville. Planejei o encontro dividido em dois momentos: o primeiro para expor os problemas gerados pelas trocas de peles; e o segundo momento para evidenciar os confetos e outros personagens conceituais. Para o leitor, que porventura esteja chegando na sociopoética, aproveito para reforçar que nessa metodologia de pesquisa os copesquisadores e o pesquisador facilitador são seres potentes na criação de conceitos filosóficos:

A arte não pensa menos que a filosofia, mas por afectos e perceptos. [...] É que o conceito como tal pode ser o conceito do t, tanto quanto o afecto, afecto do conceito. O plano de composição da arte e o plano de imanência da filosofia podem deslizar um no outro, a tal ponto que certas extensões de um sejam ocupadas por entidades do outro. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 81)

Arrumei a sala, mais uma vez, priorizando o *corpo-território-docente* que ocupa o chão e que se permite a não linearidade do corpo no espaço escolar. Como o foco da atividade demandaria um exercício de trabalho com as primeiras peles do Atiba-Geo, optei em levar os quatro escudos produzidos pelos quatro copesquisadores e os coloquei em um canto da sala e diminuí a incidência da luz.

Logo pela manhã do dia 22 de novembro de 2018, acordei muito cedo, percorri uma distância de mais de 100 km da minha residência até a Faced da UFBA para ter um encontro com a copesquisadora Preta. A ansiedade tomava conta das minhas ações. Estava com saudades, vontade de reencontrar, abraçar, olhar, afetar e ser afetado pelas narrativas dos copesquisadores que veria naquele dia.

A copesquisadora Preta chegou no horário acordado. Fui ao seu encontro no pátio central da Faced da UFBA. Nossos corpos se abraçaram e por alguns segundos sentimos a energia do outro. Convidei-a para me acompanhar até a sala de aula. Ao entrar no espaço da atividade, falei com ela que gostaria que ela retirasse a sandália e sentasse comigo sobre os colchonetes no chão. Prontamente, ela atendeu ao meu pedido e ficamos de frente um para o outro. Para acionar os nossos corpos, reservei a música “Exu nas escolas” da cantora Elza Soares, no entanto, a Faced da UFBA estava sem internet, o que inviabilizou a execução da canção. Inicialmente, fiquei decepcionado por não conseguir executar o plano da forma que havia construído. Depois me dei conta que a letra da música poderia direcionar o olhar dos copesquisadores e desarticular a espontaneidade no trato com as análises que faríamos naquele dia.

Sentados um de frente para o outro, agradei à copesquisadora Preta que pela disponibilidade e por acreditar no Atiba-Geo. Expliquei a proposta da atividade daquele encontro e solicitei que ela se levantasse, fosse no canto da sala indicado e pegasse um dos quatro escudos que estavam espalhados sobre o chão.

A copesquisadora retornou com um dos escudos, precisamente com o material do copesquisador Peão, e novamente sentou sobre o colchonete. Identifiquei que ela escolheu o escudo produzido por outro copesquisador. Perguntei se o escudo era o dela e por qual motivo teria selecionado aquele para iniciar o nosso diálogo. A resposta partiu da análise rápida feita por ela em relação aos desenhos traçados: *“achei que ele tem elementos que gosto. Esse desenho **circu- lar. A aprendizagem em círculo** que é algo que eu gosto”*. Sobre a

questão da circularidade, por diversas vezes trabalhamos no Atiba-Geo os valores civilizatórios afro-brasileiros, no qual o círculo se constitui como um dos valores:

A questão do círculo, da roda, da circularidade tem uma profunda marca nas manifestações culturais afro-brasileiras, como a roda de samba, a roda de capoeira, as legendárias conversas ao redor da fogueira... No candomblé, os iniciados rodam/dançam durante alguns rituais ou festas. Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se. (TRINDADE, 2006, p. 98)

Encontrar na narrativa da copesquisadora Preta um dos valores civilizatórios trabalhados no Atiba-Geo nos indica que alguns elementos do processo formativo chegou aos seus sentidos e permaneceu. Com isso, não defendo ou afirmo que a compreensão da copesquisadora sobre circularidade se deu exclusivamente no Atiba-Geo ou que não seria em outros espaços que o seu olhar sobre a temática circular se construiu. Apenas elucidado que a forma como articulamos a educação geográfica no Atiba-Geo esteve a todo tempo pautada nas trocas de energias que uma roda de diálogos pode consubstanciar. Mesmo assim, voltei a questionar se ela poderia apontar como se deu a sua concepção de circularidade e disse:

*Então, de **teoria** mesmo que eu me lembre é o **texto de Boaventura**, aquele que a gente debateu [título do texto: 'Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências']. E também a **ACCS de Pedrão** (Professor Pedro Abib) que era muito isso. Mas, de teoria mesmo, além das coisas da vida e da rua, foi o texto de Boaventura. Além das coisas que fazíamos nas nossas aulas, que você fazia propostas, das atividades que*

sempre eram em roda, o movimento de uma roda. E pra mim circularidade também tem hoje uma relação com o tempo, né? Me lembro de chegar muito inquieta na sua aula porque Pedrão falava muito de tempo circular e como a gente não tinha leitura e chegar na aula pra discutir Boaventura e ficar: por favor, eu quero entender o que o tempo circular! Enfim, no início não seria pela circularidade, mas pela relação entre os indivíduos.

Podemos verificar que a formação universitária, mesmo que em apenas dois componentes curriculares – um obrigatório e o outro optativo –, contribuiu para inquietar o *corpo-território-docente* da copesquisadora Preta e apresentar durante a formação da sua identidade docente os valores civilizatórios afro-brasileiros. As memórias vasculhadas para responder aos meus questionamentos transporta Preta às salas de aulas da UFBA em semestres findados.

Ainda sobre a sua formação docente, lanço à copesquisadora a seguinte provocação: você acha que na formação da educação geográfica a gente precisa falar sobre circularidade?

*Consigo ver, sim. Vou tentar elaborar. Primeiro: na **Educação eu já acho que isso é necessário**. Já que estamos falando de sujeitos que estão se construindo enquanto agentes, pessoas que vão de algum modo atuar na sociedade. Em Geografia... eu acredito que se a gente tá falando de sociedade, a gente tá falando de uma relação... primeiro a gente se **desloca da natureza**, a gente se separa porque para a **perspectiva colonial** isso é necessário, é estratégico. Mas, o pensar circular, o pensar roda, o pensar o contato, pra mim é pensar a sociedade. Eu não sei se consigo descrever isso porque **na minha cabeça faz tanto sentido** que às vezes não consigo traduzir isso. Mas..., a cada momento que a gente vai avançando na compreensão de como o sujeito se relaciona, mais a gente entende como tudo aquilo ali vai circulando. Inclusive os tempos é como*

*ondas... eu vim pra cá pensando nisso, nos movimentos que o tempo faz e como **a gente muda o passado à medida que a gente avança**. Enfim, eu acho que **a própria Geografia à medida que ela avança, ela também muda o passado**, pois as interpretações que a gente de Geografia antes hoje são **desconstruídas**. Pensar gênero na Geografia que antes era algo impensável, renegado, os sujeitos eram apenas machos, brancos, o indivíduo era um ser antrópico. Mas, agora a gente pode **voltar no processo e dizer que não era bem assim** porque tem outros elementos.*

Nas primeiras falas, a copesquisadora destacou a sua relação com a teoria acadêmica e por quais caminhos construiu academicamente o seu olhar sobre circularidade. Ao ser provocada sobre o referido valor civilizatório na educação geográfica prontamente responde que a discussão não se restringe ao fazer geográfico e que o mesmo deve ter presença na educação como todo. Essa afirmação dialoga com a perspectiva de *corpo-território* que vislumbra rachaduras no currículo da escola por compreender que o valor civilizatório em voga traz para as relações humanas o trato com as alteridades, em que a circularidade transfere entre os corpos as energias Vitais:

É uma dimensão interessante, na medida em que revela a circularidade da vida, bem como a sua amplitude. Tudo tem energia vital, é sagrado e está em interação: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo. Todos os elementos se relacionam entre si e sofrem influência uns dos outros. Aqueles que conhecem o poder dessa energia vital já compreendiam, bem antes das pesquisas científicas de Lavoisier, que 'na natureza tudo se transforma'. (TRINDADE, 2006, p. 98)

A energia vital é outro valor civilizatório afro-brasileiro que também esteve presente nas discussões do Atiba-Geo, sobretudo, quando abordávamos a necessidade do educador e da educadora compreender

que as trocas de experiências com os seus alunos é um ato de valorizar a cosmopercepção de cada indivíduo. A interação entre todos os elementos da Terra é o que fomenta o estudo da ciência geográfica, ou seja, historicamente, a geografia se preocupa em produzir sobre a relação homem-natureza-homem e isso já se configurava como uma prática habitual dos africanos muito antes das diásporas provocadas pela colonização europeia em África. Portanto, podemos constatar que a energia vital valorizada em África e repercutida nas territorialidades afro-brasileiras pode potencializar as produções geográficas em sua complexidade de análises.

Para o professor Milton Santos (1999), a relação homem-natureza precisa ser pensada com imbricações e um jogo não hierárquico. Outro ponto muito relevante, quando a copesquisadora nos diz como podemos nos tornar responsáveis por voltar no tempo e reconstruir outras histórias. Histórias alicerçadas em veios universais precisam ter as suas imposições fissuradas. Ao criticar a perspectiva colonial, ela se insere na centralidade do *corpo-território-epistêmico*, o qual não aceita o epistemicídio e busca estratégias para traçar rotas que evidenciem temáticas ausentes e/ou de pouca expressão na formação docente em Geografia, por exemplo, gênero e questões étnico-raciais.

A nossa conversação ganhou fôlego e dentro disso o princípio da sociopoética, trabalho com grupos de resistências, começou a demarcar a sua territorialidade nas narrativas da copesquisadora Preta. Acredito que a presença do discurso de gênero, raça, etnia e sexualidade seja recorrente na oralidade da copesquisadora por ela ter construído um *corpo-território-contra-hegemônico* consciente com os seus marcadores sociais e de que forma tais questões da sua corporeidade são interpretadas socialmente, posto que Preta se coloca: “Mulher negra e sapatão”. Perante essa demarcação de gênero e raça associadas a circularidade e energia vital, lancei outra inquietação: qual o grupo social ou qual epistemologia te leva a valorizar a circularidade e contestar a colonialidade? Um pouco antes de completar a inquietação, ela responde:

*Ahhh, é a **população negra**. Pra mim, é a minha raiz mesmo e não tem como me separar disso. Hoje em dia eu tenho pensado muito no **Candomblé**. Eu já tenho uma relação com o Candomblé há algum tempo. Recentemente, conversando com uma amiga, ela me falou sobre o **não-tempo**. Um termo que eu não conhecia... Como que o **terreiro**, quando você está em uma festa no terreiro aquilo ali te leva pra uma relação com o tempo completamente diferente do tempo que a gente tem no dia a dia. E isso, pra mim, também é pensar a sociedade. Pensar Candomblé é pensar a sociedade, pensar a circularidade. É pensar em como há a relação com a natureza e como ela pode se diferenciar a depender das relação com as crenças. O **pensamento eurocêntrico separa (homem e natureza)** e nega a existência.*

No ato de atender à minha provocação, a copesquisadora lança de corpo todo as expressões: população negra; candomblé; terreiro; não-tempo. Pergunto se ela é iniciada em alguma religião de matriz africana e para a minha surpresa escuto um não acompanhado de uma possibilidade muito próxima para que o ritual de iniciação se concretize. A copesquisadora utiliza, mesmo que não exponha o termo, outro valor civilizatório abordado no Atiba-Geo, a ancestralidade.

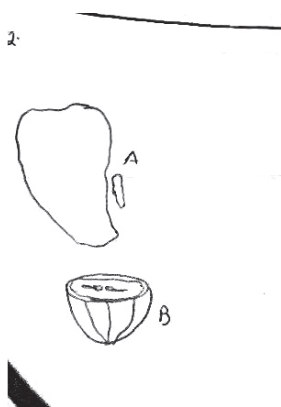
O passado, a História, a sabedoria, os olhos dos/das mais velhos/as tomam uma enorme dimensão de saber-poder, de quem traz o legado, de quem foi e é testemunha da História e também sobrevivente. A dimensão ancestral carrega o mistério da vida, da transcendência. (TRINDADE, 2006, p. 100)

A potência da Ancestralidade pode levar o indivíduo a fortalecer o forjar do *corpo-território-decolonial*, ao passo de que descamar as epistemologias eurocêntricas para abrir espaços para as epistemologias advindas da ancestralidade é um encontro com a memória do seu povo, dos mais velhos, isso para quem se coloca no lugar de pertencimento com as populações negras. Ancestralidade se relaciona

com o princípio sociopoético da espiritualidade, pois transcende o sentido da visão ocidental, entra na esfera do indecifrável para a cosmovisão eurocentrada de civilidade.

Em seguida, pedi que mais uma vez ela se levantasse e tentasse identificar entre os outros três escudos qual seria o seu e ela retorna com a sua produção. Analisamos em parceria os desenhos e destinei um tempo para que ela observasse com calma o que ela rabiscou em cada um dos quadrantes. Pedi para colocar os dois escudos no chão e que ela direcionasse o seu olhar sensível para a produção de Peão e destacasse um símbolo que ela também desenharia. Olhou com atenção e apontou para o quadrante que estava projetado um tambor e o mapa da África (Figura 16).

Figura 16: Desenho de Peão selecionado por Preta



Fonte: Atiba-Geo (2018).

A escolha por dois símbolos das culturas negras repercutiu nas minhas memórias e me fez lembrar do texto “É preciso africanizar a universidade”, de autoria da pesquisadora Luz (2013). Assim sendo, retornei a provocar o corpo-território da copesquisadora com uma questão que também me movimenta e me acompanhou ao longo da tessitura deste livro: é preciso africanizar o ensino da geografia! Faz sentido para você essa afirmação? Mais uma vez, Preta responde com muita prontidão e certeza do que acredita:

*Total. Inclusive pelas **negações da questão racial**. É pensar que o espaço... como tudo está **muito bem demarcado no espaço**. A questão **racial** também foi **ignorada pela geografia**. Se a gente pensa, tanto a geografia urbana quanto a geografia agrária, tá tudo muito bem marcado no espaço urbano. A possibilidade de africanizar é pensar isso por uma outra possibilidade, por outra perspectiva. Não é uma perspectiva que pensa: existem divisões, existem desigualdades e para por aí. Existem desigualdades que são de raça, de classe, gênero, de sexo. Enfim, sobretudo quando a **decolonialidade está em pauta**. É muito necessário.*

Pensar por uma outra perspectiva o que intencionalmente tem sido ignorado pela geografia oficial é um convite a trabalhar com o valor civilizatório afro-brasileiro da memória: “O povo negro carrega uma memória da nossa História que está submersa, escondida pelo racismo, que precisa ser descortinada, desenterrada”. (TRINDADE, 2006, p. 99) Desvelar os fetiches opressores da colonialidade está pautado pelo corpo-território-decolonial, para o qual escrever outras geografias só é possível com as corporeidades dos grupos subalternizados.

Conversar com a copesquisadora Preta é ter a experiência de ser afetado por uma mulher negra que teve a oportunidade de trocar de peles várias vezes, seja na academia, seja no cotidiano da cidade ou nos seus trânsitos nas casas de candomblé. No caso dela, verifico que as trocas de peles não aconteceram de forma mecânica. Trocar de pele para ela exprime uma transformação na sua condição de ser humano, de cidadã e como isso chega até o seu corpo-território. Por isso, senti o desejo questioná-la se o fato de ter consciência de ser mulher negra e buscar esse lugar de fala pode ajudar no processo de africanização da educação geográfica:

*A **mulher negra** é... como ela é criada historicamente dentro da **casa branca**, mas ela não faz parte da casa branca, né? Ela está ali. Tá dentro, mas ao mesmo tempo está fora. E na **universidade** a gente chega e é a mesma*

coisa. A gente está dentro, mas a gente está excluída porque a gente não é colocada no mesmo lugar. As mulheres negras tem uma visão sobre a sociedade que é muito particular porque ao mesmo tempo que a gente compõe a sociedade a gente tá no lugar de opressão que é tão gritante... não medindo opressões, não calculando opressões. A opressão é tão gritante, tão explícita que a gente consegue ter alguns insights sobre a sociedade que só a gente consegue ter porque inevitavelmente a gente vive isso. **O nosso corpo** vai ter uma **memória** disso. Então, se eu penso a sociedade por uma outra perspectiva porque eu sou uma mulher negra, é inevitável pensar a geografia por uma outra perspectiva. Quando eu leio os texto desses caras que dizem que são maravilhosos, eu sempre vou **encontrar lacunas**. Não estão falando sobre mim ali. Existem alguns aspectos que eu consigo enxergar pelas minhas vivências que estes textos não dão conta. Às vezes não é nem que essas pessoas não queiram. Às vezes elas nem conseguem enxergar. Não conseguem chegar lá. A construção daquela pessoa não permite ela compreender o dia a dia de uma mulher preta, moradora do Alto das Pombas. **Nem conhece uma periferia e as pessoas não se interessam por isso**. Enfim, se eu vivo tendo uma outra leitura sobre a sociedade. E se a geografia estuda a sociedade, inevitavelmente vou ter uma outra construção da geografia.

Ao discorrer sobre a condição da mulher negra e a perspectiva do ensino de geografia, a copesquisadora aponta como viver e sentir o corpo da mulher negra e ter consciência desse lugar é pulsante na construção identitária e política. Ser mulher negra na sociedade brasileira é ser atravessada por muitas opressões, entrar em territórios, vivê-los e dificilmente ser compreendidas como uma corporeidade que tem o potencial epistemológico para ocupar o espaço da universidade.

O corpo que não ocupa o espaço de produção, mas que se inscreve como um *corpo-território-decolonial* consegue se erguer diante das

invisibilidades e criar estratégias contra hegemônicas. Essa ação vem desde os primeiros corpos negros escravizados oriundos das diásporas. Em terras brasileiras, reexistiram com a única potência que conseguiram trazer: o seu próprio corpo. A partir disso, criaram vias de mandigar o jogo do colonizador ao passo de restabelecer as suas cosmopercepções de mundo. Dessa forma, corpo se estabelece como outro valor civilizatório afro-brasileiro: “O corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. O corpo conta histórias”. (TRINDADE, 2006, p. 98)

Dialogar com a copesquisadora Preta após um período sem encontrá-la pessoalmente me deixou intensamente contente. Primeiro, por perceber como ela vem se forjando através dos marcadores interseccionais latentes em sua corporeidade. Assim como a inserção dos valores civilizatórios afro-brasileiros estão sendo repercutidos através do seu corpo-território, já que Preta, ao compreender a sua negritude, ter a consciência de classe e viver a sua condição sapatão, reflete sobre todos esses polos e faz a leitura de mundo a partir de um caminho que busca legitimar o seu corpo-território-decolonial. No caso preciso de Preta, a marcação racial se destacou desde o início do Atiba-Geo, por vários diálogos, ela destaca a sua condição de mulher negra, mulher preta, a mulher subalternizada. Para a pesquisadora Luz (2000), essa compreensão é necessária às populações negras, pois:

Por tudo isso, consideramos importante de descendência africana adquira um conhecimento reflexivo sobre si mesma, não só para distinguir e assumir plenamente a sua originalidade, sua riqueza étnico-cultural, mas para permitir um exame analítico de sua situação, de seu destino na sociedade envolvente, para poder participar ativamente na condução desse destino, considerando seu próprio enfoque, experiência, concepções e interesses. (LUZ, 2000, p. 35)

Conversamos durante 1h e 12 minutos com intensas trocas de experiências. Olhava para ela e pensava: como é bom encontrar uma professora da educação geográfica tão responsável consigo e com os grupos subalternos. O compartilhamento produzido no dia 22 de novembro realimentou os posicionamentos do meu corpo-território-decolonial por verificar que mesmo distante e com redes invisíveis existem parceiros e parceiras dispostas a tecer uma educação geográfica preocupada com as questões étnico-raciais, de gênero e classe.

Nesse campo de troca de sentidos, me despeço, temporariamente de Preta, e convido o copesquisador Dondeville para realizar uma incursão nas primeiras peles do Atiba-Geo. Marcamos o nosso encontro para às 14h do dia 22 de novembro de 2018, na Faced da UFBA. Reencontrar esse copesquisador significa muito para a minha identidade, por vários motivos, sobretudo por ele ter sido um dos alunos com maior faixa etária que tive a oportunidade de contribuir na formação docente. No início do Atiba-Geo, tive preconceito com a sua imagem por ser uma pessoa com mais idade, homem branco, perfil hegemônico que se assemelhava com os machistas conservadores responsáveis por tornar precária o transitar do *corpo-território-subalterno*. De alguma forma, considerei que o copesquisador poderia ser um dos empecilhos para discutir questões étnico-raciais no Atiba-Geo e, além disso, tinha a convicção que gênero e sexualidade também estariam presente, tanto pelo meu corpo-território quanto pelos posicionamentos dos outros copesquisadores. Porém, fui surpreendido com a sinceridade e comentários respeitosos de Dondeville acerca de questões que não faziam parte da sua geração ou do seu círculo familiar, de amigos e demais espaços por onde ele transitava, exceto a UFBA.

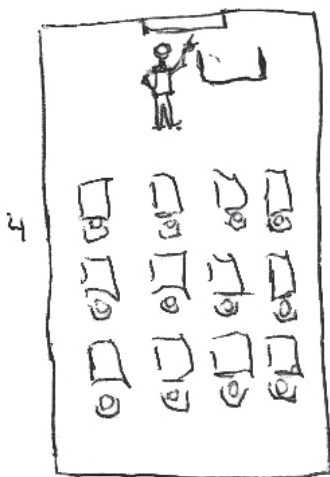
Nos encontramos no pátio central da Faced da UFBA e caminhamos para a sala de aula. Ao entrar, indiquei que ele ficasse à vontade e se quisesse poderia ficar descalço e o convidei a sentar no chão juntamente comigo. Expliquei o que faríamos naquele dia, agradei a sua entrega e respeito com o Atiba-Geo. Pedi que ele se levantasse e

fosse no canto da sala, onde estaria dispostos no chão quatro escudos. Deveria escolher um dos quatro e retornar a sentar na minha frente.

Ao retornar, o copesquisador trouxe o seu próprio escudo, mas sem ter a certeza se tinha sido a sua produção. Afirmou que escolheu aleatoriamente. Relembramos como se deu a construção dos desenhos do escudo, quais questionamentos projetei para que ele criasse formas e movimentos responsáveis por explicar a sua compreensão sobre a educação geográfica.

Perguntei qual desenho do primeiro quadrante ele gostaria de destacar para articular os nossos diálogos. Olhou com cuidado e escolheu a sala de aula territorializada em filas por ser um dos formatos da educação presentes na fase que eles esteve como discente da educação básica (Figura 17).

Figura 17: Produção da contra-análise



Fonte: Atiba-Geo/UFBA (2018).

Ao olhar para o desenho escolhido, logo pensei: ele deve falar sobre circularidade. Questionei-o pela escolha e o copesquisador apontou:

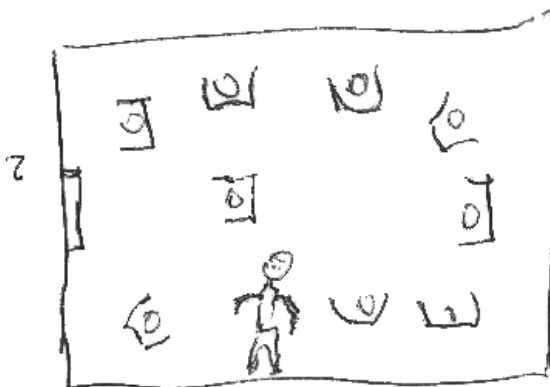
*O nosso trabalho em sala de aula. As aulas com você foi bem **aberta**, bem **comunicativa**. Então, eu pensei e*

percebi **que não era o melhor método (fileiras)** esse de você intermediar com os alunos. Acredito que o professor poderia ficar em um **lugar** onde todos os alunos se sentissem bem ou até aptos a se comunicar. Não obrigatoriamente o professor tem que ficar na **frente** e os alunos enfileirados. Temos que **repensar** esse critério de arrumação das salas.

Em sua narrativa, o copesquisador em nenhum momento cita a expressão “circularidade”. Contudo, a sua explicação sobre a des-territorialização da sala de aula implica na possibilidade circular de construção do conhecimento. Questionar a naturalização das filas no processo de ensino e aprendizagem prescinde de uma desnaturalização do olhar para as questões da opressão. O *corpo-território-docente* que defende uma aula aberta, comunicativa, que confronta o lugar do professor na centralidade se mostra, pelo menos no campo do discurso, um outro viés de relações de poder e visibilidade das experiências dos educandos.

Avançando mais um pouco na conversação, nos deparamos com o desenho em que Dondeville traz uma sala de aula em formato circular (Figura 18).

Figura 18: Construção da contra-análise



Fonte: Atiba-Geo/UFBA (2018).

Sobre o traçado desenhístico, o copesquisador teve novamente a oportunidade de falar sobre o valor civilizatório da circularidade. Mas, a sua narrativa não contempla explicitamente uma das discussões do Atiba-Geo, ou seja, Dondeville defende uma educação com outro formato, desenha a roda, mas não explica a circularidade pelo viés da epistemologia afro-brasileira. Ele elucida que o desenho em formato não hierárquico contempla a prática educativa de um professor mediador, responsável pela construção do conhecimento e que se preocupa com a realidade do educando.

Pesquisar na sociopoética exige do pesquisador facilitador ter a compreensão de que as colocações dos copesquisadores não precisam se encaixar nos objetivos traçados desde o início. Em relação ao Atiba-Geo, perspectivei um projeto sociopoético que buscasse fomentar a formação de professores de Geografia com olhares decoloniais e se permitisse construir encruzilhadas entre a ciência geográfica e as questões étnico-raciais. O que eu não esperava é que, nas trocas de peles dos copesquisadores, outros marcadores sociais entrariam na roda dos diálogos e disputasse o seu lugar na constituição do *corpo-território-docente*. Com a copesquisadora Preta, verificamos que as colocações do seu corpo-território se expandiu e incluiu os marcadores de gênero, classe e sexualidade. Com o copesquisador Dondeville, também fui surpreendido com as suas colocações, sobretudo no que tange à contra-análise, na qual o copesquisador pediu um espaço para expor que o Atiba-Geo o oportunizou desnaturalizar olhares preconceituosos:

*Gostaria de fazer um complemento... posso? Sou de uma época onde tínhamos muitos preconceitos. Como se a coisa fosse **anormal** e ninguém conversava sobre aquilo. Eu não sei porque eles achavam que tinha que ser assim. **Não sei porque essas conversas não vieram antes**, não vieram à tona antes para que a gente pudesse desenvolver mais essas diferenças. **Na minha época, era tudo mais fechado**. Meu pai era militar...a coisa do **machismo**. Eu nunca tive problemas com a*

*parte da negritude. Mas, naquela época se a pessoa fosse homossexual, **ele mesmo se isolava da maioria da turma. Ele ficava lá e a gente ficava cá.** Então, essa abertura que estamos tendo hoje... não sei se em outras universidades tem essa facilidade. Mas com você principalmente, você dava **oportunidade da gente conversar sobre essas questões. Eu cresci muito o meu horizonte.** Hoje vejo essas questões com muito mais naturalidade. E tem pessoas da minha idade quem tem muitas resistências com estas questões. Na **universidade, tive acesso** a estas questões e ficou tudo mais tranquilo.*

Agendar o encontro com Dondeville teve a prerrogativa étnico-racial do Atiba-Geo. Mas, ser convidado pelo copesquisador a caminhar por outros marcadores se configura como uma imensa surpresa sociopoética. Durante o período que durou o Atiba-Geo, tivemos a participação de sujeitos com sexualidades diversas, os quais ao passar dos dias começaram a reafirmar as suas condições de gênero e sexualidade, sem deixar de lado o marcador racial. Dondeville sempre se manteve atento às narrativas dos colegas que associavam o fazer geográfico com as suas sexualidades. Durante as falas das lésbicas ou dos gays, prestava muita atenção no comportamento dos heterossexuais da sala, sobretudo dos homens heterossexuais, já que as mulheres não lésbicas sempre se colocavam disponíveis para compreender o lugar de fala do corpo homossexual.

Ao refletir sobre as colocações de Dondeville, destaco a expressão “anormal”, a qual aparece na sua narrativa para destacar o corpo não heterossexual. Arelado a essa colocação, o copesquisador apresenta um cenário em que o corpo não heterossexual escolhe se fechar, se isolar, viver afastado do corpo que goza do privilégio de ter o seu gênero e sexualidade dentro do modelo padrão. Por qual motivo o corpo subalterno se isola? O corpo opressor é que precisa ser questionado por qual motivo ele não precisa se excluir. Mas sempre recai sobre o oprimido questionar o seu lugar de ocupação, ou melhor, o

lugar que o grupo privilegiado o destina. Sobre isso, entra em voga como o corpo-território se constitui nas relações de poder do gênero, já que Scott (1990, p. 14) elucida que “gênero é a maneira primordial de significar relações de poder”.

Assim sendo, se gênero também faz parte do campo das relações de poder e que essas disputas refletem no forjar do corpo-território, conseqüentemente, o Atiba-Geo conseguiu, mesmo sem planejamento, incluir o campo das subalternidades e tensionar as naturalizações de gênero e sexualidade. Mesmo não utilizando a expressão “circularidade”, o copesquisador Dondeville evidencia em sua narrativa a potência do círculo para a ressignificações dos olhares. Se o Atiba-Geo não desterritorializasse a sala de aula talvez não teríamos a oportunidade de tornar visíveis pautas subalternas. No entanto, sempre destaquei durante os encontros do Atiba-Geo que a desterritorialização da sala não se resume ao fim das fileiras. Muito pelo contrário, desterritorializar a sala de aula alcança um campo das interculturalidades, no qual a invisibilidade, o silenciamento, a negligencia são questionados ao mesmo tempo que os privilégios são contestados. Colocar os holofotes e oportunizar o lugar de fala do subalterno provoca transformações potentes. Mas, essa ação deve ser associada com o movimento de convidar o corpo com marcadores de privilégios repensar a naturalização da sua identidade em detrimento da anormalidade das identidades não padronizadas. Esse movimento é fundante no pensar, criar e recriar o corpo-território-decolonial.

Outra questão interessante suscitada pelo copesquisador se refere à sua faixa etária. Tanto no último encontro como nas aulas do Atiba-Geo, ele sempre se colocou como uma pessoa mais velha, vinda de uma geração totalmente diferente e que viver a sexualidade e falar sobre gênero não era comum no período da sua juventude e boa parte da fase adulta. O copesquisador afirma que aprendeu muito sobre essas questões ao compartilhar das histórias de vida dos indivíduos diferentes da sua cosmopercepção de mundo. Ele diz que o seu horizonte cresceu, ou seja, o seu corpo-território criou fissuras esperadas por quem se permite transitar por um espaço que se pretende

intercultural. O caso de Dondeville desperta para outra inquietação, a qual nos leva a constatar que não existe idade para trocar de pele e criar camadas interculturais que inclua gênero, raça, sexualidade, peles que não atendem à razão indolente. Idade cronológica não pode ser desculpa para se rachar e despencar do pedestal dos privilegiados.

Caminhando mais um pouco sobre os escudo, o copesquisador analisou os desenhos dos demais copesquisadores e destacou algumas questões sobre as culturas negras. Apontando para um desenho do mapa do continente africano. Discorremos sobre a produção do espaço a partir do corpo negro e os seus rebatimentos na academia.

Aproveitei para provocar Dondeville e lancei: você acredita que é preciso africanizar a educação geográfica?

*Acredito que seja **divulgar mais esses conhecimentos... a história do homem negro aqui no Brasil e talvez até no mundo todo. O negro não conseguiu mostrar a sua capacidade, os seus conhecimentos, a sua cultura por ele mesmo com facilidade. Tudo foi com muita luta... africanizar para mim é um movimento muito importante para que o negro se sinta mais valorizado aqui no Brasil.***

Em sua colocação, surge a necessidade em divulgar os conhecimentos sobre a história dos africanos e das populações afro-brasileiras. Então, o questioneei se após o período do Atiba-Geo ele se permitiu ir em busca de outras fontes de leituras e experiências sobre a Lei nº 10.639/03. Como resposta, obtive um tímido não. Segundo o copesquisador, a sua idade dificulta a inserção no mercado de trabalho como docente e por isso acaba destinando maior parte do seu tempo a outras obrigações trabalhistas. Não devemos culpabilizar o copesquisador por não realizar a formação continuada que contemple temáticas dos povos negros. Mas, aproveito a situação exposta por ele para taxar que a formação universitária sobre questões étnico-raciais apresenta imensas lacunas, como já apontamos na análise dos documentos oficiais da licenciatura em Geografia da UFBA.

Portanto, ir em busca de mais fontes sobre as epistemologias afro-brasileiras se instaura na responsabilidade crítica que cada *corpo-território-docente* assume.

Reviver as primeiras peles do Atiba-Geo mobilizou as nossas memórias a percorrer um percurso com algumas fissuras, outras rachaduras e perceber que ainda existem muitas subjetividades a ser acessadas. Trocar de pele é uma questão comum a todo ser humano, mas ter a consciência sobre as trocas e refletir acerca das transformações ainda não se estabelece como uma possibilidade aplicável por todos e todas. Propor essa discussão na formação docente tem sido um imenso desafio, visto que historicamente as universidades padronizam a formação dos seus discentes e quando estes são convidados a dialogar sobre a padronização é que pode surgir rachaduras que são repercutidas na mais variadas instancias das relações de poder.

Contra-análise do corpo-esponja

*Um único conceito criado e exposto com alegria
vale um doutorado inteiro, e não anula as
intensidades vivenciadas com os atores da
pesquisa. Pelo contrário, ele potencializa essas
intensidades, ao voar como uma águia,
ou um gavião, gritando seu ritornelo.*

A sociopoética abre uma vastidão de caminhos para a construção de uma pesquisa que tenha a intencionalidade de visibilizar as potências do corpo. Pensar corpo, olhar para o corpo, problematizar o corpo, ver o corpo como caos, agito ou calma, reflexão ou inflexão, cultural ou biológico, fixo ou desterritorializado. Quanta potência em uma estrutura capaz de libertar e/ou oprimir.

Esta obra é sobre o *corpo-território* e suas possibilidades. É sobre as dobras do corpo, as inflexibilizações ou para além disso, é sobre o convite: o que não pode ou o que pode o seu corpo? Seu corpo tem limites? Seu corpo se expande? Seu corpo te libertar ou você liberta o

seu corpo? Ou corpo liberto é você na plenitude? É possível um corpo dono de si em um sistema capitalista? O corpo cria a opressão e também a libertação? O corpo é palco, campo ou ele é a própria relação de poder? Até que ponto o seu corpo se preocupa com o corpo alheio? O corpo do educador é uma preocupação do corpo-território de quem está na formação para ser uma futura educadora?

O meu *corpo-território-epistêmico* se rasga com tantas provocações e atribuo essas reflexões à escolha pela sociopoética. Abri esta etapa com a citação de Gauthier (1999) por representar parte do que este livro se propôs a executar: convidar os futuros educadores e educadoras da Geografia a forjar o seu *corpo-território-docente* com o próprio protagonismo. Provocar a invenção de conceitos é o objetivo de todo pesquisador da sociopoética. No caso do Atiba-Geo, tive como problemática central a invisibilidade da perspectiva de corpo na formação de professores de Geografia. A discussão sobre corpo na ciência geográfica é algo extremamente recente e a sua socialização tem se restringido aos grupos de pesquisa que pensa o espaço geográfico produzido pelo corpo subalterno. O subalterno é pauta política do corpo opressor acadêmico? Não é pauta, a não ser quando se ocupa o lugar de fala do subalterno. Portanto, discorrer sobre corpo-território na ciência geográfica reverbera no olhar dos subalternos e o leva a questionar de que forma a universidade brasileira legitima ou deslegitima o criar, o produzir do corpo subalterno.

Possibilidades são o que, na minha compreensão, mais representam uma pesquisa sociopoética, por abrir muitos caminhos e não objetivar do fechamento durante o percurso metodológico. Feixes de informações e conhecimentos atravessam os corpos dos copesquisadores e cada um lança ao mundo o que a sua compreensão e espiritualidade consegue criar.

No Atiba-Geo, intentamos desestabilizar o olhar, fomentar provocações, reorganizar as linhas de raciocínio e romper com a certeza que o norte é o que conduz o nosso caminhar. Cada copesquisador assimilou de acordo com a sua realidade as colocações dos outros copesquisadores. Podemos afirmar que a contra-análise é o fim da

pesquisa? Definitivamente, não é o fim. Estamos sempre em devir, em caminhos, sempre a trocar de peles. Nesse âmbito, a contra-análise surge no meio do caminho como um estágio de desvelar as dobras dos acontecimentos. Esperar chegar ao fim do processo para maturar não é a melhor opção, já que “o que conta em um caminho, o que conta em uma linha é sempre o meio e não o início nem o fim. Sempre se está no meio do caminho, no meio de alguma coisa”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 38)

Destarte, escolhi esta etapa da contra-análise para apresentar aos copesquisadores um poema que é fruto dos confetos produzidos ao longo do Atiba-Geo. A produção textual recebeu o primeiro título de “Corpo-esponja”. A produção textual foi entregue aos copesquisadores Preta e Dondeville no dia que nos encontramos na Faced da UFBA, 22 de novembro de 2018, para realizar a contra-análise. Entreguei uma cópia a cada um e pedi que fizessem a leitura em silêncio e depois faríamos em voz alta:

Corpo-esponja

E ele foi

Procurou por 16 odus

Andou, caminhou, correu

Tropeçou, caiu, levantou

Viu gente feia

Olhou novamente e viu gente

Se desgastou, sorriu e atravessou

Em cada Odu

Um novo mundo

Um novo choque

Na mão levava uma esponja

Esfregava na pele e gritava:

Espunja, esponja minha

Existe gente menos importante do que eu?

Em cada esquina cruzava por velas

Passo a passo aproveitava para se derreter

E novamente gritou

O silêncio respondeu

O olhar gritou
A boca olhou
O paladar cheirou
O nariz degustou
Tudo ao redor se modificou
Mas não acabou
Apenas fertilizou
O andarilho andou
A esponja o acompanhou

Um outro ciclo iniciou

O corpo-esponja continuamente se retro-alimentou.

A proposta desta etapa da contra-análise objetivou apresentar aos copesquisadores alguns conceitos criados no Atiba-Geo. A leitura dos meus diários de itinerâncias, a minha tentativa de compreender as comunicações dos escudos mais a formação do percurso em socio-poética foram as vias fundantes para a construção do texto “Corpo-esponja”. A primeira leitura do poema ficou sob a responsabilidade da copesquisadora Preta. Após a leitura, a copesquisadora pediu para expor de que forma o poema afetou o seu *corpo-território*:

*O poema é o caminho sobre a paisagem... é a minha leitura. Você vai caminhando, procurando... primeiro você ver **gente feia**, depois essa gente feia já não é mais gente feia. **Virou gente**, né? Aqui pra mim tem muito da **questão racial**. Porque a princípio **lugar de gente feia é o lugar de gente negra, gente preta**. O trocadi-lho O silêncio respondeu (O olhar gritou. A boca olhou. O paladar cheirou. O nariz degustou) diz como a gente olha o espaço geográfico com outros olhares à medida que a gente vai se **descamando**. Essa esponja pra mim é muito isso do **tirar**. Uma vez eu vi uma exposição muito incrível que era um rapaz negro, muito retinto, dentro de uma bacia cheia de espumas e ele ficava o tempo inteiro se esfregando. Saí de lá em lágrimas. É isso, né? A partir do momento que a gente também se descama*

*com outra perspectiva a gente vai construindo outras coisas, **outros olhares**. Enfim, e a esponja continua acompanhando.*

A contra-análise tecida pela copesquisadora Preta traduz ao passo que amplia as problemáticas conceituais criadas no Atiba-Geo. Assim que concluiu a leitura silenciosa do “Corpo-esponja”, a copesquisadora inquieta pediu para narrar as provocações. Já iniciou destacando que a fala estava pautada na sua leitura. Leitura que rapidamente trouxe o viés racial e pontuou “gente feia” ao corpo negro, à gente preta, gente negra. A observação da copesquisadora me leva a pensar como o corpo negro ao longo da história colonial teve que, forçadamente, se desterritorializar para ocupar um lugar semelhante ao corpo branco. Porém, o corpo negro, ao tentar criar a reterritorialização com a estética caucasiana, não conseguiu a efetivação de um território rico em afetos. Muito pelo contrário, o corpo negro, ao intentar se recriar com a estética eurocêntrica, se inscreve em um território de aprisionamento da sua condição humana e ancestral.

O embranquecimento faz parte das estratégias do racismo e a educação legítima há todo tempo essa prática. Durante o Atiba-Geo, discutíamos por horas como a universidade brasileira, em sua maior parte, assume um posicionamento racista ao forçar que todas as etnias/raças construa identidades profissionais por um viés branco. O discurso da miscigenação e harmonia racial comumente é utilizado para justificar escolhas dos currículos, pois defendem que colocar o foco nas questões de negritude, da comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, *Queer*, Intersexuais (LGBTQI+), dos trabalhadores se instala um viés identitário e não acadêmico. Mas o que dizer do currículo branco, heteropatriarcal e opressor? Não seria esse um outro currículo pautado em questões identitárias de um grupo?

Por isso, ver “gente feia” é natural, é aceitável e não cabe no currículo das universidades, pois “a diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao “ver”. O olhar é um convite para

diferenciar”. (OYĚWŪMÍ, 1997, p. 3) Ver “gente feia” é apagar corporeidades negras, lésbicas, trans, indígenas, gays, mulheres, ciganos, refugiados, classe trabalhadora, ou seja, ver “gente feia” é limitar os sentidos do *corpo-território*, sobretudo, o posicionamento crítico de desnaturalização do embranquecimento. Ver gente feia é erguer “uma pedagogia do embranquecimento que, mediante a comunicação escrita, exigirá um corpo adaptado aos valores ocidentais e submisso a uma disciplina incessante, individualizando-o, docilizando-o e o adestrando-o”. (LUZ, 2000, p. 38)

Reinventar o olhar e começar a “ver gente” é o caminho para o que a copesquisadora aborda como o “descamar”. Descamar é tão potente que nos mostra como o nosso corpo-território se expande ao enxergar no outro a sua humanidade. Enxergar a energia vital do outro só se torna viável com um trabalho intercultural, aqui se cria o *corpo-território-sinestésico*, aquele que ultrapassa o simples ato de ver. Enquanto continuarmos a ser pautados pelo viés do epistemicídio eurocêntrico, continuaremos a desperdiçar o complemento cultural de “um abraço negro, um sorriso negro, traz felicidade” como cantava Dona Ivone Lara.

Ademais o “ver gente feia” não repercute apenas sobre o corpo alheio. O campo da visão também tem rebatimento na forma que visualizamos o nosso próprio corpo-território, principalmente, o *corpo-território-contraste* que se inscreve no âmbito dos subalternos. Nós que temos alguns marcadores das subalternidades, no meu caso um corpo gay, somos educados a odiar o nosso próprio corpo. Somos educados a se encaixar em uma territorialidade que os nossos desejos e afetos não se encontra. Visualizar um corpo e gay, um corpo trans, um corpo lésbico e compreender que aquela corporeidade também cria felicidades requereu constante desterritorialização de tudo que aprendi sobre gênero e sexualidade. Com isso, o *corpo-território-decolonial* precisa, também, reinventar a perspectiva que utiliza para se autovisualizar, porque busco ser *corpo-território-contraste* em todas as instâncias e começar pelo autocuidado é imprescindível. As colocações da copesquisadora Preta nos convida a criar diálogos e escutas sensíveis com a nossa própria corporeidade.

Precisamos nos tensionar a ler as inscrições esculpidas em nossos corpos pelas relações de poder. As trocas com a copesquisadora precisou ser interrompida e antes de nos despedir entreguei a ela uma cópia do “Corpo-esponja”, pedi que levasse para casa e caso sentisse vontade desmontasse o texto, recortasse e criasse novas dobras.

Antes da saída, conversamos sobre o provável cenário político nacional em 2019 e como as eleições de 2018 afetaram a nossa construção identitária. Firmamos um acordo que em 2019, mesmo a distância, continuaríamos a realizar um trabalho educativo que evidenciasse a resistência do nosso povo preto, LGBTQI+, indígena, quilombola, entre outros grupos oprimidos.

Com a saída da copesquisadora Preta, continuei na sala e a reorganizei para receber o copesquisador Dondeville. Anteriormente, apresentei como se deu o reencontro de Dondeville com as primeiras peles do Atiba-Geo. A partir de agora, vamos nos debruçar sobre o contato dele com o “Corpo-esponja”.

Entreguei ao copesquisador uma folha com a cópia do poema e pedi para realizar uma leitura em silêncio. Aguardei o seu ritmo e com poucas palavras ele associou o “Corpo-esponja” com uma das discussões de Santos (2002) quando o teórico afirma que devemos buscar uma sociedade cosmopolita:

Proponho uma racionalidade cosmopolita que, nesta fase de transição, terá de seguir a trajetória inversa: expandir o presente e contrair o futuro. Só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Por outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos hoje em dia. Para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências. (SANTOS, 2002, p. 239)

Para o copesquisador, trazer a ideia da razão cosmopolita recorre ao campo das interculturalidades. Durante a sua narrativa, ele se recorreu de uma das atividades realizadas em sala de aula, mas que não teve a intencionalidade de ser utilizada no Atiba-Geo. Sobre essa atividade, solicitei aos educandos que criassem um corpo abstrato que tivesse a proposta de explicar a concepção deles de currículo. A referida prática aconteceu algumas semanas após a discussão do texto de Boaventura. O grupo do qual o copesquisador fez parte criou o currículo em formato de peixe e batizaram de “animal cosmopolita”.

Coincidentemente, no dia da contra-análise levei junto com os escudos do Atiba-Geo a imagem supracitada. Olhei para o canto da sala e lembrei que o material comentado por Dondeville estava do nosso lado. Abri uma sacola e coloquei na sua frente o animal cosmopolita. O copesquisador apontou que a parte do “Corpo-esponja” que sai em busca de 16 odus remete à proposta da razão cosmopolita por ser uma ação de se permitir conhecer outras culturas, sobretudo, as oprimidas.

A narrativa do copesquisador sobre o “Corpo-esponja” se deu de maneira rápida e objetiva. Ao contrário da copesquisadora Preta que criou várias redes entre o poema e questões da sua corporeidade. A nossa proposta de contra-análise não busca comparar a narrativas dos copesquisadores. Intencionamos trabalhar com os contrastes das argumentações, como cada *corpo-território* se coloca sobre as mesmas questões, é o que dá sentido à sociopoética.

Antes de finalizar os compartilhamentos de ideias, entreguei a Dondeville uma cópia do “Corpo-esponja” e deixei em aberto a possibilidade para que ele contribuísse com a resignificação da produção textual.

Contra-análise: Ubuntu que cria o corpo-mundo

*Uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas,
que minha humanidade está presa, ligada, inextricavelmente,
com a sua. Quando eu desumanizar você, eu
inexoravelmente me desumano.*⁷³

A tessitura desta contra-análise esteve indefinida por ser uma criação que dependia da disponibilidade e desejo de cada copesquisador. Ao entregar a cópia do “Corpo-esponja” à copesquisadora Preta e ao copesquisador Dondeville, fiquei apreensivo por não ter a certeza se eles se permitiriam desdobrar o poema. Não coloquei como uma atividade obrigatória do Atiba-Geo, até porque nenhuma das movimentações desta pesquisa se comprometeu com obrigatoriedades. A intencionalidade maior se deu em trabalhar as afecções.

Deixá-los livres para recriar o poema buscou pôr em prática o ensinamento da filosofia Ubuntu. Quis sentir na prática como se desenrolaria as ligações entre os copesquisadores e a minha condição de pesquisador-facilitador. Torci para que mesmo com a distância geográfica a nossa ligação fosse estabelecida e que com várias mãos, sentidos e distintas cosmopercepções conseguíssemos criar um texto fecundo para os momentos finais do Atiba-Geo.

Após dois dias do encontro na Faced da UFBA, precisamente dia 24 de novembro, recebi uma mensagem no WhatsApp, na qual o copesquisador Dondeville me enviou a sua contribuição para o recontar do “Corpo-esponja”. Ele manteve todas as estrofes produzidas por mim e no final do texto acrescentou:

E se fortificou

Preparando-se para as muitas luas que viriam

Trazendo outras descobertas

Para as buscas que ainda se fariam

O ser inacabado

.....

⁷³ “One Hour” no CBC Interview, entrevista de Tutu (2008).

Esfregando a esponja e descobrindo
*Esfregando a esponja e **renovando***
*O **olho-coração** palpitando*
*E se **reconhecendo**.*

As estrofes enviadas pelo copesquisador apresenta um “Corpo-esponja” que se fortalece, se fortifica, sobretudo, após outras descobertas. Essa colocação é oportuna no trato com a construção da nossa perspectiva de corpo-território, visto que, ao acessar outros achados, podemos intensificar as desterritorializações das nossas capacidades conclusivas. Se desterritorializar é um ato de humanização, assim como provocar desterritorializações em outras pessoas também caminha para a humanização daquele ser, isso faz parte da filosofia Ubuntu:

Ubuntu pode ser traduzido como ‘o que é comum a todas as pessoas’. A máxima zulu e xhosa, umuntu ngumuntu ngabantu (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas. (SANTOS JÚNIOR, 2012, p. 47)

Dessa forma, o *corpo-território* se encontra em constante devir, com fluxos e rachaduras que podem exigir uma nova configuração subjetiva. Nesse viés, quando o copesquisador traz na estrofe a expressão o ser inacabado, ele reverbera a mutação corpórea que todo ser humano pode assumir e a partir disso ir se renovando e se reconhecendo, ao passo de reconhecer o outro, o qual é fundante no processo de expansão das intersubjetividades do *corpo-território*.

Dentre as expressões destacadas nas estrofes do copesquisador, o termo “olho-coração” aguça imensa curiosidade, desejo pela sua compreensão. Discutimos em outros momentos, com ênfase nas produções de Oyèrónké Oyèwùmí (2017), como a visão é utilizada na

cosmovisão ocidental para ler o corpo e necessariamente segregá-lo. Por sua vez, o coração está intimamente relacionado às emoções, afetividades e costuma ser utilizado para contrapor a razão. Talvez um olho-coração busque proporcionar à visão uma leitura de mundo menos racional, com menor influência ou determinação positivista.

Após receber as contribuições de Dondeville, encaminhei o “Corpo-esponja”, com o novo formato, para a copesquisadora Preta. Aguardei ansiosamente pelo retorno. Tive vontade de enviar algumas mensagens falado sobre a relevância da contribuição dela, mas considerei a espontaneidade como um fator presente na sociopoética. Dias depois, recebo um *e-mail* com os des-dobramentos e fissuras latentes no poema:

Corpo-mundo

*E ele foi
Procurou por dezesseis odus
Andou, correu

Tropeçou, caiu, levantou
Viu gente feia
Olhou novamente e só gente viu
Se desgastou, sorriu e atravessou
Em cada Odu
Um novo mundo
Um novo choque
E com a esponja nas mãos que
sobre a pele passava,
Esfregava e quase sangrava
Ele gritava:
Esponja, esponja minha
Existe gente menos importante do que eu?
Em cada esquina cruzava velas
Passo a passo aproveitava para se derreter
E novamente gritou
O silêncio respondeu*

*O olhar gritou
A boca olhou
O paladar cheirou
O nariz degustou
Tudo ao redor se modificou
A paisagem é outra
Mas não acabou
Apenas fertilizou
O andarilho seguiu
A esponja acompanhou
Um outro ciclo iniciou
O corpo-esponja continuamente retro-alimentou
E se fortificou
Preparando-se para o todo que viria:
luas, primaveras, descobertas
Para as buscas que ainda se fariam
O ser inacabado
Esfregando a esponja e descobrindo
Esfregando a esponja e renovando
O olho-coração palpitando
E se reconhecendo.⁷⁴*

A copesquisadora realizou poucas modificações no texto, fez algumas reorganizações gramaticais. A maior desterritorialização se deu no título: “Corpo-mundo”. No nosso último encontro na Faced da UFBA, percebi que na leitura do poema em voz alta ela fez algumas expressões faciais toda vez que aparecia a palavra esponja. Questionei se ela concordava com esponja ou se preferiria fazer uma substituição: “*posso pensar e te responder depois?*”. E assim, o fez.

Modificar o título para “Corpo-mundo” cria um diálogo direto com o Atiba-Geo, em que o “Geo” remete a espaço. Espaço, por sua vez, existe pela relação homem-natureza-homem que acaba acentuando as relações de poder: “O espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não

.....
⁷⁴ Copesquisadores e facilitador do Atiba-Geo (2018).

se apresenta de igual forma em todos os lugares”. (SANTOS, 1978, p. 122) Tais desigualdades são desencadeadas, com maiores índices, na sociedade capitalista. Ser um *corpo-território-subalterno* no cenário capitalista é ser um corpo-mundo que busca exercer o seu direito de existir e transitar pelo mundo. Assumir o formato do corpo-mundo traz a responsabilidade de cotidianamente ser mutante e sensibilizar outras corporeidades a tensionar as conjunturas do seus corpos-territórios. Ser um corpo-mundo é assumir a compreensão de que somos seres globais, com particularidades, mas com algo maior que liga a todos: a humanização. Ser um corpo-mundo é viver a filosofia de que “pessoa é uma pessoa através de outras pessoas, que minha humanidade está presa, ligada, inextricavelmente, com a sua”. Ser um corpo-mundo é ser porque somos. Ser corpo-mundo é humanamente ser, viver, sentir o Ubuntu. Ser *Corpo-território-docente* é ter a compreensão que na sala de aula existem vários corpos-mundo.

PELE VII

**Caminhos e
possibilidades**

*pela não obrigatoriedade
da conclusão*





Construir um *corpo-território* que se descama, troca de peles e cria outras camadas se configura um ritual de constantes inacabamentos. Portanto, não pretendo com a “Pele VII” findar os nossos diálogos. Vislumbro este momento para suscitar outras provocações que podem, ou não, trilhar os próximos caminhos de pesquisa.

O Atiba-Geo apontou a ausência da Lei nº 10.639/03 na construção identitária docente. Por isso, deixo registrada a necessidade em traçar a afirmativa de que “É preciso africanizar o ensino de Geografia”. Busco essa referência no texto “É preciso africanizar a universidade” de autoria da pesquisadora Luz (2013), cuja produção textual evidencia as estratégias ideológicas orquestradas para realçar a *intelligensia* ocidental e ao mesmo tempo reafirmar que a “universidade não acredita e não consegue conceber que há uma epistemologia africano-brasileira legítima pulsando suas territorialidades negras, [...], e que contemporaneamente entra na universidade através de gerações de afrodescendentes”. (LUZ, 2013, p. 176)

Ainda em seu texto, Luz (2013, p. 176) evidencia o fato de que a entrada de afrodescendentes no chão da universidade tem provocado “fissuras profundas no cimento epistemológico europocêntrico”. Nesse cenário, tomamos a liberdade de classificar as ações do Atiba-Geo enquanto um dos recentes dispositivos que preza pela efervescência da diversidade no compasso de descolonizar a construção do conhecimento.

Sendo assim, encontramos em Galeano (1999, p. 323) a seguinte afirmação sobre a ciência geográfica: “O mapa mente. A geografia tradicional rouba o espaço, assim como a economia imperial rouba a riqueza, a história oficial rouba a memória e a cultura formal rouba a

palavra”. O que Galeano adjetiva de roubo e mentira, aqui compreenderemos como estratégias de continuidade do poder hegemônico, ou como nos diz Santos (2002), a linearidade do tempo propagada pela razão proléptica.

Então, até quando iremos legitimar um ensino de geografia que não apresenta as contribuições das culturas negras na produção do espaço geográfico brasileiro? Ao negar tais influências, estamos autorizando, o que vem sendo feito há muito tempo, cartografias negligentes, portanto, mapas mentirosos, com legados étnicos soterrados, com experiências étnicas descaracterizadas, o que coaduna a suposta homogeneidade da produção do espaço. Nesse compasso, Araújo (2016) nos provoca:

O brasileiro gostaria de ser considerado como europeu, como ocidental. Isso está claro no sistema de educação. Nosso modelo de educação é uma educação eurocêntrica. A escola é o lugar onde se forma o cidadão, onde se ensina uma profissão. Há escolas que sabem lidar com os dois lados da educação: ensinar a cidadania e a profissão. A história que é ensinada é a história da Europa, dos gregos e dos romanos. No entanto, quem são os brasileiros? Os brasileiros não só descendentes de gregos e romanos, de anglo-saxões e de europeus. São descendentes de africanos também, de índios, e descendentes de árabes, de judeus e até de ciganos. E se olharmos o nosso sistema de educação, onde estão esses outros povos que formaram o Brasil? Então, há um problema no Brasil, além de essas pessoas serem as maiores vítimas da discriminação social, no sistema de educação formal elas não se encontram, elas são simplesmente ocidentalizadas, são simplesmente embranquecidas. (ÁRAUJO, 2016)⁷⁵

.....
⁷⁵ Ver: <http://www.geledes.org.br/mito-da-democracia-racial-faz-parte-da-educacao-do-brasileiro-diz-antropologo-congoles-kabengele-munanga/#gs.zsfVxNY>

Não temos dúvidas de que devemos intensificar as constantes rupturas que outrora vêm sendo realizadas por tantos outros afrodescendentes, bem como por homens e mulheres não negros. Nesse viés, a ancestralidade potencializa os nossos intentos, posto que a resistência se configura enquanto um dos princípios emancipatórios da epistemologia africano-brasileira. Portanto, o Atiba-Geo buscou (re)inventar o *corpo-território* que “*vem trabalhando feito cupim*”⁷⁶ para alcançarmos uma educação cosmopolita, democrática e diversa.

Axé!

.....

⁷⁶ Luz aponta que Mestre Didi proferia há muito tempo o referido ditado nagô.

Referências

ABIB, P. R. J. Cultura popular e educação: um estudo sobre a capoeira Angola. *Revista Faced*, Salvador, n. 11, p. 201-214, 2007.

ADAD, S. J. H. C. A Sociopoética e os cinco princípios: a filosofia dos corpos misturados na pesquisa em educação. *In: ADAD, S. J. H. C.; PETIT, S. H.; SANTOS, J. et al. (org.). Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, aprender e ensinar com a sociopoética*. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 41-60.

ADAD, S. J. H. C. Pesquisar como o corpo todo: multiplicidades em fusão. *In: SANTOS, I.; GAUTHIER, J.; FIGUEIREDO, N. M. A. et al. (org.). Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais: abordagem sociopoética*. São Paulo: Atheneu, 2005. p. 217-237.

AGUIAR, G. O. Corpo, negritude e cidadania: uma reflexão a partir de Marcel Mauss. *Ciberteologia*, São Paulo, v. 6, n. 27, p. 128-152, 2010.

ALMEIDA, V. D. Memórias, experiência(s) e formação: uma tríade multirreferencial. *In: CORDEIRO, V. M. R.; SOUZA, E. C. (org.)*.

Memórias, literatura e práticas culturais de leitura. Salvador: Edufba, 2010. p. 131-150.

ALVES, R. *A gestão do futuro*. Campinas: Papirus, 1987.

ANJOS, R. S. A. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999. p. 169-182.

APPIAH, K. A. *Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura*. São Paulo: Contraponto, 2010.

ÁRAUJO, T. 'Mito da democracia racial faz parte da educação do brasileiro' diz antropólogo congolês Kabengele Munanga. *Portal Geledés*, [s. l.], 29 jan. 2016.

BÂ, H. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (org.). *História da África*. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BORGES, R. S. Novas narrativas, educomunicação e relações raciais: um campo possível para o exercício da alteridade. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 10, n. 20, p. 741-756, 2015.

BRANDÃO, A. P. TRINDADE, A. L. *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

CAMPBELL, J. *As máscaras de Deus: mitologia primitiva*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-57, 2008.

CARLOS, A. R. M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CARNEIRO, A. S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASTRO JÚNIOR, L. V. (org.). *Festa e Corpo: as expressões artísticas e culturais nas festas populares baianas*. Salvador: Edufba, 2014.

CLAVAL, P. A volta do cultural na geografia. *Mercator*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 19-28, 2002.

CONSORTE, J. G. A mestiçagem no Brasil: armadilhas e impasses. *Margem*, São Paulo, v. 10, p. 107-117, 2000.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 2.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8%C3%B3nk%E1%BA%_visualizando_o_corpo.pdf?fbclid=IwAR3Cv-hvpNQBEi9M3y-R2q6I87bupkTWpCYH9xlt9pXoAAack6MWh-WAhDPc. Acesso em: 12 jan. 2019.

DOMINGOS, F. Narrativas biográficas na formação inicial de professores de matemática: reflexões a partir de um olhar retrospectivo. In: SOUZA, E. C. (org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: Edufba, 2011. p. 115-159.

FANON, F. *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FOUCAULT, M. Qu'est-ce que la critique?: critique et aufklärung. *Bulletin de la Société française de philosophie*, Paris, v. 82, n. 2, p. 35-63, 1990.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, A. M. A. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, 2015.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALEANO, E. *De Pernas pro Ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GALEFFI, D. A. *O ser-sendo da filosofia: uma compreensão poemática-pedagógica para o fazer-aprender filosofia*. Salvador: Edufba, 2001.

GAUTHIER, J. *Sociopoética*: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

GAUTHIER, J. Trilhando a vertente filosófica da montanha sociopoética: a criação coletiva de confetos. *In*: SANTOS, I.; GAUTHIER, J.; PETIT, S. H. *et al. Prática da Pesquisa nas ciências humanas e sociais*: abordagem sociopoética. São Paulo: Atheneu, 2005. p. 257-286.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, 2002.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica*: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do currículo*, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 208-230, 2010.

KAERCHER, N. A. O Gato Comeu a Geografia Crítica?: alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. *Geografia em Perspectiva*: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002. p. 221-230.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo*: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LE BRETON, D. *A sociologia do corpo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LIBÂNIO, J. C. Prefácio. *In*: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). *Formação de professores no Brasil*: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira&Marin, 2017.

LIMA, M. B. Identidades e africanidades: uma perspectiva para a educação. *In*: GOMES, C. M.; ENNES, M. A. (org.). *Identidades*: teoria e prática. São Cristóvão: Ed.UFS, 2008. p. 153-170.

- LODY, R. *Oxê de Xangô: um estudo de caso da cultura material afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Folclore, 1983.
- LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9168/8976>. Acesso em: 2 maio 2017.
- LUZ, M. A. *Cultura Negra e Ideologia do Recalque*. Salvador: SECNEB, 1994.
- LUZ, N. C. P. *Abebe: a criação de novos valores na educação*. Salvador: SECNEB, 2000.
- LUZ, N. C. P. É preciso africanizar a universidade. In: MENEZES, J. M. F.; SANTANA, E. C.; AQUINO, M. S. *Educação, região e territórios: formas de inclusão e exclusão*. Salvador: Edufba, 2013. p. 173-199.
- MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito, pesquisa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MACHADO, V. *Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais*. Salvador: Edufba, 2002.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.
- MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016.
- MALOMALO, B. *Filosofia do Ubuntu: valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2014.
- MARASCHIN, C.; RANIERE, É. Bricolar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 41-44.
- MARIN, A. A. Ética, moralidade e educação ambiental. *INCI*, Caracas, v. 29, n. 3, p. 153-157, 2004.
- MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1945.

- MÉSZÁROS, I. *A Teoria da Alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MIGNOLO, W. *Histórias Globais/projetos Locais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- MIRANDA, E. O. Experiências do corpo-território: possibilidades afro-brasileiras para a geografia cultural. *Élisée*, Porangatu, v. 6, n. 2, p. 116-128, 2017. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/6621/5096>. Acesso em: 31 mar. 2018.
- MIRANDA, E. O. O Ijexá que conduz o corpo-território a desenhar: saberes do Afoxé Pomba de Malê. In: MIRANDA, E. O. (org.). *Educação afro-brasileira: encruzilhadas das experiências culturais*. Salvador: Kawo-Kabiyesile, 2015. p. 10-22.
- MIRANDA, E. O. *O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê*. 2014. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenho Cultura e Interatividade) - Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade, Departamento de Letras, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/97/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Eduardo%20O%20Miranda.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.
- MIRANDA, E. O.; SILVA, H. M. S. Animai-vos, povo bahiense, que está por chegar o tempo que seremos todos iguais: relações étnico-raciais no espaço escolar. *Cadernos Imbondeiro*, João Pessoa, v. 2, p. 1, 2012.
- MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- MUNANGA, K. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MUNANGA, K. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Rio de Janeiro: [s. n.], 2003.
- NASCIMENTO, E. L.; GÁ L. C. (org.). *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 41-44.

- OLIVEIRA, E. D. *Ancestralidade na Encruzilhada*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.
- OLIVEIRA, E. D. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, 2003.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.
- OLIVEIRA, M. D. R.; FERNANDES, E. S.; ADAD, S. J. H. C. Técnicas rabiscos rizomáticos da alegria na escola. In: ADAD, S. J. H. C.; PETIT, S. H.; SANTOS, I. *et al.* (org.). *Tudo que não inventamos é falso*. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 359-378.
- OYĚWÙMÍ, O. Visualizing the Body: western theories and African subjects. In: OYĚWÙMÍ, O. *The invention of women: making an African sense of western gender discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, p. 1-30.
- PASSEGGI, M. C. Educação geográfica: por uma autopoiese do espaço. In: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. (org.). *Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes*. Salvador: Edufba, 2015. p. 9-15.
- PETIT, S. H.; ADAD, S. J. H. C. Ideias sobre confetos e o diferencial da Sociopoética. *Entrelugares*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 40-60, 2009.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2011.
- PRANDI, R. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PRETTO, N. L.; SERPA, F. (org.). *Expressões de sabedoria: educação, vida e saberes: Mãe Stella de Oxóssi, Juvany Viana*. Salvador: Edufba, 2002.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.
- RIOS, J. A. V. P. O lugar do outro na formação docente. In: GARCÍA, P. C. S; FARIAS, S. O. *Entre-Texto: narrativas, experiências e memórias*. Guarapari: Ex Libris, 2008. p. 53-70.
- RUNES, D. D. (ed.). *Diccionario de Filosofia*. Barcelona: Ed. Grijalbo, 1985.
- SANTANA, M. *O Legado Ancestral Africano na Diáspora e o Trabalho Docente: desfricando para cristianizar*. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002.
- SANTOS, M. Deficientes cívicos. *Folha online*, São Paulo, 24 jan. 1999. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_3_9.htm. Acesso em: 7 nov. 2017.
- SANTOS, M. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- SANTOS, M. Ser negro no Brasil hoje. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 7 maio 2000.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 71-99, 1990.
- SILVA, A. C. *A Discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Edufba, 1995.
- SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2015.
- SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

- SILVA, M. C. P. *Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da Educação brasileira*. Salvador: Edufba, 2009.
- SOARES, E. L. R. *As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação: imagens, discursos e narrativas*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
- SODRÉ, M. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.
- SODRÉ, M. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SODRÉ, M. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SODRÉ, M. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SODRÉ, M. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SODRÉ, M. *Samba o dono do corpo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.
- TRINDADE, A. L. Em busca da cidadania plena. In: *SABERES e fazeres: modos de ver*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 101-112.
- TRINDADE, A. L. Os valores civilizatórios e a educação infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, A. P. TRINDADE, A. L. *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 1-116.
- TUAN, Y. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Londrina: Eduel, 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Projeto pedagógico dos cursos de graduação em geografia –licenciatura (diurno e noturno)-bacharelado (diurno): aprovado pelo conselho acadêmico de ensino (CAE) em 07/05/2014 Implantado em 2015.1*. Salvador, 2015.
- VERGER, P. F. *Notas sobre o Culto aos Orixás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na Antiga Costa dos Escravos, na África*. São Paulo: Ed. USP, 1999.

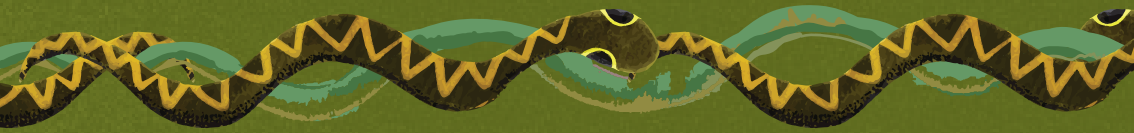
VERGER, P. F. *Orixás*. 10. ed. São Paulo: Corrupio: Circulo do Livro, 1990.

VIÉGAS, L. S.; GOLDSTEIN, T. S. Escola Sem Partido, sem juízo e sem bom senso: judicializando e medicalizando a educação. *Fênix*, Uberlândia, v. 14, p. 1-20, 2017. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/vol39-d7.php>. Acesso em: 1 mar. 2018.

WALSH, C. Introducion: (re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, C. *La educación intercultural en la educación*. Lima: Ministerio de Educación, 2001.

ESTE LIVRO foi publicado no formato 150 x 220 mm
Miolo impresso na Edufba
Impressão de capa e o acabamento na Cian Gráfica
Tiragem de 300 exemplares
Miolo em papel Alta Alvura 75 g/m²
Capa em papel Cartão Supremo 300 g/m²
Tipografia composta de MADE Mirage e Tiempos Text.



NESTA OBRA, Eduardo Miranda nos convida a “trocar de pele” nos processos formativos pelos quais passamos ao longo de nossas vidas. A narrativa nos envolve como Dan, a serpente, nos convocando a pensar uma formação docente em que o corpo-território ganhe centralidade. A obra traz uma experiência ímpar na constituição inicial de professores e professoras a partir da implementação da Lei nº 10.639/03. No texto, podemos encontrar uma pedagogia decolonial, feita, refeita, desfeita nas frestas da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

MARTA ALENCAR

ISBN 978-65-5630-030-6



9 786556 300306