



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

EDUARDO OLIVEIRA MIRANDA



TROCAS DE PELES NO ATIBA-GEO:

**PROPOSIÇÕES DECOLONIAIS E AFRO-BRASILEIRAS NA
INVENÇÃO DO CORPO-TERRITÓRIO DOCENTE**

SALVADOR

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

EDUARDO OLIVEIRA MIRANDA

TROCAS DE PELES NO ATIBA-GEO:

**PROPOSIÇÕES DECOLONIAIS E AFRO-BRASILEIRAS NA
INVENÇÃO DO CORPO-TERRITÓRIO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Cecília de Paula Silva

SALVADOR

2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Miranda, Eduardo Oliveira.

Trocas de peles no Atiba-Geo : proposições decoloniais e afro-brasileiras na invenção do corpo-território docente / Eduardo Oliveira Miranda. – 2019. 157 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Paula Silva.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Professores de geografia - Formação. 2. Geografia - Estudo e ensino - Influências africanas. 3. Corpo. 4. Cultura afro-brasileira. 5. Brasil [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. I. Silva, Maria Cecília de Paula. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 – 23. ed.

EDUARDO OLIVEIRA MIRANDA

TROCAS DE PELES NO ATIBA-GEO: PROPOSIÇÕES DECOLONIAIS E AFRO-BRASILEIRAS NA INVENÇÃO DO CORPO-TERRITÓRIO DOCENTE

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, avaliada pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em 14 de fevereiro de 2019

Banca Examinadora

MARIA CECÍLIA DE PAULA SILVA - ORIENTADORA
Doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho.

SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

LUÍS VITOR CASTRO JR.
Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

ROBERTO SIDNEI MACEDO
Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII

SIMONE SANTOS DE OLIVEIRA
Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia

IVANILDE GUEDES DE MATTOS
Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia

AGRADECIMENTOS

De onde eu venho o ato de agradecer precede qualquer ritual e faz parte do corpo-território. Acreditamos que ninguém caminha sozinho, que nenhum 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 público 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 FAGED/UFBA, percorrer os espaços da Faculdade de Educação e criar estratégias para falar do meu povo. Meu pai Oxumaré, o que seria desta tese 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 a 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. Este 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. A próxima geração,

dedico esta tese, 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 a 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 transforma-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 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 Universidade Federal da Bahia - UFBA, principalmente à Faculdade de Educação – FACED/UFBA, sou grato por conhecer pessoas dedicadas à Educação. Ter a experiência de ser professor substituto na FACED/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/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 tese só foi possível por conta do comprometimento de vocês em criar as narrativas dos nossos encontros.

Aos membros da banca examinadora desta tese, inicio agradecendo ao Professor Luis Vitor Castro Jr, o educador responsável por me apresentar os caminhos da pós-graduação, onde me orientou na tessitura da dissertação de Mestrado. Vitão, 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 – 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 a 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 reverbera em toda esta tese de doutoramento. Ao professor Roberto Macedo, o conheci em um dos componentes curriculares obrigatórios do doutoramento. Ainda estava tentando ocupar o meu espaço na FACED/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. A minha querida Ivy Guedes, que bom ter a oportunidade de ser de uma geração que te tem como referência. A sua narrativa crespas 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 afro-estético.

Agradeço a 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 desta 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.

Axé!

Miranda, Eduardo Oliveira. **Trocas de peles no Atiba-Geo**: proposições decoloniais e afro-brasileiras na invenção do corpo-território docente. 2019. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. R

Resumo

Transitar pela presente tese de doutoramento em Educação é um convite para dialogar sobre a perspectiva do *corpo-território* e os seus desdobramentos no campo da formação docente, tendo como problemática de pesquisa: Como se desenha os corpos-territórios dos discentes de Estágio Supervisionado em Geografia – FACED/UFBA a partir da formação docente com os valores civilizatórios afro-brasileiros? O objetivo geral: investigar de que forma se desenha os corpos-territórios dos discentes de Estágio Supervisionado em Geografia – FACED/UFBA a partir da formação docente inicial com ênfase nos valores civilizatórios afro-brasileiros. Os objetivos específicos: a) Conhecer a trajetória dos discentes do Estágio Supervisionado em Geografia – UFBA/FACED para entender o processo da construção docente e o olhar sobre a Educação Geográfica; b) Analisar os documentos oficiais da Licenciatura em Geografia – FACED/UFBA tendo em vista a implementação da Lei 10.639/03 no Estágio Supervisionado; c) Identificar os possíveis problemas/barreiras para a implementação da Lei 10.639/03 segundo a experiência corporal dos discentes durante o componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia – FACED/UFBA. Para tal, inicio a tessitura da tese provocando a invenção do *corpo-território*. Em seguida, apresento que a produção textual está dividida em Peles, as quais foram sistematizadas a partir da discussão sobre a *Filosofia de Oxumaré*. Na PELE I, busca-se expor a construção do meu próprio *corpo-território* ao passo de que se evidencia como as experiências e espaços por onde transitei e transito contribuíram para alcançar a compreensão do *corpo-território-decolonial*. Na PELE II, apresenta-se a perspectiva artística e filosófica da Sociopoética e por qual motivo escolhemos esta metodologia para possibilitar a produção das narrativas desta tese. Na PELE III, aparece o projeto formativo intitulado *Atiba-Geo*, bem como as estratégias utilizadas para criar os confetos apontados pela Sociopoética. Com isso, amparado no dispositivo artístico elucidamos a nossa compreensão sobre a proposta intitulada *Exunêutica do Desenho Singular* e de que forma esta técnica de produção de dados pode trazer outros olhares e perspectivas de pesquisa para dentro da Universidade, o que repercutiu na *Cartografia do Desenho Singular* subdividida em três momentos respaldados na *epistemologia do desenho africano*. Na PELE IV, tivemos a necessidade de analisar os documentos oficiais da UFBA no que tange a formação dos professores e professoras da Licenciatura em Geografia. Buscamos verificar de que forma a Lei 10.639/03 aparece no currículo e nas ementas. Na PELE V, construímos uma técnica de produção de narrativas, mas uma vez amparada na Exunêutica do Desenho Singular, para identificar quais as barreiras encontradas pelos copesquisadores na implementação da Lei 10.639/03 no espaço escolar. Na PELE VI, realizamos o que a Sociopoética demarca de contra-análise. Este momento aponta como se deu o caminhar pelo Atiba-Geo e como o *corpo-território* de cada copesquisador assimilou as abordagens teóricas e experienciais. Na PELE VII, apresento algumas (in)conclusões e trago tipologias utilizadas ao longo da tese, tais como: *corpo-território-contraste*; *corpo-território-contraste*; *corpo-território-docente*; *corpo-território-decolonial*; *corpo-território-epistêmico*; *corpo-território-subalterno*; *corpo-território-sinestésico*; *corpo-território-anestesiado*. Construir cada linha desta tese de doutoramento em Educação significou um ato de desterritorialização do nosso *corpo-território* para em seguida perspectiva uma reterritorialização que aponte caminhos fecundos para a Educação Geográfica que tenha a sua produção por e a partir das epistemologias dos povos africanos e afro-brasileiros. Destarte, buscou atender as discussões pautadas na **Educação Decolonial** (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2007; MALDONADO-TORRES, 2016; BOAVENTURA SANTOS, 2002; QUIJANO, 2010), **Corpo** (OLIVEIRA, 2007, SODRÉ, 2005), **Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros** (TRINDADE, 2006; MACHADO, 2013), **Corpo-território** (MIRANDA, 2014; SODRÉ, 2005).

Palavras-chave: Educação Decolonial; Corpo; Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros; Corpo-território.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Skin changes in Atiba-Geo: decolonial and Afro-Brazilian propositions in the invention of the body-teacher territory.** 2019. 157 f. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2019.

Abstract

Transit for the present thesis of doctorate in Education is an invitation to dialogue about the perspective of the body-territory and its unfolding in the field of teacher training, having as a research problem: How to draw the bodies-territories of the students of Supervised Internship in Geography - FACED / UFBA from the teacher training with Afro-Brazilian civilizational values? The general objective is to investigate how the bodies-territories of students of Supervised Internship in Geography - FACED / UFBA are drawn from initial teacher training with emphasis on Afro-Brazilian civilization values. The specific objectives: a) To know the trajectory of the students of the Supervised Internship in Geography - UFBA / FACED to understand the process of teacher construction and the look on Geographic Education; b) To analyze the official documents of the Degree in Geography - FACED / UFBA in view of the implementation of Law 10.639 / 03 in the Supervised Internship; c) Identify the possible problems / barriers for the implementation of Law 10.639 / 03 according to the students' corporal experience during the curricular component Supervised Internship in Geography - FACED / UFBA. For this, I begin the fabric of the thesis provoking the invention of the body-territory. Next, I present that the textual production is divided in Peles, which were systematized from the discussion on the Philosophy of Oxumaré. In SKIN I, it is sought to expose the construction of my own body-territory while it is evident how the experiences and spaces through which I transited and transited contributed to reach the understanding of the body-territory-decolonial. In SKIN II, we present the artistic and philosophical perspective of Sociopoetics and why we chose this methodology to enable the production of the narratives of this thesis. In PELE III, the formative project titled Atiba-Geo appears, as well as the strategies used to create the confetti pointed out by Sociopoética. With this, based on the artistic device, we elucidate our understanding of the proposal entitled Exunatics of the Singular Drawing and how this technique of data production can bring other perspectives and perspectives of research into the University, which had repercussions in the Cartography of the Singular Drawing subdivided in three moments supported in the epistemology of the African drawing. In PELE IV, we had the need to analyze the official documents of UFBA regarding the training of professors of the Degree in Geography. We seek to verify how Law 10.639 / 03 appears in the curriculum and in the menus. In SKEL V, we constructed a narrative production technique, but once supported in the Exunatics of the Singular Drawing, to identify the barriers encountered by the copycats in the implementation of Law 10.639 / 03 in the school space. In SKIN VI, we perform what sociopoetics demarcates from counter-analysis. This moment points out how the Atiba-Geo walked and how the body-territory of each copesquisador assimilated the theoretical and experiential approaches. In SKEL VII, I present some (in) conclusions and bring typologies used throughout the thesis, such as: body-territory-counter-hegemonic; body-territory-contrast; body-territory-teacher; body-territory-decolonial; body-territory-epistemic; body-territory-subaltern; body-territory-synesthetic; body-territory-anesthetized. Building each line of this doctoral thesis in Education meant an act of deterritorialization of our body-territory and then perspective a reterritorialization that points fertile paths to Geographic Education that has its production by and from the epistemologies of the African and Afro- Brazilians. The aim of this study was to study the debates on Decolonial Education (MIGNOLO, 2003, WALSH, 2007, MALDONADO-TORRES, 2016, BOAVENTURA SANTOS, 2002), Corpo (OLIVEIRA, 2007, SODRÉ, Brazilians (TRINDADE, 2006, MACHADO, 2013), Body-territory (MIRANDA, 2014 and SODRÉ, 2005).

Key words: Decolonial Education; Body; Afro-Brazilian Civilization Values; Body-territory.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Cambios cutáneos en Atiba-Geo: proposiciones decoloniales y afro-brasileñas en la invención del territorio cuerpo-docente.** 2019. 157 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2019.

Resumen

En el marco de la presente tesis de doctorado en Educación es una invitación a dialogar sobre la perspectiva del cuerpo-territorio y sus desdoblamientos en el campo de la formación docente, teniendo como problemática de investigación: ¿cómo se dibujan los cuerpos-territorios de los discentes de los estudiantes de la Etapa Supervisada en Geografía - FACED / UFBA a partir de la formación docente con los valores civilizatorios afro-brasileños? El objetivo general: investigar de qué forma se dibujan los cuerpos-territorios de los discentes de Etapa Supervisado en Geografía - FACED / UFBA a partir de la formación docente inicial con énfasis en los valores civilizatorios afro-brasileños. Los objetivos específicos: a) Conocer la trayectoria de los discentes de la Etapa Supervisada en Geografía - UFBA / FACED para entender el proceso de la construcción docente y la mirada sobre la Educación Geográfica; b) Analizar los documentos oficiales de la Licenciatura en Geografía - FACED / UFBA con miras a la aplicación de la Ley 10.639 / 03 en la Etapa Supervisada; c) Identificar los posibles problemas / barreras para la implementación de la Ley 10.639 / 03 según la experiencia corporal de los alumnos durante el componente curricular Etapa Supervisada en Geografía - FACED / UFBA. Para ello, inicio la tesitura de la tesis provocando la invención del cuerpo-territorio. A continuación, presento que la producción textual está dividida en Peles, las cuales fueron sistematizadas a partir de la discusión sobre la Filosofía de Oxumaré. En la PIEL I, se busca exponer la construcción de mi propio cuerpo-territorio al paso de que se evidencia como las experiencias y espacios por donde transitó y tránsito contribuyeron para alcanzar la comprensión del cuerpo-territorio-decolonial. En la PELE II, se presenta la perspectiva artística y filosófica de la Sociopoética y por qué motivo elegimos esta metodología para posibilitar la producción de las narrativas de esta tesis. En la PELE III, aparece el proyecto formativo titulado Atiba-Geo, así como las estrategias utilizadas para crear los confetos apuntados por la Sociopoética. Con eso, amparado en el dispositivo artístico elucidamos nuestra comprensión sobre la propuesta titulada Exunéutica del Diseño Singular y de qué forma esta técnica de producción de datos puede traer otras miradas y perspectivas de investigación hacia dentro de la Universidad, lo que repercutió en la Cartografía del Diseño Singular subdividida en tres momentos respaldados en la epistemología del diseño africano. En la PELE IV, tuvimos la necesidad de analizar los documentos oficiales de la UFBA en lo que se refiere a la formación de los profesores y profesoras de la Licenciatura en Geografía. Buscamos verificar de qué forma la Ley 10.639 / 03 aparece en el currículo y en los menús. En la PELE V, construimos una técnica de producción de narrativas, pero una vez amparada en la Exunéutica del Diseño Singular, para identificar cuáles las barreras encontradas por los copesquisidores en la implementación de la Ley 10.639 / 03 en el espacio escolar. En la PELE VI, realizamos lo que la Sociopoética demarca de contra-análisis. Este momento apunta como se dio el caminar por el Atiba-Geo y cómo el cuerpo-territorio de cada copesquisador asimiló los abordajes teóricos y experienciales. En la PELE VII, presento algunas (in) conclusiones y tragos tipologías utilizadas a lo largo de la tesis, tales como: *cuerpo-territorio-contra-hegemónico*; *cuerpo-territorio-contraste*; *cuerpo-territorio-enseñanza*; *cuerpo-territorio-colonialista*; *cuerpo-territorio-epistémico*; *cuerpo-territorio-subordinado*; *cuerpo-territorio-cinestésica*; *cuerpo-territorio-anestesiado*. Construir cada línea de esta tesis de doctorado en Educación significó un acto de desterritorialización de nuestro cuerpo-territorio para luego perspectiva una reterritorialización que apunta caminos fecundos para la Educación Geográfica que tenga su

producción por ya partir de las epistemologías de los pueblos africanos y afro- brasileños. Destarte, buscou atender as discussões pautadas na Educação Decolonial (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2007; MALDONADO-TORRES, 2016; BOAVENTURA SANTOS, 2002; QUIJANO, 2010), Corpo (OLIVEIRA, 2007, SODRÉ, 2005), Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros (TRINDADE, 2006; MACHADO, 2013), Corpo-território (MIRANDA, 2014; SODRÉ, 2005).

Palabras clave: Educación Decolonial; Cuerpo; Valores Civilizatorios Afro-Brasileños; Cuerpo-territorio.

Lista de Figuras

Figura 1- Atabaques do Afoxé Pomba de Malê. Fonte: Arquivo pessoal (2014).	16
Figura 2- Serpente representativa de Oxumaré. Fonte: Prandi, 2001.	19
Figura 3- Oxumaré. Autor: Carybé.	25
Figura 4 - Formação Sociopoética. Salvador, 2018. Fonte: Arquivo Pessoal.	46
Figura 5 - Preparação do grupo para o PERCURSO. Fonte: Arquivo Pessoal, 2018.	49
Figura 6 - Corpo Ventania criado no PERCURSO. Fonte: Arquivo Pessoal, 2018.....	51
Figura 7 - Criação artística durante o PERCURSO. Fonte: Arquivo pessoal, 2018.	54
Figura 8 - Sankofa.	57
Figura 9- Racismo no livro didático.....	62
Figura 10- Política. Fonte: https://blogdoenem.com.br/analfabetismo-politico-filosofia/	63
Figura 11 - Ideograma Sankofa.	68
Figura 12- Escudo das Intersubjetividades.....	69
Figura 13 - Primeiro Quadrante. Autoria: Peão. Fonte: Atiba-Geo, UFBA (2016).....	79
Figura 14 - Primeiro Quadrante. Autoria: Dondeville. Fonte: Atiba-Geo, UFBA, 2016.....	81
Figura 15 - Primeiro Quadrante. Autoria: Dondeville. Fonte: Atiba-Geo, UFBA, 2016.....	82
Figura 16 - Segundo quadrante. Autoria: Preta. Fonte: Atiba-Geo, UFBA, 2016.	84
Figura 17 - Segundo Quadrante. Autoria: Peão. Fonte: Atiba-Geo, UFBA, 2016.....	86
Figura 18 - Segundo Quadrante. Autoria: Gana. Fonte: Atiba-Geo, UFBA, 2016.	87
Figura 19 - Terceiro Quadrante. Autoria: Peão. Fonte: Atiba-Geo, UFBA, 2016.	89
Figura 20 - Terceiro Quadrante. Autoria: Preta. Fonte: Atiba-Geo, UFBA, 2016.....	91
Figura 21 - Máscara da incompletude. Autor: Gana. Fonte: Atiba-Geo, 2016.	92
Figura 22 – Diásporas. Autor: Felipe Rangel, 2015.....	93
Figura 23- Fluxograma do curso de Licenciatura em Geografia - UFBA. Fonte: FACED/UFBA.	94
Figura 24- Ementa do componente curricular GEOA28 Organização Regional do Espaço Mundial. Fonte: Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Geografia - UFBA (2014). ..	95
Figura 25- Quadro dos componentes curriculares optativos ofertados pelo Colegiado da Licenciatura em Geografia. Fonte: Colegiado de Geografia - IGEO/UFBA.	96
Figura 26- Ementa do componente curricular GEOA34 Geografia do Espaço Africano. Fonte: Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Geografia-UFBA (2014).	97
Figura 27 - Confecção dos mapas das barreiras. Fonte: Atiba-Geo, 2017.....	101
Figura 28- Barreiras na implementação da lei 10.639/03. Fonte: Atiba-Geo, 2016.	105
Figura 29 - Mapa confeccionado por Gana. Fonte: Atiba-Geo, 2016.....	111
Figura 30 - Mapa confeccionado por Dondeville. Fonte: Atiba-Geo, 2016.....	113
Figura 31- Mapa confeccionado por Preta. Fonte: Atiba-Geo, 2016.....	114
Figura 32- Valores civilizatórios afro-brasileiros. Fonte: Modos de Brincar (2010).....	120
Figura 33 - Atividade de campo no Museu Afro-Brasileiro da UFBA. Fonte: Atiba-Geo, 2017.	121
Figura 34 - Obra Miltoniano. Autor: Menelaw Sete.	123
Figura 35 - Produção da Contra-análise. Fonte: Atiba-Geo, 2018.....	126
Figura 36- Desenho de Peão selecionado por Preta. Fonte: Atiba-Geo, 2018.	130
Figura 37 - Produção da Contra-análise. Fonte: Atiba-Geo, 2018.....	134

Figura 38- Produção da Contra-análise. Autoria: Dondeville. Fonte: Atiba-Geo, UFBA, 2018.	135
Figura 39 - Construção da Contra-análise. Fonte: Atiba-Geo, 2018.....	136
Figura 40 - Animal Cosmopolita. Fonte: Arquivo pessoal, 2017.	145
Figura 41 – Oxumaré. Autor: Felipe Rangel, 2014.....	150

Sumário

INTRODUÇÃO - PARA INVENTAR O CORPO-TERRITÓRIO	16
PELE I - APRENDER A TRANSGREDIR PARA TROCAR DE PELE	25
1.1 – Geobiografar o corpo-território que se torna educador	26
1.2 – Estratégia Crítica: o <i>corpo-território</i> que verifica as ausências e emergências na formação docente	36
PELE II – RACHADURAS DECOLONIAIS	46
2. - Os cinco princípios da Sociopoética associados à crítica da Razão Indolente.....	49
PELE III – TRAVESSIAS DO ATIBA-GEO	57
3.1- Formação Docente do <i>corpo-território</i> : para a colonialidade ou para a decolonialidade?..	58
3.2 - Exunêutica do Desenho Singular: linhas de rasuras no Atiba-Geo.....	66
3.2.1– Cartografia do Desenho Singular: traçados do primeiro quadrante	76
3.2.2 - Cartografia do Desenho Singular: traçados do segundo quadrante	83
3.2.3 - Cartografia do Desenho Singular: traçados do terceiro quadrante.....	89
.....	93
PELE IV - DOCUMENTOS OFICIAIS E DISCUSSÃO SOBRE CURRÍCULO E A LEI 10.639/03	93
PELE V - BARREIRAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03	101
4.1 - Encruzilhadas para a implementação da lei 10.639/03	102
4.2 – Tríade cíclica: corpo-território-racista, corpo-território-ancestralidade, corpo-território-formação.....	114
4.2 - Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Geográfica	119
PELE VI – CONTRA-ANÁLISE	123
6.1 – Contra-análise: revisitando as primeiras peles do Atiba-Geo	124
6.2 – Contra-análise do Corpo-Esponja	139
6.3 – Contra-análise: Ubuntu que cria o Corpo-mundo	146
PELE VII - CAMINHOS E POSSIBILIDADES: PELA NÃO OBRIGATORIEDADE DA CONCLUSÃO	150
Referências Bibliográficas	153



Figura 1- Atabaques do Afoxé Pomba de Malê. Fonte: Arquivo pessoal (2014).

INTRODUÇÃO - PARA INVENTAR O CORPO-TERRITÓRIO

“O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral” (Música consagrada pelo Afoxé Pomba de Malê).

Conscientizar-se de que o meu *corpo-território* (MIRANDA, 2014) abarca o encontro da complexidade espaço-tempo requer a evidenciação das encruzilhadas experienciais responsáveis por forjar a minha corporeidade. Sendo assim, resolvo abrir os caminhos desta produção textual de doutoramento ao reverenciar os atabaques do Afoxé Pomba de Malê (Fig. 1), 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”.

Elucido 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* (LARROSA, 2002) pelos corpos-sonoros dos atabaques pombalenses, por volta de 2011-2012. Prontamente a *energia vital*¹ (TRINDADE, 2010) constituída nas territorialidades do Afoxé² começaram a apontar outras formas de ler o mundo 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 deste 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

¹ 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’”.

² 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.

peças, 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*³, do *paladar*, da *audição*⁴ e do *tato*⁵. Exercitar estes 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, onde 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 Yorubás⁶ para os quais a cobra simboliza o orixá Oxumaré, originário do Daomé, atual

³ 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. Esta 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).

⁴ 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, p. 25).

⁵ 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).

⁶ “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

Mali, onde atendia pelo nome de Dan. Após descobrir que a serpente pombalense é uma forma de homenagear Oxumaré recorri aos membros 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, 1981) 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: “Oxumarê 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” (Fig. 2). 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 2- Serpente representativa de Oxumaré. Fonte: Prandi, 2001.

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,

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).

que tanto encanta e faz parte da mitologia de muitas civilizações, abarca um efeito *rizoma*⁷ (DELEUZE e GUATTARI, 1995), é o resultado da soma e integralidade das diferenças, estas 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 Àiyé⁸.

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 Gallefi (2001):

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 (p. 315).

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).

⁷ “[...] 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).

⁸ “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).

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, p. 226), 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 Oxumarê 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.⁹

Este mito expõe a relação conflitante entre um rei (Xangô) e um súdito (Oxumarê), onde 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 de ser e viver no mundo que tenta padronizar o diferente, o diverso, aquele que foge à regra. Esta é a mensagem da Filosofia de Oxumarê: o direito a

⁹ (PRANDI, 2001, p. 226). Extraído do mito “Oxumarê transforma-se em cobra para escapar de Xangô”

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, 1992) o *corpo-território* para recriar uma outra corporeidade a qual se expandiu e inviavelmente 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” (Gilles Deleuze, em entrevista em vídeo).

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 *interculturalidade*¹⁰ (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, onde “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 seria a arte da inservidão voluntária, algo de indocilidade refletida” (FOUCAULT, 1990, p. 38-9).

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, onde 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

¹⁰ “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).

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 auto afirmação, 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, onde 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, 2002, 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), afirma que “a experiência do lugar e do espaço se faz através do corpo” (p. 26). 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” (LARROSA, 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 desta tese saudando os atabaques do Afoxé Pomba de Malê, pois todas as vezes que preciso resignificar 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*”.



Figura 3- Oxumaré. Autor: Carybé.

**PELE I - APRENDER A TRANSGREDIR
PARA TROCAR DE PELE**

1.1 – 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, 1999, 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 partícipe 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 a 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 sintam 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).

Nesta 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 os 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” (MESZÁROS, 2008, p. 20).

Ser despertado para as questões da humanização, das ações associadas a 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 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 este 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, itinerâncias, 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 as lembranças da passagem pela educação básica e aparecem momentos a partir do Fundamental II, onde 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 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. As 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*¹¹, 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. Este 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 resignificar 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.

¹¹ 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”.

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 nesta etapa formativa com a corporeidade talhada por muitas repressões. Olho para esta 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 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 auto aceitação por completo, se sente angustiado em saber que diariamente vai sair de casa em direção a 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 vive-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, atrelava-se as problemáticas sociais às lutas de classes e todo 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 adequavam-me ao padrão e ao mesmo tempo negava o meu real.

Nesse viés, Hooks (2013) elucida que a educação para a libertação instiga o educador a perceber que a sua prática pedagógica deve perpassar pelo “crescimento intelectual e espiritual” (p. 25) dos seus educandos. Com isso, se ater ao crescimento espiritual significa ao *corpo-território* o respeito a 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 deste 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. Estas sensibilizações precisam acessar as construções identitárias alicerçadas nas salas de aulas. Por isso, busco nas minhas travessias como docente da educação básica e do nível superior os ensinamentos freireanos 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” (MÃE STELLA, 2002, p. 29).¹²

Os ensinamentos de Mãe Stella provoca, 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,

¹² Entrevista disponibilizada no livro *Expressões de Sabedoria* (PRETTO; SERPA, 2002).

também se faz ativo na efetivação crítica da corporeidade do outro e do seu próprio *corpo-território*. Nesta perspectiva, de ir na contramão da objetividade racional tive mais uma surpresa durante o meu fazer pedagógico no ensino superior, onde, 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*¹³ da cordelista e pedagoga Avaneide Rocha (2017):

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,
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

¹³ Título baseado na obra de Santos “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” (2002).

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 legitima 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)

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, onde 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 provocação acima é complexa 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-contra-hegemônico* e, portanto, não pode ser superficial. As rupturas precisam remexer em feridas, dores, em mascaras de artificialidades e tensionar estruturas ideologicamente impostas.

1.2 – 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 resignificar 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*¹⁴ (SODRÉ, 1942), 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 evidenciação da Filosofia advinda da África e reinterpretada em terras brasileiras. Sobre esta questão, Appiah (2010, p. 131) afirma que filosofia “[...] é o rótulo de maior status no humanismo ocidental, pretender-se com direito à Filosofia é reivindicar o que há de mais importante,

¹⁴ “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).

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 a construção de conceitos reverberados pelo ato de filosofar, onde as histórias ancestrais funcionam como os *intercessores*¹⁵ 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*¹⁶. 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, materializa-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.

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*¹⁷ (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.

¹⁵ “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)

¹⁶ “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 feroso. 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).

¹⁷ “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 racismo do século XIX” (CARNEIRO, 2005, p. 96).

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 a 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. Neste processo, “sempre se está no meio do caminho, no meio de alguma coisa” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 38) e na escrita desta tese de doutoramento encontro-me na linha formativa, tanto a minha própria formação docente, como a dos educandos que transitam pelos espaços formativos que articulo formações.

Refletir sobre as potências do meu *corpo-território* e do *corpo-território* dos educandos é dá vasão a ética sinestésica do próprio ato de existir organicamente. Potência oportuna no trato com as prováveis ausências e emergências na educação brasileira em macro escala, e pensar na micro escala 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”¹⁸. O posicionamento de Santos aconteceu três anos antes da promulgação da Lei 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 estes públicos ou privados. Alguns anos depois, a supracitada Lei ampliou-se para a lei 11.645, com a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

¹⁸ 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. Fonte: Folha de S. Paulo - Mais - Brasil 501 d.c. - 07 de maio de 2000.

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, 2005, p. 173).

Nesse interim, 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 os afro-brasileiros. Opressão forjada por padrões morais e culturais pautados no referencial eurocêntrico de civilização. (ATAÍDE; MORAIS, 2003).

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, como afirma Brandão (1989).

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 10.639/03. A pesquisa de doutorado que proporcionou esta tese 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 10639 não abrange as 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).

Reafirmo que esse 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, 2012, 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 escravatura, encontravam imensas dificuldades para ter acesso à educação escolar, como nos aponta as *Diretrizes Curriculares Nacionais para*

a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 07):

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 atendesse a 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*¹⁹ 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 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 nos estabelecimentos de ensino de educação básica, sejam estes públicos ou privados:

¹⁹ “O branqueamento pode ser considerado como um conjunto de normas, atitudes e valores brancos que a pessoa negra, (...), incorpora, visando atender à demanda concreta e simbólica de assemelhar-se a um modelo branco” (PIZA *apud* AGUIAR, p. 1390).

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 a Lei 10639/03, a partir do olhar que visualiza as ausências e as emergências, se faz urgente que os cursos de formação de professores alterem e ou inserira na matriz curricular das graduações discussões que contemplem a diversidade étnica, como mais uma vez elucida as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (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 a de tantos outros pesquisadores da Lei 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 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 da Universidade Federal da Bahia - FAGED/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 Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e aprovado para assumir 5 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 a aplicabilidade da Lei 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 10.639/03 e a 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 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 de pesquisa**: Como se desenha os corpos-territórios dos discentes de Estágio Supervisionado em Geografia – FAGED/UFBA a partir da formação docente com os valores civilizatórios afro-brasileiros?

O **objetivo geral** foi investigar de que forma se desenha os corpos-territórios dos discentes de Estágio Supervisionado em Geografia – FAGED/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 – UFBA/FAGED para entender o processo da construção docente e o olhar sobre a Educação Geográfica; b) Analisar os documentos oficiais da Licenciatura em Geografia – FAGED/UFBA tendo em vista a implementação da Lei 10.639/03 no Estágio Supervisionado; c) Identificar os possíveis problemas/barreiras para a implementação da Lei 10.639/03 segundo a experiência corporal dos discentes durante o componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia – FAGED/UFBA.

A tessitura desta tese buscou atender as discussões pautadas na **Educação Decolonial** (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2007; MALDONADO-TORRES, 2016; BOAVENTURA SANTOS, 2002; QUIJANO, 2010), **Corpo** (OLIVEIRA, 2007, SODRÉ, 2005), **Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros** (TRINDADE, 2006; MACHADO, 2013), **Corpo-território** (MIRANDA, 2014; SODRÉ, 2005).

Para tal, propomos organizar os caminhos da tese intitulando os capítulos de **PELE**. A escolha por esta 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 Boaventura (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, onde 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*.

A **PELE IV**, analisamos os documentos oficiais da Licenciatura em Geografia – FACED/UFBA a partir das ausências e emergências da Lei 10.639/03. Atrelado a isso, intencionamos evidenciar os posicionamentos curriculares presentes no *corpo-território* dos copesquisadores e conseqüentemente reverberam no *corpo-currículo*.

Na **PELE V**, os copesquisadores foram convidados a elaborar a “Cartografia dos obstáculos na escola”, teve 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 as narrativas, produções artísticas e reposicionamentos dos seus corpos-territórios após os meses que passamos juntos e como se deu os atravessamentos destas experiências nas suas vidas, assim como questões que não possuem explicações verbais, mas que de alguma forma afeta as nossas existenciais.

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



Figura 4 - Formação Sociopoética. Salvador, 2018. Fonte: Arquivo Pessoal.

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
 Desguta 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 despencar
 (Racha e despenca. MIRANDA, 2018)*

Rachar e Despencar 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 desta tese de doutoramento como seu deu o primeiro contato com a Sociopoética e de que forma esta 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, 2014). 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*²⁰. 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 desta metodologia em meu 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 nesta tese 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. Abaixo 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.

²⁰ “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 BOAVENTURA, 2002, p. 40).

2. - Os cinco princípios da Sociopoética associados à crítica da Razão Indolente

2.1 - 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 experienciar, 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 (Fig. 5), 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 irreduzíveis a um padrão, uma norma social” (GAUTHIER, 1999, p. 23).



Figura 5 - Preparação do grupo para o PERCURSO. Fonte: Arquivo Pessoal, 2018.

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*” (Diário das Trocas de Peles, Eduardo Miranda, 2018).

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).

2.2 - 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 (Fig. 6), 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.



Figura 6 - Corpo Ventania criado no PERCURSO. Fonte: Arquivo Pessoal, 2018.

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*²¹, 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 silenciado, aquele saber de raízes que dorme na terra do povo e, às vezes, brota ou explode em rebentos novos” (GAUTHIER, 1999, p. 33).

2.3 - 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

²¹ “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).

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 interpelações 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 (2006), Adad (2014), Silva (2008), Castro Jr (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, 2004; SODRÉ, 2006), as intinerâncias 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 auto armaduras 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 corpo-territórios é de extrema relevância ao passo que 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 Cosmopolita*²² 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 07 de março de 2018, momento inicial do curso, sinto-me em etapas 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. (Diário das Trocas de Peles, Eduardo Miranda, primeiro semestre de 2018)

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 potencializados e revertidos em processos criativos e fomentar aulas extremamente significativas para os educandos que futuramente estarão sob a sua mediação.

2.4 - 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.

²² “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).

Em muitos casos construímos visões de mundo ignorantes porque o nosso processo educativo e cultural omite uma série de saberes por considera-los irrelevantes, por não está dentro da totalidade padronizada pela *razão metonímica*²³. 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 (Fig. 7). Movimentações consubstanciadas pelos dispositivos artísticos pensados, organizados e propostos pelos articuladores/pesquisadores das oficinas/pesquisa.



Figura 7 - Criação artística durante o PERCURSO. Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Nesse interim, 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

²³ “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).

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.

Tantos as dificuldades, quantos 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).

2.5 - 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 essa 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 educando/coposquisador: “*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/coposquisador me encoraja a continuar com as propostas da Sociopoética, onde 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 coposquisadora desta tese 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!
(Copesquisadora Preta, 17 de maio de 2016)

Destarte, caminhos e possibilidades na formação dos educadores que trilham comigo os nossos encontros será 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.



Figura 8 - Sankofa.

PELE III – TRAVESSIAS DO ATIBA-GEO

3.1- 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 (SILVA, 2017)²⁴.

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 desta tese de doutoramento se insere em um contexto político federal de retrocessos, onde uma série de conquistas dos grupos minoritários estão sendo desarticuladas²⁵ 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”²⁶.

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 Partido²⁷; Base Nacional Comum Curricular²⁸. Ambas as propostas buscam alavancar os ideais de sociedade dos grupos conservadores, os quais historicamente se nutrem 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

²⁴ Entrevista disponível no link: <https://www.geledes.org.br/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>

²⁵ FRIGOTTO, G. Reforma de Temer legaliza o “apartheid educacional” no Brasil. Tijolaço, 23 set. 2016. Disponível em: < <http://www.tijolaco.com.br/blog/reforma-de-temer-legaliza-o-apartheid-educacional-no-brasil-por-gaudencio-frigotto/> >. Acesso em: 8 out. 2017.

²⁶ Trecho da música “Flutua” de Johnny Hooker.

²⁷ ESCOLA SEM PARTIDO. Anteprojeto de lei municipal e minuta de justificativa. Disponível em: < <http://www.programaescolasempartido.org/municipal> >. Acesso em: 28 março 2018.

²⁸ Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso 29 março 2018.

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).

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 pontuo, em diálogos com professores em formação inicial ou continuada, os objetivos ideológicos dos grupos conservadores e o que representam para o fazer docente as *mordaças*²⁹ que estão sendo impostas ao fazer docente, cuja intencionalidade visa atender a lógica do capitalismo neoliberal com a utilização da educação para abrandar as querelas da pobreza e das desigualdades. Se instaura uma contradição, 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 as 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 Faculdade de Educação –FACED/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

²⁹ FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem Partido”: imposição da mordaca aos educadores. In: Blog da Revista Espaço Acadêmico, 2016. Disponível em: < <https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/> >. Acessado em: 28 março 2018.

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, vinte 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 13.415/17³⁰. 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 federal 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 **PELE 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). 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-

³⁰ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm >. Acesso em 31 março 2018.

Brasileira. Por outro lado, mesmo que as salas de aula fossem compostas 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 a composição teórica que embasa a BNCC. Para problematizar a prática antirracista é indispensável o percurso pela pedagogia decolonial totalmente oposta à *colonialidade*³¹ que fundamenta os ideais neoliberais, como pontua Oliveira e Candau (2010): “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” (p. 17). 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 estas 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, os interesses do fundamentalismo capitalismo, onde um grupo se sobrepõe e tem a sua epistemologia validada na representatividade e construção intersubjetiva de todos os sujeitos inferiorizados. Repensar esta 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).

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

³¹ “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).

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”. (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. Contudo, durante a produção desta tese de doutoramento visitamos algumas escolas públicas do município de Salvador, capital baiana, e encontramos um livro de Geografia com uma imagem que provoca uma série de interpretações, mas que ao meu *corpo-território* chegou como uma ilustração (Fig. 8) que reforça a associação do povo negro ao macaco.



Figura 9- Racismo no livro didático.

Na imagem visualizamos crianças, provavelmente no espaço escolar, em momento de refeição. Em foco apresenta-se três sujeitos: uma menina com características asiáticas, um menino branco e uma garota negra. Interessante perceber que temos três

modelos de representatividades distintos e não padronizados, visto que pensar sobre a criança asiática, a branca gorda e a menina negra com o cabelo crespo. Porém, a imagem traz a garota negra com uma banana em mãos. Ótimo pensar que uma criança deve evitar os lanches industrializados, mas ao mesmo tempo, a fruta banana associada a tez negra apresenta um legado histórico depreciativo, o qual direciona o corpo negro a similaridade do primata. Tem sido recorrente nas mídias sociais ou em espacialidades não virtuais as narrativas de pessoas negras que são vítimas de racismo por verbalizações que o coloca 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, conseqüentemente, 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 estas 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 subjugam 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 (Fig. 9).



Figura 10- Política. Fonte: <https://blogdoenem.com.br/analfabetismo-politico-filosofia/>

No diálogo da charge fica evidente como o discurso sobre política passou por um processo de ressignificação semântica e coloquial. A educação básica não aborda criticamente a política, o nível superior, principalmente a formação de professores,

incipientemente tensiona as proporcionalidades das políticas públicas em nossas vidas. A política passou a ser reduzida ao partidarismo e suas corriqueiras problemáticas de corrupção. A ojeriza se instalou em todos os espaços, como pontua o filósofo Cortella (2016):

Para os gregos da Antiguidade Clássica era “idiota” o sujeito que preenchendo as prerrogativas para participar da vida pública na polis, abdicava de fazê-lo. Hoje, muitas vezes, são rotulados de idiotas aqueles que, nas rodas de conversa, não se empolgam com assuntos sobre a vida privada das celebridades e insistem em colocar em pauta temas públicos, ou seja, assuntos políticos. Interessar-se por política, para muitos, não é normal³².

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, esta 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 as 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. Este mesmo *corpo-território-anestesiado* 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”*³³.

³² Fala produzida em uma palestra sobre Política (2016). Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/origem-da-palavra-idiota-mario-sergio-cortella/> >

³³ Colocação presente nos escritos do pesquisador Samuel Vida. Disponível em: < <http://correionago.com.br/porta1/quem-dorme-com-os-olhos-dos-outros-nao-acorda-a-hora-que-quer/> >. Acesso em 31 março 2018.

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. Neste 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-outra - 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 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 de 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.

Traça 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, silenciamento e negligencias de todos os valores não eurocêtricos. A **Formação Docente**, nesta tese, 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.

3.2 - 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 (Diário das Trocas de Peles, Eduardo Miranda, primeiro semestre de 2016).

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 questioneei: *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 alguma forma a Lei 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 seremos todos iguais’*: relações étnico-raciais no espaço escolar”³⁴, 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 de doutoramento 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*³⁵. Discutimos mais um pouco e criamos o projeto *Atiba-Geo: narrativas, formação e educação afro-brasileira*. Propus a leitura do ideograma Sankofa (Fig. 10) com a prerrogativa de instaurar o compromisso de que “*Nunca é tarde para voltar ao passado e recolher os conhecimentos que ficaram para trás*”.

³⁴MIRANDA e SILVA. “Animai-vos, povo bahiense, que está por chegar o tempo que seremos todos iguais”: Relações étnico-raciais no espaço escolar. Cadernos Imbondeiro, v. 2, p. 1, 2012.

³⁵Palavra em Yorubá que significa “Conhecimento”. Termo que nomeia um dos projetos educativos do Afoxé Pomba de Malê.

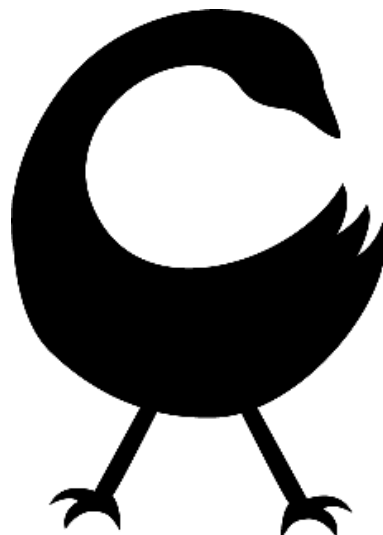


Figura 11 - Ideograma Sankofa.

É justamente essa a mensagem do Sankofa de valorizar o passado, a memória, ancestralidade e 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 dessa produção textual significa apreender a necessidade de voltar ao tempo, acessar a 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 intinerâncias 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 (Fig. 11) 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?.

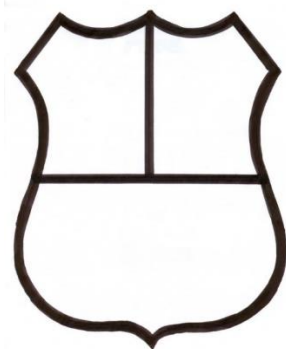


Figura 12- Escudo das Intersubjetividades.

A escolha de um escudo não se deu de forma aleatória e, sim, com respaldo em um dos mitos de Ogum³⁶ e as habilidades dos seus paramentos. Ogum é conhecido como

³⁶ Quando o mundo era apenas um charco, Ogum costumava descer do Céu pelas teias de aranha, Sempre que vinha aqui caçar. Mais tarde, nesse mesmo lugar, Orixanlá criou a Terra. E desceu com os outros orixás

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 intempestividades 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 este instrumento de comunicação retira o nosso pensamento da linearidade, nos provoca, nos traz rachaduras e intensificas outras distancias 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 Freire (1987): “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 as 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.

ao novo mundo para completar a Criação. Orixanlá, porém, tinha dificuldade de andar na densa floresta, Pois seus instrumentos de bronze não cortavam o mato. Somente Ogum tinha um instrumento de ferro. Capaz de abater as árvores e moitas e abrir caminho. A pedido dos orixás, que lhe prometeram recompensa, Concordou em ajudar Orinxalá. Por isso, quando eles construíram a cidade de Ifé, Ofereceram a coroa a Ogum (PARRINDER, 1967, p. 79).

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*³⁷, 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. Em resumo, sem Exu não tem movimento, logo sem ele não teríamos culto aos orixás, nem vida para os seres.

Se a hermenêutica é “a arte e a ciência da interpretação” (RUNES, 1985) 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

³⁷ "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).

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 elucidada como Exu se tornou o conhecedor das diversidades. Sair por dezesseis territorialidades recolhendo odus, pode ser compreendido como o compromisso do corpo-território em acessar os 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 esta 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 fomente 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, 1942). A categoria *Desenho* perpassa pelo ato de conceber (imaginário) e representar (material ou imaterial) o processo de comunicação (FERREIRA, 2007; GOMES, 1996; 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, 2013). 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, recorremos a filósofa Oyèrónké Oyěwùmí (2017) que nos apresenta uma perspectiva de corpo iorubano onde 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. (OYĚWÙMÍ, 2017, 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 elucide 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 deste 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 interim, a perspectiva da *Exunêutica do Desenho Singular* adota o pressuposto de que é necessário extrapolar o campo das *aparências* (SODRÉ, 2005), 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, para 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, 2005, 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 veracidade 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, onde 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*³⁸, 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 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 auto-(re)-conhecer, 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

³⁸ Epistemologia desenvolvida na pesquisa de mestrado: MIRANDA, Eduardo Oliveira. **O negro do pomba quando sai da rua nova, ele traz na cinta uma cobra coral**: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxe Pomba de Male. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade, 2014

habitualmente não acionamos. Verificar todas estas 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 4 discentes do componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia I do semestre 2015.2 da Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Bahia - UFBA. A turma era composta por 14 indivíduos, mas optamos por levar em consideração apenas 4 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.

3.2.1– 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 Universidade Federal da Bahia - 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 à 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, Boaventura Santos (2006), 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” (p. 446).

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 interpelação: *Como se deu o seu caminhar na Educação Básica?* Esta 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 referências positivos ou negativos de 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 4 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 quatros sujeitos, sendo 3 homens e uma mulher, todos moradores de Salvador, Bahia e graduandos em

Licenciatura em Geografia: 1º -Taxista e escolheu o nome fictício Dondeville³⁹; 2º - Policia Militar – PM/BA e optou pelo nome Peão⁴⁰; 3º - Bolsista do PIBID e definiu Gana⁴¹ como seu nome (25 anos); 4º - Professora de Curso Preparatório para Vestibular, batizou-se de Preta⁴² (23 anos).

Então, sem *desperdiçar as experiências* (SANTOS, 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 onde 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 (Fig. 13). 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.

³⁹ A escolha do nome está atrelada às lembranças do seu pai, o qual queria batiza-lo com o nome de Dondeville.

⁴⁰ Optou pelo nome porque de acordo com a sua explicação entende “que agora é o momento de pegar peso para transformação da educação”.

⁴¹ A opção refere-se a força do país Africano e sua contribuição na formação do Brasil.

⁴² “Porque tô sempre na luta” afirmou sobre a escolha do seu nome.

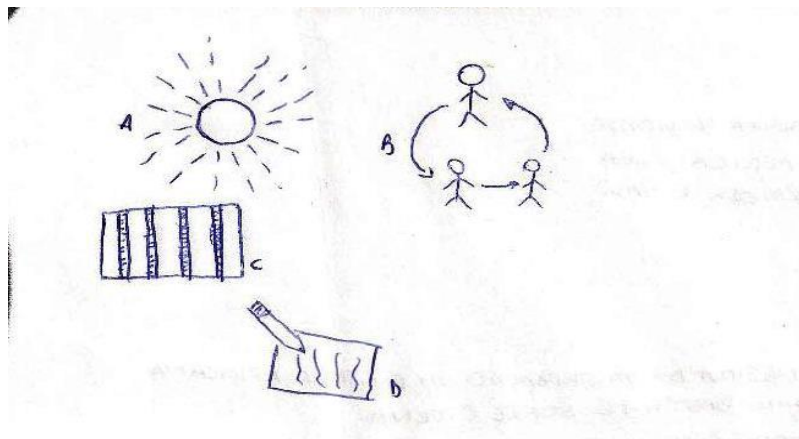


Figura 13 - Primeiro Quadrante. Autoria: Peão. Fonte: Atiba-Geo, UFBA (2016)

Freire vislumbra na comunicação o rompimento da prática do silenciamento, tão comum em espaços formativos, sejam estes informais, formais ou não formais. Com foco na educação formal, verificamos que a comunicação ainda continua tecendo, em muitas territorialidades, relações de poder, onde 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 esta 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!!!!***

(Autoria: Gana. Fonte: 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: “Destá forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo” (FREIRE, 1983, 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). Neste 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 reverbera 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 (Fig. 12) na qual o “*professor que passa conhecimento para os alunos*”⁴³, situação apontada na narrativa de Peão ao relatar o seu posicionamento antes de permitir ao seu corpo-território o trânsito pelo Atiba-Geo:

Confesso 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. (Narrativa expressa pelo copesquisador Peão. Diário das Trocas de Peles, 2016).

A parcialidade atribuída ao educando se assemelha ao desenho exposto a seguir (Fig. 14), o qual evidencia que a sala de aula historicamente assume um lugar de

⁴³ Fala de Dondeville ao explicar a composição do seu desenho.

silenciamento, posto que as intersubjetividades 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 fixa uma sala de aula elucidativa a educação para o mercado de trabalho técnico.

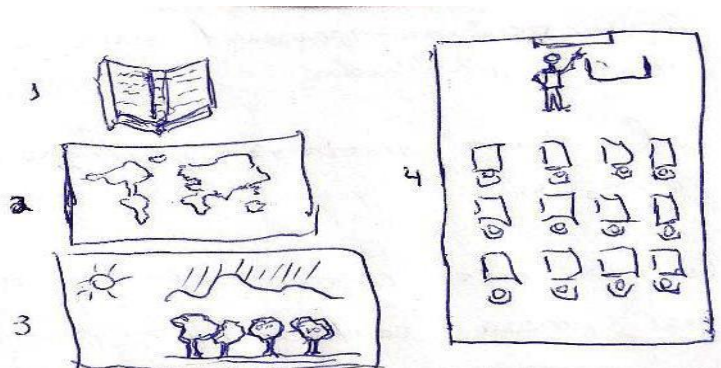


Figura 14 - Primeiro Quadrante. Autoria: Dondeville. Fonte: Atiba-Geo, UFBA, 2016.

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 (Fig. 15) na tentativa de ilustrar a relação de ensino como transmissão de valores ou como Freire 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 existente 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).

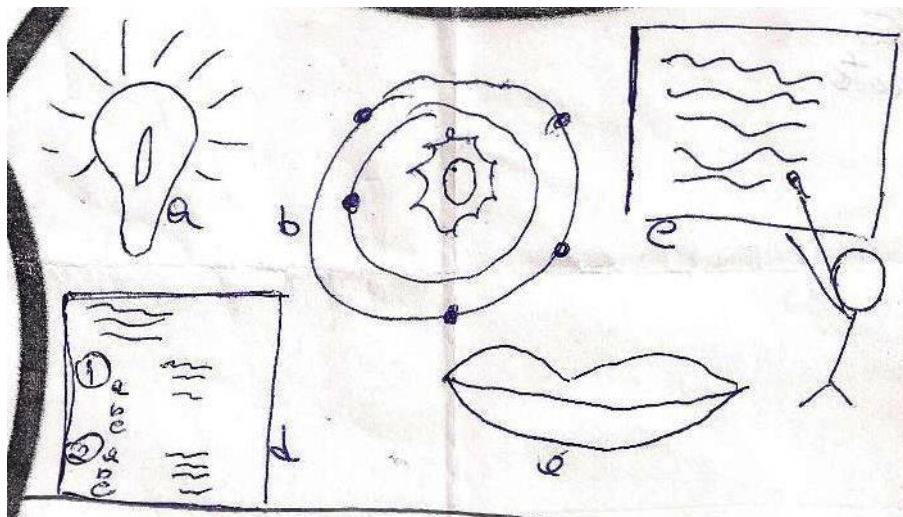


Figura 15 - Primeiro Quadrante. Autoria: Dondeville. Fonte: Atiba-Geo, UFBA, 2016.

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 esta 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, onde 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 as oralidades dos autores das imagens, constatamos que as suas itinerâncias na Educação Básica acessou 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).

3.2.2 - 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 dessa tese de doutoramento, 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 auto indagava: *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, 2004), 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’*” (Fig.16). 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.

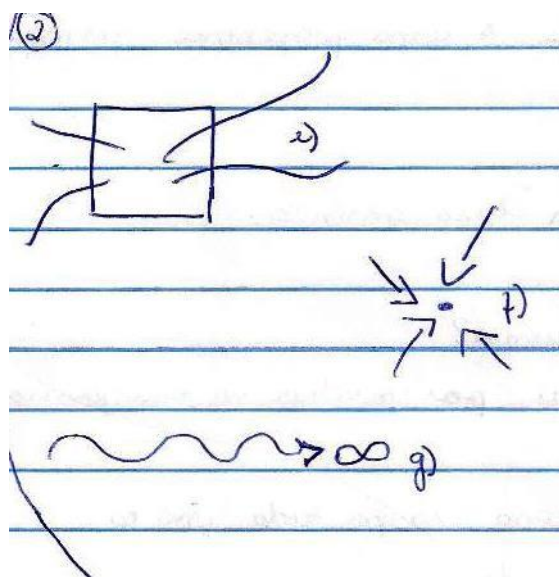


Figura 16 - Segundo quadrante. Autoria: Preta. Fonte: Atiba-Geo, UFBA, 2016.

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 (Narrativa expressa pelo copesquisador Peão. Diário das Trocas de Peles, 2016).

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 11.645/08 e 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 10.639. Rememoro ao leitor dessa tese 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 (Fig. 17) e explicitou: “(os desenhos) exprimem a minha vontade de levar o tema África para a sala de aula. 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. 71).

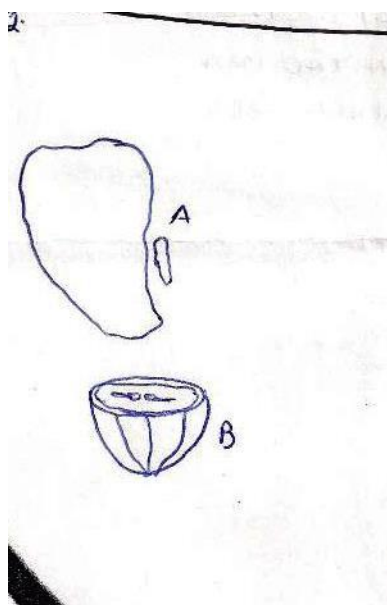


Figura 17 - Segundo Quadrante. Autoria: Peão. Fonte: Atiba-Geo, UFBA, 2016.

Os dispositivos almejados 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 (Fig. 18) o que subverte a cartografia tradicional e questiona os engessamentos do Norte sobre o Sul.

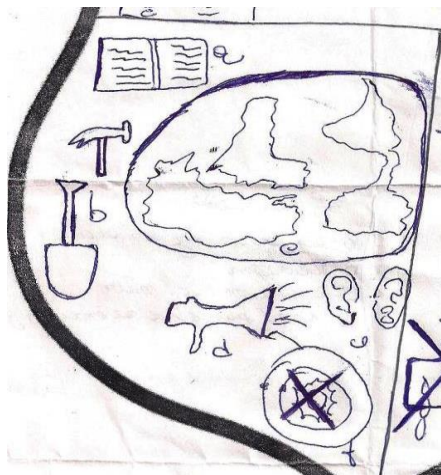


Figura 18 - Segundo Quadrante. Aatoria: Gana. Fonte: Atiba-Geo, UFBA, 2016.

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 nesta 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.

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, opor às relações racistas reproduzidas no espaço escolar se faz necessárias a presença de políticas, diretrizes curriculares e orientação didático-pedagógicas aliadas ao currículo na perspectiva Pós-Crítica, a qual traz consigo o conceito de Identidade proposto por Hall (2002), 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 Base Nacional Comum Curricular – 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 freireano 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 auto protagonismo. Então, o nosso compromisso pessoal e profissional perpassa pelo viés da pedagogia da libertação, para a pedagogia da comunicação dialética, onde o direito ao ato político da fala seja garantido e possibilitado à todos e todas.

3.2.3 - 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 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, onde aparece um indivíduo segurando uma bandeira (Fig. 19) e na sua explicação evidencia: *“carregar a bandeira de valorização da cultura africana”*.

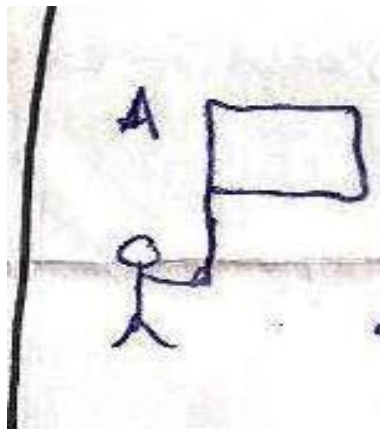


Figura 19 - Terceiro Quadrante. Autoria: Peão. Fonte: Atiba-Geo, UFBA, 2016.

Analisar o discurso do copesquisador Peão sobre a narrativa de carregar uma bandeira desperta o nosso olhar para o compromisso assumido pelos *corpo-território-docente*. De fato, a Lei 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. (Narrativa expressa pelo copesquisador Peão. Diário das Trocas de Peles, 2016).

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 (2015, p. 20) traz uma fala que muito contempla as nossas inquietudes, 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 10.639/03 como campo de militância, não suprime a sua potência para a produção acadêmica, pois as 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 frisou e desenhou (Fig. 20) Preta: *“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”*.

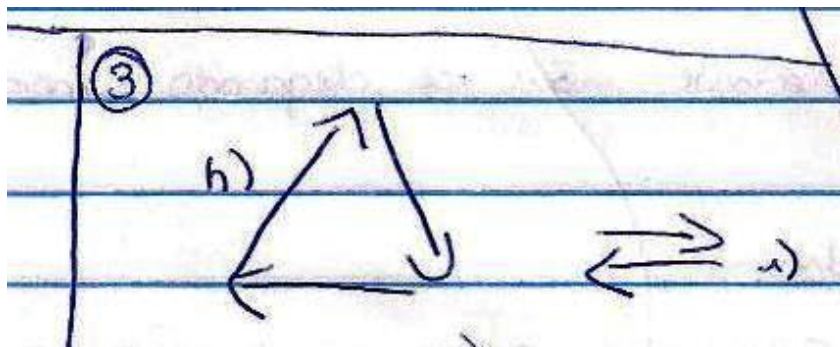


Figura 20 - Terceiro Quadrante. Autoria: Preta. Fonte: Atiba-Geo, UFBA, 2016.

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 (Fig. 21):



Figura 21 - Máscara da incompletude. Autor: Gana. Fonte: Atiba-Geo, 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** (Narrativa expressa pelo copesquisador Gana. Diário das Trocas de Peles, 2016).*

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 10.639 se configurou como a legitimação daqueles que juntamente comigo foram os responsáveis por articular os encontros do Atiba-Geo.

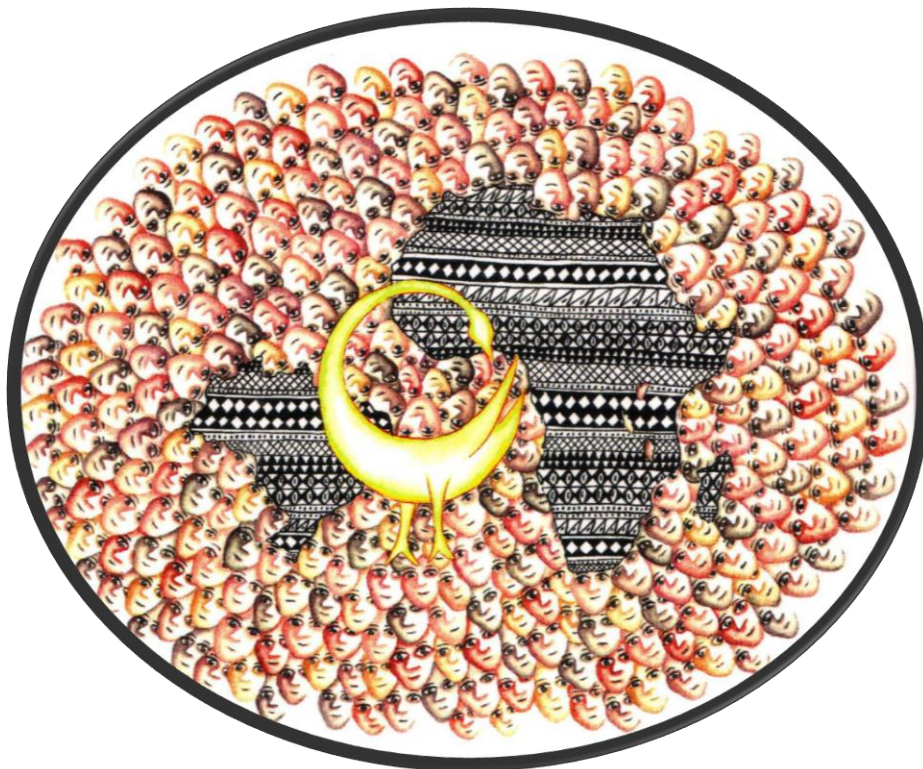


Figura 22 – Diásporas. Autor: Felipe Rangel, 2015.

**PELE IV - DOCUMENTOS OFICIAIS E
DISCUSSÃO SOBRE CURRÍCULO E A LEI
10.639/03**

Tecer esta parte da tese revela a necessidade de ir em busca e tornar acessível a documentação oficial da Universidade Federal da Bahia no que tange a formação de professores de geografia, em especial, a lei 10.639/03 e a lei 11.645/08. Inicialmente busquei pelos documentos oficiais da Faculdade de Educação – FACED/UFBA com a intencionalidade de identificar a organização da matriz curricular da Licenciatura em Geografia (Fig. 26).

7.1.1 Quadro Geral de Componentes Curriculares para o Curso de Licenciatura - Diurno

QUADRO 6 – APROVADO 2014 - IMPLANTADO EM 2015.1

LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DIURNO (NOVO)							
1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
GEO-A13 História do Pensamento Geográfico 68 h (T)	GEO-035 Teoria da Geografia 68 h (T)	EDC-A11 Didática e Práxis Pedagógica I 68 h (E)	EDC-A12 Didática e Práxis Pedagógica II 68 h (E)	EDC-H84 Estágio I em Geografia 102 h (E)	EDC-H85 Estágio II em Geografia 102 h (E)	EDC-H86 Estágio III em Geografia 102 h (E)	EDC-H87 Estágio IV em Geografia 102 h (E)
GEO-A14 Geografia da População 68 h (T/P/V)	GEO-A17 Cartografia Temática 68 h (T/P)	EDC-A02 Organização da Educação Brasileira II 68 h (T)	LET-E46 LIBRAS 34 h (T/P)	GEO-A24 Geografia Regional 68 h (T)	GEO-A25 Biogeografia 102* (T/P/C)	GEO-132 Geografia Política 68 h (T)	GEO-A28 Organização Regional do Espaço Mundial 68 h (T/P)
GEO-A15 Cartografia Sistemática 68 h (T/P)	GEO-A16 Climatologia 68 h (T/P/V)	GEO-A23 Geografia Urbana 68 h (T/P/V)	GEO-B36 Pedagogia I 68 h (T/P/V)	GEO-A26 Leitura e Interpretação de Cartas e Mapas 68 h (T/P)	GEO-084 LE Geografia do Brasil 68 h (T/P)	GEO-A30 Estudo Integrado da Paisagem 102* h (T/P/C)	Optativa (6) 68 h
FCH-001 Introdução à Filosofia 68 h (T)	EDC-A01 Fundamentos Psicológicos da Educação 68 h (T)	GEO-A19 Hidrografia 68 h (T/P/V)	GEO-A21 Aerofotogrametria, Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto 68 h (T/P)	GEO-A20 Fundamentos de Geomorfologia 102* (T/P/C)	Optativa (2) 68 h	Optativa (4) 68 h	Optativa (7) 68 h
MAT-021 Estatística IB 68 h (T/P)	GEO-A43 Geologia Básica 68 h (T/P/V)	GEO-134 Geografia Econômica 68 h (T)	GEO-A18 Geografia Agrária 102* h (T/P/C)	Optativa (1) 68 h	Optativa (3) 68 h	Optativa (5) 68 h	---
Total 340	Total 340	Total 340	Total 340	Total 408	Total 408	Total 408	Total 306
Atividades Complementares – C.H. – 200							

Núcleo Básico = 272 horas.	Estágio Supervisionado – 408 horas
Núcleo Específico = 1428 horas.	Núcleo de Optativas = 476 horas.
Núcleo Fundamentação Pedagógica = 306 horas.	Atividades Complementares = 200 horas.

* A carga horária é composta por 68 horas de atividades em sala de aula distribuídas em 4 horas semanais mais 34 horas de atividades de campo em horário a combinar.

Carga Horária Total = 3.090 horas.

Teórica (T) = 2h/dia	Prática (P) = 2 h/dia	Visita de Campo (V) = 8 h/dia	Trabalho de Campo (C) = 4 dias 8 h/dia	Estágio (E)
----------------------	-----------------------	-------------------------------	--	-------------

Figura 23- Fluxograma do curso de Licenciatura em Geografia - UFBA. Fonte: FACED/UFBA.

Constatei 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 10.639/03 e 11.645/08, com a exceção do componente *GEOA28 Organização Regional do Espaço Mundial* (Fig. 27) com carga horário de 68 h 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 ensina: “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 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 de 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.

Nome e código do componente curricular: GEOA28 Organização Regional do Espaço Mundial	Departamento: Geografia	Carga Horária: 68 T 34 P 34 E
Modalidade: disciplina	Função: específica	Natureza: obrigatória
Pré-requisito: Geografia Regional	Módulo de alunos: 45/15	
Ementa: O Conflito entre Globalizar e Regionalizar; Regiões Culturais no Mundo Contemporâneo: Conflitos étnico-religiosos e movimentos separatistas; A produção contemporânea dos grandes blocos regionais; A unificação da Europa: globalização, identidade e o Estado em rede; A Europa Oriental pós unificação alemã; O colapso da União Soviética; Política de Comércio Externo: Instrumentos, Estrutura institucional e Processo de decisão (uma comparação entre União Européia e Estados Unidos); O surgimento do Quarto Mundo; A desumanização e a difícil situação da África		
Conteúdo programático: África: fatores internos e externos da crise; O novo dilema norte-americano – Desigualdade, pobreza urbana e exclusão social na Era da Informação; Japão e sua periferia imediata: A região do Pacífico Asiático; Quatro tigres asiáticos e suas sociedades civis; Coreia: A ruína iminente de um ameaçador tigre asiático; A nova revolução chinesa; A transformação do trabalho e do mercado de trabalho nos países do G8; Força de trabalho global, paradigma informacional e os efeitos da tecnologia sobre o mercado de trabalho; As novas desigualdades entre as cidades: os exemplos da América Latina e Europa; A política de comércio externo do Brasil; O colapso da modernização: para entender a crise das bolsas.		
Bibliografia: BÁSICA ANDRADE, M. C. (1997): O Brasil e a África. 5ª Edição. Contexto, São Paulo. BOURDIEU, P. (2000): O Poder Simbólico. 3ª edição. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro. HAESBAERT, R. (1994): Blocos Internacionais de Poder. Editora Contexto, São Paulo. COMPLEMENTAR CASTELLS, M. (1999): A Sociedade em Rede. 2ª Edição (A era da informação: economia, sociedade e cultura, V. I). Paz e Terra, São Paulo. CASTELLS, M. (1999): Fim de Milênio (A era da informação: economia, sociedade e cultura, V. III). Paz e Terra, São Paulo. KURZ, R. (1997): Os últimos combates. 3ª edição. Editora Vozes, Petrópolis. MARTINS, A. R. (1998): Fronteiras e Nações. Contexto, São Paulo. SANTOS, M. (2000) Por uma outra globalização. Record, Rio de Janeiro.		

Figura 24- Ementa do componente curricular GEOA28 Organização Regional do Espaço Mundial.
Fonte: Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Geografia - UFBA (2014).

Volto a ratificar que esta tese de doutoramento 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 (Fig. 28) 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” (Trecho extraído do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Geografia – UFBA, 2015, p. 23).

QUADRO 5

Componentes	Código	Teórica/ Prática	Carga Horária	Departamento	Módulo de Alunos	Pré-requisito
ACC*	Diversos	T/P	-	VÁRIOS	14	-
Organização Regional do Espaço Brasileiro	GEOA31	T/P	68	Geografia	45	-
Geografia da Saúde	GEOA39	T/P	68	Geografia	45/15	-
Geografia da Cidade de Salvador	GEO037	T	68	Geografia	45	-
Geografia Cultural	GEOA38	T	68	Geografia	45	-
Geografia do Turismo	GEOA37	T/P	68	Geografia	45	-
Geografia da América Latina	GEOA33	T	68	Geografia	45	-
Geografia do Espaço Europeu	GEOA35	T	68	Geografia	45	-
Geografia do Espaço Asiático	GEOA36	T	68	Geografia	45	-
Geografia do Espaço Africano	GEOA34	T	68	Geografia	45	-
Geografia no Ensino Fundamental	GEOB07	T/P	68	Geografia	45/15	-
Geoeologia	GEOA22	T	68	Geografia	45	-
Complementos de Matemática	MAT015	T/P	102	Matemática	45/15	-
Recursos Naturais e Meio Ambiente	GEOA42	T	68	Geografia	45	-
Geografia da Bahia	GEOA32	T/P	68	Geografia	45	-
Fundamentos Naturais da Geografia	GEOA41	T	68	Geografia	45	-
História da Educação Brasileira	EDCA05	T/P	68	Educação I	45/15	-
História Econômica Geral e do Brasil	FCH175	T	68	História	45	-
Antropologia da Educação	EDC273	T/P	68	Educação I	45/15	-
Ciência do ambiente	ENG269	T/P	68	Hidráulica/Saneamento	45/15	-
Ciência Política	FCH011	T	68	Ciência Política		-
Introdução à Sociologia	FCH006	T	51	Sociologia		-
Fundamentos de Economia	ECO001	T	51	Teoria Econômica		-
Economia Brasileira	ECO 142	T	51	Economia Aplicada		-
Formação e Análise da Economia Baiana	ECO178	T	68	Economia Aplicada		-
Economia Rural	ECO134	T	51	Economia Aplicada		-
Relações Internacionais	ADMA95	T/P	68	Estudos Organizacionais	45/15	-
Sociedade e Educação	EDCA04	T/P	68	Educação I	45/15	-
Climatologia Sistemática	GEOA40	T/P	68	Geografia	45/15	Climatologia
Geologia Geral II	GEO005	T/P	102	Geologia	45/15	-
Geografia Humana III-A	GEO170	T/P	68	Geografia	45/15	-
Geografia do Brasil I-A	GEO171	T/P	68	Geografia	45/15	-
Geografia do Brasil III	GEO173	T/P	68	Geografia	45/15	-
Introdução ao Processamento de Dados	MAT115	T/P	68	Matemática	45/15	-

Figura 25- Quadro dos componentes curriculares optativos ofertados pelo Colegiado da Licenciatura em Geografia. Fonte: Colegiado de Geografia - IGEO/UFBA.

O Quadro do Núcleo de Componentes Optativas, assim como o Quadro Geral de Componentes Curriculares Obrigatórios tiveram a sua formatação e aprovação em 2014

para ser implantado em 2015, após 12 anos de promulgação da Lei 10.639/2003. Neste contexto, provoco: como a formação inicial em Geografia- UFBA pode contribuir para a humanização das culturas negras sendo que os seus documentos oficiais silenciam a Lei 10.639/03? Dos componentes optativos ofertados apenas *GEOA34 Geografia do Espaço Africano* (Fig. 29) dispõe na ementa e referências bibliográficas discussões valorativas do legado africano.

Nome e código do componente curricular: GEOA34 Geografia do Espaço Africano	Departamento: Geografia	Carga Horária: 68 T 68 P E
Modalidade: disciplina	Função: complementar	Natureza: optativa
Pré-requisito: -----	Módulo de alunos: 45	
Ementa: Aspecto geoambiental do espaço africano. O problema da desertificação da região saheliana e suas características. Os grandes conflitos africanos e o avanço do fundamentalismo islâmico. Os grandes grupos étnicos e sua organização espacial. Os aspectos gerais da economia: população agrícola e a atividade industrial.		
Conteúdo programático: Breve história da África; A África, um continente em crise?; Meios e sociedade; Um continente de arquitetura maciça; Uma África tropical; O problema da desertificação; As populações: distribuição e dinâmicas demográficas; Crise e mutação das agriculturas; O território: espaço e nação; A revolução urbana e a condição cidadina; Desafios da indústria africana; Crise dos enquadramentos; As integrações dentro e fora do continente: regionalização e globalização.		
Bibliografia: BÁSICA HUGON, P. <i>Geopolítica da África</i> . Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: FGV. 2009. KI-ZERBO, J.; HOLENSTEIN, R. <i>Para quando a África?: entrevista com René Holenstein</i> . Rio de Janeiro: Pallas, 2006. MURRAY, J. <i>África: o despertar de um continente</i> . Madrid, ES : Del Prado. 1997. COMPLEMENTAR BRUNCHWWIG, H. <i>A Partilha da África Negra</i> . Kronos 6. Editora Perspectiva. 1974. CARVALHO, C.; PINA-CABRAL, J. <i>A Persistência da história: passado e contemporaneidade em África</i> . Lisboa, PT: Imprensa de Ciências Sociais. 2004. DECRAENE, P. <i>El panafricanismo</i> . Buenos Aires, AR: Eudeba, 1962. M'BOKOLO, E. <i>África Negra, História e Civilizações</i> . Lisboa, Vulgata. 2003. SILVA, M.C. <i>Partes de África: cartografia de uma identidade cultural portuguesa</i> . Niterói, RJ: EdUFF, 2002.		

Figura 26- Ementa do componente curricular GEOA34 Geografia do Espaço Africano. Fonte: Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Geografia-UFBA (2014).

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 forja do *corpo-território-docente* com lacunas sobre as temáticas elucidadas pela lei 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 o tipo de projeto de sociedade 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*, onde os copesquisadores foram convidados a refletir acerca das intenções da *Razão Proléptica*⁴⁴, 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, onde a história repete cotidianamente as semelhanças e engessamentos das explicações racionais. É justamente essa racionalidade que impede a credibilidade e validade de outras correntes alternativas a já imposta. Portanto, reforça-se o desperdício das experiências que não atendem aos propósitos estabelecidos no campo da razão metonímica.

Ao pensar a inserção de outras epistemologias⁴⁵ 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*⁴⁶, temos

⁴⁴ “Não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como superação linear, automática e infinita do presente” (SANTOS, 2010, p. 95).

⁴⁵ Utilizo o termo epistemologia a partir das colocações de Foucault (2002, p. 217): “A episteme, ainda, como conjunto de relações entre ciências, figuras epistemológicas, positivamente e práticas discursivas, permite compreender o jogo das coações e das limitações que, em um momento determinado, se impõe ao discurso”.

⁴⁶ “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).

evidenciada a não participação, ou participação ínfima, das 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 significar 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, cuja “prima pela diversidade e não pela imposição de modelos únicos” (OLIVEIRA, 2003, p. 39), da inclusão do diferente, da efervescência da interculturalidade, onde saberes experienciais, expurgados na contração do presente, adquirem sociabilidades existenciais.



Figura 27 - Confecção dos mapas das barreiras. Fonte: Atiba-Geo, 2017.

PELE V - BARREIRAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

4.1 - Encruzilhadas para a implementação da lei 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. (Diário das Trocas de Peles, Eduardo Miranda, 2017).

A feitura desta tese de doutoramento traz a todo momento o meu auto processo 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.

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
 Crítica 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*

(Diário das Trocas de Peles, primeiro semestre de 2018).

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 necessário a execução de alguma atividade corporal 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, onde 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 movimentar*

(Diário das Trocas de Peles, Eduardo Miranda, primeiro semestre de 2018).

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...” (LARROSA, 2016, p. 40).

Neste 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 a verificar que as rodas de diálogos suplicavam por outras vias, sendo que as mesmas desterritorializavam o formato da sala, realinhava os viés 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”⁴⁷. A proposta surgiu após discutirmos no Atiba-Geo como se apresenta as questões da Lei 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/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 (Fig. 31).

⁴⁷ Atividade presente no artigo: OLIVEIRA, M. D. R. ; FERNANDES, E. S. ; ADAD, Shara Jane. H. Costa . TÉCNICAS RABISCOS RIZOMÁTICOS DA ALEGRIA NA ESCOLA. In: Shara Jane Holanda Costa Adad; Sandra Haydée Petit; Iraci dos Santos; Jacques Gauthier. (Org.). **TUDO QUE NÃO INVENTAMOS É FALSO**. 1ed.Fortaleza - CE: Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE, 2014, v. , p. 359-378.



Figura 28- Barreiras na implementação da lei 10.639/03. Fonte: Atiba-Geo, 2016.

Acordamos o nosso encontro para às 8:30 h do dia 13 de setembro de 2016 na sala de ginástica da FAGED/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.

A turma compareceu no horário combinado, dentre eles estavam 3 dos 4 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 a 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 FAGED, aula diferencial, onde sentamos ao chão e utilizamos nossas experiências, gostei muito dessa experiência e confesso que tal aula, despertou o meu imaginário adormecido. (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 isto, 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. (Narrativa expressa pela copesquisadora Preta. Diário das Trocas de Peles, 2016).

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, 2010, 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 precisa dos veios das interculturalidades para construir posturas críticas, 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 copesquisadora Preta retirou a sandália a maioria acompanhou. Detalhar este momento é muito significativo para uma pesquisa Sociopoética por compreender que ações e reações dos copesquisadores pode 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 as 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 Larrosa (2016, 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. Me direcionei a copesquisadora Preta e indiquei a ela 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”* (Narrativa expressa pela copesquisadora Preta. Diário das Trocas de Peles, 2016). A escolha desta 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 este grupo o intelecto sobrepõem-se às afetações que chegam e atravessam o corpo-território. Contudo, 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 (2000, 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.

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 despencar e rachar o *corpo-território*. A arte provoca esta 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 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 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 prospectivar outros sentidos, “ênfatizar que outras partes do corpo pensam 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 10.639/03⁴⁸

Agora que estão sentados no chão, lápis na mão e um papel em branco na frente 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 convívio vocês a exercitar o olhar sensível na escola que se encontra e visualizar como esta unidade executa a **Lei 10.639/03**. Veja quais são as **etnias** que 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 3 vezes. Transite mais um pouco pela escola. Neste momento você se depara com **o primeiro obstáculo que te impede de implementar Lei 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**

⁴⁸ Texto adaptado da atividade presente no artigo: OLIVEIRA, M. D. R. ; FERNANDES, E. S. ; ADAD, Shara Jane. H. Costa . TÉCNICAS RABISCOS RIZOMÁTICOS DA ALEGRIA NA ESCOLA. In: Shara Jane Holanda Costa Adad; Sandra Haydée Petit; Iraci dos Santos; Jacques Gauthier. (Org.). **TUDO QUE NÃO INVENTAMOS É FALSO**. 1ed.Fortaleza - CE: Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE, 2014, v., p. 359-378.

10.639/03. Novamente demarque em seu mapa e evidencie quem ou o que representa esta 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 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.

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 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 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 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).

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 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”* (Narrativa expressa pelo copesquisador Gana. Diário das Trocas de Peles, 2016). Em relação a produção desenhística, batizou o seu mapa de “Explorando o imaginário” (Fig. 32), que de acordo com a sua explicação recebeu este nome por contrapor a educação tradicional a qual rejeita a relevância dos sentidos.

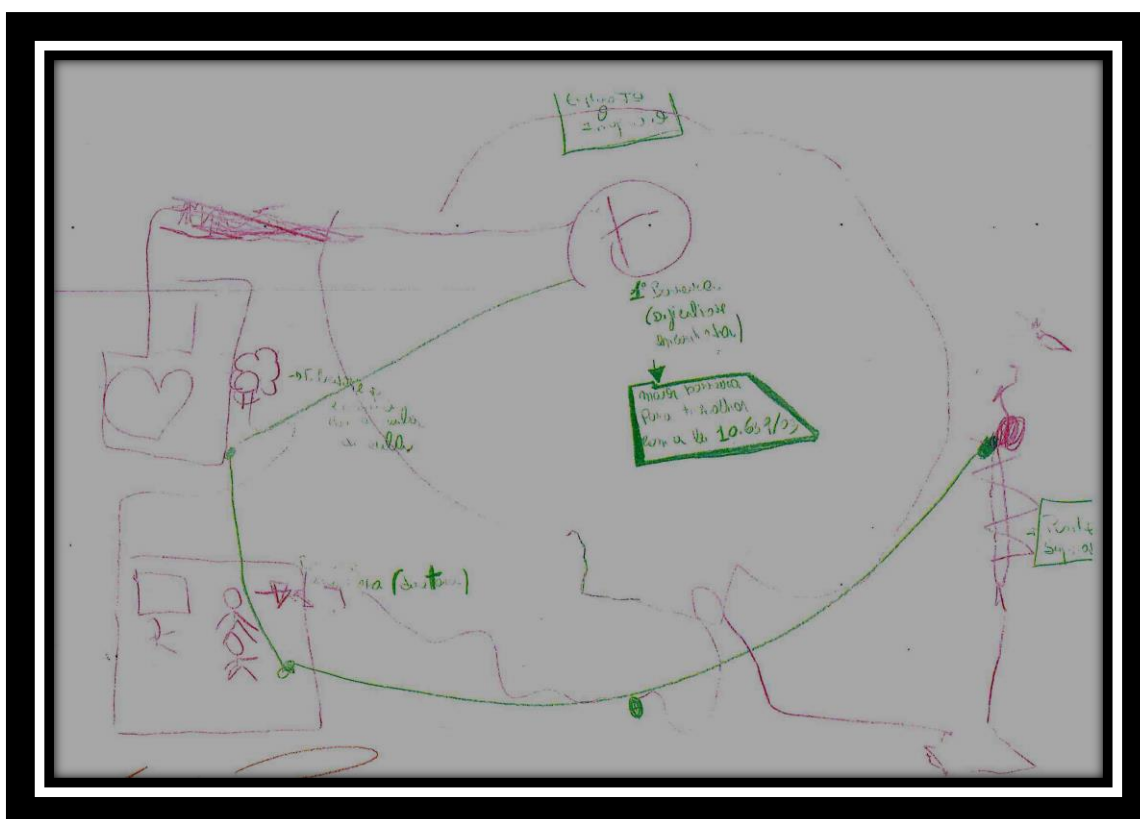


Figura 29 - Mapa confeccionado por Gana. Fonte: Atiba-Geo, 2016.

Em relação aos obstáculos encontrados para a efetivação da lei 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 leitenho 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. (Narrativa expressa pelo copesquisador Gana. Diário das Trocas de Peles, 2016).

A narrativa do copesquisador expressa a relação de poder existentes na maioria das escolas, onde em muitos casos a perspectiva pedagógica do educador de sala de aula não encontra o mesmo 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 a execução da Lei 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. Esta 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, 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” (Fig. 33). Segundo ele, as barreiras para a implementação da Lei 10.639/03 é o professor e a direção da escola.

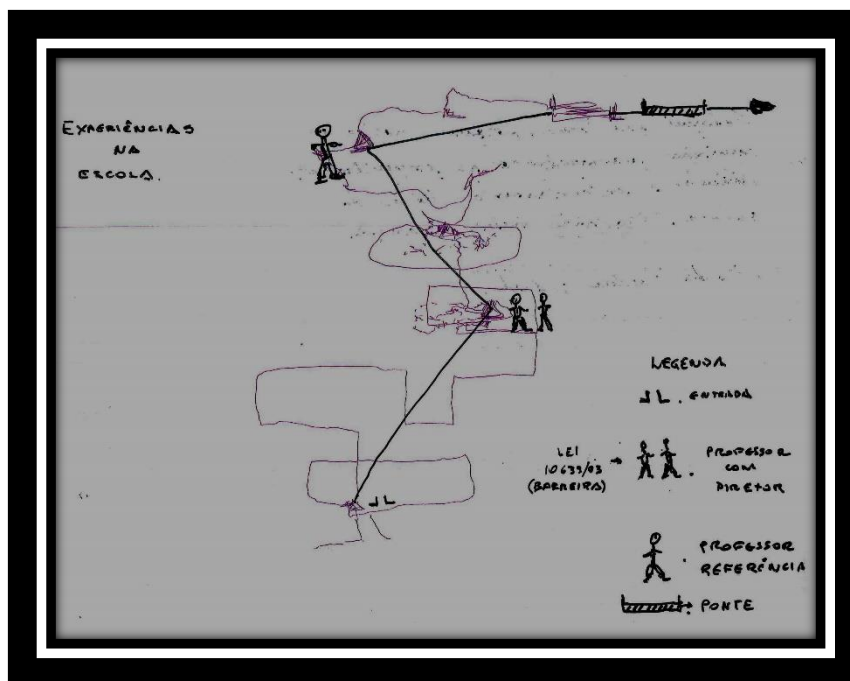


Figura 30 - Mapa confeccionado por Dondeville. Fonte: Atiba-Geo, 2016.

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 barreira que estejam para além do muro das escolas. Será 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 IBGE a população negra e parda brasileira ultrapassa 51% do número total e habitantes. A maior parte está matriculada nas escolas públicas e são pertencentes a 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 “Percursos de uma superação educativa: do indivíduo à totalidade” (Fig. 34):

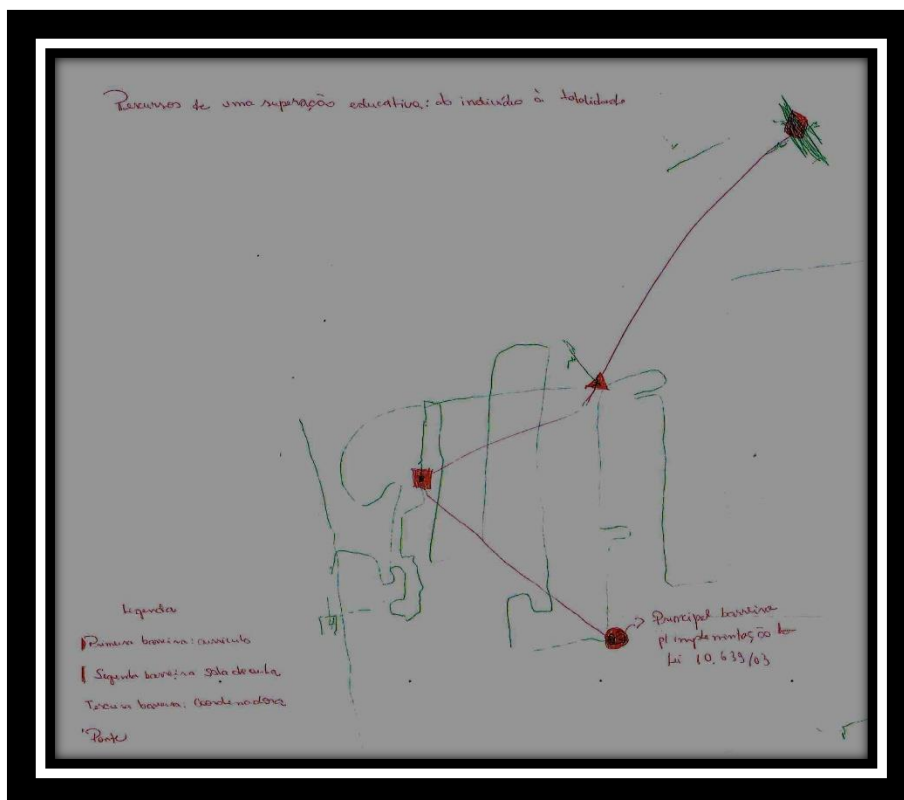


Figura 31- Mapa confeccionado por Preta. Fonte: Atiba-Geo, 2016.

Para a copesquisadora Preta, o seu caminhar pela escola imaginária a fez encontrar como barreira o currículo escolar. Sobre este obstáculo a copesquisadora atribuiu o ensino conteudista uma das prioridades do currículo e que em consequência renega as demandas da Lei 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 segue um viés epistemicida ao negligenciar a educação das relações étnico-raciais, a qual “exige de brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004).

Sobre a passagem pela ponte, os 3 copesquisadores apontaram não sentir preparado para cumprir a passagem. No entanto, afirmaram que por ser se tratar de uma abordagem embrionária para eles, estariam dispostos a futuramente, após muitos estudo sobre as culturas negras, atravessa a ponte e propor uma educação antirracista.

4.2 – 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* a ter um trato

sistematizado com as questões da diversidade e da diferença. Isso como processo dialético, onde o educador se perceba, 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. Isto, há muito tempo, tem me preocupado, posto que ao acessar as 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 os encare 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 que miscigenação se configura como uma das estratégias para diluir/negligenciar as discussões étnicas raciais da nossa sociedade? Seria o discurso da miscigenação uma das ações para garantir a previsibilidade do futuro?

Trazer para esta tese de doutoramento 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 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 pseudo discurso 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 miscigenadas 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 fossemos, não existiriam nas escolas aos obstáculos com a lei 10.639/03 apontadas pelos copesquisadores.

Partindo para o campo da multiculturalidade abordada nos cursos de formação de professores apresenta 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 em transformação individual, coletiva e institucional. Nesse viés, tenciono: 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 brasileiro, 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 resignificação 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 pesquisa Petit (2009) 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, afrodiáspóricas/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. (p. 3)

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 as memórias e reavivando lembranças e, sobretudo tentando 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” (HAMPÂTÉ BÂ, 2003, p. 23). Portanto, a urgência do *corpo-território-formação* instigou e o mesmo tempo oportunizou o trilhar desta pesquisa, a qual não omite a minha trajetória e assim como Nascimento (2002, 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 étnico-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 isto, 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 recorremos a 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”⁴⁹. Então, propor encantamentos é uma das nossas propostas, já que esse encantamento traz consigo o trabalho com a auto estima, representatividade, empoderamento, entre tantos outros aspectos que contribuem para homens e mulheres negros ver significado no currículo escolar.

4.2 - Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Geográfica

Traçar o caminho desta tese com veios de desconstrução pessoal e ressignificação identitária se deu de forma intencional, visto que acredito ser necessário por em evidencia a minha auto formação, bem como os aprendizados que venho experienciando ao longo das etapas formativas e formadoras. Neste 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 (Fig. 35) 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.

⁴⁹ 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”.

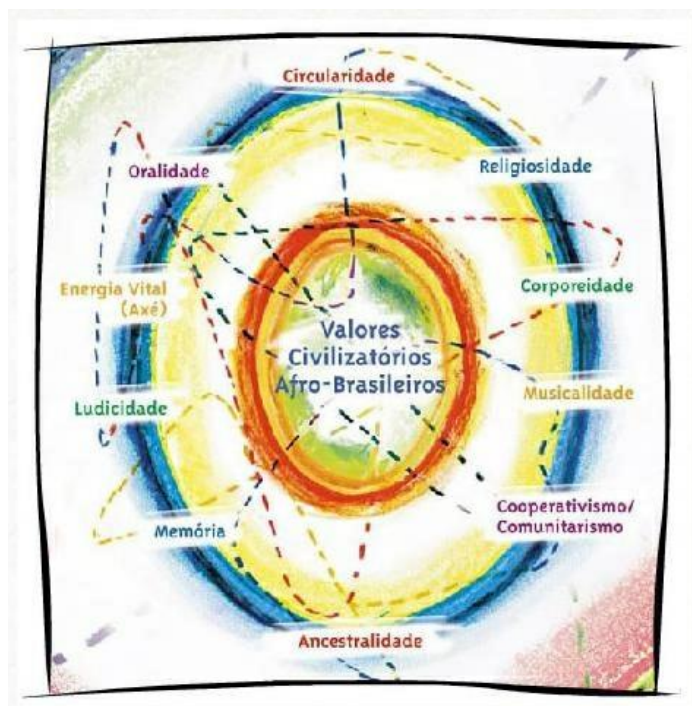


Figura 32- Valores civilizatórios afro-brasileiros. Fonte: Modos de Brincar (2010).

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, instaura-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. Neste cenário, o Atiba-Geo realizou uma atividade de campo e pesquisa no Museu Afro-Brasileiro – MAFRO/UFBA (Fig. 36) para convidar aos copesquisadores intensificar o processo formativo em relação as epistemologias africanas e afro-brasileiras.



Figura 33 - Atividade de campo no Museu Afro-Brasileiro da UFBA. Fonte: Atiba-Geo, 2017.

As narrativas sobre a atividade no MAFRO/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 afro-ancestralidade latente no *corpo-território-discente*. Portanto, ao me deparar com os efeitos destas 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 convida-los a trabalhar a Educação Geográfica que dialogasse com o real público estudantil da educação básica do município de Salvador, Bahia, ou seja, maioria de meninos e meninas, homens e mulheres negros e negras. E caminhando, trago o professor Munanga (1986, 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 forjar um corpo-território pautado na crença da miscigenação.



Figura 34 - Obra Miltoniano. Autor: Menelaw Sete.

PELE VI – CONTRA-ANÁLISE

6.1 – 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 uma tese de doutoramento. Este peso recai sobre o meu *corpo-território*, sobretudo, por ter escolhido uma metodologia de pesquisa que a todo tempo provoca uma séria 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 perde-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 tínhamos 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 4 copesquisadores, porém, por questões variadas os horários e distâncias territoriais não favorecia a todos e realizamos dois encontros presenciais. O primeiro com a copesquisadora Preta, no dia 22 de novembro de 2018 às 10 h, na sala de ginástica da FACED/UFBA. O segundo encontro presencial teve a partilha com o copesquisador Dondeville, também no dia 22 de novembro de 2018, às 14 h, 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 nesta 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, 2010, 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 4 escudos produzidos pelos 4 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/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/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 o 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/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 a 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 4 escudos que estavam espalhados sobre o chão (Fig. 38).

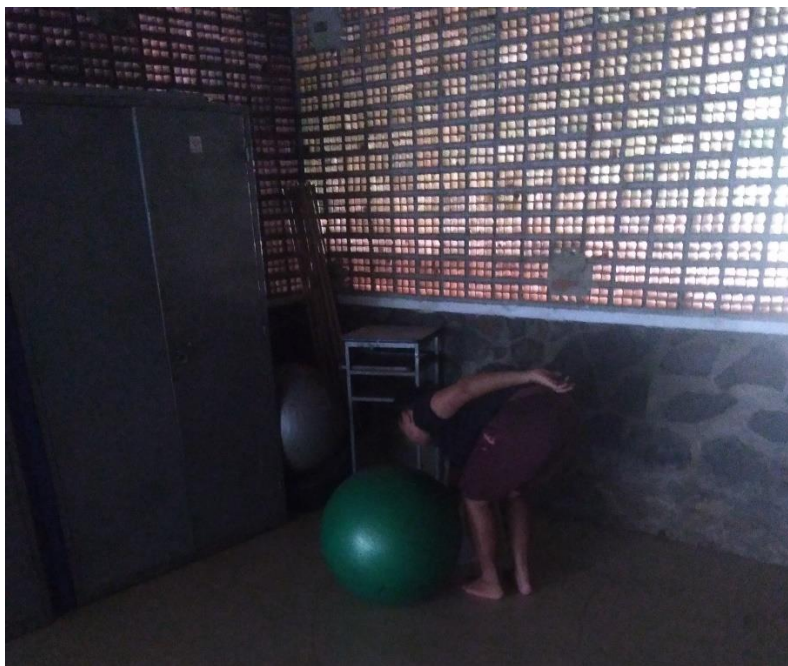


Figura 35 - Produção da Contra-análise. Fonte: Atiba-Geo, 2018.

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 circular. 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 as 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 a medida que a gente avança**. Enfim, eu acho que **a própria Geografia a 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 ser 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, onde a circularidade transfere entre os corpos as Energia Vital:

É uma dimensão interessante, na medida em que revela a circularidade da vida, bem como a sua amplidão. 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 podem potencializar as produções geográficas em sua complexidade de análises.

Para o professor Milton Santos (2006), 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 conversa 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).

Compreender a potência da Ancestralidade pode levar o indivíduo a fortalecer o forjar o *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 (Fig. 39).

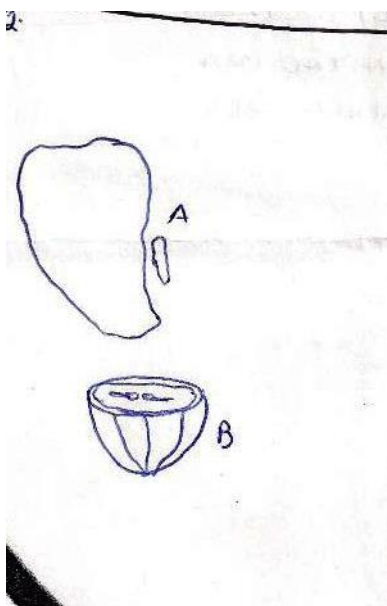


Figura 36- Desenho de Peão selecionado por Preta. Fonte: Atiba-Geo, 2018.

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 desta tese: É preciso africanizar o ensino da geografia! Faz sentido para você esta 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 pautada 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 questiona-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 vivencias que estes textos não dão conta. As vezes não é nem que essas pessoas não queiram. As 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 deste lugar é pulsante na construção identitária e política. Ser mulher negra na sociedade brasileira é ser atravessada por muitas opressões, entrar em territórios, viver 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. Esta 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 estes 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) esta compreensão é necessária as 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 1 h 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 14 h do dia 22 de novembro de 2018, na FACED/UFBA. Reencontrar este 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 considere 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/UFBA e caminhamos para a sala de aula. Ao entrar, indiquei que ele ficasse a vontade e se quisesse poderia ficar descalço e o convidei a sentar no chão juntamente comigo. Expliquei o que faríamos naquela 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 4 escudos (Fig. 40). Deveria escolher um dos 4 e retornar a sentar na minha frente.



Figura 37 - Produção da Contra-análise. Fonte: Atiba-Geo, 2018.

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 (Fig. 41).

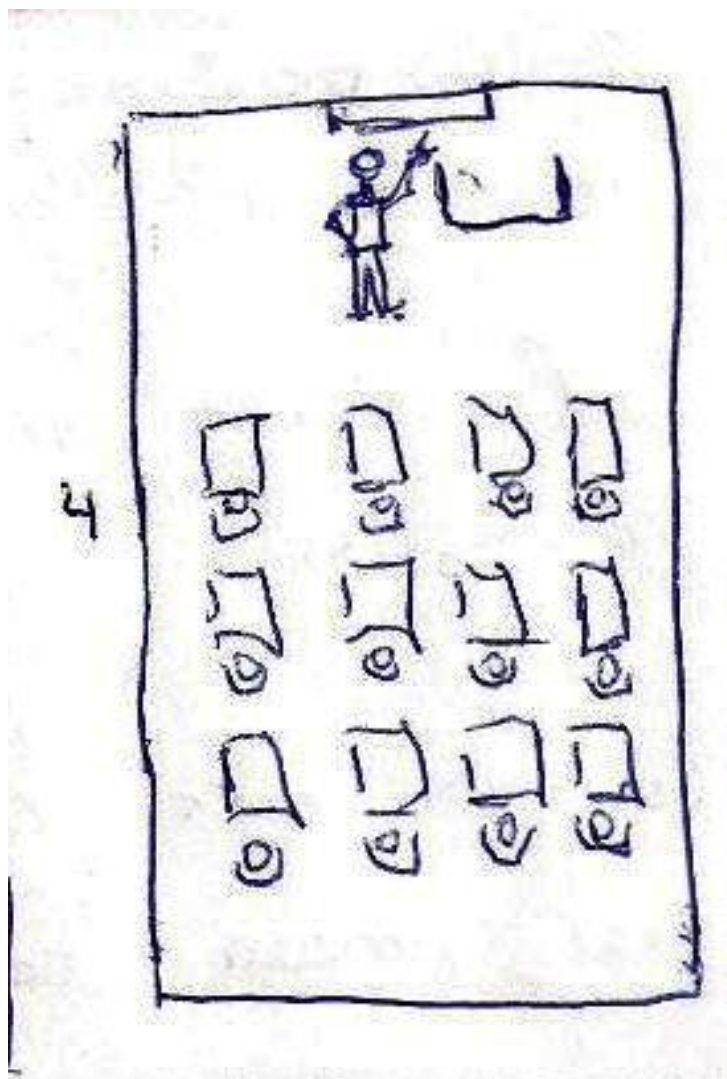


Figura 38- Produção da Contra-análise. Autoria: Dondeville. Fonte: Atiba-Geo, UFBA, 2018.

Ao olhar para o desenho escolhido logo pensei: ele deve falar sobre circularidade. O questionei 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 desterritorialização 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 (Fig. 42).

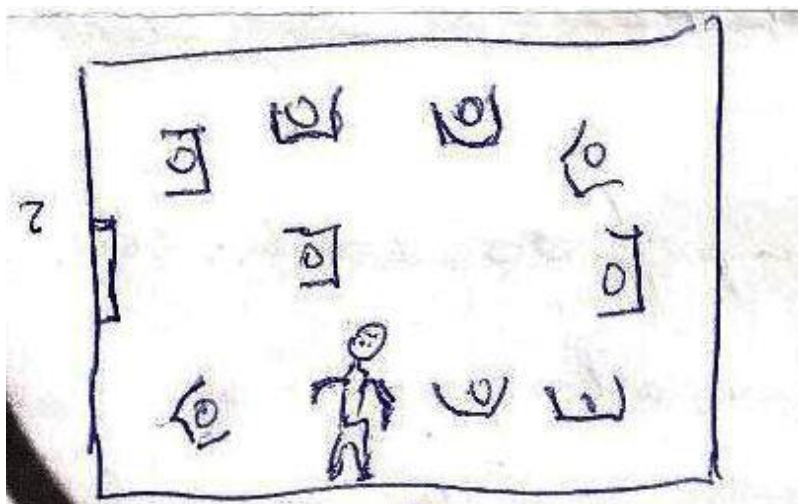


Figura 39 - Construção da Contra-análise. Fonte: Atiba-Geo, 2018.

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 tem a compreensão de quem as colocações dos copesquisadores não precisa 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 a contra-análise, onde 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 as narrativas os 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 esta colocação, o copesquisador apresenta um cenário onde 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 se questionar o seu lugar de ocupação, ou melhor, o lugar que o grupo privilegiado o destina. Sobre isto, 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, onde a invisibilidade, o silenciamento, a negligencia são questionadas 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 a 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 estas 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 a 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. Discorreremos 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 outras fontes de leituras e experiências sobre a Lei 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 esta 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.

6.2 – 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 (GAUTHIER, 2003, p. 306).

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 tese 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 liberta 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 (2003) por representar parte do que esta tese de doutoramento 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 é o que, na minha compreensão, mais representa 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 surgir 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/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:
 Esponja, 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 Sociopoética 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 trocadilho 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 a 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 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 esta 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 LGBTQI+, dos trabalhadores se instala um viés identitário e não acadêmico. Mas, o que dizer do currículo branco, heteropatriarcal e oprimidos? Não seria este 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” (OYĚWÙMÍ, 2017, 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 auto visualizar, porque busco ser *corpo-território-contraste* em todas as instancias 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 a inscrições esculpadas 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 à distância, continuaríamos a realizar um trabalho educativo que evidenciasse e 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 silencio. 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 recordou de uma das atividades realizadas em sala de aula, mas que não teve a intencionalidade de ser utilizada no *Atiba-Geo*. Sobre esta 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 (Fig. 43).

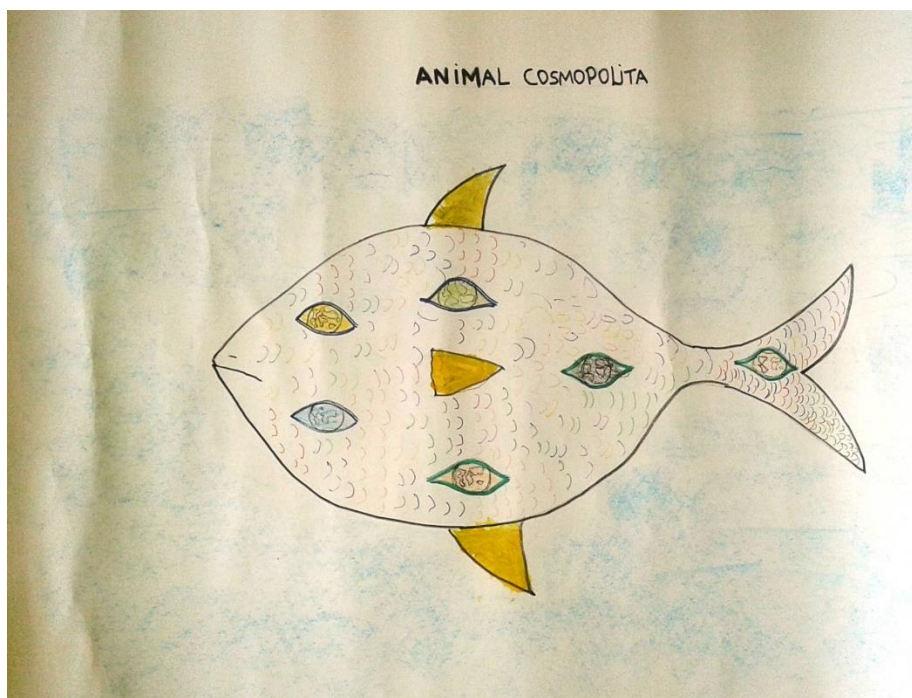


Figura 40 - Animal Cosmopolita. Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

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 mesma 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 ressignificação da produção textual.

6.3 – 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 (TUTU, 2008)⁵⁰.

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** a 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 nenhum 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 cosmo percepções conseguíssemos criar um texto fecundo para os momentos finais do *Atiba-Geo*.

Após dois dias do encontro na FACED/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

Esfregando a esponja e descobrindo

Esfregando a esponja e **renovando**

O **olho-coração** palpitando

E se **reconhecendo**.

⁵⁰ Tutu, D. (2008). "One Hour" no CBC Interview.

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 (NOGUERA, 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 Oyěwùmí (2017), como a visão é utilizada na cosmovisão ocidental para ler o corpo e necessariamente segrega-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.

(Autoria: Copesquisadores e Facilitador do Atiba-Geo, 2018)

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/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*, onde o Geo remete à 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 se apresenta de igual forma em todos os lugares” (SANTOS,1978, p.122). Tais desigualdades são desencadeadas, com maiores indices, 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 **Corpo-mundo**.



Figura 41 – Oxumaré. Autor: Felipe Rangel, 2014.

**PELE VII - CAMINHOS E POSSIBILIDADES: PELA NÃO
OBRIGATORIEDADE DA CONCLUSÃO**

A imagem que abre os caminhos desta tese foi escolhida intencionalmente para estampar a PELE VII. O desenho esboça os contornos, movimentos, adereços e estéticas de uma das possibilidades do orixá Oxumaré. Discutimos, em outro momento desta produção textual, como a filosofia da serpente nos leva a (re)inventar o *corpo-território* que se pensa decolonial.

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 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 esta 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 *intelligentsia* 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 evidencia o fato de que a entrada de afrodescendentes no chão da universidade tem provocado “fissuras profundas no cimento epistemológico europocêntrico” (2013, p. 176). 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), 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” (p. 323). 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, Munanga (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 (MUNANGA, 2016).⁵¹

Não temos dúvidas de que devemos intensificar as constantes rupturas que outrora vem sendo realizada 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*”⁵² para alcançarmos uma Educação Cosmopolita, Democrática e Diversa.

Axé!

⁵¹ Entrevista disponível no site: <http://www.geledes.org.br/mito-da-democracia-racial-faz-parte-da-educacao-do-brasileiro-diz-antropologo-congoles-kabengele-munanga/#gs.2sfVxNY>

⁵² Luz aponta que Mestre Didi proferia há muito tempo o referido ditado nagô.

Referências Bibliográficas

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Cultura popular e educação: um estudo sobre a Capoeira Angola. **Revista Faced**. Salvador, n.11, p.201-214, jan/jun. 2007.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 1**, de 17 de Março de 2004b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

ADAD, Shara Jane. H. Costa. A Sociopoética e os cinco princípios: a filosofia dos corpos misturados na pesquisa em educação. In: S. H. C. Adad; S. H. Petit; I. Santos; J. Gauthier. (Org.). **Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, aprender e ensinar com a sociopoética**. 1ed. Fortaleza - CE: Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE, 2014.

_____ Pesquisar como o corpo todo: multiplicidades em fusão. In: SANTOS, I. dos. et al. (Org.). **Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais: abordagem sociopoética**. São Paulo: Editora Atheneu, 2005. p. 217-237

AGUIAR, Gilberto Orácio de. Corpo, negritude e cidadania: uma reflexão a partir de Marcel Mauss. **Ciberteologia Revista de Teologia & Cultura**. Edição nº 27 – Ano VI – Janeiro/Fevereiro. 128-152. 2010.

ALMEIDA, Verônica Domingues. Memórias, experiência(s) e formação: uma tríade multirreferencial. In: **MEMÓRIAS, literatura e praticas culturais de leitura**. Salvador, Ba: EDUFBA, 2010. P. 131-150.

ALVES, Rubem. **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: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1999, p. 169-182.

APPIAH, Kwame Anthony. (2010). **Na casa do meu pai: A África na filosofia da cultura**. Tradução de Vera Sosas. São Paulo: Ed. Contraponto.

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

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> > Acesso jan./2017.

BORGES, Rosane S.. Novas narrativas, educomunicação e relações raciais: um campo possível para o exercício da alteridade. **Educere et Educare** (versão eletrônica), v. 10, p. 741-756, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10639 de 09 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. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

CAMPBELL, Joseph. **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**, v.13, n. 37, 2008.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser. **FEUSP**. (Tese de doutorado), 2005.

CASTRO JÚNIOR, Luís Vítor. **Festa e Corpo: As expressões artísticas e culturais nas festas populares baianas**. 1. ed. Salvador - BA: EDUFBA, 2014.

CLAVAL, Paul. A volta do cultural na geografia. In: **Revista Mercator Geografia**. UFC, ano 01, número 01, p. 19-28, 2002.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

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

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

DOMINGOS, Fernandes. Narrativas biográficas na formação inicial de professores de matemática: reflexões a partir de um olhar retrospectivo. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Organizador). **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador, Ba: EDUFBA, 2011. P. 115-159.

FANON, Frantz. **Peles negras máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA. 2008

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____, Michel. Qu'est-ce que la critique? **Critique et Aufklärung**. **Bulletin de la Société française de philosophie**, (Conferência proferida em 27 de maio de 1978).

Tradução de Gabriela Lafeté Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento. Vol. 82, nº 2, pp. 35 - 63, 1990.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, Aug. 2015.

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

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

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

HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu; LOURO, Guacira Lopez. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

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

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

GALEFFI, Dante Augusto. **O ser-sendo da filosofia**: uma compreensão poemática-pedagógica para o fazer-aprender filosofia. Salvador: EDUFBA, 2001.

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

_____. Trilhando a vertente filosófica da montanha: Sociopoética – a criação coletiva de confetos. In: SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques; PETIT, Sandra Haydée (Org.). **Prática da Pesquisa nas ciências humanas e sociais**: abordagem sociopoética. 1. ed. 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**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, 2000.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz et al. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

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

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do currículo**, v.2, n.2, p.208-230, 2010.

- KAERCHER, Nestor André. O Gato Comeu a Geografia Crítica? Alguns Obstáculos a Superar no Ensino-Aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib, et. al. **Geografia em Perspectiva: Ensino e Pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002. pp. 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, David. **A sociologia do corpo**. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- LIBÂNEO, José C.. PREFÉCIO In: **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo / organização Olinda Evangelista, Allan Kenji Seki. - 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira&Marin, 2017.
- LIMA, Identidades e africanidades: uma perspectiva para a educação. In: GOMES, Carlos Magno; ENNES, Marcelo Alario (Org.). **Identidades**: teoria e prática. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.
- 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: 02/05/2017.
- LUZ, Marco Aurélio. **Cultura Negra e Ideologia do Recalque**. Salvador: SECNEB. 1994.
- LUZ, Marco Aurélio. **Agadá**: dinâmica da civilização africano-brasileira. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2000.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Abebe**: a criação de novos valores na educação. Salvador: SECNEB, 2000.
- _____, Narcimária Correia do Patrocínio. 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**. 1. ed. Salvador: Edufba, 2013. v. 1. P. 173-199.
- LODY, Raul. **Oxê de Xangô**: Um estudo de caso da cultura material afro-brasileira. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Folclore, 1983.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: Campo, conceito, pesquisa. 3 ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 2009.
- MACHADO, Vanda. **Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais**. Salvador: EDUFBA-SMEC, 2002.
- MARASCHIN, Cleci; RANIERE, Édio. Bricolar. In: FONSECA, Tania M. G.; NASCIMENTO, Maria Lívia; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 41-44.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo

global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MALOMALO, Bas'ilele. **Filosofia do Ubuntu**: Valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2014.

MARIN, A. A. Ética, moralidade e educação ambiental. **INCI**, Caracas, vol. 29, nº.3, mar. 2004. p.153-157.

MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1945. Trad. Carlos A.R. de Moura. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIRANDA, Eduardo 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**, v. 2, p. 1, 2012.

_____, Eduardo 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. 180 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenho Cultura e Interatividade) - 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 março 2018.

_____, Eduardo Oliveira. O Ijexá que conduz o Corpo-território a desenhar: saberes do Afoxé Pomba de Malê. In: Eduardo O. Miranda. (Org.). **Educação afro-brasileira: encruzilhadas das experiências culturais**. 1ed. Salvador: Kawo-Kabiyesile, 2015.

_____, Eduardo Oliveira. Experiências do corpo-território: possibilidades afro-brasileiras para a Geografia Cultural. **Élisée**, Rev. Geo. UEG – Porangatu, v.6, n.2, p.116-128, jul./dez. 2017. Disponível em: <
<http://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/6621/5096>>. Acesso em 31 março 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Novembro, 2003. Rio de Janeiro.

_____, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra**. – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

- _____, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 2.ed São Paulo, SP: Ática, 1988.
- NOGUERA, Renato JR. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 3, p. 147, 2012.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, Apr. 2010.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira**. Curitiba: Editora gráfica Popular, 2007.
- _____, Eduardo David de. **Ancestralidade na Encruzilhada**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.
- _____, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **The invention of women: making an African sense of western gender discourses**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, p. 1-30. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: < https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf?fbclid=IwAR3Cv-hvpNQBEi9M3y-R2q6l87bupkTWpCYH9xlt9pXoAAck6MWh-WAhDPc >. Acesso em 12 jan. 2019.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Educação geográfica: por uma autopoiese do espaço (Prefácio). In: PORTUGAL, Jussara Fraga. CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Organizadoras). **Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 9-15.
- PETIT, Sandra H. ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Ideias sobre confetos e o diferencial da Sociopoética. In: **Entrelugares: revista Sociopoética e de abordagens afins**. Fortaleza. ISSN: 1984-1787, v. 1, n. 2, mar./ago. 2009.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez Editora, 2011.
- PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. Tirando a máscara. **Ensaio sobre o racismo no Brasil**. Tradução do prefácio: Candace Maria Albertal Lessa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2001.
- PRETTO, Nelson De Luca; SERPA, Felipe. **Expressões de sabedoria: educação, vida e saberes: Mãe Stella de Oxóssi, Juvany Viana**. Salvador (BA): EDUFBA, 2002.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. O lugar do outro na formação docente. In: GARCÍA, Paulo César Souza; FARIAS, Sara Oliveira. **Entre-Texto: Narrativas, Experiências e Memórias**. Vários autores. Guarapari- ES. Ex. Libris, 2008. p. 53-70.
- Runes DD (ed.). **Diccionario de Filosofía**. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1985.
- SANTANA, Marise de. **O Legado Ancestral Africano na Diáspora e o Trabalho Docente: desfricando para cristianizar**. 150 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). PUC, São Paulo, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, outubro/2002.
- _____, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- _____, Milton. 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: 07 nov. 2017.
- SCOTT, Joan. "Gênero - uma categoria útil de análise histórica". **EDUCAÇÃO E REALIDADE**. Porto Alegre: jul/dez 1990.
- SILVA, Ana Célia. **A Discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA; Centro de Estudos Afro Orientais, 1995
- SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da Educação brasileira**, Salvador, EDUFBA, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autentica 2015.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

- SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivo F. **Currículo: teoria e história**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.
- SOARES, Emanuel Luís Roque. **As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação: imagens, discursos e narrativas**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
- SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SODRÉ, Muniz. **Samba o dono do corpo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.
- TRINDADE, A. L. Em busca da cidadania plena. In: Saberes e fazeres, v. 1: **Modos de Ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- TUAN, Yi Fu. **Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Tradução de Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.
- VERGER, P. F. **Orixás**. 10º ed. São Paulo: Corrupio/Circulo do Livro, 1990.
- 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: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.
- VIÉGAS, L. S.; GOLDSTEIN, T. S. . Escola Sem Partido, sem juízo e sem bom senso: judicializando e medicalizando a educação. **Fênix (UFU. Online)**, v. 14, p. 1-20, 2017. Disponível em: < <http://www.revistafenix.pro.br/vol39-d7.php> >. Acesso em 01 março 2018.
- WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.
- WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.