



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL E MULTIDISCIPLINAR
EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO – DMMDC

ADELMO DE SOUZA XAVIER

O VAIVÉM DE CONHECIMENTOS NA TRAVESSIA DE CORPOS
INSURGENTES NO IFBA CAMPUS SEABRA:

CAMINHOS QUE TÊM GRANDES “ESPINHO”...
...NA FRENTE TEM UM LINDO “JARDINHO”!

Salvador

2019

ADELMO DE SOUZA XAVIER

**O VAIVÉM DE CONHECIMENTOS NA TRAVESSIA DE CORPOS
INSURGENTES NO IFBA CAMPUS SEABRA:**

**CAMINHOS QUE TÊM GRANDES “ESPINHO”...
...NA FRENTE TEM UM LINDO JARDINHO!**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) – como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Difusão do Conhecimento.

Orientador: Prof. Dr. Elias Ramos de Souza

Coorientadora: Profa. Dra. Sueli Aldir Messeder

Salvador

2019

Xavier, Adelmo de Souza,

O vaivém de conhecimentos na travessia de corpos insurgentes no IFBA campus Seabra : caminhos que têm grandes “espinho” - - na frente tem um lindo jardimho! / Adelmo de Souza Xavier. - 2019.

166 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Elias Ramos de Souza.

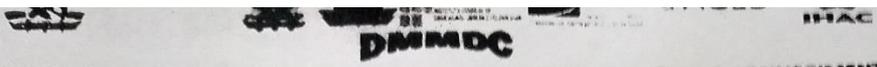
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Aldir Messeder.

Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

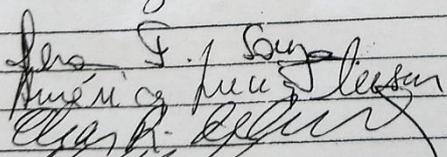
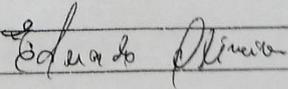
1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Ação afirmativa – Projetos. 3. Cultura e tecnologia. 4. Estudantes negros. 5. Trajetória de Vida. 6. Ensino profissional. 7. Quilombolas. 8. Gestão do conhecimento. I. Souza, Elias Ramos de. II. Messeder, Sueli Aldir. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. IV. Título.

CDD 379.26 – 23. ed.

FOLHA DE APROVAÇÃO


DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL E MULTIDISCIPLINAR EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

PARECER SOBRE EXAME DE TRABALHO

NOME DO ALUNO ADELMO DE SOUZA XAVIER	TIPO DE TRABALHO EM ANÁLISE TESE DE DOUTORADO
TÍTULO DO TRABALHO O vaimém de conhecimentos na transição de corpos emergentes no IFBA campus Seabra	
NOME DO PARECERISTA	
<p>O trabalho em questão tematiza a construção de redes de conhecimentos e ações articuladas entre o Instituto Federal da Bahia (IFBA) e comunidades quilombolas de Seabra. O texto apresentado revela consistência acadêmica teórico-metodológica e ampla pesquisa de cunho etnográfico, num contexto de grande relevância social e política, principalmente neste momento em que as IES públicas e gratuitas, encontram-se sob sérias ameaças.</p> <p>Pelo seu caráter inovador, a banca, inclusive, recomenda que este trabalho tenha desdobramentos em publicações em forma de artigos ou de livro.</p>	
<p>  Prof. F. J. Souza  Eduardo Almeida </p>	

CONCLUSÃO:

DEVE SER REFORMULADO

REPROVO

APROVO

LOCAL CSA	DATA 13/12/19	ASSINATURA
--------------	------------------	------------

XAVIER, Adelmo Souza. **O vaivém de conhecimentos na travessia de corpos insurgentes no IFBA campus Seabra: Caminhos que têm grandes “espinho”... na frente tem um lindo jardimho!**. 2019. 162 f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

RESUMO

O presente estudo, intitulado o Vaivém de conhecimentos na travessia de corpos insurgentes no IFBA campus Seabra: “...caminhos que tem grandes espinhos...na frente tem um lindo jardimho” é uma cartografia da relação entre os saberes e práticas étnico-raciais das comunidades tradicionais quilombolas, dos sujeitos e o Instituto Federal de educação ciência e tecnologia da Bahia, campus Seabra, no território da Chapada Diamantina. Para compreender como se dá a relação entre esses conhecimentos foram feitas buscas exploratórias no sítio do Instituto de onde emergiram ações e cinco projetos de ensino, pesquisa e extensão que aproximam o IFBA, os corpos insurgentes em travessia afirmativa e os saberes e práticas étnico-raciais dessas comunidades. Ao observar e participar dessas ações, entrevistar os sujeitos e conversar coletivamente em rodas de conversa com professores, estudantes e algumas comunidades, além de construir notas de campo a partir de uma vivência de dentro desses espaços, foi possível identificar a emergência de territórios educativos, espaços ativos que se constituem do vaivém de conhecimentos que se dá nessas travessias. O estudo evidenciou, a partir da forma de organização e dos saberes e fazeres nos projetos, atravessados pelas ações dos sujeitos em travessia afirmativa, as Semanas Pretas como o território educativo potencializador dos demais projetos que se organizam como “quilombos”, uma rede complexa e multirreferencial no território do IFBA. Ao cartografar essas ações foi possível identificar o que foi denominado na tese de incoerência epistemológica entre a maneira tradicional de gerar conhecimentos ao ser contrastado com o surgimento de uma rede de solidariedade entre os atores que promovem o vaivém desses conhecimentos nos territórios educativos. Os corpos insurgentes em suas travessias afirmativas, enlaçados pelos projetos estão criando zonas de beirada, bordas epistemológicas, ao enfrentar e reexistir contra os diversos sistemas de opressão que se articulam de maneira interseccional, gerando vaivém de conhecimentos que desestabilizam a forma hierárquica e colonial de produção e de difusão de conhecimento em ciência e tecnologia na interação com o território.

Palavras-chave: Abordagem interdisciplinar do conhecimento. Ação afirmativa – Projetos. Cultura e tecnologia. Estudantes negros. Trajetória de Vida. Ensino profissional. Quilombolas. Gestão do conhecimento

XAVIER, Adelmo Souza. **The back and forth of knowledge in the crossing of insurgent bodies in the IFBa campus Seabra:** Paths that have great “thorns” ... in the front there is a beautiful garden!. 2019. 162 f. Thesis (Doutorate in Knowledge Diffusion) – Federal University of Bahia. Faculty of Education, Salvador, 2019.

ABSTRACT

The present study, entitled "The Back and forth of Knowledge in the Crossing of Insurgent Bodies at the IFBa Seabra Campus: "...paths that have large spines...in front of them has a beautiful little garden" is a cartography of the relationship between the knowledge and ethnic-racial practices of the traditional *quilombolas* communities, the subjects and the Federal Institute of Science and Technology Education of Bahia, Seabra Campus, in the territory of Chapada Diamantina. In order to understand how this new knowledge is produced in-between stage, exploratory searches were carried out on the Institute's site, from where actions and five teaching, research and extension projects emerged that bring together the IFBa, the insurgent bodies in an affirmative crossing and the ethnic-racial knowledge and practices of these communities. By observing and participating in these actions, interviewing the subjects and talking collectively in conversation circles with teachers, students and some communities, in addition to building field notes from an experience within these spaces, it was possible to identify the emergence of educational territories, active spaces that constitute the back and forth of knowledge that occurs in these crossings. The study evidenced, from the form of organization and the knowledge and doings in the projects, crossed by the actions of the subjects in affirmative crossing, the Black Weeks as the educational territory potentiating the other projects that are organized as "*quilombos*", a complex and multi-referential network in the territory of the IFBa. By mapping these actions it was possible to identify what was called in the epistemological incoherence thesis between the traditional way of managing knowledge and the emergence of a network of solidarity among the actors that promote the coming and going of this knowledge in the educational territories. The insurgent bodies in their Affirmative Action crossings, linked by the projects are creating zones of edge, epistemological borders, facing and re-existing against the various systems of oppression that are articulated in an intersectional way, generating back and forth of knowledge that destabilize the hierarchical and colonial form of production and dissemination of knowledge in science and technology in interacting with the territory.

Keywords: Interdisciplinary approach to knowledge. Affirmative action – Projects. Culture an technology. Black students. Trajectory of Life. Vocational education (STEM). Quilombolas. Knowledge management.

XAVIER, Adelmo Souza. **La navette de la connaissance dans la traversée des corps insurgés sur le Seabra campus IFBA: Chemins qui ont une grande épine... en face a un beau jardin!**. 2019. 162 f. Thèse (Doctorat en diffusion des connaissances) - Université fédérale de Bahia. Faculté d'éducation, Salvador, 2019.

RÉSUMÉ

La présente étude, intitulée "La navette de la connaissance dans le croisement des corps des insurgés sur le campus de l'IFBA Seabra: "...les chemins qui ont de grandes épines...ont devant eux un beau petit jardin" est une cartographie de la relation entre la connaissance et les pratiques ethniques et raciales des communautés traditionnelles quilombolas, les sujets et l'Institut fédéral de la science et de la technologie de Bahia, Seabra Campus, dans le territoire de la Chapada Diamantina. Afin de comprendre comment ces connaissances sont liées les unes aux autres, des recherches exploratoires ont été effectuées sur le site de l'Institut, d'où ont émergé des actions et cinq projets d'enseignement, de recherche et de vulgarisation qui réunissent la FIAB, les corps insurgés dans un croisement affirmatif et les connaissances et pratiques ethniques-raciales de ces communautés. En observant et en participant à ces actions, en interviewant les sujets et en parlant collectivement en cercles de conversation avec les enseignants, les élèves et certaines communautés, en plus de construire des notes de terrain à partir d'une expérience vécue dans ces espaces, on a pu identifier l'émergence de territoires éducatifs, des espaces actifs qui constituent la navette des connaissances qui se passe dans ces passages. L'étude a mis en évidence, à partir de la forme d'organisation et des connaissances et des actes dans les projets, traversés par les actions des sujets en croisement affirmatif, les Semaines Noires comme territoire éducatif potentialisant les autres projets qui sont organisés comme "quilombos", un réseau complexe et multiréférentiel dans le territoire de l'IFBA. La cartographie de ces actions a permis d'identifier ce que l'on appelle dans la thèse de l'incohérence épistémologique entre la gestion traditionnelle des savoirs et l'émergence d'un réseau de solidarité entre les acteurs qui favorisent l'aller et retour de ces savoirs dans les territoires éducatifs. Les organes insurgés dans leurs croisements affirmatifs, liés par les projets, créent des frontières épistémologiques, se heurtent aux divers systèmes d'oppression qui s'articulent de manière intersectionnelle et les opposent de nouveau, créant des navettes du savoir qui déstabilisent la forme hiérarchique et coloniale de production et de diffusion du savoir en science et technologie dans l'interaction avec le territoire.

Mots-clés: Approche interdisciplinaire de la connaissance. Action positive-Projets. Culture et technologie. Étudiants noirs. Trajectoire de vie. Enseignement professionnel. Quilombolas. Gestion des connaissances.

MEUS AGRADECIMENTOS

*“Yemanjá é minha mãe, ô mãe, mãeeeê,
Ela vem rompendo as águas, é mãe do Jarê”.*

(Comunidade quilombola de Remanso)

Aos caminhos que me possibilitaram chegar até aqui, peço licença e agradeço. Agradeço, primeiramente, aos antepassados da minha família e aos ancestrais. Dedico esta tese às grandes mães da humanidade. A minha mãe, Aurelina, dona Leli, mulher negra, um exemplo a ser seguido como pessoa que me ensinou na prática com o território educativo, vovó Leli. Ela me ensinou a ser quem sou. Ao meu pai e irmão e irmãs, pela família que somos.

Meu singelo agradecimento a minha pequena gota negra, meu filho João Augusto, que, como ele mesmo disse, *“sou igual a você, papai: ‘negro como a noite é negra, negro como as profundezas da minha África’”*.

A minha companheira Silvia e a toda a sua família Pimentel que me acolhe sempre. Sem você e o seu companheirismo em todos os momentos essa tese não seria possível.

Não poderia deixar de agradecer à professora Teresinha Fróes, por ter acreditado inicialmente que o meu tema de pesquisa se transformaria em uma tese inovadora em caráter de doutoramento. Junto a ela, agradeço aos professores/as Eduardo David Oliveira, Dante Gallefi, Suely Messeder, Elaine Cambuí, Leliana e todos e todas aqueles e aquelas que contribuíram para a minha formação acadêmica e pessoal.

Aos meus queridos/as colegas de doutorado, Angela, Dilson, Flávia, Serginho, Amanaiara, Anhamona, Hildete, Luis Carlos, Adilson Peixinho e Elizete, que riram e choraram as mesmas lágrimas que eu, nas rodas de conversa, nas xícaras de café, nos pratos de almoço, nas noites, nas madrugadas, nos e-mails e telefonemas, nas construções dos artigos, nas apresentações dos seminários de tese e que, depois, foi preciso cada qual buscar o seu caminho e seguir.

Às instituições parceiras e de fomento, ao IFBA, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, o Instituto no qual exerço o cargo de professor, por ter possibilitado o meu afastamento para qualificação de doutoramento.

À UFBA, minha universidade mãe, desde a graduação, mestrado e, finalmente, o doutorado, agradeço pelos caminhos de formação e atos de ensinar/aprender para transgredir;

À FAPESB, Fundo de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia, pela bolsa de doutorado, por dois anos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de Doutorado Sanduíche nos Estados Unidos, na Upenn.

À Universidade da Pensilvânia, ao Centro para Instituições, que serve às minorias, na pessoa da professora doutora Marybeth Gasman e seu *staff*, por terem me adotado pelo período de quatro meses, em 2017, no estágio doutoral, em clima cativante e acolhedor de produção de conhecimentos etnicamente e culturalmente referenciados: “*Center love, Center Family*”.

Aos meus interlocutores e interlocutoras da pesquisa, professores/professoras, estudantes do IFBA *campus* Seabra e membros das comunidades tradicionais quilombolas, agradeço, de coração, por terem tornado possível o diálogo constante e profícuo de produção de conhecimentos. Eu, definitivamente, fui “**arranhado pela experiência**”, como me disse a professora negra de língua portuguesa do *campus* Seabra, Ana Portela, intelectual negra insurgente, sobre a riqueza de quem vivencia a experiência no território das comunidades quilombolas da Chapada Diamantina. Meus sinceros agradecimentos! Sem a sua ajuda, não seria possível essa pesquisa.

Em especial, desejo agradecer aos colegas professores/as do IFBA *campus* Seabra: Azamor Guedes, Henrique Andrade, Theo Barreto e Therezinha Gauri e demais colegas que me permitiram adentrar em suas comunidades pedagógicas, comunidades de prática de ensino, pesquisa e extensão, eterna rede de solidariedade.

Às comunidades tradicionais quilombolas de Seabra, nas pessoas de seu Raimundo, seu Jaime Cupertino, Lauro quilombola, Marleide, Carmelice, Adailson, Dionísio e de todos e todas aqueles e aquelas que conversaram comigo e me permitiram transformar os momentos vividos e de aprendizagem em processos formativos nos territórios educativos como possíveis dispositivos de transformação social. Aos estudantes Jefte, Gustavo, Ana Amélia, às Júlias, certamente esse estudo não será capaz de descrever a totalidade e riqueza dos processos por mim vividos como pesquisador e ser humano, mas me servirá como modos de vida a serem integrados para outras travessias profissionais e para vida.

Ao DMMDC e pessoal administrativo do Doutorado em Difusão do Conhecimento, às servidoras Beatriz e Andrea pela presteza na resolução dos problemas e acolhimento de sempre.

Ao meu orientador, professor Dr. Elias Ramos de Souza, que aceitou o desafio em conjunto com a professora Dra. Suely Aldir Messeder, demais colegas do grupo de pesquisa Enlace, em atravessar comigo na construção da tese que aqui apresento. Gratidão e sinceros agradecimentos.

Aos demais professores que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação: América Silva César, Nazaré Motta, Heron Souza, André Luis, Domingos Leite, Marybeth

Gasman, Cacilda Freis, Terezinha Oliveira. As grandes mães da vida: Dona Raimunda de Angoro, Dona Valdina (*in memoriam*), mãe, Rosa de Nsumbo, Alice de Oya, Valdelice de Bamburucema, Makota Delma, Mãe Irene, de Oxum Eui que sempre foram as palavras de conforto e silenciamentos de cura nos momentos mais difíceis da caminhada. Às grandes mães da vida, peço a bença e, aos antepassados, ancestrais que povoam o território e as águas da Chapada Diamantina, peço licença para entrar. Meus sinceros agradecimentos.

Travessia Afirmativa

Diziam por aí que o diabo não existe,
Eu realmente não sei, mas juro que o vi minha gente:
Só sei que avistei a minha frente,
De avental,
Um gigante cuspiendo fogo, enxofre e fumaça,
Pela boca da torre de metal.
Meu sonho se queimou e em fumaça se transformou.
Ao invés de pegar um ônibus em minha porta¹,
Fui para o mar, para longe.
Num lindo barco de papel.
De onde a única fumaça que vejo,
Do sonho refeito em lampejo,
Ao longe, nas nuvens revejo remar de volta,
o “Navio Negreiro” de Castro Alves
Para onde nunca mais achei que fosse voltar.
(Adelmo Xavier)

¹ Importante informar que o ônibus que levava os técnicos para o polo petroquímico passava e pegava os trabalhadores na porta de suas residências. Essa imagem é muito cara para mim por não ter realizado o sonho de meu pai de me ver entrar em um daqueles ônibus para o Polo petroquímico de Camaçari.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Notícia acerca da IV Semana Preta, no site do IFBA	62
Figura 2 – Semana Preta do campus de Seabra	81
Figura 3 – Semana Preta.....	82
Figura 4 – Seminário Quilombola da Chapada Diamantina	104

LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 1 – Experiência vivida na Semana Preta.....	79
Infográfico 2 – Experiência vivida no projeto Semente Crioula	90
Infográfico 3 – Experiência vivida no Núcleo de extensão territorial – Nedet-chapadeiros .	110
Infográfico 4 – Projeto de extensão Etnoconhecimento e água em comunidades tradicionais quilombolas de Seabra.	115
Infográfico 5 – Experiência vivida no projeto de extensão ubuntu	130
Infográfico 6 – Estrela do Conhecimento: Território educativo mola-piã	153

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E TERMOS

DMMDC – Doutorado Multidisciplinar e Multi-institucional em Difusão do Conhecimento

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

HBCU – Historically Black Colleges and Universities (Universidades e Faculdades Historicamente Negras)

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

MSIs – Minority Serving Institutions (Instituições que Servem a Minorias)

MUANZI – Grupo de estudos e pesquisas sobre quilombolas

NEDET – Núcleo de Desenvolvimento Territorial

PAAE – Programa de Assistência e Apoio ao Estudante

RG – Documento de Identificação; carteira de identidade

STEM – (Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education) Educação em Ciência, Tecnologia, Engenharias e Matemática.

TEDs – Territórios Educativos

UFBA – Universidade Federal da Bahia

Upenn – University of Pennsylvania- Universidade da Pensilvânia

SUMÁRIO

CARTOGRAFIAS DA TRAVESSIA AFIRMATIVA DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR ENCARNADO EM FORMAÇÃO	16
I. Minha travessia da escola particular primária para a escola pública	19
II. De volta ao Colégio Estadual Conselheiro Luiz Vianna	20
III. Outras Travessias em busca de profissionalização	25
IV. A minha travessia para o Ensino Superior	28
V. Chegando ao meu tema de pesquisa: meu reencontro como professor de inglês na Educação Profissional e Tecnológica no IFBA	30
INTRODUÇÃO	35
O IFBA enquanto um Instituto de educação, ciência e tecnologia na Bahia: breve histórico	37
Conhecimento e formação nos IFs	38
Política de afirmativas na Educação: Uma trajetória	41
Os conhecimentos: saberes locais e os conhecimentos acadêmicos	46
A Gestão do conhecimento como uma “incoerência epistemológica”	49
CAMINHO 1 – CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TESE	55
1.1 A CARTOGRAFIA COMO MÉTODO PARA ACOMPANHAR PROCESSOS: UM CAMINHO AO ENCONTRO DO OBJETO	56
1.2 HABITANDO O TERRITÓRIO DO IFBA <i>CAMPUS</i> SEABRA NA CHAPADA DIAMANTINA	59
1.3 AS NOTÍCIAS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DE APROXIMAÇÃO ENTRE OS SABERES E PRÁTICAS ÉTNICO-RACIAIS DAS COMUNIDADES EM SUA RELAÇÃO COM O IFBA	60
1.4 CARTOGRAFANDO O CAMPO: ESTRATÉGIAS PARA REGISTRO DAS INFORMAÇÕES	64
1.4.1 O município de Seabra, as comunidades tracionais e a chegada do IFBA: uma história	64
1.4.2 As rodas de conversas formativas com os sujeitos: estudantes, professores/ras e as comunidades quilombolas	66
1.4.3 O registro das conversas com quatorze estudantes – incluindo quilombolas - das comunidades do entorno do IFBA <i>campus</i> Seabra	68
1.4.4 As entrevistas com os/as cinco estudantes negras/os dos projetos cartografados ...	69
1.5 O <i>TIME LINE</i> DE TRAVESSIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS/NEGRAS NO TERRITÓRIO EDUCATIVO DO IFBA	70
1.6 SISTEMATIZANDO OS CONHECIMENTOS: OS INFOGRÁFICOS COMO DISPOSITIVOS DE REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA	74

CAMINHO 2 – AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, TERRITÓRIOS EDUCATIVOS, NO IFBA CAMPUS SEABRA ...	77
2.1 A SEMANA PRETA: AÇÃO DE AQUILOMBAR-SE DENTRO DO IFBA.....	79
2.2 PROJETO SEMENTE CRIOLA COMO POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS NO INSTITUTO.....	90
2.2.1 Aquilombar-se: movimento das comunidades para dentro do IFBA.....	103
2.2.2 Do quilombo como luta pela terra, ao quilombo como território simbólico de disputa por conhecimento.....	105
CAMINHO 3 – OS PROJETOS E AS AÇÕES DOS SUJEITOS E A CONFIGURAÇÃO DA REDE SOLIDÁRIA NO VAIVÉM DE CONHECIMENTOS	109
3.1 NEDET-CHAPADEIROS E A INCLUSÃO SÓCIO-PRODUTIVA DA MULHER E DA JUVENTUDE QUILOMBOLA.....	110
3.2 ETNOCONHECIMENTO E USO DA ÁGUA NA COMUNIDADE: TECNOLOGIAS E OS SABERES ANCESTRAIS	115
3.2.1 O Simpósio de Agroecologia e Saberes Tradicionais como culminância do Chapadeiros	126
3.3 PROJETO DE EXTENSÃO <i>UBUNTU</i> : INTERSECCIONALIDADE NA REDE SOLIDÁRIA ONDE UMA PESSOA AJUDA A OUTRA NO COMBATE ÀS OPRESSÕES.....	130
3.3.1 <i>Ubuntu</i> como projeto de formação e produção de conhecimentos para as diversidades no território educativo do IFBA	134
3.4 OS PROJETOS COMO UMA REDE DE SOLIDARIEDADE NA CONSTITUIÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE COMBATE ÀS OPRESSÕES.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE CAMINHOS, ESPINHOS E UM LINDO JARDINHO PARA FUTURAS TRAVESSIAS AFIRMATIVAS	145
REFERÊNCIAS.....	154
ANEXOS	160

CARTOGRAFIAS DA TRAVESSIA AFIRMATIVA DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR ENCARNADO EM FORMAÇÃO

A minha travessia formativa será contada a partir de três pontos que atravessam a minha trajetória familiar, educativa e profissional. Gostaria de contar a minha trajetória como num movimento de “travessia”². Na filosofia africana, sobre “a travessia: contar experiências, partilhar os sentidos”, Bidima diz que: “Não podemos entrar na filosofia, assim como na vida, senão misturados a uma história que nos precede e enrolados em histórias nas quais se sondam as nossas próprias constituições e situações” (BIDIMA, 2002, p. 1).

Sobre as histórias que me precedem, conto que sou neto materno de seu André Ferreira de Souza, *Pé de ouro*, um capoeira³, aluno de mestre Bimba. Minha avó materna é dona Izabel Lopes de Souza, descendente direta de índios e que fugiu para poder casar-se com o meu avô. Do lado paterno, sou neto de seu Luis Conceição, pescador das *Amaralinas* e das *Ondinas*, eis aí de onde meu pai herdou os cânticos de puxada de rede que, em meio a uma lembrança e outra de seus momentos de infância, ainda canta para nós. Apesar de ter ficado por último, talvez de forma proposital, foi na barra da saia da minha vó paterna que fui criado. Parteira e Rezadeira de mãos cheias, dona *Guilé*, Guilhermina Xavier, era assim que era conhecida na comunidade de uma das travessas do bairro de Brotas, onde a família vive há mais de sessenta anos.

Ainda sobre as histórias que contamos e que contam sobre nós, Bidima (2002) afirma que as “histórias nas quais se separam narrativas intrincadas que nos levam e transportam em direção a um outro lugar; histórias que nós antecipamos por nossa **audácia** e que nos capturam” (BIDIMA, 2002, p. 1).

A respeito da audácia e da capacidade do ser humano em aprender para formar-se é que inicio aqui a minha travessia, dizendo que, eu sou Adelmo de Souza Xavier, “negro como a noite é negra, negro como as profundezas de minha África”⁴. Filho de Aurelina de Souza Xavier, dona Leli, uma senhora negro-indígena⁵ e do lar, e de seu Astério Argôlo Xavier, aposentado de uma carreira multifacetada de profissões, que compõem desde a sua formação

² Assumi o conceito de travessia em Bidima (2002), “Da Travessia: Contar experiências, partilhar o sentido” para contar a minha história de vida e formativa a partir desse pensamento Africano.

³ *Capoeira* aqui atribuído a um estilo de vida, munido de uma ética do bem viver, ancestralidade e na forma de como se relacionar com as pessoas e a família.

⁴ Título do poema, *The negro, de Langston Huges*, poeta negro estadunidense. Utilizei esse poema como epígrafe da minha dissertação de mestrado intitulada; “Por uma educação linguística etnicamente sensível: produção e aplicação de materiais didáticos de Inglês em turmas de afro-brasileiros, UFBA, 2009. Ver XAVIER, 2009; XAVIER, 2019.

⁵ Sobre o conto “um décimo”, no qual discorro e questiono quanto vale a formação de um negro/a nos sistemas de educação no Brasil e os motivos da repetência e evasão escolar, associado a produção de conhecimento.

de aprendiz como um mestre chapista, em sua infância, até ser consertador de fogões, logo após a sua aposentadoria, para “não ficar parado”⁶.

Sobre a necessidade de nos situarmos enquanto sujeitos históricos, Bidima (2002) nos diz que: “Temos, então, a necessidade enquanto seres históricos, de nos contar histórias sobre o verdadeiro, o belo, o bem, a identidade, a alteridade, o absoluto, o valor e a finalidade” (BIDIMA, 2002, p. 1).

Devo indicar caminhos que decidi e que as vezes fui conduzido na construção de uma travessia profissional enquanto jovem negro em formação, podendo a mesma se assemelhar com a de outros/outras jovens identificados por seus marcadores raciais, sociais e de gênero que influenciarão nas suas inserções nesses territórios educativos, assim como na produção de conhecimentos a partir do seu lugar de pertencimento e ressignificação de suas identidades em formação profissional.

Portanto, é imprescindível contar sobre a minha trajetória e formação, de onde busco dispositivos para me constituir enquanto pesquisador implicado no fazer ciência a partir de uma postura crítica e ética que a todo tempo, conforme estabelece Messeder (2014):

[...] na produção de um conhecimento científico blasfêmico e descolonial apropriando-me de três ideias: a) a do(a) pesquisador(a) encarnado(a), ou do(a) pesquisador(a) em sua corporeidade cujas marcas de gênero, raça, classe, colonialidade e desejo sexual estão incrustadas em nossas peles; b) a de saberes localizados; e c) a de geopolíticas e descolonização do conhecimento (MESSEDER, 2014, p. 2).

Por isso, ao me situar enquanto sujeito histórico, não posso deixar de trazer a figura da minha mãe. Minha mãe é a grande referência em minha vida. Ela deixou de “se formar⁷” por “um décimo” em língua inglesa na escola normal. Depois de ter sido reprovada, já no quarto ano, desistiu dos estudos e do seu sonho de ser professora para se casar com meu pai e compor uma família de oito filhos, dos quais sou o sétimo na cronologia genealógica.

A minha mãe influenciou de maneira positiva a minha formação, quando, mesmo sem o diploma de professora, resolveu educar no lar. Nesse ritmo de receber os filhos dos vizinhos para as primeiras letras e números, consegui aprender a ler, a escrever e a realizar as primeiras contas de somar e subtrair ainda no lar, o que me levou a atravessar para a primeira série do antigo primário daquela época, indo direto para o primeiro ano escolar.

⁶ Essa expressão diz respeito a pessoas que assumem diversas funções de trabalho devido à falta de emprego ou de qualificação específica para assumir uma posição profissional.

⁷ Termo utilizado para quando se adquiria uma formação. Naquela época, correspondia ao ensino normal, dada a titulação necessária para lecionar. Essa informação me foi passada segundo relatos orais por minha mãe, dona Leli.

Meu pai alcançou somente a quarta série do primeiro grau na época, mas era letrado em leituras que escolhia ao seu próprio gosto. Desse fato, explica-se o seu dom da oratória parecer vir de uma educação formal e sistematizada, quando, na verdade, o que ele tinha muito bem incorporado eram as vivências das trocas de experiências com as pessoas mais velhas do bairro.

A nossa família Souza Xavier é composta por duas mulheres, minhas irmãs mais velhas, e seis homens, dos quais sou o quinto da fila. As minhas irmãs são as minhas referências para os estudos, pois as duas fizeram cursos superiores. A primeira graduou-se na Universidade Católica de Salvador, Letras com Francês, e a segunda, em Pedagogia, na UFBA. Sou o terceiro da primeira geração de universitários na família, e o primeiro a fazer mestrado e a ingressar no doutorado.

Os homens da nossa família não optaram pela carreira universitária de início. Tentaram outras áreas de formação e só agora um deles resolveu cursar Direito. Os caminhos da formação, às vezes, nos conduzem para outras trajetórias.

Depois do inglês aprendido com Michael, só lembro do dia em que estava na escola técnica, com um grupo de amigos, e uma vizinha do meu bairro, que era a única mulher no curso técnico de Mecânica, me convidar para “pleitear uma bolsa de inglês na ACBEU⁸”. Ela, sem dúvidas, é uma das pessoas mais inteligentes que já conheci. Inclusive, ajudou-me muito com a resolução das listas intermináveis e desafiadoras de matemática da antiga, Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA). Ela lutou muito por ser negra e mulher em um curso “para homens e em uma escola tão concorrida”, segundo ouvíamos naquela época. Terminou o curso de mecânica, cursou administração em sua graduação na UFBA, fez mestrado e, atualmente, é servidora pública técnica em uma universidade federal na Bahia.

Foi nessa animação que seguimos com um grupo de amigos para a ACBEU, na Vitória, tentar uma bolsa de estudos na tão renomada “Associação Cultural Brasil Estados Unidos”⁹, ainda desconhecida por mim. Naquela época, já se espalhavam os rumores de que “um técnico, para ser completo, precisava saber inglês”. Não era bem uma decisão minha, mas uma necessidade para me munir de “uma das ferramentas necessárias para ingressar no mercado de trabalho”, segundo o que já se pregava.

Dormimos na calçada da Avenida Sete de Setembro e a minha ficha foi a de número 1. Fomos todos contemplados com a bolsa de estudos integral e, assim, começa a minha travessia no aprendizado da língua inglesa.

⁸ Associação Cultural Brasil Estados Unidos.

⁹ A ACBEU ainda é considerada uma instituição de prestígio no ensino de inglês em Salvador.

De volta a minha formação na ETFBa, nesse período foi muito difícil conciliar todas essas coisas novas juntas. Estudar na ETFBa e na ACBEU era um desafio para mim, pela necessidade de transitar em lugares que antes não pensava em adentrar. Não por me julgar incapaz, mas pela rigidez que as estruturas daqueles lugares representavam para mim. Saído da escola pública de bairro para aquele mundo que eu não conhecia.

I. Minha travessia da escola particular primária para a escola pública

Nessa parte de minha trajetória de vida, a minha formação foi marcada pela transição do contexto da escola particular para a escola pública. A minha saída da escola particular, próxima à minha casa e da rua onde morava, deu-se por questões financeiras. Nós éramos muitos e havia prioridades ali.

A escolha pelo Colégio Estadual Conselheiro Luiz Vianna ocorreu por vários fatores, mas gostaria de focar nas impressões que agora posso recuperar dessa mudança brusca. Fui para o LUVI, apelido como era chamada a minha escola, na antiga terceira série da educação primária, o que hoje corresponde ao final do Fundamental I.

A experiência vivida na escola pública serviu-me para várias coisas: à primeira foi aprender a conviver em um espaço que muitas vezes é hostil à nossa presença. Naquela época não me referia diretamente a questão racial de maneira consciente, uma vez que o processo de consciência negra foi sendo construído com as experiências vividas em minha trajetória.

A ideia de espaço ampliava-se: uma escala gigantesca para mim que, antes, só habitava o quintal da minha avó, o pátio e a sala de aula da minha antiga escola, a Conceição Menezes.

Havia a ideia de que o meu espaço era o próximo da minha família, da rua onde morava para a dimensão do bairro e da diversidade de pessoas oriundas das diversas circunvizinhanças do bairro de Brotas, que para os que conhecem sabem que não é nada pequeno. O lugar perdia a dimensão do somente vivido para outras dimensões do percebido. Ele podia ser definido como dos arredores de onde eu morava, na Ladeira da Cruz da Redenção, Candeal de Brotas, Baixa do Cacau, Alto do Saldanha até a ladeira dos Bandeirantes, passando o Engenho Velho de Brotas e o Matatu de Brotas, de onde vinha um colega de sala recém-mudado do interior da Bahia para cá.

O LUVI ensinou-me muitas coisas boas e me fez chorar por algumas poucas que ficaram marcadas na minha vida até hoje, mas em diferentes dimensões. Fiz muitos amigos lá. Muitos de nós, após convivermos, como quase irmãos por seis anos, deixaram a escola por diferentes motivos e seguiram a vida.

Chegara a hora de mudar de fases da vida e de alcançar novos ares ou, quem sabe, novos espaços que jamais imaginava estarem ao nosso alcance. Foi daí que um colega de sala, o mesmo vindo do interior, trouxe uma informação privilegiada ainda na sétima série: “Farei o processo seletivo para o pró-técnico e para a ETFBa”. Fiquei surpreso com aquela informação, pois não conhecia esse lugar. O máximo que sabia sobre escola era que meus outros irmãos e irmãs já estavam quase para concluir os estudos no mesmo Luiz Vianna, para onde fui mandado como única opção.

Vamos, então, compreender melhor essa informação: o meu colega, amigo quase irmão, tinha dois irmãos mais velhos que já estudavam lá na ETFBa. Ficou mais fácil, quando recebi das mãos dele um panfleto informativo sobre a escola e sobre o processo seletivo que aconteceria no final do ano. Segundo o panfleto, a prova constaria de questões de matemática e língua portuguesa e questões sobre um romance que deveria ser lido e arguido com perguntas na prova de seleção. Nesse ano, o romance que havia sido escolhido era “O sol da Liberdade”¹⁰, livro que contava, em linguagem literária, a história da família de Ajahi, um príncipe africano que veio para o Brasil em um navio negreiro. O livro usava essa história como um artifício para contar a história do Brasil entre os anos de 1825 a 1985, tendo como foco a contribuição dos negros e negras para a formação da sociedade brasileira.

II. De volta ao Colégio Estadual Conselheiro Luiz Vianna

Voltando para o LUVI, ainda na sétima série do Ensino Fundamental II, fui informado de que a prova era muito concorrida e que lá era um lugar para uma elite de estudantes e para alunos de escolas públicas de Salvador que não tinham condição de pagar uma escola particular no Ensino Médio ou que pretendiam ter uma profissão no futuro.

O meu primeiro desafio foi, ainda na sétima série, ser submetido ao exame para o curso pró-técnico¹¹, uma espécie de curso preparatório para a mesma escola. Quase todos nós prestamos o exame, mas somente um colega, Alexandre Jesus de Souza, foi contemplado com uma das vagas e passou a ser o aluno mais inteligente da turma, assim consagrado por nós.

Tivemos o início da oitava série do Ensino Fundamental, atual nono ano, e só restava estudar em casa para o teste do final do ano ou participar de um cursinho preparatório particular, chamado curso Delta. Não éramos todos nós que tínhamos condição de pagar aquele curso. No

¹⁰ O sol da liberdade.

¹¹ Pró-técnico.

meu caso específico, convenci a minha irmã mais velha, que já trabalhava de secretária em um escritório de contabilidade, a fazer este “investimento” em mim.

Os irmãos do meu quase irmão cursavam eletrônica, um dos cursos de maior prestígio na época, e o outro cursava eletrotécnica ou estradas, parece-me. Os rumores dos corredores do LUVI naquele ano eram em torno de quem seria aprovado na ETFBa, acirrando a disputa interna na sala de aula pelas melhores notas, inclusive em português e matemática.

Gostaria de fazer um parêntese aqui para falar sobre o ensino na minha escola pública. O LUVI tinha uma equipe de professores exemplar em todas as disciplinas. Faço aqui os meus agradecimentos, em especial para a minha professora de Matemática, Célia Maria, mulher gorda e negra, excelente professora de álgebra matemática, um dos motivos que me levou a totalizar os quarenta pontos em Matemática, ao final do ano, e uma base significativa para prosseguir nos meus estudos em matemática futuramente, inclusive na ETFBa.

A minha complementação para o exame deu-se no curso Delta. Ele ficava no Barbalho, estrategicamente muito próximo à antiga ETFBa. As aulas aconteciam no turno oposto ao regular das aulas no LUVI, e alguns de nós tivemos o privilégio de poder pagar o curso para ter um melhor preparo para a prova. A prova de seleção da ETFBa era considerada muito difícil e somente uma elite de alunos de Salvador teria acesso àquela escola técnica, ressalto novamente.

Nesta página, constará uma nota de rodapé sobre a página em branco que se segue¹².

¹² A página de número dezenove se encontra em branco por minha decisão própria. Gostaria de colocar nessa página tudo o que foi vivido e que a escrita não consegue representar; toda a realidade que é muito ampla e que não coube aqui nas seis páginas que tento descrever sobre a minha trajetória familiar e formativa. Nesta página, dedico e dou voz, em especial, para todos os meus antepassados e às pessoas que fizeram parte de alguma maneira da minha formação, mas que a lembrança não me tornou capaz de descrever em escrita. Aos apagamentos de memória, aos momentos que não desejei contar por decisão própria e a tudo que só a experiência vivida é capaz de capturar, porque contar não é o mesmo que experienciar. Peço licença aos mais antigos para salvaguardar a memória do vivido com os entes que já se foram, parte da minha família e dos que atravessaram comigo até aqui. As palavras que foram ditas, proferidas, gravadas e eternizadas no tempo e pelo vento. A travessia continuará a ser contada na página vinte.

Eu não sabia muito o que seria uma escola técnica em seus fundamentos, mas eu desejava estar lá por algum motivo. Talvez, fosse a ideia de continuar a longa trajetória de irmandade construída ao longo daqueles seis anos ou por conta do declínio do Ensino Médio na escola pública, que já era anunciado. Eu não tinha ainda uma ideia de futuro muito constituída em minha mente. A única coisa que sempre gostei era dos outros mundos possíveis que me eram apresentados na literatura e a sede por novos conhecimentos.

Chegava a hora de ingressar na ETFBa e aumentava a minha ansiedade em adentrar naquele novo mundo. Eu ficava muito animado com a possibilidade de reencontrar os amigos do antigo LUVI, dos quais alguns construíram o mesmo caminho que eu, outros poucos conseguiram adentrar a escola já no primeiro ano de seleção, exemplo de Álvaro Fernandes Serafim Filho, Alexandre Jesus de Souza e Alexsandro Queiroz de Souza, que só conseguiu ingressar no segundo semestre do ano anterior à minha entrada.

Ao enfrentar as dificuldades para o ingresso na ETFBa, não havia sido informado que a pior parte estava por vir: a permanência dentro daquele espaço. Uma rotina de estudos diferenciada, com aulas nos dois turnos, por conta de um currículo carregado de disciplinas. Ainda não estava implantada a ideia de integração entre as disciplinas técnicas com as disciplinas chamadas de propedêuticas. Um forte apelo para as disciplinas de exatas, a saber: física, química e matemática ditavam as normas de conduta para os que desejam ir até o final do curso e adquirir o diploma do curso técnico.

Escolhi o curso de química, depois de ter cursado o básico I e o básico II¹³. O curso de química, segundo o que eu ouvia dizer pelos corredores, poderia me dar a possibilidade de cursar medicina na universidade. A não permanência na área técnica parecia já sinalizar dentro de mim para dizer que aquele lugar seria uma “travessia” para outras estradas e caminhos.

Agora, veio-me a lembrança do dia em que decidi abandonar a educação profissional, após a vista técnica ao Polo Petroquímico de Camaçari. A visão que tive era de uma chaminé industrial cuspidando enxofre, fogo e fumaça em uma das empresas renomadas do Polo, onde muitos de nós iríamos estagiar ou trabalhar depois de formados na antiga escola técnica¹⁴. De um sonho, transformei essa visão em poesia:

¹³ Naquela época, ao ser admitido pelo processo seletivo na ETFBa, era obrigatório cursar dois níveis semestrais básicos para, no terceiro período, fazermos a escolha por um dos cursos técnicos disponíveis como oferta na instituição. O regime ainda era semestral, mas houve a mudança para o regime anual alguns anos depois.

¹⁴ Ainda recebi algumas ligações de empresas do Polo para que pudesse estagiar na área industrial, mesmo tempos após de ter desistido da formação técnica.

Travessia

Diziam por aí que o diabo não existe,
 Eu realmente não sei, mas juro que o vi minha gente:
 Só sei que avistei a minha frente,
 De avental,
 Um gigante cuspiendo fogo, enxofre e fumaça,
 Pela boca da torre de metal.
 Meu sonho se queimou e em fumaça se transformou.
 Ao invés de pegar um ônibus em minha porta,
 Fui para o mar, para longe.
 Num lindo barco de papel.
 De onde a única fumaça que vejo,
 Do sonho refeito em lampejo,
 Ao longe, nas nuvens revejo,
 Remar o “Navio Negreiro” de Castro Alves
 Para onde nunca mais achei que fosse voltar.

Jamais imaginei que essa alegoria da travessia do ‘Navio negreiro’, descrita no poema de Castro Alves, poderia estar associada à experiência vivida por muitos de nós, estudantes negros e de minorias, em formação na educação profissional. Não imaginaria que sairia de lá, antiga Escola Técnica, e para lá voltaria, Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, que, segundo Pacheco, tem como função social:

O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (PACHECO, 2010, p. 18).

Com a minha prática como professor do Instituto, pude perceber que a minha função estava para além do desafio que a minha profissão havia me designado a exercer na sala de aula. Precisava, além de trabalhar no meu componente curricular, de uma outra maneira de ensinar o inglês, para além do que quase nada aprendi da escola pública: articulando ensino, pesquisa e extensão e a etnicidade (relações raciais) em minha prática diária. Precisava estimular outros alunos e alunas a fazerem o que eu não consegui: ir até o final do curso técnico e não desistir porque é sempre mais “difícil para preto, pobre e que mora longe”¹⁵ formar-se na educação profissional.

¹⁵ Esse depoimento é fruto de um depoimento informal de alunos quilombolas em formação que passaram por um momento de dificuldade e relataram para mim terem ouvido de um/a professora/professor no primeiro dia de aula na instituição de que, ali, “preto, pobre e que mora longe” não teria tratamento diferenciado, em alusão ao fato da meritocracia, de ter chegado a sua função de professor/professora em comparação com a garantia do sucesso acadêmico de todos os alunos que ingressavam no instituto. A ideia aqui é transformar o acontecimento em fato pedagógico.

III. Outras Travessias em busca de profissionalização

Logo que deixei a ETFBa, fui trabalhar na McDonald's. Precisava driblar o sonho frustrado de meu pai com uma nova configuração para a minha formação profissional. No dia em que cheguei em casa, inclusive para dar a notícia a ele do que já havia decidido e recebido o apoio incondicional de minha mãe, dona Leli, cheguei também com a carteira de trabalho carimbada para os três meses de experiência na loja de alimentação que “vendia sorrisos”¹⁶. Não foi muito difícil adaptar-me àquele tipo de trabalho, pois quase todos os meus colegas de trabalho eram, ou quase, da mesma idade que eu e estavam ali levados por vários motivos e falta de opção para decidir sobre a vida profissional.

No meu caso específico, não. Eu sabia bem por que eu estava ali. Tão logo comecei o trabalho, quase que automaticamente fiz a minha matrícula em um curso supletivo para poder finalizar o Ensino Médio e, finalmente, ingressar no Ensino Superior. Durante esse processo, recebi de um amigo um folder sobre o curso preparatório para Soldados Especializados da Aeronáutica, também conhecido como CESD¹⁷. Não era meu desejo ir para as Forças Armadas, de onde se contava sobre o mito de ser das forças armadas e de como rezei para me livrar do alistamento no quartel do Exército, no Bairro de Amaralina. Dessa vez, parece que o medo havia sido diluído em possibilidade de um bom salário, na época, como um status de quase servidor público e uma estabilidade que me permitiria decidir melhor sobre os caminhos da academia.

Fiz a minha inscrição para o concurso do CESD em meio a um clima de incerteza e de desafio, por ter sempre rejeitado a carreira militar, da qual meu pai, meu segundo e o quarto irmãos foram os percussores na minha família. Nesse turbilhão de situações, uma coisa aproximava-se da minha habilidade de me adaptar a novas experiências e, ao mesmo tempo, tranquilizava-me: a certeza de que havia tido uma excelente formação para as disciplinas exigidas no processo seletivo para soldado especializado da Aeronáutica. Pronto. Depois de feita a inscrição, dei uma revisada em todo o material para o concurso e descansei. Dividia meu tempo de estudos com o jogo de bola, no qual muitos me identificaram como um potencial meio de campo, posição que desenvolvia como muita facilidade e destreza.

¹⁶ Essa citação faz referência à obrigatoriedade do sorriso sempre nos lábios, exigência que nos era ensinada no curso de formação para ser um atendente no balcão da McDonald's.

¹⁷ CESD – Ingressei no curso de formação CESD, na turma do ano de 1997, servindo a Aeronáutica até o ano de 2003.

A violência dos campos de futebol não me atraía nem um pouco a ponto de querer vislumbrar aquela atividade que, para mim, era lúdica, como um possível processo de formação e profissionalização. Sobre esse ponto, o futebol já havia plainado na atmosfera da minha família quando o meu irmão mais velho tentou profissionalizar-se, mas o meu pai o colocou na condição de “ter de prosseguir nos estudos” para treinar em um time de futebol. Acredito que ele pensava na possibilidade de aquele sonho não vir a se concretizar e o meu irmão ter como segunda opção a educação formal

Na FAB, Força Aérea Brasileira, lembro bem o dia do concurso do CESD lá no Estádio Antônio Balbino. A prova era feita com pranchas colocadas em nossas pernas como apoios para a execução da atividade, sentados nas arquibancadas, que viraram, para nós, mesas de concurso público. Como eu havia dito anteriormente, a formação na antiga ETFBa colocou-me em muita vantagem na prova de seleção, que, logo em poucos minutos, concluí.

Proponho outra página em branco para o final dessa sessão¹⁸.

¹⁸ Essa página em branco faz referência as minhas experiências vivenciadas nesse período de formação. Do que não me marcou positivamente, não desejo contar. Estão só na história e na memória de quem pode viver comigo as dificuldades enfrentadas nesse espaço para uma formação rígida e dentro de outros padrões disciplinares. Dedico, *in memoriam*, a possibilidade de reescritura dessa página pelos futuros leitores a uma das pessoas que me ensinou muito sobre como superar dificuldades, impondo-me as que ele passou como dispositivo para ir além. Hoje, sou também um pouco do que ele me ensinou na cozinha da vida. Daquele tempo, ficaram em mim as manchas do céu azul de brigadeiro, os desfiles de 7 de setembro e o acréscimo às minhas habilidades culinárias passadas de minha mãe para mim, de mim para as bocas, estômagos e intestinos das pessoas quando estive lá. Elas estão gravadas no meu corpo como um fazer-saber ancestral.

IV. A minha travessia para o Ensino Superior

Tempo de travessia
 Há um tempo em que é preciso
 Abandonar as roupas usadas
 Que já tem a forma do nosso corpo
 E esquecer os nossos caminhos que
 Nos levam sempre aos mesmos lugares.
 É o tempo da travessia
 E se não ousarmos fazê-la
 Teremos ficado para sempre
 À margem de nós mesmos
 (Fernando Pessoa)

Meu ingresso na graduação, no curso de Língua Estrangeira, na Universidade Federal da Bahia, aconteceu no ano de 2000. Estava um pouco indeciso se ainda persistiria em um sonho de ir para a área de saúde ou dar prosseguimento a minha formação na área de línguas.

A decisão profissional inclinava-me para a área de línguas, especificamente inglês, porque pretendia seguir carreira na Aeronáutica como controlador de tráfego aéreo. Já havia sido informado dentro da FAB que, para ser controlador de tráfego aéreo, precisava “dominar”¹⁹ o inglês e ir para a Escola Especialista de Aeronáutica, em São Paulo, para a formação. Após esse momento, procurei investir na possibilidade de aprender outra língua, o Francês, para tentar uma formação em culinária na França e, ao mesmo tempo, estar mais próximo de um país de língua inglesa para aprimorar o idioma na prática e estar imerso em uma cultura que tivesse o inglês como língua oficial. Estava bem marcada no meu imaginário a possibilidade de ir para a Inglaterra, depois de chegar na França para essa formação.

Lembro-me bem que as imagens sobre a Inglaterra passavam a povoar meu imaginário a partir do componente curricular Literatura Inglesa (I, II e III), o qual necessitei cursar por três semestres. Imerso nos poemas, crônicas e contos em Literatura Inglesa II, do inesquecível *Kew Gardens-1919*, de Virginia Woolf, conto que retratava como pano de fundo o grande parque a oeste de Londres para nos contar sobre a natureza humana pela natureza. Sua escrita conduzia-me aos “fluxos de consciência” no romance *Passeio ao farol* (*To the lighthouse*), técnica emblemática da escrita literária dessa autora.

Depois da Literatura, o que mais me atraía na área de línguas era a tradução. Passei a cursar quase todos os componentes curriculares do meu curso de formação em Língua Inglesa

¹⁹ “Dominar”: esse jargão é utilizado no contexto de aprendizagem de línguas para o estudante que consegue adquirir as quatro habilidades, tornando-se fluente na língua-alvo, assim como consegue compreender de maneira crítica o aprendizado da mesma. A pedagogia crítica coloca-se criticamente sobre o aprendizado meramente instrumental da língua, trazendo outros pontos para a discussão como as questões culturais e a relação entre língua materna e língua estrangeira.

focado para essa área. Não desejava ser professor. Daí, fui informado pelas “conversas de corredor” no Instituto de Letras que uma possibilidade seria cursar o Bacharelado para ser pesquisador ou tradutor.

A sala de aula era lugar inóspito, segundo aquelas vozes que circundavam os cânones dos corredores no Instituto. Uma questão parecia estar colocada sem muita reflexão quando passei a fazer parte do grupo de Estudos Culturais Estadunidenses. Aquele conhecimento que chegava para mim por meio de textos e discussões teóricas parecia não ter corpo, cor, gênero, idade.

Nenhuma marca que pudesse me fazer reconhecê-lo como situado no território do hemisfério norte e de um colonizador que ainda era invisível para mim. A cultura surge como forma de me implicar nas questões que desejava estudar no campo da língua e da cultura, mas ainda faltava a história de vida do povo negro nesse contexto de aprendizagem de língua inglesa, da qual eu ainda não havia experienciado.

Passo a descrever aqui como me aproximei do tema: um evento científico promovido pelo grupo de pesquisa na UFBA, no qual decidi associar a teoria aprendida nas leituras do grupo de pesquisa extracurricular com as minhas pesquisas solitárias e autodidatas sobre o *Ebonics*²⁰, a Variante Vernacular Afro-americana. Descobri o *Ebonics* em uma revista especializada para o ensino da Língua Inglesa, a revista *Speak up!*

Com a busca por material teórico para referenciar o artigo que havia preparado para o seminário, pude, então, conhecer, pela primeira vez, um texto de bell hooks, que falava sobre o negro estadunidense e as relações entre língua e cultura. *O ensinar a transgredir* (Teaching to transgress), com o capítulo “A língua: ensinado novos mundos, novas palavras”, foi o divisor de águas para mim como estudante negro de graduação em Língua Estrangeira. Com ela aprendi que: “Com o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo” (HOOKS, 2017, p. 223).

A temática étnico-racial na minha formação surgiu por uma via paralela à formação acadêmica no curso de Língua Estrangeira da UFBA. Por curiosidade, talvez o contexto que mais me aproximasse disso na época era a Literatura Norte-americana, componente curricular que só cursei por um semestre, portanto não sendo o suficiente para conhecer, por exemplo, Alice Walker, Langhston Hughes, dentre outros literatos negros e negras estadunidenses.

²⁰ Ebonics é um acrônimo para indexar os significados de Ebony (ébano) e Phonics (fonética-fonemas), ou seja, uma variante do inglês falado por negros afro-americanos.

Dessa literatura norte-americana, lembro bem de Ernest Hemingway, com *O velho e o mar*²¹ e *O Corvo*²², conto de Edgar Allan Poe. Talvez, fosse a reflexão que necessitava ser feita: o corvo que se materializava no fazer literário de Poe seria a construção de conhecimento sobre o corpo negro mais próximo de mim na minha formação em Letras naquela época. Cito abaixo um pequeno excerto da tradução feita por Fernando Pessoa para o poema *O corvo*:

Numa meia-noite agreste, quando eu lia, lento e triste
 Vagos curiosos tomos de ciências ancestrais,
 E já quase adormecia, ouvi o que parecia
 O som de alguém que batia levemente aos meus umbrais.
 “Uma visita”, eu me disse, está batendo a meus umbrais.
 É só isto e nada mais.
 (Edgar Allan Poe, Tradução de Fernando Pessoa)

V. Chegando ao meu tema de pesquisa: meu reencontro como professor de inglês na Educação Profissional e Tecnológica no IFBA

Solto a voz nas estradas, já não quero parar
 Meu caminho é de pedra, como posso sonhar
 Sonho feito de brisa, vento vem terminar
 Vou fechar o meu pranto, vou querer me matar
 (Travessia - Milton Nascimento)

No dia 20 de outubro de 2009, retorno para a Educação Profissional e Tecnológica como professor de língua inglesa, no *campus* de Barreiras. O território que considerava ter deixado para trás por definitivo agora fazia parte do meu lugar de um fazer-saber profissional. Comecei a trabalhar no IFBA, no *campus* de Barreiras, no mesmo dia em que assinei o meu termo de posse e exercício. Não foi um período muito longo a minha estada no *campus* do IFBA de Barreiras, que se localiza no oeste baiano. Na minha estada, de aproximadamente um ano e dois meses, pude desfrutar de experiências de um território que muitos definem como “é mais Brasília do que Bahia” e como lugar de grande quantidade de pessoas do Sul do país que migraram para lá. Na região do agronegócio e da soja, também estão presentes nesses territórios algumas comunidades rurais e tradicionais que vivem da agricultura familiar e dos saberes e fazeres herdados de seus ancestrais.

Em Barreiras, iniciei a minha carreira como docente de um Instituto Federal como professor de língua inglesa e já questionava, nesse meu próprio fazer acadêmico, o lugar dessa

²¹ *The old man and the sea*. Romance escrito por Ernest Hemingway, em Cuba, em 1951, e publicado em 1952.

²² *The Raven*. Escrito pelo poeta e escritor norte-americano, Edgar Allan Poe, publicado em janeiro de 1845. Um poema narrativo do romantismo, que é imortalizado por suas métrica, musicalidade e construção de uma atmosfera sobrenatural, com a aparição do personagem, o corvo.

disciplina para a formação dos estudantes. Nesse contexto da Educação Profissional, pude perceber outras nuances que faziam parte do processo formativo dos estudantes e, conseqüentemente, nosso também. Pude perceber que, quando ingressei para trabalhar como professor na instituição, levei comigo um estoque de conhecimentos sobre as minhas experiências de vida e na produção de conhecimento como pesquisador ativo nas práticas antirracistas nos espaços educativos que deveriam ser adotadas por nós professores, incluindo o contexto das aulas de inglês. No dia 14 de dezembro de 2009, foi defendida por mim a dissertação de mestrado com o título de: *“Por uma educação linguística etnicamente sensível: produção e aplicação de materiais didáticos de inglês em turmas como afro-brasileiros”*²³.

Nesse caminho, aterrissei no IFBA, *campus* Barreiras, impregnado das discussões que havia construído sobre a proposta da inclusão de outras culturas, saberes e conhecimentos como motivo a serem estimulados por materiais didáticos de inglês que fossem contextualizados à realidade dos estudantes, culturalmente relevantes as suas vivências e etnicamente sensíveis, para que os mesmos pudessem se reconhecer como aprendizes e falantes potenciais desse idioma que “vale ouro” na busca por uma posição profissional.

Essa seria minha tarefa inicial, aprender mais sobre a Educação Profissional e Tecnológica e, quase que ao mesmo tempo, compreender como seria capaz de fazer dialogar com duas coisas que pareciam estar equidistantes na formação dos alunos: uma formação para a vida com toda a complexidade e diversidades (étnico-racial, gênero, etc.) que ela pode nos oferecer e a formação profissional em um Instituto Federal de Educação Profissional.

No *campus* do IFBA de Barreiras, pude liderar um dos primeiros grupos de pesquisa do *campus*²⁴, após a sua mudança de Escola Técnica para Instituto Federal, com a lei dos IFs, promulgada em 2008. Nesse “espaço multirreferencial de aprendizagem”²⁵, pude construir os primeiros laços de pertença ao território profissional do IFBA, à cidade de Barreiras e, ao mesmo tempo, procurar dialogar com a minha pertença enquanto negro, pesquisador e professor do Instituto. Nesse mesmo período e lugar, pude vivenciar as primeiras ações do *campus* sobre a semana da consciência negra, logo em novembro do mesmo ano, em parceria com as ações desenvolvidas pelos professores da UNEB, em Barreiras.

²³ Dissertação de mestrado defendida no programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, no Departamento de Letras Germânicas da Universidade Federal da Bahia, UFBA, em dezembro de 2009.

²⁴ Com a minha chegada em 2009 no *campus*, mais um grupo de oito professores mestres, foram criados dois grupos de pesquisa, a saber: 1. Ensino aprendizagem de língua Inglesa e Relações Raciais; 2. Grupo de pesquisa em desenvolvimento territorial sustentável.

²⁵ “Espaços multirreferenciais de aprendizagem”, de acordo com Fróes Burnham (2012).

Após esse período de um ano e dois meses, por motivos pessoais e familiares, precisei migrar para o IFBA *campus* Valença. Não é estranho ter a certeza de que o que nós construímos como conhecimentos cria aderência às nossas porosidades.²⁶ As porosidades construídas no *campus* do IFBA Valença dizem respeito às minhas ações como professor de inglês nos cursos de Turismo, Aquicultura e Informática. Mas será sobre as minhas experiências no curso de Turismo que desejo trazer elementos para a minha constituição enquanto pesquisador encarnado. Nessa experiência vivida especificamente, relato a construção de uma cartilha sobre os fazeres e saberes da comunidade quilombola de Jatimani, na região próxima a Valença.

Mais uma vez, a minha formação e práticas na formação sobre as relações raciais sempre me conduziam às travessias de aproximar temáticas, sempre colocando em diálogo e problematizando a formação profissional com outros aspectos da cultura, da etnicidade e do aprendizado da língua inglesa. Nessa questão específica, a construção desse receituário com os saberes das comunidades teria uma versão bilíngue com as trocas de experiências vivenciadas em uma vista técnica pensada de forma interdisciplinar com outras disciplinas, como história e outros componentes curriculares do eixo considerado como técnico do curso de Ensino Médio integrado ao técnico em Turismo.

Outra experiência que considerei de relevância para a minha formação enquanto professor do instituto foi a minha participação como palestrante da especialização em formação de professores para as relações raciais, hospedada pelo *campus* e que tinha como público professores das redes municipal e estadual do município. Nessa ocasião, tive a oportunidade de conversar um pouco mais sobre o tema abordado na minha dissertação de mestrado, a partir da materialidade construída na pedagogia antirracista, culturalmente relevante e etnicamente sensível, na produção de materiais didáticos de inglês e seus usos por/com estudantes universitários negros da UFBA. Foi importante para mim e, acredito, para eles também, como apontaram os resultados da pesquisa, ver, na prática, ações que pretendiam trazer uma diversidade de conhecimentos a partir das realidades de vida e contextos dos estudantes, sobre a sua cultura, seu pertencimento junto a sua comunidade e, com isso, poder construir conhecimento situado na relação entre o local e o global a partir das suas territorialidades.

Naquela época, quando morava na cidade de Valença, havia forte presença dos terreiros de candomblés da cidade, mas ainda não tinha tido a oportunidade de desenvolver nenhum

²⁶ Porosidade – Os poros dos solos, que apesar de também serem chamados de volume de vazios, podem estar preenchidos com água (quando solo está saturado), com ar (quando o solo está totalmente seco) ou com ambos, que é a forma mais comum encontrada na natureza. A **porosidade** tem influência no arrasto e na permeabilidade de solos. Termo atribuído por mim em seu sentido figurado para as absorções feitas em minhas experiências como professor do IFBA por onde passei.

trabalho, seja de ensino, pesquisa ou extensão sobre outras comunidades tradicionais para além dos quilombos de Jatimani e Boitaracas, territórios negros onde pude conhecer a manifestação étnico-cultural do grupo *Zambiapunga*²⁷. Outro ponto que me chamou a atenção para abordagem em sala de aula com os alunos e alunas do curso de Turismo era a questão turística associada à campanha contra os turismos sexuais, que se apresentavam como tema dos destinos de Morro de São Paulo e Boipeba, ambos descritos como destinos internacionais.

Nesse mesmo contexto, surge a oportunidade de trabalhar o conceito de Turismo étnico, que, naquela época, estava sendo bem debatido pela Bahiatursa e entidades ligadas ao movimento negro na Bahia. Havia uma divergência sobre a adoção desse termo e sobre os reais ganhos para as comunidades tradicionais e que eram lócus de visitação dos diversos grupos de turistas que vinham em voos fretados para esse fim, como era o caso dos turistas afro-americanos. Após as minhas vivências no *campus* do IFBA de Valença, fui transferido para um *campus* mais próximo de Salvador por motivos de saúde de meus pais. Ambos adoeceram quase que ao mesmo tempo, com doenças que necessitavam de um cuidado mais participativo por parte de nós, filhos.

Nessa mudança, cheguei finalmente ao *campus* de Feira de Santana, onde estou lotado até os dias atuais. O *campus* foi inaugurado no ano de 2012, quando cheguei e participei de toda a formação inicial enquanto único professor de Língua Inglesa, levando comigo a liderança do grupo de pesquisa, aberto em 2009, com mudança para Valença e chegada em Feira de Santana no ano de 2012. No *campus*, o grupo de pesquisa transforma-se em “um espaço multirreferencial de aprendizagem” ou melhor, ele passa a ser visualizado dessa maneira por mim. Nesse mesmo período, começo a me aproximar do Doutorado em Difusão do Conhecimento como aluno especial da disciplina de Filosofia Africana e Latino-americana, ministrada pelo professor Eduardo David Oliveira. Com a inserção nas discussões sobre as temáticas relacionadas às questões étnico-raciais, passei a executar o meu plano de ação enquanto professor, extensionista, pesquisador e coordenador do grupo de pesquisa, procurando trazer como tema central essa discussão. O espaço que mais me possibilitou a construção coletiva com os demais colegas do *campus* foi na construção anual do Novembro Negro.

Como temática para estudo no Doutorado em Difusão do Conhecimento, decidi estudar as relações entre as ações afirmativas, o que eu entendia naquele momento por gestão social do conhecimento e as trajetórias de vida de estudantes cotistas em formação no IFBA, como um Instituto de educação, ciência e tecnologia. Desejava compreender os processos formativos em

²⁷ Segundo relato oral da comunidade, essa forma de manifestação cultural faz referência a como os grupos étnicos africanos pediam proteção para as suas colheitas.

movimento a partir dos saberes/conhecimentos promovidos pelos corpos insurgentes em travessia afirmativa entre o conhecimento científico e os saberes e práticas étnico-raciais advindos de comunidades tradicionais de entorno. Para esse estudo específico, tomo a relação das comunidades tradicionais quilombolas em suas territorialidades e experiências vividas no território da Chapada Diamantina, Seabra.

Assumirei a partir daqui a postura epistemológica de trazer a categoria “corpos insurgentes” para falar desses sujeitos em suas travessias afirmativas por entender que a partir dela enfatizo o caráter de “localidade” e territorialidade que as situam em suas existências e ações enquanto estudantes negras/os. Bernardino-Costa (2016), ao tratar sobre a experiência vivida do negro, ao dialogar com Franz Fanon, afirma que é o corpo que vê, age e reflete conscientemente sobre o mundo, tornando visível a sua existência, através da afirmação e de sua identidade. A afirmação do corpo permite, portanto, a criação de conhecimento de um lugar situado, ou seja, desde seu corpo, assumindo todas as implicações políticas e epistemológicas que isso significa (p. 506).

Nesse sentido, falar desde o lugar situado do corpo negra significa operar a partir de outras lógicas corpóreas, construídas por outros grupos não hegemônicos e subalternizados, nos seus diferentes contextos e relações de poder, conforme destaca Nilma Lino Gomes:

O corpo negro não se separa do sujeito. A discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente. Isso não significa que estamos descartando o negro enquanto identidade pessoal, subjetividade, desejo e individualidade. Há aqui o entendimento de que assim como “somos um corpo no mundo” somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo (GOMES, 2017, p. 94).

INTRODUÇÃO

A trajetória de vida do pesquisador, descrita na travessia afirmativa, formação e atuação como professor dentro do IFBA, é o território onde se inscreve o meu desejo-objeto de pesquisa. Para compreender essa trajetória, faz-se necessário retornar um pouco ao passado e recuperar o estoque de conhecimentos que foi construído de minha pesquisa de Mestrado.

Na ocasião, ainda vivendo o universo da formação enquanto homem negro, professor de língua inglesa, decidi estudar processos pedagógicos guiados por materiais didáticos de Inglês e práticas para ensinar/aprender línguas estrangeiras que possibilitassem uma educação antirracista. Tal proposta estava voltada para garantir visibilidade aos sujeitos em suas pertencas étnico-raciais, ao contexto/território de onde eles e elas vinham, além da cultura e experiência vivida pelos/as estudantes cotistas na Universidade Federal da Bahia.

O importante para a pesquisa de mestrado foi perceber como materiais didáticos de Inglês mais contextualizados e conhecimentos situados na realidade dos estudantes ofereciam possibilidades de os/as mesmos/as sentirem-se como coparticipes dos processos de aprendizagem, ao poderem falar sobre si, sobre os seus lugares de pertença enquanto estudantes negros/as aprendendo uma língua estrangeira, considerando as suas próprias referências étnico-culturais. Nesse momento, nasce o meu desejo e ligação e a necessidade de maior aprofundamento com os temas dessa pesquisa: a inclusão efetiva de estudantes negros/as e os conhecimentos que trazem em seus corpos, além dos conhecimentos que poderiam emergir dos territórios do entorno do IFBA.

A ampliação que proponho para além dos estudos de mestrado estaria agora focada em conteúdos de produção de conhecimentos para a efetivação da lei 10.639/2003, em um cenário de políticas afirmativas e ingresso de estudantes de minorias nos espaços educativos formais de educação, que, no caso dessa pesquisa, insere o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia como o *lócus* de partida para a pesquisa de doutoramento. Outro ponto de ampliação endereçado ao objeto de pesquisa de mestrado e que se amplia para o doutorado está localizado na possibilidade de diálogos com outros campos do conhecimento, a exemplo da filosofia africana, da educação para as relações étnico-raciais, o campo da epistemologia, a antropologia social e os possíveis territórios que pudessem oferecer subsídios teórico-epistemológicos para a realização da pesquisa.

A preparação dos campos de estudos multidisciplinares, que se configura como cenário da construção da tese, está ancorada na minha travessia formativa-afirmativa, que possibilitou a busca por outras compreensões de que o conhecimento pode ser vivido como fundamento

indissociável na cultura, e vice-versa. Ao apresentar esse pressuposto, proponho um olhar mais abrangente e inter/multidisciplinar para oferecer outras possibilidades e multirreferências, como elementos constitutivos e que justificam a aderência do tema em estudo ao programa de Doutorado em Difusão do Conhecimento, na Universidade Federal da Bahia.

Nesses termos, a pesquisa, ao tratar da relação entre conhecimentos-acadêmicos e saberes e práticas étnico-raciais dos sujeitos e das comunidades tradicionais, pode contribuir também para os avanços necessários para as atuais demandas relacionadas à implementação da lei 10.639/2003 no território educativo no qual estava inserido. Ao implementar nesse espaço uma lei que tem como principal desafio a inclusão de outros sujeitos até então alijados desse território de formação profissional, surge a emergência de se repensar esse lugar como um espaço formal de produção de conhecimento e as possibilidades de diálogo com as comunidades e saberes do entorno. Principalmente, ao se considerar que esses corpos já habitavam o território do IFBA antes das leis afirmativas, mas que passaram a dar uma outra visibilidade aos processos formativos na agenda de ciência e tecnologia. Isso porque passaram a reivindicar a inclusão de uma maior diversidade de grupos subalternizados que compõem a sociedade brasileira e os conhecimentos por eles/elas produzidos.

Dada a necessidade da emergência de atendimento, alcance e uma maior receptividade a estes novos corpos, que implicaria em uma efetiva implementação da lei, no que tange a sua obrigatoriedade de reparação histórica, surge um segundo momento: descobrir os caminhos para compreender esse novo contexto em suas nuances e complexidades. Desse modo, a pesquisa revela seu caráter processual, uma vez que a mesma se inicia com a busca dos vários caminhos percorridos para abordar tal problemática.

Como início desse processo, comecei a elencar uma série de ações para me aproximar do problema de pesquisa, a saber: a) problematizar a produção de conhecimento sobre a temática étnico-racial no IFBA e observar as possíveis lacunas epistemológicas na relação com os conhecimentos já produzidos nesse território; b) investigar as relações entre o conhecimento acadêmico-científico produzido dentro desse território com o conhecimento produzido pelas comunidades para além dos muros do Instituto; c) localizar e conhecer as trajetórias de vida, bem como a travessia formativa desses estudantes negras e negros que passam a ser inseridos a partir das políticas afirmativas; d) entender novas formas de concepção de categorias, tais como ciência e tecnologia como formas de inclusão efetiva para os novos produtores/ras de conhecimento e as aprendizagens que emergem na produção de conhecimentos no IFBA; e) trazer à tona “outros sujeitos, outras pedagogias”, conforme Arroyo (2014), que emergem do caráter indissociável da tríade dialógica: epistemologia (conhecimento científico/tradicional);

política (afirmativa, identidade, cultural, territorial, conhecimentos); ontológica (formação profissional, formação afirmativa, formação afetiva, formação em relações de gênero, desejo).

O caráter de processo da pesquisa foi evidenciado porque a própria definição dos interlocutores com os quais desejava conversar já traria a complexidade da temática. Parecia evidente que os principais sujeitos da pesquisa seriam os/as estudantes que adentravam o IFBA pelo sistema de cotas. Na prática, esse foi o primeiro retrato do conflito diante das novas demandas surgidas com a presença desses sujeitos no território do Instituto, o qual necessitaria de se reconfigurar para a nova realidade exigida pela lei 10.639/2003.

O fato de os estudantes que adentravam o Instituto como cotistas raciais passarem a ser realocados nas políticas de assistência estudantil como cotistas sociais indicava a necessidade de maior aprofundamento na pesquisa para compreender melhor como o Instituto poderia potencializar a produção de conhecimentos em seus espaços com a chegada desses/dessas estudantes. Esse fato apontava para o quanto os caminhos ao encontro desses sujeitos seria mais sinuoso do que inicialmente se previa.

No primeiro capítulo, quando trato da metodologia da pesquisa, relato as dificuldades e implicações sobre a política de acesso e permanência desses/dessas estudantes. Em certa medida, essa mudança no status do cotista já retrata o relativo apagamento desses corpos dentro do Instituto. Cabe aqui uma atenção para a própria história de criação dos IFs, instituição que nasceu, inicialmente, para a formação de artífices.

O IFBA enquanto um Instituto de educação, ciência e tecnologia na Bahia: breve histórico

O compromisso social está intrínseco à criação do Instituto, no entanto basta um olhar crítico sobre as transformações sofridas no nome da instituição desde a sua fundação, no ano de 1909, até os dias de hoje, para percebermos os conflitos. O IFBA nasce com a denominação de Escola de Aprendizes Artífices da Bahia, passando à condição de Escola Técnica de Salvador, em 1942, para atender a uma demanda industrial pela qual passava o país no período. Já no ano de 1965, a escola passaria por uma nova transformação, ganhando status federal, com a pretensão de ser uma referência no ensino público, para além do seu caráter profissionalizante (MOREIRA, 2009).

Percebe-se, diante dessa trajetória histórica inicial do IFBA, o objetivo de se transformar em um centro de produção de conhecimento científico, distanciando-se da formação de uma camada trabalhadora e popular, para se aproximar do status dos centros acadêmicos e universitários e, conseqüentemente, de um outro público-alvo. O que se evidencia nesse período

de transformação: o próximo passo seria a integração do ensino técnico de nível médio com o curso superior de tecnólogo, através da junção entre a então Escola Técnica Federal e o Centro de Educação Tecnológico da Bahia, surgindo o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-Ba. Ainda conforme nos conta Moreira (2009), em seu centenário, com a lei 11.892/2008, tornou-se um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O que foi determinado em consequência de sua dimensão territorial, mas também porque trazia o projeto de ser um espaço de formação para o mercado produtivo daqueles que não tinham acesso à formação profissional, garantindo a democratização do ensino profissionalizante e da produção de conhecimento científico.

A missão de articular os ensinos superior, básico e profissional, garantindo uma organização pedagógica verticalizada, pluricurricular e em estrutura multicampi revela o caráter complexo da instituição (NETO; BRITO; ANTONIAZZI; 2009). Tais autores chamam a atenção ainda para a estrutura de oferta de vagas dos IFs que, conforme indica o artigo 8º, devem garantir a oferta de, no mínimo, 50% das vagas para atender à Educação Profissional Técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes de nível fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA); sendo que no mínimo 20% deve ser destinado para cursos de licenciatura para a formação de professores (2009, p. 105).

Conhecimento e formação nos IFs

A partir da lei 11.892/2008²⁸, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é necessário pensar os descritores Conhecimento e Formação em seus sentidos e usos para balizar os objetivos e ações de responsabilidade social dos IFs enquanto aparato formativo voltado para o âmbito da educação profissional. Podemos encontrar a primeira assertiva sobre o termo *conhecimento* no contexto dos IFs já no texto da lei:

O foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por **formação** profissional, por difusão de **conhecimentos** científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (Lei dos IFs, 2008, p. 8).

²⁸ Para uma maior compreensão dos objetivos e metas da criação dos IFs basta acessar a lei 11.892/2008 disponível no sítio http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm.

Neste primeiro parágrafo, o “conhecimento” está atrelado à palavra “difusão” e à palavra “científicos” para tratar da expressão “difusão de conhecimentos científicos” como desdobramento e relação com os termos promoção da justiça social, equidade, desenvolvimento sustentável com inclusão social e soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Quanto à presença de outros conhecimentos e saberes que emergem dos territórios de entorno, já nesse momento parece se apresentar uma lacuna de como a instituição poderia incorporar os saberes das culturas locais onde os mesmos estavam sendo implementados.

Já a palavra “formação” está diretamente ligada à palavra “profissional”, tornando um dos termos indissociáveis para a compreensão deste documento. Outro eixo em que se faz muito recorrente a adoção dos termos conhecimento e formação é na indicação das diretrizes que devem permear os Projetos Pedagógicos responsáveis por apresentar e representar a missão dos IFs:

Na página 10 da lei, por exemplo, encontramos a palavra *conhecimento* no seguinte trecho: “A proposta dos institutos federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do **conhecimento**, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana” (IBDEM, 2008, p. 10).

No fragmento acima, a palavra “conhecimento” está diretamente ligada à palavra “educação”, que serviria como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, como mudança social, maior sentido e alcance da experiência humana em conjunto. Ainda nas páginas 10 e 11, a palavra “conhecimento” é citada cinco vezes no respectivo parágrafo com as compreensões que se seguem:

Os 1. **conhecimentos** produzidos pelas **pesquisas** devem estar colocados a favor dos processos locais. É nessa via que a extensão pode possibilitar a segmentos e setores – que tradicionalmente estão excluídos das atividades desenvolvidas nessas instituições – o acesso ao 2. **conhecimento** científico e tecnológico a fim de criar condições favoráveis à inserção e permanência no **trabalho**, de geração de trabalho e renda e exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que aprende o 3. **conhecimento** construído pela sociedade enriquecendo os currículos de ensino e áreas de pesquisa. Assim, os institutos federais tornam-se espaço privilegiado para a **democratização do 4. conhecimento** científico e tecnológico e valorização do 5. **conhecimento** popular (IBDEM, 2008, p. 10-11, grifo nosso).

Nos trechos exemplificados na lei dos IFs, fica evidenciado o caráter formativo com base em um conhecimento ainda predominantemente acadêmico. No item 1 da citação, o termo *conhecimento* está relacionado à produção do tipo de pesquisa que se pretende nos IFs, considerando os processos locais. No item 2, o termo *conhecimento* está atrelado aos termos científico e tecnológico, como possibilidades de criação de condições de inserção e permanência dos sujeitos no trabalho; somado ao item 3, que adiciona a ideia de que esse

processo deve ser em concomitância ao processo de aprendizagem do *conhecimento* produzido pela sociedade. Ainda na finalização do parágrafo, podemos compreender que, no item 4, o *conhecimento* está ligado aos processos de democratização em contexto de ciência e tecnologia; tem-se, no item 5, a última citação do referido termo para tratar da valorização do *conhecimento* oriundo do contexto popular. Como síntese do que foi apresentado sobre as relações entre a formação e o conhecimento que se pretende ser produzido pelas ações de ensino, pesquisa e extensão e a função social dos IFs:

Neste sentido, é importante referir que a educação profissional e tecnológica orienta os processos de formação do indivíduo fundamentando-se nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, aliados ao fluente desenvolvimento da capacidade de investigação científica. De outra forma, é inegável a função social exercida pela educação profissional e tecnológica, como política pública, que deve contribuir para o progresso socioeconômico brasileiro (BRASIL, 2008).

A visão de uma formação profissional como política pública com função principalmente social, ao considerar as especificidades dos sujeitos em formação, deve se reproduzir na implantação dos IFs também no Estado da Bahia, incluindo o seu processo de interiorização através da incorporação de todas as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais do Estado, quando surgem os Institutos Federais, de acordo com o art. 2º da lei n.º 11.892/08 (BRASIL, 2008), conforme vemos abaixo:

[...] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, p. 1).

Diante dessa perspectiva estrutural e desse cenário é que se delineou minha inquietação enquanto professor-pesquisador- extensionista, colocado, muitas vezes, a pensar sobre o papel do conhecimento. A questão estava em torno de quais estratégias utilizaria para ensinar, pesquisar e desenvolver projetos de extensão em um contexto em que os processos globalitários são, a todo momento, requisitados como justificativas fundantes desse cenário. Essas justificativas pressupostamente devem nos guiar para a formação dos estudantes com vistas, na maioria das vezes, ao mercado de trabalho e não necessariamente para a vida. Está, portanto, aquém de uma formação ontológica, ou seja, para a própria reinvenção de um mundo passível da inclusão de outros conhecimentos/saberes, representantes de outras visões de mundo.

A própria história do Instituto revela um distanciamento de seu público-alvo, considerando que o IFBA foi projetado inicialmente para a formação de artífices. Esse termo

está etimologicamente ligado ao saber fazer profissional, sendo definido como: “Artesão ou operário especializado em qualquer arte mecânica; operário”, ou, em seu sentido figurado, como “o indivíduo que inventa”²⁹ sua trajetória histórica. O projeto-trajeto inicial do IFBA como um espaço de formação para camadas sociais populares, até se constituir como um centro de formação e de produção de conhecimento científico, revela a mesma problemática que marca a realidade das universidades públicas, idealizadas para garantir o acesso da população como espaço de formação científica, mas que foram se tornando espaços de formação das classes sociais privilegiadas da sociedade brasileira. Um fosso criado pelo longo processo de segregação cognitiva que marca a história educacional no Brasil, como afirma Burnham (2012).

Com a inclusão dos cotistas raciais através da Lei de cotas, portanto, da população negra historicamente distante dos espaços formais de educação, o IFBA deparou-se com o seu despreparo (desafio) para absorção dessa população, o que implicaria conjuntamente os sujeitos e suas trajetórias de vida, sua cultura e conhecimentos/saberes. Por esse motivo, tornou-se emblemático o momento em que, ao tentar identificar os cotistas raciais dentro do Instituto, deparei-me com o fato de que as especificidades reconhecidas pela lei 10.639/11.645 de inclusão desses sujeitos apagavam-se diante da impossibilidade de reconhecê-los. Passavam, então, a ser denominados “cotistas sociais”, o que pode significar se abster da necessidade de uma política específica de acesso desses/dessas negros/negras, de sua permanência e da valorização dos seus saberes e práticas, por serem oriundos de um processo histórico específico marcadamente excludente.

Política de afirmativas na Educação: Uma trajetória

Para melhor esclarecimento sobre o panorama das políticas afirmativas para Educação Técnica e Tecnológica, no âmbito da Educação, foi necessária a construção de um quadro teórico que nos permita visualizar de maneira longitudinal a criação e implementação dessas políticas ao longo dos anos no Brasil, através das leis, pareceres, resoluções e orientações que versem sobre o tema e as suas correlações na Educação profissional.

²⁹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/artifice/>. Acesso em: 22 mar. 2019.

Tabela 1 – Leis, pareceres, resoluções, orientações sobre AA no Brasil

LEIS/PARECERES/RESOLUÇÃO S/ORIENTAÇÕES SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS	ANO DE CRIAÇÃO	RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996.	2003	Altera pela lei 10.639 História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
Parecer CNE/CP 03	2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
Resolução CNE/CP 01	01/2004	Detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10.639/2003.
Orientações e Ações para a educação das relações étnico-raciais. (SECAD)	2006	Material didático produzido para o saber-fazer no processo de implementação da lei.
Lei 11.645	2008	Inclusão da temática indígena e da problemática comum entre negros e indígenas, embora em diferentes proporções
12.711 Lei de cotas	2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
Decreto 7824/	2012	Que inclui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como critério para ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior.
Decreto 9034/17 	20 de abril 2017	Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, tratando da autodeclaração como critério para o ingresso através da lei de cotas e a proporcionalidade por região.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Segue abaixo, a lista com as principais ações a serem desenvolvidas na modalidade Educação profissional e tecnológica, Parecer CNE 03/2004. Com as ações que se seguem, teremos parâmetros norteadores para as políticas de ensino, pesquisa e extensão que podem apresentar alguma relação com a política curricular e de formação na EPT

Em 2008, a SETEC publicou o livro “Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica”, resultado de oficinas desenvolvidas com a SECAD, com uma série de artigos sobre a relação entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Lei 10639/2003. Os artigos mostram o que tem sido pensado sobre a implementação da lei 10639/2003 no âmbito da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na tentativa de facilitar os trabalhos dos gestores e professores que atuam nessa modalidade de ensino (Resolução CNE/CP 01, 2004, p. 52).

Com a inclusão de outros grupos étnicos e da questão étnico-racial no cotidiano escolar e, através da prática de alguns professores que se autodefinem como ativistas/militantes, percebe-se que em consonância com as “leis afirmativas” iniciadas em 2003, se inicia um movimento por parte desses atores, através do Novembro Negro, na tentativa de formalizar uma ação para reexistir em prol de uma educação antirracista.

Porém, notamos que a ação coordenada por esses professores não obedece a uma política institucionalizada diante do enfrentamento à condição posta pelas leis 10.639/11645. Surge com isso observar os fenômenos institucionais, ou processos educativos que fomentem uma ação de mudança diante da implementação das leis afirmativas e das ações curriculares e formativas que são necessárias para a implantação dessa política de ação afirmativa.

Sugerimos para esse projeto compreender, a partir do que consideramos uma esfera de microgestão do conhecimento na ação pontual de professores ativistas das questões étnico-raciais, compreender, por diferentes sistemas de referência, a Gestão do conhecimento étnico-racial na Educação Profissional e Tecnológica como ação afirmativa nas ações relacionais em atos entre micro e macro escalas de gestão, proporcionadas pelos professores em seu fazer pedagógico cotidiano, considerando como macro escala as políticas de gestão do currículo e formação que perpassam o tripé de criação dos Institutos Federais: o ensino, a pesquisa e a extensão.

As minhas primeiras indagações sobre a produção de conhecimento étnico-racial no IFBA originam-se na minha prática e reflexão enquanto professor do Instituto, coordenador de um grupo de pesquisa sobre a mesma temática. Indagações, conforme narrei anteriormente, as quais já vinham sendo pontuadas ao longo de meu processo de mestrado, em busca de pensar materiais didáticos para ensino de Inglês que levassem em conta a pertença desses sujeitos. Nessa trajetória, identifiquei a ausência de uma promoção de diálogos entre saberes outros e suas correlações com a ciência e tecnologia, ainda marcadamente estabelecidas com base na tradição ocidental de ciência, na qual o IFBA tem se pautado. A ideia de tensionar essa discussão, por meio dos debates em torno da Semana de Consciência Negra no Instituto, conduziu-me a um questionamento sobre a minha própria experiência vivida enquanto negro,

ex-aluno da educação profissional, agora, ao retornar em travessia, assumindo uma posição enquanto professor da disciplina de Língua Inglesa no IFBA, *campus* Feira de Santana.

Ao ser perguntado e orientado muitas vezes para tratar sobre o componente curricular que parece se apresentar “a serviço da técnica a que se destina a formação dos estudantes”, vindo desprovida de um caráter contextual, ou seja, sem levar em consideração o lugar de pertença e conhecimento desses/dessas estudantes, detectei o que seria o problema de minha pesquisa: a necessidade de políticas de ensino, pesquisa e extensão que dessem conta dessas experiências vividas. Para isso, parti do pressuposto concernente à relevância tanto da permanência desses estudantes cotistas quanto do reconhecimento das suas experiências inovadoras, à medida que eles/elas passassem a se perceber como produtores de conhecimento, possuidores de um estoque trazido em suas travessias e que nem sempre é utilizado como parâmetro de conhecimento dentro do Instituto. Sem contar quando, ao invés disso, acabam estimulados ao diálogo com o corpo de professores em suas práticas, em um processo de reprodução e legitimação de um único modelo de ciência e de tecnologia.

As bases epistemológicas dos conceitos abordados nesse contexto sobre os quais nos debruçamos em ensinar e, muitas das vezes, em o/a estudante apreender, geralmente não estão sendo problematizadas, ao contrário do que estabelece a lei de criação dos IFs, a qual atenta para a sua função social, visando uma formação profissional e tecnológica de caráter social, político e transformador.

A compreensão da pesquisa ancorada nos princípios científico – que se consolida na construção da ciência e desenvolvimento da tecnologia – e no educativo – que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade –, entendendo-a como essencial para a construção da autonomia intelectual e, portanto, potencializadora de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade (BRASIL, 2008, p. 10).

As questões relacionadas à produção do conhecimento local na interiorização dos Institutos Federais e das comunidades que os circundam estão sendo colocadas em um plano secundário. Tal constatação veio como resultado de um levantamento feito junto a projetos institucionais que foram pensados e criados dentro do IFBA para dialogar com iniciativas de produção em ciência e tecnologia sobre a temática étnico-racial. A lista de projetos aprovados nos anos de 2011/2014, anexada a essa pesquisa, revela o pequeno número de ações nesse sentido. Sem contar que, mesmo essas ações, restringem-se a projetos específicos, ou seja, para cobrir a ausência de uma política efetiva existente como parte dos currículos dentro do Instituto.

As minhas observações iniciais para a pesquisa partem de uma ação endógena, ao considerar que, todo ano nos eventos em alusão à Semana da Consciência Negra, o Instituto vestia-se com as cores da luta, por políticas afirmativas em seu território. Essas ações, que passam a receber o nome de temática étnico-racial, começam a ser visibilizadas por meio das ações de professores militantes, vinculados ao IFBA, e que faziam acontecer o Novembro Negro todos os anos como forma de afirmação. Trata-se de um evento de ação pontual, em alusão à Semana da Consciência Negra, o que demonstra a centralidade das ações sobre a temática étnico-racial em um período específico do ano. É nesse momento pontual que se faz a problematização da produção de conhecimento étnico-racial e das questões ligadas à comunidade negra.

Vários são os fatores que levam a esse fato, cabendo uma descrição e análise mais detalhada a ser desenvolvida no segundo capítulo da tese com essa finalidade, no sentido de explicitar o quanto a obrigatoriedade da lei 10.639/2003 ainda não tem implementado um sistema de troca de conhecimentos dentro do IFBA, considerando a sua constituição em rede. O Instituto conta, é certo, com algumas iniciativas exitosas (trazer um contraponto sobre a função do IFBA) na tentativa de modificar a compreensão sobre as relações raciais e a produção de conhecimento na relação com os diversos grupos que circundam os *campi* da instituição, mas ainda pontuais.

A rigidez curricular a que somos impostos, na maioria das vezes, em um modelo de produção de conhecimento adotado por um Instituto Federal de Educação em Ciência e Tecnologia não nos permite experienciar outras formas de construção de conhecimento, bem como reconhecer outras ciências e tecnologias, em um diálogo de saberes-conhecimentos com os próprios estudantes na instituição. Esse seria um dos caminhos possíveis para diluir essa barreira que torna ainda mais raro um efetivo encontro com as comunidades das quais muitos desses/dessas estudantes negros e negras são integrantes. Muitas delas, em suas circunvizinhanças, rodeiam a geografia territorial onde os *campi* do IFBA são implementados, isolando-os como uma ilha, legitimada como um centro de conhecimento/poder.

Constrói-se, assim, a paisagem de fundo onde as experiências vividas permanecem longe de um protagonismo, ao contrário do objetivo idealizado como um Instituto voltado primordialmente para garantir o acesso a essa demanda social. Esse fato intensifica-se quando as políticas afirmativas passam a ser ponto fundante dos movimentos negro e social, a partir do advento das cotas raciais, sobre as quais as primeiras indagações sobre a temática escolhida como tema da tese se dão. É pelo viés da prática enquanto professor/pesquisador negro que essas indagações foram se ampliando, na busca por elementos que me auxiliassem a

compreender a importância científica deste estudo, ao questionar como as diversas formas de conhecimento, para além da técnica instrumental apresentada pelo modelo instituído, poderiam ser incluídas no currículo escolar. Tal afirmação nos leva a fugir da concepção tradicional de currículo como uma mera junção de conteúdos previamente determinados pelos grupos hegemônicos como obrigatórios, mas em diálogo com uma visão mais dinâmica como nos apresenta o educador Michael Apple, ao considerar o currículo como um conteúdo menos rígido, porque é elaborado por certas camadas sociais, segundo suas ideologias, disputas, preocupações e comprometimentos culturais, políticos e econômicos. Penso o currículo aqui como artefato formativo de poder, responsável por determinar como as relações e o conteúdo serão arrolados; determinando o que prevalece ou não, a partir dos objetivos de formação que se deseja alcançar.

Diante desse quadro de exclusão nas políticas curriculares e refletindo sobre como o/a educador/a tem *driblado* para escapar a essa política segregadora com projetos, oficinas e eventos pontuais, cheguei aos caminhos para identificar esses sujeitos de ação.

Tal resposta veio no próprio caminhar da pesquisa, uma vez que foi identificada a centralidade dessas ações em projetos pedagógicos, oficinas e eventos pontuais, por meio dos quais consegui rastrear ações voltadas para incluir esses sujeitos sociais. A tentativa de incorporar os/as estudantes cotistas dentro do IFBA e seus saberes e práticas, depois de 16 anos de implantação da lei 10.639/2003³⁰, que tratava naquele momento especificamente da temática negra, ainda continua, conforme afirmei anteriormente, nesses espaços, como o Novembro Negro e nos projetos de extensão desenvolvidos a partir de iniciativas de professores e ativistas dentro do Instituto.

Os conhecimentos: saberes locais e os conhecimentos acadêmicos

A tentativa de sistematização das ações realizadas no Novembro Negro foi a estratégia de aproximação com tais ações, localizadas a partir de uma mineração de informações que foram encontradas nas notícias publicadas no sítio do Instituto. Tais notícias estão anexadas à pesquisa, sendo que algumas delas servirão de ferramenta de exploração sobre projetos relacionados à questão étnico-racial. Foi na página oficial de divulgação dos principais eventos e ações institucionais, sobretudo no decorrer do ano letivo de 2014, que visualizei os interesses

³⁰ Lei alterada em 2008 para 11.645, rezando sobre inclusão da história e cultura indígena na formação do Brasil também no âmbito da Educação.

de meus pares (professores) sobre as temáticas voltadas para a produção de conhecimento que escapavam às formas hegemônicas de operacionalização e sistematização.

A necessidade de identificar diferentes nuances epistemológicas do *conhecer* e a prática enquanto professor-pesquisador e extensionista do IFBA trouxeram, quase que concomitantemente, a categoria *conhecimento/saber/conhecimento* para a centralidade da pesquisa em questão. Salienta-se aqui o fato dessa pesquisa, não aleatoriamente, estar inserida no programa de Doutorado em Difusão do Conhecimento, cujo desafio é pensar como se processa a construção/difusão do conhecimento para além dos espaços formais e legitimados pela ciência ocidental.

Froés Burnham (2012) ressalta o caráter cientificista e critica o modelo único de ciência, marcado pela fragmentação, pela segmentação que advém da divisão social do trabalho, determinada pela Revolução Industrial. Essa segmentação acabou afastando a produção de conhecimento das tecnologias da comunidade ampliada³¹, criando um abismo que é responsável pelo surgimento de um amplo campo de pesquisa na contemporaneidade, no qual se insere esse doutorado e essa pesquisa. Esse campo é voltado para a desconstrução de modelagens epistemológicas eurocentradas que retiram dessas comunidades o status de produtoras, para torná-las meras consumidoras de conhecimento. Segundo Grosfoguel (2016):

Essa legitimidade e esse monopólio de conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

A opção de minha pesquisa perpassa pela experiência vivida – termo cunhado como fruto de uma metalinguagem, um fazer-fazendo, em que falar da experiência é vivê-la integralmente – tanto no que diz respeito ao meu trajeto enquanto pesquisador, quanto dos sujeitos da pesquisa. Essa experiência vivida, para que pudesse ser alcançada em suas múltiplas dimensões, requereu uma postura de cuidado e um olhar de atenção para o acompanhamento dos processos de produção de conhecimento que se constituíam em possíveis territórios educativos. É válido atentar que território educativo é visto aqui como um espaço de encontro entre ambos os conhecimentos, os saberes e o conhecimento científico, em suas relações de conflitos, tensões, rupturas, reatamentos, consensos e dissensões, suas intersecções e reinvenções.

³¹ Comunidade ampliada pode ser entendida como a reunião das diversas comunidades produtoras de conhecimento, para além das legitimadas comunidades epistêmicas.

Território tão complexo quanto ao fenômeno da experiência, exercício privilegiado do território educativo. Não é aleatória a escolha pela categoria da experiência nesse contexto, principalmente por ser um fenômeno relacional, como a vida. Macedo (2015) indica o quanto a experiência parte de sua relação com o mundo: “Nesse sentido, a experiência é um espaço para as percepções, para as paixões, para nossos desejos, para nossas contradições, nossos paradoxos, nossas derivas, itinerâncias e errâncias” (MACEDO, 2015, p. 26).

Para o autor, o encontro entre o ser e o saber dá-se marcadamente por intermédio da experiência, já que ela vai além da mera vivência porque pressupõe uma reflexão sobre o vivido. Seguindo esse caminho, os territórios educativos assemelham-se aos espaços multirreferenciais de aprendizagem, por considerar que é possível produzir conhecimento também em espaços educativos não escolares, ainda que os sujeitos que transitam nesses espaços educativos, mediados pelas territorialidades singulares e em constante movimento, carreguem saberes e fazeres da experiência vivida em seus corpos insurgentes em formação. Em consonância, inclusive com o que foi idealizado pela LDB, já em seu artigo 1º, que entende a educação como processo que inclui o conhecimento advindo da família, da vida social, da Igreja, do trabalho, enfim, da comunidade ampliada. Fróes Burnham (2012) no entanto chama à atenção para o fato de que a escola não tem dado conta de dialogar com o corpus de conhecimento gerados para além de seus muros o que se justifica com a necessidade de implementação de políticas públicas de correção dessas distorções.

Atentando ainda para o fato de que a pesquisa problematiza aqui o que inclusive a própria comunidade ampliada não tem dado visibilidade aos saberes trazidos pelos corpos desses sujeitos oriundos dessas comunidades, a exemplo de estudantes de comunidades negras.

Diante do apresentado até aqui, sobressaem alguns pressupostos sobre os quais chamo atenção para melhor delinear os rumos da pesquisa. O primeiro deles é que os/as estudantes que passaram a acessar a educação profissional, ao ingressar no Instituto por meio das políticas afirmativas, trouxeram as suas trajetórias de vida e formação, constituindo, assim, semelhanças e distanciamentos com a travessia afirmativa do pesquisador, como homem negro, oriundo de bairro popular de Salvador, pobre, desejando ocupar um espaço na educação profissional.

Um segundo pressuposto considera que os processos formativos alicerçados pelo ensino, pesquisa e extensão no IFBA, a ação/afirmação dos sujeitos negros e os saberes e práticas étnico-raciais das comunidades na relação com os conhecimentos científicos, devem ser otimizados, aproveitados, fortalecidos e reconhecidos como formas outras de criação, compartilhamento, socialização e difusão de conhecimento. Respondendo à relação de mão

dupla, tanto para contextos acadêmicos, quanto para as comunidades de prática e tradicionais e/ou quilombolas constituídas nos territórios educativos em questão.

A questão central da pesquisa, portanto, é compreender como se dá a relação entre os vários conhecimentos, ou seja, o conhecimento científico e os saberes e práticas dos sujeitos em travessia afirmativa e os saberes e práticas étnico-raciais das comunidades tradicionais que adentram o Instituto a partir das políticas afirmativas.

Neves; Caetano e Silva (2015) definem as comunidades tradicionais como territórios que:

A tradicionalidade das comunidades e povos que assim se identificam relaciona-se a identidade social dinâmica, constantemente ressignificada na realidade repleta de contradições, como resultado da própria essência humana. O tradicional é o conhecimento vivo de produzir a vida que é conduzido no espaço/ tempo pelos saberes e modificado nas experiências comuns mais emblemáticas. Assim, o conceito abarca essas comunidades, mas sim as comunidades e povos que através de suas culturas expressam identidades que representam uma dada forma de produção da vida humana (NEVES; CAETANO; SILVA, 2015, p. 193).

Com isso, compreender como se configuram os processos de produção de conhecimentos- saberes e práticas étnico-raciais e conhecimento científico – na relação entre IFBA, como um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia e os saberes e práticas étnico-raciais advindas com os sujeitos negros/as e com as comunidades tradicionais. Para isso, este trabalho pretende:

- a) cartografar ações implementadas pelo IFBA sobre os saberes e práticas étnico-raciais, a partir da implementação da lei 10.639/2003, através das ações ligadas ao eixo do ensino, pesquisa e extensão em seu território;
- b) compreender como se constituem os territórios educativos como espaços de travessia entre os conhecimentos- saberes e práticas das comunidades e dos sujeitos em sua relação com o IFBA;
- c) investigar os projetos que envolvem docentes, discentes e comunidades tradicionais como mecanismos de efetivação das políticas afirmativas dentro do Instituto.

A Gestão do conhecimento como uma “incoerência epistemológica”

A experiência vivida no doutorado sanduíche na Universidade da Pensilvânia constituiu-se como uma necessidade de buscar outras travessias afirmativas para compreender como se dava a questão da produção de conhecimento vivenciada em Faculdades e Universidades Historicamente Negras. Foi assim que cheguei na Universidade da Pensilvânia,

sob a orientação da professora Marybeth Gasman, responsável por coordenar um estudo sobre projetos exitosos em HBCUs (universidades e faculdades de referência na formação em ciência, tecnologia, engenharias e matemática, cuja maioria de estudantes são negros).

O sanduíche surgiu como oportunidade de ampliar a cartografia da produção de conhecimentos em um diálogo com a experiência dessas universidades consideradas grandes centros formadores no campo da educação em ciência e tecnologia com enfrentamento pelas demandas étnico-raciais. Nesse sentido, busquei entender o que levava essas universidades, apesar da disparidade econômica e verbas reduzidas, a serem referências em suas áreas e, sobretudo, no alto índice de formação de jovens negros. Tal questão já era uma tentativa de lidar com o que se apontava como desafio da tese, ou seja, processos inclusivos de gestão social de conhecimento. Este termo desencadeou a primeira problematização da pesquisa na experiência vivida no doutorado sanduíche.

Ao considerar a possibilidade de alargar o conceito de Gestão Social do conhecimento, debrucei-me em uma busca teórica sobre outras formas de conceber o conhecimento entre diferentes atores em seus diferentes processos de produção, em interação, processos alternativos de gestão que trouxessem possibilidades práticas de diálogo de saberes entre territórios. Foi assim que me aproximei do que Miolo e Testanova (2009) chamaram de uma epistemologia “pelas bordas” (do inglês *borders*), em uma reflexão para pensar quem é o observador e quem está sendo observado na pesquisa. Essa virada epistemológica proposta pelo pensamento decolonial desloca-nos para a responsabilidade de assumirmos o protagonismo de quais são os sujeitos envolvidos no processo de produção de conhecimento, que eles definem como geo-corpo-política de conhecimento.

A ideia de produção de conhecimento “pelas bordas” nos conduz à tentativa de forjar um conceito a partir da categoria nativa “pelas beiradas” ao colocar em questão o conceito de gestão social do conhecimento para o contexto em que se insere a pesquisa. Não seria simplesmente o fato de substituir ou traduzir o termo proposto pelos autores para o português, mas ressignificar e atribuir sentido próprio a uma expressão e ação que nos é dita e feita em muitas situações em que nos deparamos com a necessidade de reinventar as nossas próprias formas de ser e estar no mundo.

Ao deslocar esse conceito em uma tentativa de ressignificar o termo “pelas beiradas”, busquei uma estratégia de aproximação para problematizar o termo gestão como política capaz de valorização dos saberes e conhecimentos pertencentes às culturas ainda subalternizadas. Seria a “gestão de conhecimento” uma abordagem capaz de incluir uma política de ciência e tecnologia na relação entre o IFBA e os saberes e práticas étnico-raciais das comunidades

tradicionais em Seabra e seus sujeitos de ação? Podemos considerar que as inovações sociais e as estratégias enfrentadas por essas populações para reexistir nessa região “*de beirada*” constitui-se como uma tensão paradigmática sob a relação conhecimento tradicional e conhecimento científico.

O primeiro contato com o termo Gestão do conhecimento deu-se a partir da abordagem trazida por Burnham e Reis (2012), os quais propunham deslocamentos conceituais do termo Gestão do conhecimento, diante da necessidade de ampliar compreensões de caráter “teórico-epistemológicos, históricos e culturais” do termo. Os autores tomam como base a perspectiva teórica sobre a adoção de uma Gestão de conhecimento para provocar mudanças em uma cultura organizacional, que visa, primordialmente, o compartilhamento e a conversão do conhecimento tácito em explícito (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Isso, para tornar o conhecimento mais acessível e possível para a organização, já que estava localizado no ambiente da administração de empresas (FRÓES BURNHAM; REIS, 2012). Ficava evidente que o termo Gestão do conhecimento era contextualizado a partir de “processos que envolviam a otimização de aprendizagem empresarial”. Distante, portanto, de uma abordagem de gestão voltada para a compreensão de processos de geração e difusão do conhecimento na relação entre um Instituição de educação profissional e tecnológica e dos saberes e práticas étnico-raciais dos sujeitos e das comunidades tradicionais.

A partir dessa releitura proposta por Burnham e Reis (2012), compreendi que seria necessário pensar em modelos de gestão que incluíssem os processos em que a cultura do lugar possibilitasse relações mais horizontais; a não fragmentação da estrutura da administração em parcelas hierárquicas superiores, intermediárias e subalternas; com maior foco na gradual implementação do processo e a forma colaborativa, considerando o seu contexto sócio-histórico ampliado e não isolamento da instituição (no caso do IFBA, com o diálogo de saberes). Tratava-se, portanto, de lidar não somente com a dimensão prática, mas com as articulações com “elementos teóricos para contribuir com uma compreensão mais complexa e multirreferencial dessa atividade humana, assim como as relações com o ambiente e outras organizações nela situadas”.

A dificuldade viria a se materializar, mais concretamente, com a percepção de Madina V. Tlostanova, professora da Universidade de Moscou, que se apresentava como visitante na Universidade de Berkely, na Califórnia, com quem travei uma discussão em torno da temática de minha pesquisa. Para Tlostanova, uma das autoras da epistemologia “pelas bordas” como enfrentamento ao pensamento colonial, seria uma desobediência epistêmica, mas a Gestão social do conhecimento estaria contrária à minha tese porque quem gesta conhecimento é

geralmente quem estabelece uma hierarquia de poder. Tratava-se, portanto, da constatação de “uma incoerência epistemológica”.

Tal constatação se efetivava a partir da forma como se constituíam os territórios educativos com os quais vinha trabalhando, ou seja, a partir do vaivém de conhecimentos advindos dos vários territórios do entorno do IFBA e a partir desses corpos que nele adentravam através das cotas, direta ou indiretamente. Tratava-se, então, de lidar com a territorialidade como espaço onde as relações se davam, como um dos cerne de meu trabalho na discussão sobre a interiorização do IFBA e nos diálogos com arranjos produtivos locais, com as comunidades e os saberes e práticas assentados nesses territórios.

A experiência vivida foi significativa para entender essa rede de solidariedade como forma de viabilizar as demandas da territorialidade

Para alcançar tais objetivos, adotei a metodologia qualitativa, baseando-me nos métodos da Cartografia e da Etnografia. A opção pela Cartografia Exploratória deu-se pelo fato desse método ter como um de seus objetivos a intervenção diante de uma dada realidade, ao reafirmar o seu caráter de acompanhamento de processos, categoria na qual se insere esse trabalho, o que possibilita a descrição detalhada do caminho da pesquisa. Tal característica a aproxima da pesquisa etnográfica, pensada não apenas como um método, mas como “uma forma de ver e ouvir, uma maneira de interpretar, uma perspectiva analítica, a própria teoria em ação” (PEIRANO, 2008, p. 12).

Com essa metodologia, descrita mais pormenorizadamente no Caminho 1, pretendo aproximar-me dos fenômenos territoriais, ambientais, físicos e socioeconômicos em suas utilizações nos processos de desterritorialização dos saberes e conhecimentos, conforme prevê a Cartografia. Assim, destacar a importância da categoria território/territorialidade e o caráter processual da tese em questão. Nesse capítulo, intitulado *Dos caminhos metodológicos da tese*, trago como base os estudos de Deleuze (2011); Guattari; Rolnick, em *Cartografais do Desejo*; Passos; Kastrup; Escócia (2012), com as *Pistas do método da Cartografia*.

Início com a revisão e ampliação da literatura para melhor compreensão do objeto de estudo, destacando algumas categorias analíticas, a saber: a questão étnico-racial; Gomes (2017), Munanga (2008; 2010), Silva (2008), Mota (2007); Xavier (2009); Hooks (2017); França, Messeder; Lima (2017); Comunidades de prática, segregação entre saberes públicos e privados; espaços multirreferenciais de aprendizagem, comunidade ampliada, Froés Burnham (2012); Experiência vivida e formação, em Macedo (2005); Conhecimento/saberes tradicionais, Souza Santos (2005; 2010); Toledo e Barrera-Bassol (2015); Saberes Tradicionais, revista ABPN, Associação Brasileira de pesquisadores Negros (2017); Território, em Santos (1996;

1996), Nascimento (2007); Educação Profissional e Tecnológica, em Lima Filho (2015); Currículo, território em disputa, outros saberes e outras pedagogias e os sujeitos sociais como produtores de conhecimento, Arroyo (2013; 2014). Além disso, debruicei-me sobre a legislação que institui os IFs, 11.892/2008; Lei 10.639/2003 sobre O Ensino de História e Cultura africana e afrobrasileira; assim como acerca da regulamentação do FORPROEXT (2012).

Em seguida, após a decisão sobre a pesquisa de campo que se constitui em uma Cartografia com elementos na Etnografia, com base em Souza (2016); André (2005); Cresweel; Poth (2017); e Oliveira (2000). Realizada no IFBA *campus* Seabra, a Cartografia dialogará com as contribuições da descrição Etnográfica das microrrelações observadas. Tal descrição é feita de maneira participativa, a partir da experiência vivida com os sujeitos envolvidos nos projetos de ensino, pesquisa e extensão cartografados.

Como instrumentos metodológicos para a coleta de informações, recorri à pesquisa exploratória das notícias sobre a temática étnico-racial no sítio eletrônico do IFBA, conversas informais com os interlocutores no *campus* Seabra, além de rodas de conversa formativas com os/as estudantes quilombolas e não quilombolas; com os/as professores/ras e membros das comunidades tradicionais; as notas de campo, e a experiência vivida no estágio de doutorado, realizado na Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos. Outro recurso empregado foram as entrevistas semiestruturadas com os/as estudantes negros/as, quilombolas e não quilombolas, apoiadas pela metodologia do *time-line* de trajetória de vida e formação. Acrescento, como eixo central da Cartografia, a descrição e análise de cinco projetos de ensino, extensão e pesquisa desenvolvidos pelo IFBA *campus* Seabra.

O Caminho 2, *Ações Afirmativas na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise a partir dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, territórios educativos, do campus IFBA Seabra*, traz a Semana Preta e o projeto de extensão Semente Crioula para pensá-los como territórios educativos, por estabelecer relações entre o IFBA, as comunidades quilombolas e o território. Ele traz ainda as trajetórias dos sujeitos que protagonizam essas ações que servem de elo de ligação entre os capítulos. Ao final desse capítulo, foi possível identificar a relações entre os projetos, os sujeitos e os conhecimentos que passam a ser complexificados por outras categorias como gênero, território, a formação profissional, juventude além das questões étnico-raciais. Inserimos ainda algumas notícias que possibilitam avaliar a repercussão dessas ações como instrumentos visibilizadores desses espaços de discussão étnico-racial.

O Caminho 3, *Os projetos e as ações dos sujeitos e a configuração da rede solidária no vaivém de conhecimentos*, espaço para reflexão em torno de mais três projetos: o primeiro deles, o NEDET-Chapadeiros, é um projeto guarda-chuva que engloba o segundo projeto abordado

no Caminho 3, O Etnoconhecimento e uso da água em comunidades tradicionais quilombolas de Seabra. Esses dois projetos aprofundam as discussões em torno da relação entre os conhecimentos-saberes e práticas etnicorraciais das comunidades e os saberes acadêmicos do IFBA e o território. O protagonismo dos sujeitos nos projetos exige uma abordagem sobre as diversas formas de opressão e seu enfrentamento, conseqüentemente, numa abordagem interseccional. É a abordagem interseccional e sobre as potencialidades da diversidade territorial que nos leva a análise do último projeto que já inaugura, em seu título, a ideia-força-ação de uma rede solidária onde uma pessoa ajuda a outra.

As considerações finais: Sobre caminhos, espinhos e um lindo jardim para futuras travessias afirmativas tece considerações finais em torno do vaivém de conhecimentos na travessia dos corpos insurgentes que atravessam os projetos. Retomam o caráter processual da tese que é delineada a partir da travessia dos corpos insurgentes, responsáveis pelo protagonismo nesses projetos. As considerações abordam ainda a presença afirmativa de uma rede de solidariedade imanente às ações dessas comunidades nesse diálogo com o IFBA nos territórios educativos. Nasce daí, o que emergiu como uma “epistemologia pelas beiradas”, num diálogo reterritorializado com a epistemologia das bordas cunhado por Miolo e Testanova (2006). Zonas de beirada forjadas a partir das travessias afirmativas desses sujeitos

CAMINHO 1 – CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TESE

Neste capítulo, dedico-me a descrever o percurso metodológico seguido nas etapas executadas para execução da pesquisa. As informações contidas nesse capítulo serão sintetizadas no quadro sinóptico que apresento abaixo, contendo as etapas de cada fase da pesquisa, o período de tempo que consiste cada uma delas, uma descrição sucinta das ações desenvolvidas e, por fim, os achados e informações contidas em cada fase.

Tabela 2 – Quadro Sinóptico da Tese

Fases da pesquisa	Período/duração	Descrição	Achados
Cartografias da travessia afirmativa do pesquisador encarnado em formação.	2014 até 2017	Memórias, biografias, travessias afirmativas e estoque de conhecimentos e aderência ao tema de pesquisa.	A implicação do pesquisador e a construção do caminho percorrido até o objeto de pesquisa.
Cartografia exploratória	2014 até 2016	Mineração de dados sobre os saberes e fazeres étnico-raciais no sítio do IFBA.	Grupos de pesquisa/projetos e ações; IFBA-notícias; professores coordenadores dos projetos.
Experiência vivida no território do IFBA <i>campus</i> Seabra: um encontro entre a cartografia e a etnografia	2014 2015 2016 2017	Observação participante e construção de diário de campo; a construção e execução de rodas de conversa.	Ações e projetos sobre a relação entre o conhecimento/saberes étnico-raciais; relatos da travessia de corpos insurgentes na educação profissional e tecnológica; TCCs, peça de teatro; game-aula.
A experiência vivida na Universidade da Pensilvânia no CMSIs	2017	Estágio doutoral nos EUA; etnografia para ampliação teórico-metodológica e observação de projetos em Universidades e Faculdades Historicamente Negras e a educação em Ciência tecnologia, engenharias e matemática.	Espelhamentos; A desconstrução do conceito de gestão do conhecimento; porosidades; ações de combate às desigualdades na educação; territórios que produzem conhecimento, valorizando a cultura negra.

<i>Time-line de trajetória de vida e formação: entrevistas com cinco estudantes</i>	2017	Entrevistas semiestruturadas com estudantes negros do IFBA.	Saberes e fazeres das experiências formativas na relação IFBA-estudantes-comunidades quilombolas: sinuosidades, porosidades e espelhamentos.
Infografias	2017 até 2018	Sistema de Representação dos conhecimentos étnico-raciais da experiência vivida pelos sujeitos na constituição de territórios educativos.	Síntese dos processos de produção de conhecimento/saberes étnico-raciais; as aprendizagens; sinuosidades, porosidades e afirmações na formação; zoom cartográfico da travessia afirmativa.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

1.1 A CARTOGRAFIA COMO MÉTODO PARA ACOMPANHAR PROCESSOS: UM CAMINHO AO ENCONTRO DO OBJETO

A Cartografia como método em pesquisas qualitativas parece ter uma história recente. A sua utilização como dispositivo de compreensão de processos e produção de subjetividades ganha, nessa pesquisa, o acréscimo de ser utilizada na compreensão de processos complexos de produção de conhecimento em contextos educativos e em suas intersecções com outros saberes que emergem de espaços de comunidades tradicionais em suas formas de conhecer.

Nesse ponto específico, a Cartografia ganha força e emerge como mais uma possibilidade de utilização devido ao seu caráter interventivo e de objetivar dar foco para situações em que há transformação de uma dada realidade com a pesquisa desenvolvida. Lima de Souza e Francisco (2016) debruçam-se na tarefa de desenvolver um estudo bibliográfico, “mediante a consulta de autores brasileiros/as que vêm trabalhando no detalhamento do método da cartografia” (LIMA DE SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 811).

Ao considerar o seu caráter mais recente no meio acadêmico, citando campos do conhecimento, como, por exemplo, as áreas da saúde coletiva, sociais e humanas, quando o elemento central que se deseja focar é o acompanhamento de processos. Para a pesquisa em questão, este método mostrou-se o mais adequado para o acompanhamento dos processos de produção de conhecimento sobre os saberes outros que emergem nesse contexto sobre a

temática étnico-racial em relação com um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia, na Bahia.

No artigo apresentado por Lima de Souza e Francisco (2016), a Cartografia como método ganha força no Brasil a partir do ano de 2005, com a reunião de professores que resolvem sistematizar orientações para pesquisas de cunho cartográfico, gerando uma publicação em 2009, sob o título de *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*, sendo organizada pelos professores Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escócia, e contendo artigos de outros pesquisadores também nessa obra.

Seguirei alguns dos caminhos já trilhados pelos pesquisadores Lima de Souza e Francisco (2016), que se utilizam do artigo *O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios...desenhando caminhos...*, para apresentar a outros pesquisadores que desejam enveredar-se pela cartografia, porém, em muitos momentos, informo que decido seguir por outros caminhos ao desenvolver a pesquisa de doutorado, ao considerar que, como eles nos informam, “cartografar é, antes de tudo, uma arte”, da qual ousarei a me arriscar.

Ao tentar, inicialmente, estabelecer uma aproximação etimológica do termo em suas origens, os autores apresentam-nos uma definição próxima da cartografia ser uma “descrição de cartas ou traçado de mapas” (LIMA DE SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 812). Nesse sentido, somando a essa ideia inicial, nos é apresentada também a cartografia como uma ciência na definição do IBGE, sendo: *a habilidade de elaboração de mapas, cartas ou outras formas de representar, descrever detalhadamente ou expressar objetos, fenômenos, ambientes físicos e socioeconômicos e suas utilizações.*

Nos aspectos que foram descritos anteriormente, ressalto dois pontos que considero que ganharam mais força com a pesquisa, pela escolha que desenhei como instrumentos de coleta de dados: a descrição detalhada de processos, o que aproxima a cartografia da pesquisa etnográfica; e os fenômenos territoriais, ambientais, físicos e socioeconômicos em suas utilizações nos processos de desterritorialização dos saberes e conhecimentos, ou seja, destacar a importância da categoria território/territorialidade e o caráter processual da tese em questão.

Para compreender melhor os processos que se dão no âmbito topológico e simbólico na constituição dos territórios e a produção de conhecimento, a cartografia surge em seu caráter filosófico e simbólico, pensados inicialmente por Gilles Deleuze e Félix Guatarri, em 2011, a partir da década de 60, para transgredir os modelos de pesquisa oferecidos na época, descritos por Lima de Souza e Francisco, como: “em oposição a modelos de pesquisa de cunho eminentemente demonstrativo-representacionais, e que não se adequavam e nem conseguiam

dar conta do teor processual do objeto de seus estudos, qual seja, processos e produção de subjetividades (LIMA DE SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 812)”.

Ao propor uma fuga aos modelos tradicionais de pesquisa qualitativa vigentes na época, no campo da psicologia, com a esquizoanálise, e ao destacar a importância da multiplicidade como fator constituinte na própria realidade observada, o caráter complexo dos contextos de pesquisa ressaltam as subjetivações, as totalizações, as unificações, como o contrário do que se pretende nas multiplicidades que surgem na pesquisa qualitativa.

Para melhor situar o leitor sobre o caminho de transposição e ou adaptação dessa metodologia para outros campos do conhecimento, a cartografia surge como um dos princípios da ideia de rizoma, conceito bastante trabalhado por Deleuze e Guattari. Para os autores Lima de Souza e Francisco (2016): “*O rizoma é mapa e não decalque*”. Além de dialogar com algumas das teorizações sobre o termo propostas por Deleuze e Guattari, de que um mapa deve ser aberto em sua constituição e em seus processos, sendo conectável e des(re)conectável a qualquer tempo, desmontável em suas micro e macroestruturas, reversível e suscetível de receber alterações constantemente.

A ideia força de rizoma, tendo a cartografia como um dos seus princípios fundantes, auxilia-nos a compreender a realidade complexa que se apresenta como objeto e recorte dessa pesquisa, pois, segundo Lima de Souza e Francisco:

Os princípios rizomáticos propõem um tipo de racionalidade para além das articulações binárias de causa e efeito, contrapondo-se aos modelos demonstrativos-representacionais, derivados de uma racionalidade cartesiana-positivista-calculante. A racionalidade que se expressa nesses modelos é, via de regra, que existe um mundo, uma realidade constituída por objetos a serem apreendidos e representados, através de conceitos e teorias, por um sujeito cognoscente, mediante a aplicação rigorosa de um conjunto de procedimentos metodológicos previamente definidos (LIMA DE SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 813).

Ao criticar os modelos de pasteurização metodológica como também o controle demasiado das categorias analíticas que podem emergir em uma pesquisa qualitativa, a cartografia como método delega ao pesquisador uma maior liberdade em suas ações de pesquisar, buscando outros parâmetros a serem considerados como marcadores de um rigor metodológico e validade nos resultados encontrados. Além disso, a cartografia ressalta a importância de compreensão do processo da pesquisa como ato político e transformador da realidade a ser estudada, ao oferecer alternativas de diálogo e construção de conhecimento pelos processos construídos com os pesquisados. Desse modo, a cartografia como método de pesquisa qualitativa: “Se opõe à política cognitiva cartesiana-positivista propondo outras linhas e outros modos de tecer compreensões acerca dos homens e do mundo, mapeando paisagens,

mergulhando na geografia dos afetos, dos movimentos e das intensidades” (LIMA DE SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 813).

1.2 HABITANDO O TERRITÓRIO DO IFBA *CAMPUS* SEABRA NA CHAPADA DIAMANTINA

Entre os caminhos metodológicos trilhados no início desse processo de pesquisa, alguns foram seguidos, mesmo que por atalhos, outros apenas apontaram para possíveis direções, mas, todos foram fundamentais para a abordagem do tema proposto. Foi um trajeto necessário para construir a metodologia que me aproximaria de temas tão emergentes como a presença de corpos negros e de outras minorias, com as suas culturas e saberes ancestrais dentro de espaços formais de produção de conhecimento no território de um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia.

Para isso, algumas experiências graduais foram delineando e delimitando o objeto de estudo, ao mesmo tempo em que revelava a sua complexidade. Podemos citar alguns deles como forma de esclarecer a trilha seguida. O primeiro passo para localizar esses/essas estudantes cotistas raciais junto ao órgão responsável pela coordenação dessa política afirmativa mostrou-se ineficiente, já que esses sujeitos, conforme dito anteriormente, após seu ingresso, passavam a ser caracterizados dentro do Instituto como cotistas sociais. Esse apagamento estrutural levou-me a buscar a segunda alternativa: localizá-los a partir do sistema de bolsa PIBIC-AF (Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas). Tal programa não se encontrava devidamente cadastrado junto ao CNPq, devido à falta de cumprimento de alguns requisitos junto a essa instituição de fomento de pesquisa: produtividade científica para acolherem os projetos de pesquisa desses estudantes.

O que se pode perceber diante desse embate é uma lacuna estrutural no que se refere a uma ausência de política que garanta o benefício da bolsa de iniciação científica para esses/essas estudantes, “pertencentes a grupos tradicionalmente excluídos do espaço acadêmico na graduação”. Diante desses dois movimentos frustrados já se delineava o quão novo seria um projeto de pesquisa voltado para investigar a trajetória desses corpos negros no Instituto.

O novo movimento levou-me à tentativa de cartografar um evento científico de caráter regional, por meio do qual pudesse conseguir informações sobre a geopolítica do conhecimento e a temática étnico-racial na formação profissional nas regiões Norte e Nordeste. A decisão veio através do chamado para participação do VIII CONNEPI, em 2013, a ser realizado no IFBA, *campus* Salvador, cujo tema na IV edição estaria relacionado à minha pesquisa, qual seja:

Tecnologia Inovadora Sustentável: Ações afirmativas, equidade e promoção da qualidade de vida. A síntese dessa pesquisa resultou em uma produção que foi apresentada em um evento científico³².

O grande volume de informações contidas nos anais do evento, bem como a falta de uma ferramenta que me possibilitasse modelar os dados de forma sistematizada, dificultou esse método de abordagem à produção de conhecimento sobre a temática étnico-racial. Isso me fez perceber a necessidade de afunilar a minha busca, conseqüentemente, chegando aos grupos de pesquisa no IFBA que já anunciavam em seus nomes o interesse voltado para a temática étnico-racial. Nesses grupos, localizei projetos e ações que viriam a ser o lócus efetivo de meu trabalho.

Em se tratando do capítulo teórico-metodológico da tese, faz-se pertinente salientar a opção pela Cartografia como método para auxiliar o mapeamento e escolha dos projetos e ações que viriam a ser analisados e compreendidos. Embora a Cartografia seja mais difundida como metodologia para a construção de mapas no campo da Geografia, nessa pesquisa foi significativa como meio para identificar e acompanhar os processos em suas dimensões simbólica, territorial, geopolítica, além de suas relações com o espaço vivido.

Para César (2015), a cartografia deve significar mais que o seu sentido convencional atribuí. Ela deve ser compreendida como “uma composição caleidoscópica” de textos para motivar o leitor a saber mais sobre a história e memória dos povos em questão, para que possa estimular os pesquisadores e pesquisadoras a repensar os modelos hegemônicos de pesquisa onde “um” pesquisa e o “outro” é pesquisado (p. 9).

Para ter uma maior compreensão das ações sobre a temática étnico-racial que os grupos de pesquisa no IFBA vinham desenvolvendo, fiz, inicialmente, uma Cartografia Exploratória das notícias geradas a partir dessas ações, publicadas no site do Instituto. Foi uma forma de localizá-las e compreender os territórios educativos que se configuravam por meio dessas ações. Concomitantemente, pretendia chegar aos sujeitos partícipes desses processos e suas travessias afirmativas.

1.3 AS NOTÍCIAS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DE APROXIMAÇÃO ENTRE OS SABERES E PRÁTICAS ÉTNICO-RACIAIS DAS COMUNIDADES EM SUA RELAÇÃO COM O IFBA

As buscas no IFBA-notícias foram realizadas através de descritores específicos, como: Lei 10.639; negros/negra; saberes; cultura negra; questão étnico-racial; questão/temática

³² 56ª SBPC em Porto Seguro.

étnico-racial. O resultado foi a constatação de que existiam iniciativas de aproximação do Instituto com comunidades tradicionais e de prática e coletivos sociais envolvidos nessas ações³³.

A cartografia dessas notícias funcionou ainda como uma forma de sistematização dessas informações que permaneciam dispersas, já que são publicadas de maneira difusa no site do Instituto. Esse levantamento permitiu apresentar um panorama da produção de conhecimento na interação Instituto-comunidades em processos formativos pela extensão, ensino e pesquisa. É nesse sentido que reuni esse material e, posteriormente, utilizo-me das notícias para dialogar com os projetos selecionados para análise da tese. Ressalto a importância que elas assumiram para esse estudo e de como esse locus de informações pode oferecer outras possibilidades para pesquisas futuras, sobretudo no que tange aos projetos de extensão, ensino e pesquisa associados à temática étnico-racial³⁴.

Inicialmente, foram recuperadas e selecionadas quatro notícias para leitura e sistematização de informações para a pesquisa. A primeira delas tratava de um “Curso de Capacitação em Metodologia da Pesquisa Científica em Ações Afirmativas e Cotas”, que aconteceria no IFBA de Porto Seguro, no ano de 2010, coordenado pelo professor Cristiano Raykil e organizado pelo grupo de Pesquisa “Cotas para a Inserção Social e Étnica no IFBA”, que atendia à demanda de acompanhamento da recente política de cotas implantada no Instituto.

A segunda notícia, ligada ao mesmo *campus*, voltava-se para a comunidade cigana, estabelecendo uma relação entre alunos e essa comunidade como exercício de entendimento da alteridade. A ação, realizada no ano de 2011, como atividade dos professores Carla Sandra Camuso Fernandez, de Artes, e João Veridiano Franco Neto, de Antropologia, atuou no sentido de inclusão de minorias e sua diversidade cultural como desafio para o Instituto.

A terceira notícia localizada a partir dos mesmos descritores foi o “Seminário das Ervas e das Rezas”, organizado pelo Grupo de Pesquisas “Saberes Tradicionais e Subalternidade”, em uma iniciativa do professor de História Erahsto Felício, do *campus* de Valença, no ano de 2015. O evento era uma parceria entre IFBA e a Central das Associações da Agricultura Familiar de Valença e Região Baixo Sul e tinha o enfoque na prática de cura tradicional e os

³³ O conceito de comunidade de prática estrutura-se com base na aprendizagem e suas dimensões, podendo ser visto como um sistema de aprendizagem social (...) são formadas por pessoas que, voluntariamente, compartilham de um mesmo interesse ou paixão, interagem regularmente, trocam informações e conhecimentos, buscam sustentar a comunidade e compartilham do aprendizado de maneira que podem ser caracterizadas por apresentarem as dimensões do: empreendimento conjunto, envolvimento mútuo e repertório compartilhado (WENGUEL, 2010).

³⁴ As demais notícias que não foram analisadas podem ser encontradas nos anexos desse trabalho.

mestres desse saber, visando apoiar a criação de uma farmacopeia que se utilizasse desses saberes.

A quarta, e talvez a mais significativa notícia para o enfoque da pesquisa, tratava-se da “IV Semana Preta”, anunciada para acontecer em Novembro de 2016, no IFBA *campus* Seabra. O evento englobaria ainda o Fórum de Pesquisas Pretas do Instituto, com o tema “Diamante Negro”, em uma homenagem à Chapada Diamantina. Afirmo ser a mais significativa pelo fato dos eventos de comemoração à Semana da Consciência Negra serem um dos focos centrais de análise dessas ações para a tese, bem como o referido *campus* passaria a ser o lócus da pesquisa, como estudo de caso etnográfico.

Figura 1 – Notícia acerca da IV Semana Preta, no site do IFBA

The image shows a screenshot of the IFBA website. At the top, there is a navigation bar with links for 'BRASIL', 'Serviços', 'Simplifique!', 'Participe', 'Acesso à informação', 'Legislação', and 'Canais'. Below this is a green header with the IFBA logo and the text 'Instituto Federal da Bahia' and 'MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO'. A search bar is located on the right side of the header. Below the header, there is a breadcrumb trail: 'VOCÊ ESTÁ AQUI: PÁGINA INICIAL > INSTITUTO FEDERAL > NOTÍCIAS 2016 > SEABRA LANÇA SITE DA IV SEMANA PRETA'. The main content area features the IFBA logo on the left and the title 'Seabra lança site da IV Semana Preta' on the right. Below the title, there is a publication date 'Publicado: 17/10/2016 08h48' and a social media sharing section with buttons for 'Twitter', 'Compartilhar', 'Curtir', and 'Compartilhar'. The main text of the article describes the launch of the IV Semana Preta website by the Seabra campus, which will run from November 29 to December 2, 2016. It also mentions the Fórum de Pesquisas Pretas and the Chapada Diamantina. At the bottom of the article, there is a link to the website: 'Confira o site www.seabra.ifba.edu.br/semanapreta'. On the left side of the page, there is a sidebar with links for 'Acesso à Informação', 'Transparência IFBA', 'Sistema Eletrônico de Informações - SEI - Consulta Pública', 'Acompanhamento de processos - SISPROC', 'Processos Seletivos', and 'Ouvidoria'.

Fonte: Página do IFBA na internet.

Nessa ocasião, desejava construir uma cartografia que relacionasse os conhecimentos produzidos nos três *campi*: de Valença, Porto Seguro e Seabra. No entanto, o território de Seabra revelou-se como lócus privilegiado devido ao significativo número de projetos de extensão, ensino e pesquisa, cinco ao total, além do grande número de comunidades tradicionais quilombolas em seu entorno e, finalmente, às reiteradas ações que aconteciam no evento anual da Semana Preta.

Em particular, esse projeto chama-me a atenção porque já levantava a hipótese que o evento, anualmente realizado em alusão ao dia da Consciência Negra, no IFBA, configurava-

se como “o espaço político” de discussão, construção e difusão de conhecimentos étnico-raciais. Restava saber se a instituição estava aprendendo ou não com essas iniciativas. Surgiu, então, a ideia de seguir esse evento nos diferentes *campi*, ou nos que se destacavam com ações sobre essa temática no Instituto.

O fato de a Semana Preta do *campus* Seabra já estar na sua IV edição fortaleceu a escolha do o *locus* da pesquisa, por considerar que o evento se apresentava como ação afirmativa solidificada, garantindo o acesso a um volume maior de informações sobre a temática. Ao chegar na sua quarta edição, além de observar e participar das atividades, fui convidado também para ministrar uma oficina sobre *O ensino-aprendizagem de inglês e as relações raciais*, com abordagem para a formação de professores e para as relações de trabalho, destacando a importância de aprender a língua inglesa em uma perspectiva mais crítica, com elementos das culturas e da etnicidade. Na ocasião da finalização da observação participante que aconteceria na V edição da Semana Preta, recebi um convite para compor parte das atividades dessa edição do evento na mediação de uma roda de conversa sobre pesquisadores negros e as suas implicações junto as suas trajetória e objeto de pesquisa.

Passei a tratar a Semana Preta como um projeto articulador sobre a temática étnico-racial na Educação Profissional, funcionando como espaço restrito, onde os corpos negros insurgentes ganhavam protagonismos ao intercambiarem os conhecimentos e saberes dentro e fora do Instituto. Esse fato transforma a Semana Preta em um território de enfrentamento à rigidez curricular com a qual esses eventos estão em permanente disputa.

Tratam-se de espaços para pensar a presença afirmativa desses estudantes e da comunidade como um todo no território num movimento característico de fora para dentro do IFBA. Iniciativa de um grupo de professores implicados com a temática étnico-racial que escapam do controle curricular³⁵ e constroem uma complexa logística para viabilizar a participação de pesquisadores/as, professores/as visitantes de outros *campi* e do território nacional. Assim, promovem um encontro com a comunidade interna, público externo e as comunidades tradicionais, contribuindo para o intercâmbio das diversas visões sobre a produção de conhecimento étnico-racial.

Isso nos leva a pressupor que os eventos anuais funcionam como o lugar do encontro, da aproximação e da relação além de ser uma vitrine para o que entendemos como uma linha de fuga³⁶, que são os projetos de extensão. Desse modo, foi possível dialogar aqui com um conceito fundante da Cartografia para tratar dos projetos que funcionam como linhas de fuga

³⁵ Sobre essa discussão, ver Arroyo (2013).

³⁶ Linhas de fuga em Deleuze.

ao pressionarem a estrutura demarcada por teorias, pela ideia de unicidade, regras pré-estabelecidas, hierarquias e linearidade das políticas curriculares. Estamos falando, portanto, o quanto esses projetos voltados para as comunidades de prática e para a demanda étnico-racial desenvolvidos pelo IFBA partem de uma outra dinâmica mais próxima do que Deleuze e Guattari (1960) chamam de rizoma. São raízes que crescem subterraneamente e vão se desenvolvendo horizontalmente como linhas que escapam da totalização, fazendo contato com outras raízes e ganhando outras direções:

O rizoma é um modelo de resistência ético-estético-político, trata-se de linhas e não de formas. Por isso o rizoma pode fugir, se esconder, confundir, sabotar, cortar caminho. Não que existam caminhos certos, talvez o correto seja o mais intensivo (e não o caminho do meio) (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22).

Projetos que se configuram como territórios educativos de resistência e vaivém de conhecimentos, uma vez que podem se tornar os efetivos espaços de diálogo entre o IFBA e as comunidades, por meio dos professores que promovem esse diálogo e dos novos estudantes cotistas com seus saberes e leituras de mundo. Tais projetos são resultados de agenciamentos, seja de dentro do Instituto para fora, seja dos territórios para dentro, como um crescimento das dimensões, em um processo de multiplicidade que se alteram em sua natureza, à medida que aumentam as conexões estabelecidas por eles: “riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22).

1.4 CARTOGRAFANDO O CAMPO: ESTRATÉGIAS PARA REGISTRO DAS INFORMAÇÕES

A decisão pelo IFBA *campus* Seabra deu-se após o exame de qualificação, considerando que o mapeamento de informações sobre os saberes e práticas etnicorracias das comunidades quilombolas analisados com a pesquisa apresentavam-se com grande incidência nesse *campus*. Desse modo, decidi ampliar a cartografia social pretendida em Seabra, juntamente com os elementos das etnografias de relações entre os sujeitos nos projetos, como um zoom cartográfico de compreensão que poderiam me propiciar outros olhares e descrições dessa sobre a realidade que se apresentava nos projetos.

1.4.1 O município de Seabra, as comunidades tracionais e a chegada do IFBA: uma história

O Território da Chapada Diamantina (BA), localizado na região central do estado, ocupa uma área de 30.254,50 quilômetros quadrados, sendo composto por 23 municípios. Sua

população é de aproximadamente 349.552 habitantes, dos quais 203.406 (58,19%) vivem na área rural. O Território conta ainda com 37.722 agricultores familiares, 3.534 famílias assentadas, 179 pescadores e 27 comunidades quilombolas. A região é diversificada em termos de vegetação (áreas com mata atlântica, cerrado, pantanal entre outras), clima e altitude, o que propicia cultivo de plantas tropicais (ex. banana, abacaxi, flores) e de clima temperado (ex. maçã, batata, pêssego, trigo). Com a segunda maior extensão territorial do estado da Bahia, dentre os territórios de identidade, a Chapada Diamantina apresenta uma diversidade em relação aos seus recursos naturais que oportunizam o surgimento e¹ desenvolvimento de atividades relacionadas ao agronegócio, ao turismo e à agricultura familiar, sendo estas as principais alternativas de promoção do desenvolvimento econômico na região.

Ainda, segundo dados do site, o *Campus* de Seabra se localiza em uma das cidades mais populosas da região da Chapada Diamantina, com população estimada em 40.901 habitantes. Com uma área de 2.402,170 Km², o município está a 830m de altitude acima do nível do mar, possuindo um clima seco e sub-úmido, destacando-se a Serra do Gado Bravo, a 1.300m acima do nível do mar, como o ponto culminante do município. A temperatura é média, considerada uma das mais baixas da região, sendo de 21°C; e a mais alta de 25,7°C. A vegetação característica é a de caatinga. A economia é baseada na agricultura, no comércio, em pequenas indústrias, na extração de minérios, dentre outros.

Seabra abriga ainda o excedente turístico, reunindo cidades famosas por suas belezas naturais. Fica situada em uma das regiões prioritárias para a implementação de novos projetos de desenvolvimento sustentável, devido ao seu clima e posição geográfica. A viabilização desses projetos de sustentabilidade depende de estratégias de promoção de investimentos e a oferta de tecnologias que promovam o crescimento de atividades socioprodutivas e, conseqüentemente, o desenvolvimento ordenado da região.

A cidade é sede de uma região eminentemente quilombola, reunindo comunidades tais como Capão das Gamelas que começa a ser ocupada no século XVIII e indicou uma família inicial com seis gerações nascidas no local. A memória da comunidade traz relatos que liga seu passado ao trabalho nas “lavras diamantinas”, exploração de pedras preciosas que marcaram a região da Chapada Diamantina. A memória quilombola registra a intensa seca vivida nas primeiras décadas do século XX³⁷.

Foi nesse contexto que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA *Campus* Seabra deu início às suas atividades no segundo semestre de 2011 com o

³⁷ Dados recolhidos a partir de notícias do Jornal da Chapada

objetivo de atender ao território da Chapada Diamantina³⁸. De acordo com as informações retiradas do site IFBA, o campus teve sua sede inicial em uma sala cedida pela UNEB- Universidade do Estado da Bahia, onde funcionou parcialmente até o mês de dezembro. Após a regularização das estruturas básicas para o funcionamento do *campus*, as aulas tiveram início em 2012 com os cursos Técnicos em Informática, na forma integrada, e em Meio Ambiente, na forma subsequente, nos turnos matutino e vespertino. No ano de 2014 passou a ofertar o Curso Técnico de Meio Ambiente, na forma integrada ao Ensino Médio.

1.4.2 As rodas de conversas formativas com os sujeitos: estudantes, professores/ras e as comunidades quilombolas

O objetivo desse instrumento de aproximação junto aos estudantes foi compreender heurísticamente³⁹ como eles/elas percebiam a dimensão da produção de conhecimento/saberes na relação entre o IFBA e as ações desenvolvidas com/nas comunidades tradicionais quilombolas.

De acordo com Melo e Cruz (2014) o que se entende aqui como Rodas de Conversa são ‘falas’ sobre determinados temas discutidos pelos participantes sem a preocupação com o estabelecimento de um consenso, podendo as opiniões convergirem ou divergirem, provocando o debate e a polêmica, cabendo a quem media as interações garantir a participação igualitária de todos, bem como atender aos critérios de estruturação da discussão. Nesses termos, foi importante adotar esse mecanismo de aproximação junto aos sujeitos por ele expressar uma característica de criar espaços de diálogo e de escuta das diferentes ‘vozes’ que ali se manifestam, constituindo-se num instrumento de compreensão de processos de construção de uma dada realidade por um grupo específico (p. 33). A aplicação desse instrumento foi sugerida como fase posterior ao período de observação participante em que com-vivi com eles e elas no *campus* de Seabra, nos eventos da IV Semana Preta do *campus* e do III Simpósio de Agroecologia e Saberes Tradicionais. Desse modo, apresento a configuração do grupo: foi seguida a metodologia de indicação por parte de dois professores coordenadores de projetos de extensão sobre as questões quilombolas e um bolsista de extensão e pesquisa que participou de todos os projetos em fases distintas.

³⁹ A heurística aqui empregada está relacionada à ideia de processos cognitivos de descoberta de conhecimentos provenientes das relações com a intuição, criatividade e saberes da prática; dimensão tácita do conhecimento. Acionamento das memórias da experiência vivida sobre os projetos de extensão, ensino e pesquisa e seus impactos em suas formações.

Além de sua própria participação na roda de conversa, o bolsista guardava as memórias das ações dos projetos e conhecia de maneira mais próxima aos estudantes que poderiam contribuir falando sobre suas experiências no *campus* e nos projetos. Apresentei os seguintes critérios para a participação na atividade:

- a) Ser quilombola/não quilombola, formando assim um grupo misto;
- b) Ter integrado como bolsista ou participante de pelo menos um dos projetos de extensão, ensino e pesquisa;
- c) O desejo voluntário em participar da pesquisa tendo em vista o termo de livre consentimento.

Decidi compor um quadro analítico como modelo similar ao desenvolvido na Disciplina de Análise Cognitiva para que fosse possível obter um panorama geral dos temas e questões que emergiram da roda de conversa, o que me permitiria categorizar temas correlatos ou até mesmo criar relações entre questões aparentemente sem relação.

Adotarei a nomenclatura de E para os/as estudantes, em um total de 14, e P para as mediações feitas por mim enquanto pesquisador e participante da roda de conversa formativa.

A atividade foi iniciada com as apresentações, enquanto os/as estudantes chegavam do horário de almoço. Depois que observei que já havia chegado um número significativo deles/delas, fiz a seguinte apresentação sobre o objetivo da roda de conversa formativa:

Então, a gente começou a conversa e é interessante o que vocês trouxeram aqui. Aí eu vou começar agora explicando o pesquisador no meio desse contexto, como é que surgiu essa ideia, a minha pesquisa de doutoramento no programa de Difusão do Conhecimento, que começou a partir da minha atuação no IFBA, campus de Feira de Santana, como um dos professores que sempre trabalhou na Semana da Consciência Negra e então o meu interesse (inicial) no IFBA era de fazer um levantamento dessas ações que estavam acontecendo nos diversos campi relacionados mais à Semana da Consciência Negra, que produção de conhecimento se tinha sobre isso? Lá. A gente teve oportunidade de fazer um projeto que a gente produziu curtas, vários filmes sobre a temática, então a gente foi dividindo as comunidades... eu mesmo orientei uma turma que trabalhou com a comunidade quilombola da Matinha dos Pretos, que era um quilombo perto de Feira de Santana. Uma área remanescente de quilombo e aí eu fiquei com essa intenção de observar de que maneira o IFBA estava observando essa temática, por conta da lei 10.639 e da possibilidade de inclusão de outros sujeitos dentro desse contexto do IFBA. Nesse contexto, o que me interessa muito é a formação em ciência e tecnologia, por que tem muito pouco trabalho produzido na área de mulheres e homens negros e negras, indígenas e outras comunidades (povos) como pessoas que produzem conhecimento nessas áreas. Esse foi o meu foco e daí eu acabei descobrindo vocês através do IFBA notícias, porque tudo que acontece aqui vai para lá⁴⁰. O campus de Seabra faz tal coisa, o campus de Seabra tem um projeto tal. Aí eu falei: “poxa tudo está acontecendo lá” e foi isso que me trouxe ao campus. A partir das ações do grupo de pesquisa MUANZI, os projetos e aí vocês devem ter

⁴⁰ É de extrema importância salientar o trabalho desenvolvido pela jornalista Verusa Pinho, do *campus* Seabra, na época. Só foi possível chegar ao grande volume de informações sobre o *campus* como produtor de conhecimentos sobre a temática étnico-racial e sobre a aproximação do Instituto junto às comunidades para desenvolver projetos de extensão, ensino e pesquisa, graças às notícias publicadas no sítio do IFBA.

percebido que fiquei aqui quase todo o mês de novembro, quando tive a oportunidade de cobrir a ‘Semana Preta’ e o Simpósio de Agroecologia para compreender e perceber como era o dia a dia realmente do campus e como é que a gente lida com essa coisa que está posta lá (no site) e o que as pessoas estão fazendo aqui. Então assim foi essa a minha intenção de vir. Eu devo trabalhar também com os projetos de forma mais aprofundada, mas esse momento é importante e crucial. A ideia é a gente fazer uma roda de conversa, eu e vocês estudantes.

1.4.3 O registro das conversas com quatorze estudantes – incluindo quilombolas - das comunidades do entorno do IFBA *campus* Seabra

O objetivo desse instrumento foi compreender heurísticamente como os estudantes interagem com a temática da produção de conhecimentos sobre os saberes e práticas étnico-raciais e seus agenciamentos na relação entre o IFBA e as comunidades tradicionais.

O referido grupo de estudantes foi selecionado seguindo a metodologia de indicação por parte de dois professores, coordenadores de projetos de extensão vinculados ao *campus* IFBA Seabra. Um bolsista que participou de quase todos os projetos também colaborou na escolha do perfil dos estudantes. Esse bolsista havia agregado um vasto conhecimento sobre quais os estudantes poderiam ser convidados para a participação da roda de conversa, seguindo critérios adotados: 1. Ser quilombola ou não/de comunidade do entorno, formando assim um grupo misto; 2. Ter integrado como bolsista ou participante de algum dos projetos de extensão ou de pesquisa selecionados como escopo da tese; o desejo em participar da pesquisa, tendo em vista o esclarecimento por mim sobre o tema da mesma antes da entrevista.

Critérios para a organização da produção de conhecimento:

- a) Conhecimento produzido a partir das práticas dentro do IFBA ao relacionar os conhecimentos mediados pelos estudantes;
- b) Produção de conhecimento que emerge das comunidades ou de como os/as estudantes compreendem ou não esse fenômeno;
- c) Iniciativas de ensino, pesquisa e extensão mediadas pelas práticas ou ausência delas envolvendo os/as professores (as).

Os/as estudantes que foram selecionados/as para a atividade já me conheciam pela prática de observação diária sobre o tema da pesquisa. Procurei desenvolver essa atividade de maneira bem flexível, por considerar as diversas questões que envolviam a presença dos/das mesmos/as na atividade; por se tratar de uma situação relacionada à pesquisa e que, possivelmente, os/as interlocutores/as constroem expectativas e, muitas vezes, cobram por *feedback* ou possíveis resultados do que se foi conversado e debatido na atividade.

A metodologia que escolhi para dar corpo, com o objetivo de alcançar o que pretendia perceber com a pesquisa, possibilitou organizar todo o material coletado a partir das temáticas que emergiam das falas e das interações entre os/as estudantes e dos estímulos que apliquei durante a atividade, não como controle, mas para obter a centralidade da roda de conversa sobre a temática central para a tese: o vaivém de conhecimentos em territórios educativos na relação entre o IFBA e os saberes e práticas étnico-raciais dos sujeitos e das comunidades.

1.4.4 As entrevistas com os/as cinco estudantes negras/os dos projetos cartografados

De acordo com Duarte (2004), sobre as entrevistas na pesquisa qualitativa, foi possível compreender que:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Depois de dar ênfase aos processos que emergem das trajetórias de vida e formação de cinco estudantes negros/negras do IFBA, informados por suas narrativas, desenvolvo um processo de criação de cinco infográficos para representar, respectivamente, através das trajetórias desses/dessas estudantes que carregam a experiência vivida nos territórios educativos como um sistema de representação do conhecimento, das porosidades⁴¹ adquiridas como aprendizagens no processo vivido por eles/elas. Esse traçado possibilitou-me analisar e pontuar, a partir das minhas escolhas e de onde resolvi lançar um foco específico nas ações de ensino, pesquisa e extensão, onde apresento nos infográficos criados, imagens da produção do conhecimento da relação entre a temática étnico-racial e a formação na educação profissional pelas travessias formativas construídas por esses corpos negros nos territórios educativos e de interface.

A metodologia do *timeline* de trajetória de vida e formação foi uma criação adaptada das aulas de inglês. O instrumento que utilizava para o ensino e compreensão dos tempos

⁴¹ Porosidade – Na apresentação da tese, defino como porosidade o que se aprende através da experiência vivida em todas as suas dimensões, subjetiva, objetiva, da profissionalização e em uma visão mais ampla para a vida. A porosidade pode agregar ao processo de formação referências sobre como é compreendida a profissionalização de um/uma jovem negro/negra na educação profissional e as relações de produção de conhecimento a partir desses corpos.

verbais em Língua Inglesa passa a ganhar outra função nesse contexto da pesquisa. A ideia inicial partia da construção de uma reta, o *timeline*, e, a partir daí os/as estudantes deveriam construir pontos nessa reta, de forma linear ou não, que identificassem momentos específicos de suas trajetórias, em geral e no instituto, que fosse capaz de capturar algumas das memórias dos processos vividos da vida em Seabra e, em particular, pelos seus vínculos com o IFBA e os projetos. Entendi que essa poderia ser uma das formas de fazer emergir pelas narrativas dos sujeitos, pontos positivos e negativos na travessia dos/das estudantes, que nos ajudassem a compreender melhor as dinâmicas e complexidades que envolviam a formação em ciência e tecnologia e suas intersecções.

Seguindo a metodologia do *timeline*, poderiam ser traçados elementos constitutivos para o que passei a definir como “travessias afirmativas” de estudantes, a partir das trajetórias dos estudantes selecionados para a pesquisa. As entrevistas guiadas pela temática central da tese, sobre os motivos, as frustrações, os desejos, as perdas e ganhos e sobre “o leque de possibilidades” que podem ser oferecidos pelos processos formativos para os estudantes do IFBA e as possíveis articulações com os saberes e práticas étnico-raciais.

1.5 O *TIME LINE* DE TRAVESSIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS/NEGRAS NO TERRITÓRIO EDUCATIVO DO IFBA

Os cinco estudantes entrevistados na pesquisa foram selecionados/das de maneira intencional. O fato de terem sido eles/elas foi se apresentando com o decorrer da pesquisa e sobre as potencialidades que esses corpos negros poderiam carregar enquanto conhecimentos adquiridos nos processos de produção de conhecimento no território educativo no IFBA.

Precisava, primeiramente, dar conta da dupla dimensão que havia encontrado com a pesquisa de campo, de que existiam estudantes quilombolas e não quilombolas com travessias formativas significativas para contar aqui ao final da tese, e que essas trajetórias pudessem contribuir para formalizar o valor processual da experiência vivida na formação.

Para dar conta dessa dimensão, a primeira interlocutora que se apresenta como importante para a compreensão de todo o percurso da tese foi Esmeralda do Carmo. Jovem negra, não quilombola, moradora de um bairro periférico de Seabra. Meu encontro com a estudante deu-se pela primeira vez na SBPC, em Porto Seguro. Ela fazia parte do coletivo de mulheres negras periféricas Esmeraldas do Carmo.

A sua participação efetiva na Semana Preta foi outro ponto positivo para que a mesma contasse sobre a sua experiência vivida nesse projeto específico e em outros projetos. A

estudante havia sido bolsista do projeto Semente Crioula, do projeto de extensão Carcará⁴², além de ter informado acerca da sua vontade de escrever o seu trabalho de conclusão de curso (TCC) técnico no IFBA, sobre algo que associasse o seu trabalho de empregada doméstica em Seabra com a sua formação no curso técnico integrado em Informática.

Considereei relevante a sua participação como possível interlocutora em uma conversa formativa, por entender que esse corpo negro guardava um conjunto de saberes/conhecimentos sobre o território de Seabra e sobre as vivências experiências vivenciadas em sua formação técnica no IFBA, na condição de mulher negra, jovem, periférica e em formação em um curso técnico em ciência e tecnologia.

O segundo interlocutor escolhido para a conversa formativa foi o Tecnogriô. Ele surge como um jovem estudante negro, representante de comunidade quilombola, atualmente estudante do curso técnico Integrado de Informática, egresso do curso pré-IFBA, de ações afirmativas Semente Crioula. Ele surge na pesquisa de campo pela primeira vez quando participei de uma aula do projeto que se deu na comunidade quilombola de Agreste, quando fui convidado para observar e participar de um dos sábados letivos do projeto de extensão Semente Crioula, executado na sede de uma comunidade quilombola.

O fato de ter continuado a acompanhar o Tecnogriô por seu percurso formativo, a exemplo de sua atuação como participante do projeto Sinta a Música, do campus Seabra, assim como da sua participação na Semana Preta, com a apresentação de músicas autorais. Fui guiado, também, pela curiosidade científica em compreender os possíveis desdobramentos de um estudante quilombola que guardava um perfil mais aproximado para as artes, música e poesia, trazendo os saberes tradicionais em seu corpo negro, como ele poderia construir conhecimentos através de sua trajetória formativa no curso técnico integrado de Informática.

O interlocutor Tuiuiú surgiu das conversas que obtive com o professor de Sociologia, um dos coordenadores do projeto de extensão Etnoconhecimento e Água em comunidades tradicionais quilombolas de Seabra. Ele havia sido apontado pelo professor como uma liderança jovem da comunidade quilombola de Mocambo da Cachoeira, mas eu só o conheci

⁴² Projeto de extensão Carcará do IFBA, *campus* Seabra: **Projeto Carcará**, Cineclubes, saraus, mesas-redondas, debates e oficinas são algumas atividades previstas pelo “Carcará”, aprovado no edital nº 1/2015 da Pró-Reitoria de Extensão, Relações Empresariais e Comunitárias (Proex/IFBA). Além da sede do Instituto, em Seabra, o projeto contemplará atividades em outros espaços da região. Todos os eventos serão gratuitos, com foco nos estudantes das escolas públicas e moradores do entorno do *campus*. Para maiores esclarecimentos, acesse o site. Com informações Gerência de Comunicação Social – Ifba, *Campus* Seabra. 1. Disponível em: <https://jornaldachapada.com.br/2015/08/31/chapada-campus-seabra-do-ifba-abre-inscricoes-para-aulas-gratuitas-de-capoeira/>. 2. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/seabra/noticias/noticias-seabra/projeto-carcara-esta-com-inscricoes-abertas-para-aulas-de-capoeira>.

pessoalmente em sua apresentação teatral na IV Semana Preta, com a peça de teatro que contava o mito de fundação da comunidade através dos saberes ancestrais que se concentravam em torno da água. A segunda vez que nós nos encontramos foi no III Simpósio de Agroecologia e Saberes Tradicionais, quando ele participou da encenação da peça agora completa sobre a fundação da comunidade. No ano seguinte, fui informado de que ele havia sido aprovado no processo seletivo do IFBA, no curso subsequente em Meio-ambiente, o que intensificou a minha vontade de conhecer melhor o percurso formativo desse estudante até seu ingresso agora no IFBA. A trajetória formativa desse estudante, pelos relatos que ouvi, parecia estar carregada da experiência vivida no lugar, dos saberes e conhecimentos tradicionais quilombolas que se apresentavam em contato com o IFBA, quando o estudante quilombola ingressou no curso técnico em Meio-ambiente.

No caso de Sempre Viva, a estudante encantou-me desde a primeira conversa que tivemos em uma reunião na sala de reuniões do IFBA, *campus* Seabra. Sua trajetória repleta de sinuosidades já era conhecida pela juventude quilombola de Seabra e pelos/as estudantes que faziam parte dos projetos de extensão no IFBA junto às comunidades tradicionais. O fato de ter sido escolhida como interlocutora para a conversa formativa mais aprofundada foi pelo fato da estudante guardar os marcadores sociais de vivências no território em estudo: a sua participação no projeto de extensão NEDET – Chapadeiros, ainda como representante da juventude e mulheres quilombolas, além de ter participado das edições da Semana Preta; fez parte também da coordenação do III Simpósio de Agroecologia e Saberes tradicionais. No ano de 2017, a estudante havia sido aprovada no processo seletivo para o IFBA no curso técnico de Meio-ambiente e havia sido selecionada para o curso em pedagogia, na UNEB.

A última interlocutora que se juntou ao grupo de estudantes entrevistados foi Estrela do Mar. Ela já havia me chamado a atenção por sua participação efetiva em muitas atividades no *campus*, como: o coletivo de mulheres negras periféricas Esmeralda do Carmo, coletivo de mulheres Entre Khalos Aladas, A Semana Preta, o Simpósio de Agroecologia e Saberes Tradicionais, bem como a reunião de articulação de mulheres de Seabra, mas o fato que me fez definitivamente a escolher como interlocutora para a pesquisa foi a sua efetiva participação no projeto de extensão Ubuntu. Foi nesse lugar de monitora do projeto Ubuntu que a conheci na sala dos professores no *campus* de Seabra ao me recepcionar para uma reunião do projeto.

As cinco entrevistas foram efetuadas na mesma semana quando retornei ao campo, após a minha chegada do doutorado sanduíche, na Pensilvânia. Não sabia exatamente onde elas iriam acontecer. Eu tinha em mente dois lugares possíveis onde me encontrava sempre presente

quando viajava para Seabra: o saguão do Hotel Nélios⁴³ ou o próprio *campus* do IFBA-Seabra. Precisava assegurar algumas características para que o trabalho fosse executado com rigores exigidos pela pesquisa e possibilidade de garantir, inclusive, o bem-estar dos/das entrevistados/as que possuíam uma agenda variada de conciliação entre a vida e a vivência enquanto estudantes do IFBA.

O diálogo sobre os critérios a serem seguidos para a participação nas entrevistas iniciou-se com os interlocutores no final de semana anterior a minha ida a Seabra. Falei com Tuiuiu pelo telefone por meio de mensagem. Com ele, ficou agendada a entrevista no hotel, após o curso de Informática que o estudante fazia para complementar a sua formação, no turno oposto ao de sua formação em Meio-ambiente, no IFBA. A segunda interlocutora, Esmeralda do Carmo, havia sido contactada através de uma mensagem pelo “zap-zap”, considerando que a estudante já não era mais aluna do Instituto e ainda dividia os seus afazeres com um trabalho informal diferente da formação técnica em Informática que teria adquirido no IFBA. Procurei deixar de livre escolha para ela o lugar onde desejava ser entrevistada. Ao final, sendo decidido pelo mesmo local, o Hotel Nélios, onde faria a primeira entrevista, porém em horário distintos.

O terceiro interlocutor, o Tecnogriô, com o qual fiz contato pelo *Facebook*, demonstrou-se sem impedimentos sobre o local da conversa. Depois disso, ele fez um constato comigo pelo “zap-zap”, para garantir os detalhes sobre a nossa conversa que, para ele, seria melhor no *campus* do IFBA, por motivos de transporte. Na conversa, o estudante antecipou a sua necessidade de gerir o tempo de estada no *campus* do IFBA, com difícil acesso de transporte, e a sua permanência na residência que abrigava os alunos de comunidades tradicionais quilombolas na sede de Seabra.

Sempre Viva, a quarta interlocutora que escolhi para conversar, foi contactada, inicialmente, pelo *Facebook*. Dessa primeira tentativa de contato, não obtive resposta. Fui informado por uma professora, da qual me aproximei com a pesquisa, que a estudante estava com o filho doente e, por esse motivo, não estaria presente nas aulas naquela semana. O seu nome fictício para a pesquisa foi dado por mim como “Sempre Viva”, em homenagem ao seu dinamismo, vivacidade e integração com a juventude quilombola, o IFBA e a articulação com os diversos setores estratégicos para as políticas públicas junto às comunidades quilombolas. Esse nome também guarda referência com o território e foi escolhido pelo nome de uma flor rara do parque da Chapada Diamantina, localizado na cidade de Mucugê.

⁴³ O hotel Nelios era o local onde me hospedava na cidade de Seabra quando me deslocava para a pesquisa de campo.

Estrela do Mar, a quinta e última integrante do grupo de estudantes, foi escolhida intencionalmente por sua participação constante em diversas atividades formativas no *campus* de Seabra, a exemplo de sua participação ativa no coletivo de Mulheres negras periféricas Esmeraldas do Carmo e a sua vinculação ao projeto de extensão Ubuntu. A estudante também participou ativamente como monitora no Simpósio de Agroecologia e Saberes Tradicionais e nas oficinas temáticas da Semana Preta. Assim como a Estrela do Mar tem a possibilidade de se regenerar em múltiplos tentáculos, a estudante demonstrava-se central para as várias tarefas. Ela dividia as suas atividades extras com uma agenda repleta de atividades previstas no currículo do Ensino Médio do IFBA, integrado ao curso técnico em Meio Ambiente.

1.6 SISTEMATIZANDO OS CONHECIMENTOS: OS INFOGRÁFICOS COMO DISPOSITIVOS DE REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA

Decidi transformar os percursos formativos e a experiência vivida da produção de conhecimentos no território educativo do IFBA de Seabra, que se configuravam em mapas móveis em Infográficos. A riqueza processual não está no fato de compreender os infos em si como figuras estáticas, mas do que eles representam quando articulados pela oralidade que de forma indubitável se soma a esses processos.

De acordo com um dicionário de internet, um infográfico é uma:

1. Aplicação da informação à representação gráfica e ao tratamento da imagem;
2. Conjunto de recursos gráficos (fotografia, desenho, diagrama estatístico, mapas etc.) utilizados na apresentação de informação = infográfico (Dicionário Priberam.Org).

Após apresentar brevemente a definição do que seja um infográfico e para que finalidade ele pode ser adequado, passo a contar como os infográficos entraram na minha prática e de que modo foram adaptados como forma de representar sistematicamente os conhecimentos da experiência vivida na produção de conhecimentos pelos sujeitos nos territórios educativos.

A primeira vez que vi e utilizei um *info* foi nas minhas aulas de inglês. Na ocasião, tratava-se de uma aula temática sobre a origem do movimento Hip-hop e o livro didático de inglês oferecia uma infografia para sistematizar a cronologia histórica com imagens e principais eventos alusivos ao avanço do movimento músico-cultural.

Os infos, como são apelidados, retornam para mim através da experiência vivida na Universidade da Pensilvânia, no Centro para as instituições que servem às minorias, que produzem em formato de *info* uma série de informações em formato de conhecimento sobre as ações do Centro, relatórios de pesquisa em andamento, ações concernentes aos projetos

desenvolvidos pelo Centro e transformam como resultados ou produto dos processos a imagem de infos.

Após o contato com os infos, na Universidade da Pensilvânia, descobri que a pesquisadora negra Zelinda Barros se utiliza dessa ferramenta, produzida pelo *powerpoint*, para apresentar cientistas negros e negras no *Facebook*. Essa prática chamou-me a atenção para a possibilidade real de essa ferramenta servir como dispositivo de difusão de conhecimento socialmente referenciado e de valorização e empoderamento da cultura e conhecimentos produzidos pela travessia afirmativa de negros e negras e de outras minorias.

O web designer Marcos França⁴⁴ aceitou o desafio de modelar conjuntamente as informações que deseja sistematizar em formato de infográficos para *transduzir* os processos vividos por mim em interação com os interlocutores, as comunidades e os professores do *campus* Seabra, o que resultou nas info-imagens que se apresentam como síntese no caminho 2 da tese.

É importante perceber que, nesse processo, foram acionadas múltiplas referências para traduzir o que foi vivido nas concepções dos projetos, nas histórias de vida que se encontram e se afastam no campo de pesquisa e das observações feitas por mim como pesquisador, que idealizei os processos formativos em figuras que só foram possíveis ser criadas com a maestria com que o web designer traduziu em cada ícone, imagem, desenho e nas partes de linguagem que eu aloquei à maneira como achei fazer sentido pelos caminhos que construí na pesquisa.

Os infográficos serão apresentados como dispositivos de representação do conhecimento, mas o meu desejo é que cada leitor construa seus próprios caminhos do que vai ficar referenciado pela experiência vivida dos sujeitos nos projetos, sobre a descrição de quem são esses atores e protagonistas nos processos formativos vividos no território ancestral de Seabra. Nesse movimento, que se apresenta agora estático, tentei representar o território como pano de fundo para as ações e atividades descritas, alguns dos processos vividos pelos sujeitos, a exemplo da participação em eventos científicos por estudantes, o valor que a festa e a economia solidária assumem para as populações tradicionais de Seabra, o encaixe que cada personagem criado tem na dinâmica do processos, as poesias como ato criativo, as referências do que foi sendo agregado ao design de cada projeto como um território educativo complexo e multirreferencial.

⁴⁴ Os encontros se deram em um *star up* digital num shopping de Salvador e o material está licenciado para uso aberto em contextos educativos referendando as devidas autorias de produção das informações pelo pesquisador e dos Infográficos pelo designer.

Os saberes e fazeres étnico-raciais assumem múltiplos sentidos e referências pelas vivências dos sujeitos nos processos como também pelas interpretações e reinvenções nas vivências como ato criativo na produção de conhecimentos socialmente e etnicamente referenciados.

Os infográficos não devem ser lidos como entrevistas dos cinco estudantes negros do IFBA. Elas são uma forma de representação das vivências transbordantes como fruto da maneira coletiva observada e transcrita nos processos. Os infos podem ser entendidos com a materialidade das instabilidades cognitivas que retomo aqui. Certamente, como característica singular da pesquisa qualitativa, outro pesquisador ou pesquisadora que voltasse a percorrer esses caminhos lançaria luz em outros aspectos, outros pontos de pulsão que assumiriam outras formas de interpretar os fatos e de compreender as relações que se deram nos processos de produção de conhecimento ao relacionar a temática étnico-racial e os conhecimentos produzidos pela formação na educação profissional.

Os dispositivos apresentam-se, também, como uma ferramenta de socialização/difusão do conhecimento do que está sendo produzido no Instituto, nos territórios educativos que aproximam os saberes e práticas étnico-raciais das comunidades tradicionais e os sujeitos que se apresentam como função fim de transformação desses processos em suas travessias afirmativas.

CAMINHO 2 – AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, TERRITÓRIOS EDUCATIVOS, NO IFBA CAMPUS SEABRA

A opção de intercalar a descrição desses projetos com relatos, observações e notas de campo surge como condição inevitável de um trabalho de cunho cartográfico e etnográfico que traz à tona um deslocamento à experiência vivida, cujo papel do pesquisador é fazer a conversão do dito pelo escrito (PIMENTEL, 2009). É no exercício da escrita que as vozes são convertidas em alegorias pelos nossos olhares, nossas escutas e identificações.

O registro da experiência vivida coloca o pesquisador diante do desafio ético de se inscrever nas narrativas com o outro que é parte dessa experiência. É necessário, para tanto, delimitar na escrita dessas anotações e observações realizadas, juntamente com as reflexões conceituais por elas requisitadas, os espaços para as significações que trazem a diversidade sociocultural do campo, a partir das vozes dos nossos interlocutores.

Trazer à tona, nesse capítulo, os relatos marcados por descrições de ambiências que passeiam entre o físico e o subjetivo, bem como pelas falas dos sujeitos para os quais tais projetos foram direcionados e que são, ao mesmo tempo, seus protagonistas, revela a atenção e consciência para com a coordenação de sentido entre a base de dados obtida no campo da pesquisa e as reflexões teóricas desenvolvidas ao longo do trabalho (PIMENTEL, 2009).

Trata-se da dimensão ontológica da tradução dos contextos descritos, a preocupação de estar junto com o outro, refletindo diante de questões como: “É possível classificar, segundo conceitos, o lugar do outro? Como acompanhar o ritmo das pessoas observadas em um processo de coleta de dados inscrito em um campo de múltiplas dinâmicas sociais?”. Tais questões são características do que Álamo Pimentel (2009) chama de *instabilidade cognitiva*, responsável pela presentificação dos participantes da observação na narrativa do pesquisador.

Diante disso, o objetivo desse capítulo é trazer projetos com foco na temática étnico-racial, coordenados pelos/as professores/as do IFBA junto às comunidades tradicionais, na busca de compreender os pressupostos para sua criação. Tais pressupostos e objetivos foram apresentados a partir de entrevistas com os professores e coordenadores sobre os principais elementos estruturantes do projeto, assim como quais as relações estabelecidas com as comunidades tradicionais e o território de identidade.

Consequentemente, emerge desse contexto o perfil dos/das docentes que coordenam cada projeto, com a sua formação profissional e de vida e os motivos que os levaram a submeter e participar das ações que aproximam o IFBA das comunidades tradicionais de Seabra e,

portanto, a criação de territórios educativos. Inevitavelmente, tais ações são consequências diretas da chegada dos estudantes cotistas no Instituto e de seus saberes e tecnologias.

Por fim, abordo as ações mais relevantes nos projetos que permitem avançar na compreensão sobre os processos de produção do conhecimento do prescrito para o percebido e vivido. Com essa análise, foi possível sistematizar algumas informações que apontam para a criação de territórios educativos.

O capítulo procura apontar caminhos para compreender como tais projetos conseguem materializar a política de inclusão e afirmação, ao mesmo tempo que revelam, por meio de seu caráter de extensão, nos espaços de educação profissional e tecnológica, como o IFBA, ainda busca a efetiva implementação das leis afirmativas na própria dimensão do ensino.

2.1 A SEMANA PRETA: AÇÃO DE AQUILOMBAR-SE DENTRO DO IFBA

Infográfico 1 – Experiência vivida na Semana Preta



Fonte: Produção do autor (2019).

Como afirmei, anteriormente, quando tratava dos caminhos metodológicos da pesquisa, a exploração cartográfica virtual, em busca de caminhos que me levassem à melhor forma de abordar a questão das políticas afirmativas no seio do Instituto, a Semana Preta chamou-me a atenção pela sua abrangência em termos de organização e articulação entre o Instituto, os professores-pesquisadores, e palestrantes convidados e a integração com o corpo técnico, discente e docente do IFBA.

Ficava claro, diante das notícias em torno das ações que envolviam o evento anual, o quanto se trata de um momento estratégico e persistentemente construído para trazer para dentro do Instituto todo o universo que envolvia os estudantes oriundos da política afirmativa e, nesse caso, étnico-racial. O evento conseguia envolver os mestres de saberes das comunidades tradicionais e quilombolas do território da Chapada Diamantina numa programação particular e específica, determinada pela presença dessas comunidades e suas manifestações culturais, dando uma nova cor ao território educativo do Instituto. Era, portanto, na Semana Preta que se observava um outro modelo de organização de conhecimentos trazidos em suas vivências e suas (an)danças. Isso resulta no “leque de possibilidades” que passa a surgir quando o instituto inclui esses sujeitos, essas identidades, os saberes ancestrais nas suas práticas e aprendizagens diárias no seu território de formação.

A minha presença na IV Semana Preta, no ano de 2016, foi estratégica no sentido de entender a importância de pensar o evento anual como um território educativo catalizador de outros projetos que emergiriam como possíveis territórios para a pesquisa. Parecia emergir, desses encontros da Semana Preta, a possibilidade de criar espaços multirreferenciais de aprendizagem onde os saberes/conhecimentos da prática tradicional passam a dialogar com os saberes desenvolvidos na formação técnico-científica do IFBA. Dessa tensão, marcada pelo encontro das diferenças entre um e outro, nasce o que chamarei de território educativo como resultante de um outro escopo teórico que passa a emergir dessa relação teórico-prática.

A chamada da V edição do evento consegue dar pistas mais evidentes da significância que a Semana Preta conquistou como um espaço de luta para a efetiva implantação de Políticas Afirmativas dentro de um Instituto Federal e todas as tensões que tal implantação ainda implica após quatorze anos de promulgação da lei 10.639/2003.

Figura 2 – Semana Preta do campus de Seabra



Fonte: IFBA Notícias - IFBA-notícias, publicado em 27/11/2017 00h00.⁴⁵

Nota: A Semana Preta do *campus* de Seabra, o maior evento de celebração no Novembro Negro no instituto, tem se consolidado como um quilombo de resistência institucional e regional para a mobilização de diversas ações de valorização do negro. **A Semana Preta é simbolicamente um quilombo do IFBA em Seabra, que anualmente areja a institucionalidade com o negrume que reluz na semana e ilumina nossa caminhada contra o racismo por todo o ano.** É um evento que tem a alegria e a coragem que pulsam em nossa juventude e a qualidade acadêmica que o IFBA, enquanto instituição de ensino centenária, preza e insiste em manter, a despeito das oscilações de governo que por vezes ameaçam sua permanência (grifo nosso).

A chamada, feita pelos organizadores do evento, define a Semana Preta como um “quilombo”, em uma referência ao seu caráter de resistência. Evento cujo curto período permanece cercado pelo ano letivo em que tais protagonismos não aparecem. Para explicar o tema da V edição que trazia parte do poema *Quilombos*, de José Carlos Limeira “... *Iuna, Faremos Palmares de novo*”, a comissão **traz a ideia de quilombo como espaço não só físico, mas principalmente simbólico de re-existência negra:**

Mais do que nunca precisamos reafirmar o direito historicamente negado de existência integral à população negra. Ter como tema da V Semana Preta - *Iuna- Faremos Palmares de novo!* é uma homenagem à comunidade que tenta sobreviver às dores de uma recente chacina que vitimou seis moradores, mas arrisca a sobrevivência de toda a comunidade. Assentar a importância de vidas negras em uma sociedade cuja mentalidade mantém a coisificação dos corpos negros, oriunda no sistema escravista, é uma ação transformadora para um país que normalizou a negação de futuro à população negra por vitimar no presente 82 jovens negros todos os dias (IFBA - notícia sobre a III Semana Preta do IFBA *campus* de Seabra).

É relevante salientar que a exploração virtual foi um passo necessário com o caminhar da pesquisa, considerando que as notícias se constituem enquanto ferramenta que funciona como uma espécie de termômetro capaz de medir o impacto que o projeto representa para o Instituto e para além dele. A exemplo disso, trago uma outra notícia de circulação em todo o

⁴⁵ Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/seabra/noticias/noticias-seabra/campus-seabra-sedia-201cseminario-quilombola-da-chapada-diamantina201d>. Acesso em: 23 dez. 2017.

estado que demonstra a amplitude dessa ação como elemento de articulação no campo da cultura e da produção de conhecimentos.

A notícia veiculada no portal da Rádio Educadora da Bahia revela que a Semana Preta, para além de funcionar como um espaço de resistência e diálogo entre conhecimento e saberes da comunidade negra estudantil e suas comunidades de pertencimento, é uma atividade cultural comum a todos os espaços de produção de cultura, como o Novembro Negro, legitimado espaço dedicado à história e cultura afro-brasileira e africana.

Figura 3 – Semana Preta



Fonte: Portal Multimídia IRDEB – Publicado em novembro de 2016. ⁴⁶

Por sua vez, no IFBA-notícias, que abordava a III Semana Preta, no ano de 2015, a leitura do evento é feita a partir da experiência dos/das estudantes em formação na educação profissional, com suas narrativas sobre os ganhos obtidos no processo e construção de conhecimentos que se apresentam mais dialógicos. O motivo é a possibilidade que o evento abre para o encontro dos saberes/conhecimentos em uma relação menos hierarquizada.

A matéria traz a fala de Noilson Oliveira, estudante da formação técnica de informática e monitor do evento, para quem a Semana Preta é uma forma de valorizar a cultura negra e enriquecer a vida acadêmica e social: “Participei da oficina de percussão com a equipe do Ilê e da atividade do grupo ‘Entre Khalos Aladas: Núcleo Esmeralda do Carmo’, do qual sou integrante”.

⁴⁶ Disponível em: <http://www.irdeb.ba.gov.br/evolucaohiphop/?p=10907>. Acesso em: 21 dez. 2016.

Apresenta ainda o depoimento de sua colega de curso e grupo, **Maria Júlia Vieira**, que esteve na oficina “*Estética negra como ato político*”. A estudante desenvolve um estudo acerca do discurso midiático sobre mulheres youtubers:

Os meios de comunicação transformam o assunto em moda. Mas a moda passa, e então, vamos nos embranquecer novamente? As mulheres negras têm a autoestima baixa. Precisamos falar sobre nós mesmas e aprender a lidar com nossa beleza. Ao longo da vida, sofri muito preconceito, por /meio da violência simbólica, por isso, desde cedo, estou no movimento negro. Como futura profissional da área de Informática, ambiente de dominância masculina, pretendo continuar na militância e utilizar a estética negra, de fato, como um ato político!⁴⁷

Maria Júlia Vieira deixa claro, em sua fala, a consciência do caráter político de sua escolha pelo curso de Informática, em um enfrentamento ao que Crenshaw (1999) chamou de intersecção da desigualdade que lida com questões de raça, classe e gênero. A jovem estudante, desde seu lugar de fala como uma mulher negra, nos provoca a, desde já, discutir a questão da interseccionalidade para além de um campo de estudos sobre gênero, raça e classe, para abordá-la como uma resposta às existências que clamam por justiça social, ou seja, como reflexo dos movimentos sociais. Tratando-se de uma mulher negra e de bairro periférico de Seabra, sua experiência é significativa no entendimento e busca de soluções para questões sociais importantes, conforme atenta Kimberlé Crenshaw⁴⁸, sob a perspectiva de Patrícia Collins (2017):

Crenshaw argumenta que as experiências de mulheres de cor são importantes em si. Crenshaw trabalha com os princípios de epistemologia de *standpoint*, reconhecendo que a experiência importa, não ao incorporar, simplesmente, as experiências individuais, mas também ao perceber as mulheres de cor a partir de um lugar diferente, como criadoras de conhecimento (COLLINS, 2017, p. 11).

A Semana Preta, compreendida como um território educativo, propõe-se a construir tais falas de resistência e enfrentamento que encontram espaço, uma vez que tais territórios são eminentemente políticos. A própria fala de Maria Júlia Vieira é reveladora do sujeito que se insurge desse território profícuo para o enfrentamento dessa intersecção de desigualdades. O que, ao mesmo tempo, leva-nos a uma problematização em torno desse caráter de um espaço pontual que se abre, anualmente, no que se configura em uma espécie de *território em disputa*. Conforme Arroyo:

⁴⁷ Fala de um estudante do curso de Informática, publicada em 10/12/2015 no IFBA Notícias. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/seabra/noticias/noticias-seabra/divulgada-programacao-da-iii-semana-preta-as-inscricoes-acontecem-nesta-terca-feira-dia-1o-12-de-forma-presencial-de-2-a-4-de-dezembro-o-campus-seabra-do-instituto-federal-da-bahia-ifba-sera-o-palco-da-consciencia-negra>. Acesso em: 15 mar. 2016.

⁴⁸ Ver Crenshaw 1991.

essas presenças afirmativas dos inferiorizados, e esses reconhecimentos de que há conhecimentos lá fora tornam difícil a função de ocultamento desses outros espaços, de outras experiências sociais e de outros sujeitos como produtores de conhecimento e de pedagogias (ARROYO, 2014, p. 34).

Parte de uma política afirmativa, ao surgir como proposta para dar visibilidade e funcionar como ponto de culminância de projetos de ensino e extensão voltados para as questões étnico-raciais, a Semana Preta também acaba sendo uma linha de fuga frente à inexistência de espaços de fala e diálogo entre os diferentes sistemas cognitivos, como o do conhecimento científico e os saberes que esses jovens e suas comunidades trazem para o espaço formal de educação, que é o Instituto.

Por esse motivo que a denominação da Semana Preta como um “Quilombo dentro do IFBA”, feita por alguns dos seus organizadores na chamada para a sua V edição, remete-nos à definição da intelectual negra, Beatriz do Nascimento, sobre o Quilombo como um território físico e ideológico, existente desde o século XVI no Brasil e que se mantém, até os dias de hoje, como um espaço de agregação da população negra na sua luta para desenvolver uma outra forma de organização social na qual garantam direitos que nunca tiveram no Brasil.

No quilombo são criadas brechas alternativas para consertar as distorções criadas na sociedade brasileira e que colocam o negro na condição de privação de exercer efetivamente a sua cidadania, liberdade e protagonismo de suas ações inclusive como detentor de saberes e conhecimentos ancestrais (ÓRI, NASCIMENTO, 1987).

Foi possível constatar, por exemplo, na programação da I Semana Preta, a presença quilombola com a participação em uma mesa sobre a sua presença na Chapada Diamantina, além de exemplificar na programação outras questões que emergiam para o debate no território.

2.1.1 As semanas Pretas: evento anual em alusão ao Dia da Consciência Negra⁴⁹

O primeiro evento ainda com o nome de Semana da Consciência Negra aconteceu no dia 19 de novembro de 2012, no campus de Seabra. Uma de suas atrações foi a Orquestra de Birimbaus composta por estudantes do IFBA e comunidade. No ano de 2013 o evento não foi realizado.

A II Semana Preta aconteceu de 3 a 6 de dezembro de 2014. Neste ano, a II Semana Preta, homenageou uma liderança quilombola da Chapada Diamantina, “seu” Júlio Cupertino dos Santos (1940 – 2014) liderança quilombola.

⁴⁹ A Lei 12.519/2011 que institui oficialmente a data no calendário de comemorações foi sancionada apenas em 2011, tornando-se feriado em mil município. Na Bahia por exemplo, existem somente três municípios que sancionaram a lei. Acessado em novembro de 2019. <https://www.geledes.org.br/o-que-e-consciencia-negra/>.

A III Semana Preta, com o tema “corpo, ritmo e ancestralidade”, aconteceu de 2 a 4 de dezembro, trouxe Danielle de Almeida, mestranda pela Universidade de Monterey (México), com um trabalho acerca das cantoras negras da América Latina. De Palmeiras, estiveram o grupo Dance Teens e representantes da Comunidade Quilombola do Corcovado, com quem o IFBA desenvolveu projetos de pesquisa e extensão. Vilma Novais, presidente da Associação, veio ao Instituto com dois irmãos compartilhar a arte de fazer cestos de cipó e flores de palha de licuri. Segue um relato dela sobre a participação da comunidade no evento.

Aprendi o artesanato com minha irmã, que aprendeu com minha mãe. Era uma tradição da família que estava esquecida. Através de aprovação de projeto em edital, conseguimos resgatar nossas crenças e raízes. Hoje comercializamos peças artesanais e sustentáveis na sede do Corcovado e pela internet também. É uma maneira de complementar a nossa renda, ao lado da agricultura”, explicou. Seu irmão, Vanildo, agradeceu pelo interesse dos jovens e se sentiu satisfeito com a recepção dos alunos. (IFBA-NOTÍCIAS, 2015).

A IV e V Semanas Pretas foram os momentos que pude participar e vivenciar os eventos. IV Semana foi o momento que pude vivenciar a gestão do evento de perto. Na V Semana Preta, além de mediar uma mesa de Pesquisa Pretas com professores do campus tive também a oportunidade de conversar mais com seu Raimundo e seu Jaime Cupertino cujas conversas resultaram nas compreensões dos modelos mola e peão como a compreensão deles sobre o que seria a relação entre os conhecimentos do IFBA e das comunidades tradicionais quilombolas no território.

Ao constituir a experiência da Semana Preta como um dos territórios educativos escolhidos para com-vivência e análise na pesquisa, percebi que outros projetos coletados nas notícias necessitariam ganhar a mesma importância metodológica para as suas compreensões como possíveis territórios de produção de conhecimento a partir dos saberes e conhecimentos trazidos pelos diferentes sujeitos do processo. Desse modo, com a rede complexa que se constitui, oriunda dessas vivências e que as liga como uma rede de solidariedade de forma rizomática, cada projeto parece ter parte fundante e articuladora no outro, tendo a Semana Preta como eixo central para articulação dessas ações e culminâncias.

Tal afirmação pode ser melhor esclarecida quando tomamos de exemplo a importância que o evento tem na experiência vivida por esses jovens, como nos explica Esmeralda do Carmo (E13)⁵⁰, estudante do curso integrado de Informática, que afirma ter mudado seu ponto de vista após ter participado de uma oficina na Semana Preta sobre *Racismo Institucional*:

⁵⁰ A presença dessa estudante também foi salientada na roda de conversa onde a mesma recebeu a identificação como (E13).

Daí comecei a dar nome a esse sentimento. Comecei a entender que esse sentimento se dava por conta do choque de achar que o IFBA era superacessível, mas percebi que não. O IFBA é, muitas vezes, a extensão de uma escola particular, de onde os meninos saem e têm o privilégio de estar aqui e a gente não.

Em sua fala, a jovem estudante negra de Seabra problematiza e reafirma a aplicação da lei que normatizou a criação dos Institutos Federais como espaços destinados à formação técnica e escolarização de filhos de trabalhadores e de pessoas da classe operária, ao mesmo tempo que tensiona a efetivação da lei 10.639/2003, que institui não só a entrada desses jovens na educação profissional, como também a inclusão de seus saberes e tecnologias. Depois de ter pensado em desistir do IFBA por considerar um ambiente hostil à sua presença, a estudante afirma que a Semana Preta foi decisiva para sua tomada de consciência sobre a necessidade de estar naquele lugar, como afirmação da sua representatividade: *“eu percebi o quanto era importante ficar aqui, através daquelas mulheres e homens negros, ver o povo organizado, enquanto povo negro, ver a doação daquele povo em prol de uma causa e da luta pra combater o racismo institucional”*.

É nesse sentido que o caráter de quilombo da Semana Preta explicita-se, dentro da perspectiva trazida anteriormente por Beatriz do Nascimento, não só pelo seu caráter de espaço de luta pelos direitos dessa população no território do IFBA, mas também pela sua forma de organização que prima pela coletividade, aglutinação e reunião de outras perspectivas de conhecimento que funcionam como “alternativa” ao pensamento hegemônico, que nega outras formas de organização social e de conhecimentos, inclusive a da população negra.

Destacamos o termo “alternativa” para problematizarmos a sua utilização em uma abordagem inserida dentro do pensamento capitalista e seus agentes que definem os movimentos que escapolem a essa visão de mundo, como uma alternativa ao pensamento hegemônico, em uma manutenção da ordem opressora, excludente e alienante. Para isso, como propõe José de Souza (2018), substituímos a recorrente expressão “alternativa do” para utilizamos a expressão “alternativa ao”, relacionada às dinâmicas e processos contra-hegemônicos de ruptura com o estabelecido, cristalizado, em busca de novas rotas, mentalidades, valores e práticas. Tal abordagem aproxima-se do movimento decolonial.

A alusão do evento como um quilombo dentro do IFBA, apresenta-se como uma “alternativa à” estrutura hierarquizante que se mantém hostil à presença desses/dessas jovens em questão. A importância desse espaço gerido a partir da visão de mundo e da experiência negra volta a ser evidenciada por uma estudante quilombola (E7)⁵¹ do curso Integrado de

⁵¹ Estudante quilombola participante da roda de conversa.

Informática: “É na *Semana Preta* que as discussões se enriquecem”. A *Semana Preta* constitui-se, portanto, em um dos territórios educativos mais relevantes por ser o espaço multirrefencial de aprendizagem onde se constituem os diálogos interseccionais e de onde é elaborado conhecimento prudente para a descolonização dos saberes/conhecimentos. Lá é o lugar de afirmação de uma identidade negra potente e de como no território da educação profissional esse evento pode contribuir com a desnaturalização da invisibilidade de negros e negras no campo da ciência e tecnologia.

Ao pensar na permanente tensão vivida pela população negra em um ambiente formatado a partir da perspectiva eurocêntrica e hegemônica, torna-se inevitável a abordagem da questão da “identidade” nesse contexto. Enquanto a *Semana Preta* configura-se como um espaço de luta identitária pela des-hierarquização dos conhecimentos e da permanência desses/dessas estudantes dentro do IFBA, a demanda de acesso constituiu-se em um dos pilares de muitos desses/dessas professores/as envolvidos/as na questão.

Nesse sentido, buscando oferecer as condições de acesso, surgem os projetos de extensão e pesquisa como uma outra forma de viabilizar a implementação da lei 10.639/2003, bem como coadunar com a missão social dos IFs, ao permitirem o contato direto entre o Instituto e essas comunidades do seu entorno. É na própria experiência vivida por esses integrantes da comunidade em sua tentativa de adentrar a uma Instituição Federal de ensino que a complexidade dessa relação vem à tona.

É o caso, por exemplo, da narrativa de uma estudante egressa do curso Subsequente de Meio Ambiente do IFBA, ao relatar os vários estágios que vivenciou até conseguir adentrar no Instituto. História que permeia a própria criação de um dos projetos do Instituto que visava garantir a jovens das comunidades tradicionais o acesso à educação profissional. O acesso da estudante, que chamaremos de *Sempre Viva*⁵², passou por um longo processo de aproximação bastante representativa do quanto o ensino profissionalizante ainda é distante para muitos desses jovens oriundos das camadas subalternizadas. *Sempre Viva* foi uma das estudantes do Pré-IFBA, primeiro cursinho preparatório para alunos/as das escolas públicas, realizado em Seabra-sede, no ano de 2011.

Embora muito jovem, *Sempre Viva* já era considerada uma liderança quilombola na comunidade de Agreste, condição que herdou de seu pai, seu Raimundo Januário, também uma liderança na comunidade, e sua mãe dona Delvita. A jovem conta que seu primeiro contato com

⁵² Esse nome foi dado à estudante em associação à *Sempre Viva*, Flor que nunca morre, como é definida na Chapada Diamantina. Pelo movimento contínuo da estudante e sua presença sempre viva como liderança jovem quilombola, decidi buscar referências do território, atribuindo a ela esse nome.

o IFBA ocorreu ainda quando estudava na oitava série do antigo Ensino Fundamental II, atual nono ano. Foi nesse período que ela foi selecionada para o curso preparatório: “*a gente saía pela manhã às cinco horas, pra ir pro CES (Colégio Estadual de Seabra) e voltava meio dia, uma hora, pra estudar à tarde e foi nesse processo que a gente estudou com a professora de língua portuguesa e com outras professoras que eu não me lembro mais*”.

A referência feita à professora de Língua Portuguesa, no caso Ana Portela, não foi aleatória. Coordenadora do projeto de Extensão e pesquisa Semente Crioula, com atuação como uma das gestoras do projeto Semana Preta, é uma das profissionais que conhecem de perto, por sua própria atuação, a odisséia vivenciada pelos estudantes quilombolas até a sua chegada, ou não, ao IFBA. A travessia sinuosa que me foi narrada por Sempre Viva, tratando do ambiente hostil que encontrou mesmo antes de adentrar o Instituto quando, segundo ela, passaram a ser “*os alunos que sentavam em L*”. A expressão fazia referência ao fato de que eles/elas, os/as estudantes quilombolas, chegavam mais tarde do que os/as demais estudantes que residiam na sede do município e as cadeiras da frente da sala já estavam ocupadas, o que os conduzia a sentar do lado e no fundo da sala de aula formando assim um “L”. A estrutura em L que se apresentava na sala de aula do pré-IFBA já era um anúncio sobre os possíveis lugares sociais e de acesso à educação que seriam definidos ali naquele momento. Também ela conta sobre a crítica que sofria pela estética ao usar o seu cabelo, sobre as suas “*trancinhas e outras coisas mais*”⁵³.

A referência feita pela estudante ao cabelo crespo como símbolo e motivo de discriminação racial estabelece uma crítica aos papéis sociais que ocupam negros e brancos na sociedade brasileira. Nesse sentido, Gomes (2002) tece análise e propostas de superação a esse conflito sobre: *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo*, compreendendo que:

O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito

⁵³ Gomes (2002) afirma que: 1. o uso de tranças é uma técnica corporal que acompanha a história do negro desde a África. Porém, os significados de tal técnica foram alterados no tempo e no espaço. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo. Outras fazem-no simplesmente como uma prática cultural de cuidar do corpo. Mas, de um modo geral, quando observamos crianças negras trançadas, notamos duas coisas: a variedade de tipos de tranças e o uso de adereços coloridos. Tal prática explicita a existência de um estilo negro de pentear-se e adornar-se, o qual é muito diferente das crianças brancas, mesmo que estas se apresentem enfeitadas. Essas situações ilustram a estreita relação entre o negro, o cabelo e a identidade negra. A identidade negra compreende um complexo sistema estético. 2. A antropologia mostra-nos que as singularidades culturais são dadas não somente pelas dimensões invisíveis das relações humanas. São dadas, também, pelas posturas, pelas predisposições, pelos humores e pela manipulação de diferentes partes do corpo. Por isso, a articulação entre educação e antropologia poderá trazer-nos novas luzes sobre o estudo das relações raciais e apontar-nos novos temas por meio dos quais a trama na qual a trajetória escolar é tecida desenvolve-se de maneira lenta e complexa.

dentro do sistema de classificação racial brasileiro. Essa situação não se restringe ao discurso. Ela impregna as práticas pedagógicas, as vivências escolares e socioculturais dos sujeitos negros e brancos. É um processo complexo, tenso e conflituoso, e pode possibilitar tanto a construção de experiências de discriminação racial quanto de superação do racismo (GOMES, 2002, p. 43).

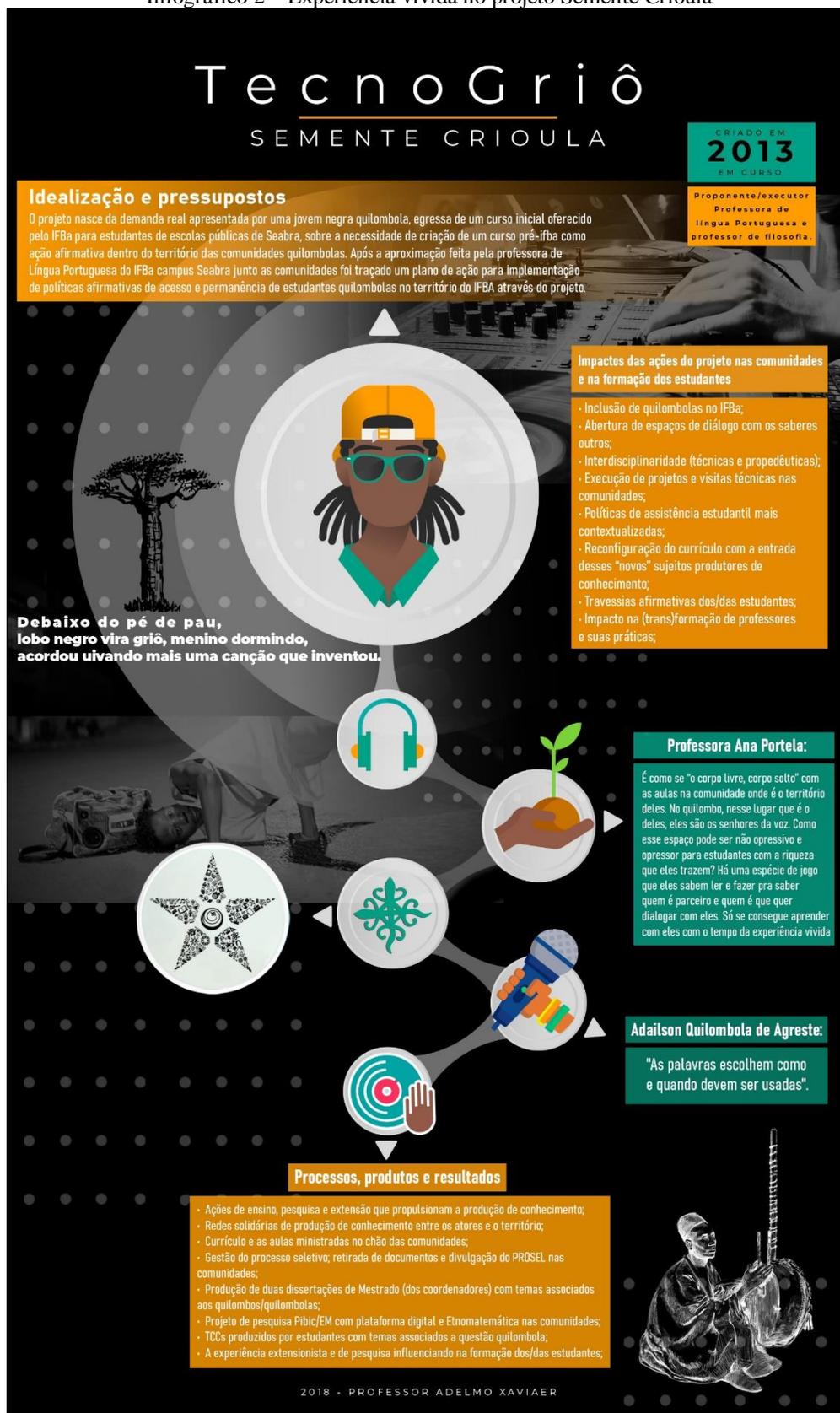
Os sentimentos revelados na fala de Sempre Viva foram determinantes para o que a professora Portela experienciou como um fator de fracasso para iniciativa do curso preparatório pré-IFBA quando percebeu, no ano seguinte, que nenhum dos estudantes quilombolas que participaram do curso conseguiram adentrar os portões do IFBA:

Foi um choque para mim chegar na sala de aula no ano seguinte e não ver nenhum daqueles rostinhos pretos na turma. Foi uma sensação enorme de fracasso por não ter sido eficaz na oferta de um ensino preparatório que incluísse esses outros estudantes como parte integrante da educação profissional (Entrevista concedida pela professora de Língua Portuguesa do IFBA campus Seabra, Ana Portela, 2016).

A história acima relata o mito de criação do projeto Semente Crioula, que nasceria dessa iniciativa frustrada da inserção desses estudantes no IFBA. A ideia do projeto surge quando a professora Portela reencontra a estudante Sempre Viva em uma visita informal que fazia às comunidades, na tentativa de buscar uma maior aproximação com as comunidades quilombolas da região. A docente tentava solucionar a lacuna deixada pela experiência de fracasso vivida pelo Instituto ao tentar garantir o acesso desses estudantes quilombolas através do pré-IFBA. Sempre Viva conta que nasce então o projeto que se chamaria Semente Crioula para: “*resgatar realmente esses alunos, dar um pouco mais de incentivo. E aí surge o projeto Semente Crioula, né? O pré-IFBA mais aprofundado e mais voltado para as comunidades quilombolas e as carências também, né*”.

2.2 PROJETO SEMENTE CRIOLA COMO POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS NO INSTITUTO

Infográfico 2 – Experiência vivida no projeto Semente Crioula



Fonte: Produção do autor (2019).

O projeto de extensão, ensino e pesquisa, Semente Crioula, em sua 5ª edição, é um curso alocado na área de Direitos Humanos e Justiça, da linha temática de Grupos Sociais Vulneráveis. Coordenado pela professora de Língua Portuguesa, Ana Portela, e pelo professor de Filosofia, Azamor Guedes, ambos do IFBA, *campus* Seabra.

Criado no ano de 2013, como resultado das incursões a campo para buscar diálogo junto às comunidades tradicionais de Seabra, funciona como curso preparatório para acesso e permanência dos alunos e alunas quilombolas. O intuito do curso preparatório era, portanto, alcançar jovens que o pré-IFBA apontara como potenciais futuros estudantes do IFBA *campus* Seabra. No entanto havia uma barreira que impedia a entrada desses estudantes, especificamente os de comunidades quilombolas.

A iniciativa de criação de um curso no território das comunidades quilombolas apresentou-se como uma política afirmativa necessária para cobrir o *gap* dessa demanda específica das comunidades tradicionais quilombolas do território da Chapada Diamantina, fortalecendo as políticas de inclusão promovidas pelos/pelas professores do IFBA, em diálogo com as comunidades para alcançar outros jovens, ao ter como *locus* de execução as comunidades, valorizando, assim, suas histórias, memórias e os saberes e práticas étnico-raciais do lugar.

Como reconhecimento dessas ações, os professores proponentes do projeto vêm como resultados positivos a inclusão de “novos”⁵⁴ estudantes oriundos das comunidades tradicionais de Seabra, quilombolas na sua maioria. O referido projeto foi criado como uma forma de aproximar o IFBA, em sua função social⁵⁵, de comunidades que vivem segregadas historicamente dos processos educativos formais. O curso preparatório para ingresso no Instituto foi definido a partir de um levantamento realizado pelos responsáveis pela proposta, identificando tal demanda.

Ao buscar aproximação com o território da Chapada Diamantina, por meio de projetos e possíveis diálogos, em território negro marcado por uma história de luta e de resistência, assim como de relações construídas sob as dinâmicas da solidariedade, o IFBA passa a ser visto pelas comunidades que sediam o projeto como uma instituição parceira na luta antirracista.

Um aprendizado *in loco* em um território tradicional como a Chapada Diamantina possibilita um dinamismo ao processo de ensino-aprendizagem culturalmente respaldado nos

⁵⁴ “Novos” – Novos entre aspas foi utilizado de maneira proposital para indicar que o acesso de estudantes quilombolas pode ser considerado como a possibilidade da entrada de outros conhecimentos trazidos por sujeitos que carregam consigo saberes ancestrais, étnico-raciais, advindos das comunidades tradicionais.

⁵⁵ Para maior aprofundamento, ver documento de criação dos IFs: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192.

saberes ancestrais naturais dessas comunidades rurais negras. Destaco aí um dos principais ganhos estabelecidos entre as comunidades e o Instituto, ao trazer para esse espaço de formação a cultura dessas comunidades, alargando a própria realidade vivenciada pelo IFBA.

Tal característica vem explicitada no nome do projeto: “*Semente Crioula*”, em uma relação aos elementos simbólicos que fazem parte constituinte do modo de vida dos agricultores familiares da região. Essa é uma forma de (re) existir no campo, frente às diversas dificuldades sistêmicas que são impostas ao seu modo de ser e estar no mundo rural negro. Essas dificuldades são explicitadas nas falas dos/das jovens que encontraram no projeto espaço para alterar caminhos que consideravam distantes do que se entendia como parte de destinos historicamente pré-determinados. Esse movimento aponta para o que defino como travessia afirmativa, o que está visível na história de Esmeralda do Carmo:

(...) diante dessa questão de querer ser diferente do que foi posto para a minha mãe e do que era ser a minha mãe, eu vi na educação essa possibilidade por que era assim ó, o que é que eu tinha em casa e o que é que eu acreditava que seria o meu futuro. O que eu achava era o seguinte: o melhor que eu poderia conseguir era um emprego que não fosse na faxina, que não fosse na limpeza. Um atendente de mercado, uma coisa assim, então você percebe o quanto é assim a perspectiva de crescimento dessa pessoa assim (Esmeralda, estudante não quilombola do curso de Informática).

A estudante, no primeiro ano no Instituto, recebeu o incentivo de duas professoras que incentivaram a sua permanência na formação profissional ao falar sobre a questão racial, pois carregava um conjunto de marcadores sociais e de exclusão na sua trajetória de vida. Agora passava a adentrar o território educativo do IFBA para um curso de formação de quatro anos na área técnica de Informática.

O que pode ter originado como experiência dessa formação enquanto estudante negra, vindo de uma comunidade periférica para a formação na educação profissional e tecnológica? Que saberes corporificados nessa experiência podem ter colocado em contato com o currículo estabelecido pelo IFBA como formativo?

Esmeralda do Carmo relata-me que foi um ano difícil porque tinha aula de manhã e de tarde e teve de transferir o seu trabalho doméstico, de faxineira, para se manter e ajudar a família, no período da noite. Além disso, precisava buscar acessar os conhecimentos que lhes eram defasados, para uma formação técnica que exige uma base boa em matemática, por exemplo. “*Isso não é pra mim, isso não é para mim*”: reconhecendo o território educativo do IFBA como um território de luta, poder e hierarquia entre as áreas de conhecimento.

Um sentimento de resiliência impera na trajetória da estudante que buscava instrumentos para superar as condições de desigualdade, ao ver no IFBA uma possibilidade para que outros horizontes se descortinassem no enfrentamento contra os processos de

subjetivação que imperavam como uma imagem negativa para ela. Ao afirmar sobre a condição de “viver de oportunidades”, nessa oportunidade de ingressar no IFBA, surge um campo de expectativa sobre a responsabilidade que as instituições públicas de educação têm sobre esses estudantes⁵⁶.

Esmeralda do Carmo conta ainda que um dado foi crucial na sua decisão de enfrentar e permanecer no ambiente hostil que o IFBA se configurou para ela no primeiro ano do curso. Hostilidade marcada por processos desencadeados por sua presença como uma menina negra, oriunda de uma escola pública estadual, que vinha sofrendo o que chamou de “agressão simbólica”. Outro fator que dificultava era o esforço para cumprir a dupla jornada de trabalho como faxineira e estudante. O desafio de permanecer encontrou inspiração na imagem de uma mulher negra, conforme lembra:

Ela dava aula no pré-IFBA e um dia eu cheguei na sala, eu trabalhava, minha vida era assim eu estudava pela manhã, trabalhava à tarde e à noite fazia esse cursinho. E eu cheguei no pré-IFBA para essa aula e eu vi a imagem de Portela, a figura dela assim, uma mulher negra que ocupava um local de poder, eu aí falei eu quero isso, é isso aí que eu quero. Sabe aquela interrogação enorme que eu tinha sobre que é que eu quero para o meu futuro? Ser uma mulher negra de poder. Você vê a maneira que ela falava, o fato de que o nariz dela é ‘super em pé’. E o fato de ter que andar muito de cabeça baixa, aí eu falei não quero mais andar de cabeça baixa. Daí, eu pesei: é por aí que vou.

O relato da estudante remonta-me à chamada Mística Morehouse⁵⁷. Essa mística traduz-se na relação de espelhamento professor (a) aluno (a) abordada no artigo da professora Dra. Marybeth Gasman, *Historically Black Colleges and Universities: It’s all in the family*⁵⁸, sobre projetos em Universidades e Faculdades Historicamente Negras, HBCUs⁵⁹. A pesquisadora indica alguns relatos sobre a permanência de estudantes nos projetos observados e sucesso na graduação e formação, ao afirmarem sobre a importância de encontrar professores e professoras de mesmo gênero e mesma etnia na sala de aula, configurando-se como referência, o que para eles é entendido como modelo de sucesso, o que passo a definir como espelhamento na travessia

⁵⁶ O Seminário Salzburg, na Áustria, em 2014, teve como temática central a responsabilidade que as instituições têm sobre o acesso, a permanência e a formação de estudantes a margem. Na experiência vivida no doutorado sanduíche, trato um pouco mais sobre essa experiência e sobre possibilidades de coalisão para a superação dessa dificuldade.

⁵⁷ Morehouse college é uma HBCU, uma Universidade e Faculdade Historicamente Negra com grande índice de formação da população negra nos EUA na área de STEM, Ciências, tecnologia, engenharias e matemática. Para maiores informações, acessar: <https://www.morehouse.edu/>.

⁵⁸ Este artigo tem como referência o livro escrito pela professora Dra. Marybeth Gasman sobre como as instituições que servem as minorias estão impactando positivamente os processos educativos sobre as diversidades na sociedade estadunidense. O livro é assinado pelos professores Clifton Conrad e Marybeth Gasman. O título do artigo foi traduzido como: Universidades e Faculdades Historicamente Negras: tudo em família, para destacar o espírito familiar de acolhimento encontrado nesses espaços educativos formais.

⁵⁹ HBCUs – Universidades e Faculdades Historicamente Negras nos Estados Unidos.

afirmativa⁶⁰. Em relação ao lócus da pesquisa, é preciso problematizar que essas relações não se constituem somente pelo espelhamento, mas também pelas relações de afeto e reconhecimento dos lugares de origem desses sujeitos, da implicação dos professores nos processos e da aproximação junto a esses sujeitos.

A fala de Esmeralda do Carmo caracteriza o conflito de identidades típico de um território educativo que se constrói enquanto espaço de encontro entre saberes e conhecimentos, o que pressupõe o diálogo entre essas várias identidades na configuração de outras identificações.

Trago a seguir a problematização das questões de identidade nesse território educativo nas falas de três estudantes que instituem um game como forma de aproximar o Instituto das necessidades enfrentadas por estudantes de comunidades tradicionais ao chegarem em espaços formais de produção de conhecimento, tais como o IFBA. Desse encontro, foi possível detectar uma adequação sociotécnica⁶¹ como resultado da presença desses corpos nos territórios educativos em questão, assim como a importância da pesquisa articulada à extensão e suas relações com as demandas do território. Aitley revela a intenção de facilitar com o game essa presença afirmativa no IFBA:

[...]o nosso jogo que estamos produzindo tem uma personagem que é quilombola e ela vem estudar, aí isso dá um personagem para você se reconhecer e estudar. Isso ajuda ela a se reconhecer na escola. Ela está aqui e ela pode saber que existem mais pessoas de onde ela veio, é mais fácil você sociabilizar, se sentir em casa, como nós nos sentimos quando encontramos alguém da mesma cidade, alguém que estudou na mesma escola que a gente ajuda a se ver naquela escola e que ela também é parte da gente.

Matheus estabelece como condição para a inclusão da cultura como forma de facilitar a chegada e permanência desses estudantes. Nesse sentido, ele ressalta a importância de produtos e ações que consigam ajudar a estabelecer conexões entre o cotidiano das pessoas com o conhecimento acadêmico, explicitando já outras perspectivas de mundo e das diversas maneiras de conceber o conhecimento contextualizado:

Encontrar sua identidade, você dentro dela, você encontrar algo que te ligue com outras pessoas e que você não seja um estranho, mas que você faça parte, porque isso é importante. Por exemplo no site que estamos produzindo, vai ter uma parte que vai ser voltada bastante para a cultura de várias pessoas, por exemplo na parte voltada para as comunidades quilombolas terá algumas coisas da cultura que ajudem a não distanciar a matemática das pessoas (Matheus, estudante do curso Integrado de Informática).

⁶⁰ Sobre os projetos, ver GASMAN, M.; NGUYEN, T-H. *Historically Black Colleges and Universities as Leaders in STEM*, 2006.

⁶¹ O termo adequação sociotécnica surge com base em Dagnino (2014), entendendo-a como “um substrato cognitivo-tecnológico capaz de inserir atividades até então relegadas ao circuito formal da economia”. No capítulo 3, retomo essa discussão, discutindo a tecnologia étnico-social.

A fala do terceiro estudante, João, revela a necessidade de um maior preparo para lidar com a chegada desses discentes, bem como para sua existência dentro do *campus* do IFBA. É válido reiterar a constante tensão imanente aos processos de inclusão que subjazem em territórios educativos, retomando as questões de disputa de poder das políticas curriculares:

[...] eu que vivi na pele, eu que vim de comunidade rural, posso dizer que quando você chega aqui você não tem interação com quase ninguém. Eu tinha com meu primo porque a gente era muito amigo, mas fora isso todo mundo falava gírias diferentes, todo mundo fazia coisas diferentes, aí você fica sem achar lugar, se sentindo meio excluído, a escola não te dá um devido suporte de certa forma e um trabalho que busca melhorar essas relações entre o instituto e as comunidades é super importante (Estudante de comunidade rural, curso técnico integrado de Informática do IFBA).

Todas as questões apresentadas vêm a partir de ações e projetos que assumem caráter de intervenção, a exemplo do projeto de extensão Semente Crioula, alcançando reflexos para além de seus objetivos aparentes. Isso se deve ao fato de o projeto estar inserido na realidade dos sujeitos destituídos não só do acesso à educação formal, mas também de outros direitos. Tal fato evidenciou-se ao longo do projeto quando tive a oportunidade de vivenciar seu cotidiano, esfera onde todos os desafios se apresentam, frente a cada etapa e ação do processo. Representativo desse caráter como um pesquisador cuja pesquisa dá-se na esfera cartográfica e etnográfica, foi a visita de campo que realizei juntamente com os professores e estudantes do IFBA, em uma das fases do projeto. Trago o registro etnográfico de memória, bastante significativo e ilustrativo no sentido de revelar como a presença do instituto e o simples objetivo de criar um curso preparatório com fins específicos dentro da comunidade quilombola acabou extrapolando seu objetivo inicial e implementando outras ações. Demandas da realidade de seu público-alvo que, antes mesmo de ter acesso ao curso preparatório, teria de providenciar sua documentação de identificação enquanto cidadãos, já que grande parte não contava com seu RG.

Insiro aqui o relato de campo colhido durante o acompanhamento a um grupo de estudantes quilombolas participantes do projeto, no momento em que buscavam retirar o documento, necessário para participar do projeto seletivo de acesso ao IFBA. Professores, estudantes quilombolas, dirigiam-se, então, para a retirada desse documento em uma cidade vizinha a Seabra:

“Tirar a identidade” em Irecê

[...] Acordamos às duas horas da madrugada para levarmos três estudantes de duas comunidades quilombolas distintas para “retirar o documento de identidade” que serviria como um documento de identificação, contendo foto, para que os mesmos pudessem participar do processo seletivo de ingresso no IFBA Seabra para o ano letivo seguinte. O grupo estava composto por mim, em substituição do professor de Filosofia, que dividia a coordenação do projeto; a professora de Língua Portuguesa, Jade, e a sua irmã mais velha (que não prestaria o vestibular); Jânio⁶²; Laís, a sua irmã, e a mãe que acompanhava o casal de filhos. A família de Jânio e Laís era composta por seis filhos, dos quais cinco eram meninas e ele, Jânio, o único filho homem. Ele tinha 17 anos de idade, enquanto a sua irmã mais nova tinha 7 anos. Gostaria de focar a atenção da minha escrita em Jânio. Ouvi os murmurinhos no campus do IFBA, por uma técnica administrativa, de que eles haviam chegado para tirar a identidade. Eles dormiriam em Seabra para a saída, ainda de madrugada, rumo ao reconhecimento como cidadão identificado pela identidade, mas não de direito, considerando que fazem parte de um grupo étnico-racial ainda em desvantagem na sociedade e que tentarão ingressar no IFBA pelo sistema de cotas. Eles já estavam sentados em um restaurante quando descemos do campus de volta para a cidade, por volta das sete da noite. A distância dura, em média, meia hora de condução em uma estrada de barro bem esburacada. Havia pedido a comida e eu fui buscar uma porção de frango frito no restaurante conhecido por servir essa iguaria em Seabra. O fato de terem de jantar era uma peculiaridade do grupo, a qual inicialmente desconhecia. Fui informado pela professora de Língua Portuguesa de que eles jantam à noite e comem bem. Pedi também o suco de morango advindo das plantações de morango que agora povoam a Chapada Diamantina. A ideia central daquele encontro era **gerir** a acomodação daquelas cinco pessoas das quais duas permaneceram conosco em “LOST”, residência de um grupo de professores do IFBA, e três se dirigiram para a casa do professor de Filosofia. Ao chegar em casa, me acomodei em um dos cômodos de uma casa relativamente espaçosa que abriga um grupo de professores de fora da cidade que trabalham no campus. As duas moças ficaram no mesmo quarto da professora de língua portuguesa e eu procurei me acomodar para a saída de madrugada. Após descansar o corpo por algumas horas, fui levemente acordado por movimentos de pés pela casa que já informavam a hora de me levantar. Em seguida, ouvimos a buzina do carro institucional que dizia exatamente a horar de partir para não ter de perder o lugar na fila, ou até mesmo a chance de tirar a identidade naquele dia. Por coincidência, o motorista do nosso transporte também tiraria esse documento, mas por outro motivo: necessidade de renovação e retirada de segunda via de sua identidade. Nos preparamos para a entrada no carro da instituição quando fomos encontrados pelo professor de Filosofia com as outras três pessoas. Ele havia me cedido o seu lugar na viagem, alegando ter muitas aulas naquele dia. Então, entramos no carro e partimos para a cidade de Irecê, que dista 161 km da cidade de Seabra, durando em média quatro horas e meia de carro até o posto do SAC, onde é oferecido o serviço público de retirada de identidade. Ainda estava meio sonolento pelo horário da saída, além de que a visibilidade da estrada não permitia identificar muita coisa a não ser uma vegetação típica da região e algumas placas que identificavam os municípios entre as cidades. Estávamos todos calados, pensando em gerir a primeira refeição ao chegar na cidade. Depois de quase quatro horas e meia e uma viagem relativamente tranquila, aportamos na

⁶² O estudante, após participar do processo seletivo naquele ano, não consegue aprovação, em um processo de sinuosidade que marca a trajetória desses jovens, cuja meta passa a ser migrar para São Paulo.

*cidade de Juazeiro, bem em frente ao SAC, onde já se ensaiava a formação de uma fila de espera para, enfim, conseguir o documento da tal identidade*⁶³.

O relato traz à tona as vivências suscitadas por um projeto de intervenção proposto em um território tão rico como o da Chapada Diamantina, região central do Estado, cuja história é de resistência. De acordo com o relatório antropológico de reconhecimento dessa comunidade como uma comunidade Quilombola, no século XVIII, negros africanos escravizados das etnias banto e jêje foram levados para a região da Chapada Diamantina, que se tornara um foco da exploração mineral de ouro e de pedras preciosas. De acordo com informações do Incra, o quilombo de Morro Redondo, comunidade da qual a família de Jânio faz parte, foi fundado pelo negro escravizado, chamado Timóteo Cardoso, que, por volta de 1880, chegou à região junto com Catarina e outros parentes. “Timutinho” – como era conhecido – e Catarina tiveram seis filhos, os primeiros descendentes do território, que se casaram entre si⁶⁴.

Mas o que significa “tirar a identidade”, para estudantes quilombolas, cuja cultura e identificações constituem-se a partir da experiência africana no mundo, ou seja, a partir da vivência coletiva marcada por uma organização social própria herdada da experiência do exílio e da travessia? Viver em quilombos significa trazer escrita na pele a luta pela terra e pela sobrevivência em um sistema adverso que ora lhes convida, a partir do Registro Geral (RG), a ele adentrar.

A invisibilidade está na raiz da perda da identidade. Então eu conto a minha experiência em não ver Zumbi que para mim era o herói. Esta foto é interessante porque é uma foto de carteira de identidade. Um momento muito estranho porque a foto é para identidade...nesse momento eu não sei pela foto quem sou (ÔRÍ, NASCIMENTO, 1989).⁶⁵

Tirar a identidade, portanto, pode significar tanto o acesso ao direito de estar dentro do sistema que os excluiu, como um momento de conflito interno, por não se reconhecer como parte desse sistema em suas travessias. Tirar o documento de identidade para alguns alunos e alunas de comunidades Quilombolas, desejando ingressar no IFBA, representa o rito de passagem de adentrar no universo da colonialidade do conhecimento em detrimento/oposição

⁶³ Nota de campo do dia 04/11/2016 sobre a Ida com os estudantes quilombolas para retirar o documento de identificação.

⁶⁴ Notícia retirada do jornal Correio da Bahia de 11/08/2017.

⁶⁵ O documentário Ori, de Beatriz do Nascimento, trata da questão do negro no Brasil, sobre o Quilombo como uma organização social insurgente. Nesse material, foi possível compreender e criar links com as questões de identidade vivenciadas nos quilombos. Beatriz do Nascimento ressignifica o conceito de Quilombo no Brasil, localizando não como algo estático localizado no passado, mas como um reiterado processo de luta do Negro pela sua liberdade e existência.

(diálogo) aos conhecimentos tradicionais oriundos e constituídos nas comunidades tradicionais da região da Chapada Diamantina.

Tuiuí⁶⁶, estudante quilombola da comunidade do Mocambo da Cachoeira, falou sobre seu percurso de entrada no IFBA, que incluía a necessidade de retirada do documento e as dificuldades vivenciadas pela população dessas comunidades:

[...] eu corri para Palmeiras por que aqui em Seabra não tirava no momento, aí eu fui para Palmeiras numa noite e tal aí eu tirei esse RG. Só que não veio a numeração desse protocolo. Só veio um papelzinho, eu entreguei para a professora. Ela tentou fazer a inscrição só que ela não conseguiu. Se eu tivesse conseguido eu estaria, se passasse né, estaria no quarto ano acredito (Estudante quilombola, curso técnico subsequente em Meio-ambiente).

Tal fala do estudante Tuiuí foi aqui utilizada para realçar o quanto a aquisição desse documento é a materialização de um rito de passagem a que esses estudantes são submetidos para alcançar o outro lado, a chegada no IFBA como um território de poder.

A trajetória de Tuiuí apresenta uma sinuosidade que foi determinada pela dificuldade de participar de um processo seletivo para adentrar um espaço educativo formal, pela falta de um documento de identidade. Fazer parte, estar incluído, muitas vezes, não significa gozar de todos os direitos de um estudante em formação na educação profissional, necessitando, muitas vezes, disputar por um reconhecimento nas diferentes instâncias institucionais. Sobre a igualdade de direitos e oportunidades para os diferentes, ele evoca a presença das comunidades nos espaços educativos para que pudesse ver essa igualdade lá: *“com um sentimento de igualdade entre as comunidades tradicionais e outras comunidades. Vê por igual todos os alunos”*.

Esse processo de aquisição do documento é o início de uma relação conflituosa que o próprio estudante revela ao relembrar a transição que viveu desde que adentrou esse território, no qual a questão da identidade está sempre em negociação: *“[...] a questão de troca de conhecimentos, trazer pra cá a comunidade pro IFBA e o IFBA pra a comunidade, mas não pra perder a identidade, porque, se trouxer tudo novo, perde a essência e eu não desejo que nem o IFBA nem a comunidade perca seu foco”*.

Seguindo essa perspectiva de análise, a identidade quilombola pode ser reconhecida tanto como forma de manutenção dos saberes e dos fazeres ancestrais no território, como pela luta política por melhores condições de vida e justiça social. O próprio nome do projeto Semente

⁶⁶Tuiuí foi o nome real-fictício que atribuí para o estudante quilombola da comunidade de Mocambo da Cachoeira, referência feita ao pássaro de três cores: preto, branco e vermelho. A decisão de nomear o estudante com o mesmo nome desse pássaro partiu da referência que encontrei no preto da relação ancestral negra, o branco da tonalidade da sua pele e o vermelho da relação indígena, descrita como mito de criação da comunidade de lá ser um território negro-indígena.

Crioula já é uma referência a elementos simbólicos que fazem parte constituinte do modo de vida estabelecido pelos agricultores familiares da região, os quais lutam por (re) existir no campo frente às diversas dificuldades sistêmicas que são impostas ao seu modo de ser e estar no mundo rural negro.

A execução do projeto no território quilombola, com a presença do curso preparatório coordenado pelo IFBA, transformou a comunidade em palco de ações dos estudantes, desenvolvendo um sentimento de pertença. Foi um processo de fortalecimento da identidade do lugar e de suas práticas, o que intensificou o intercâmbio cultural e desfrutando também de matéria-prima produzida na mesma comunidade, já que as aulas aconteciam aos sábados, nos turnos da manhã e da tarde, o que determinou a necessidade de serem produzidos lanche e almoço pela própria comunidade, reforçando o hábito alimentar nativo para viabilizar a logística da execução do projeto.

O Semente Crioula evidencia, diante do que abordamos até agora, dois pontos: o primeiro diz respeito à identidade quilombola com forte presença no território de Seabra, o que determina um *gap* que separa o direito de ser e de existir no território como cidadão de direito, a exemplo da educação em Ciência e Tecnologia oferecida pelo Instituto, pelo fato dessa população não existir para o Estado já que nem mesmo são portadores de uma cédula de identidade.

O segundo ponto que apresento é a certeza de que “*tirar a identidade*” para os/as estudantes quilombolas poderem participar do processo seletivo de ingresso no IFBA convida-nos a pensar sobre o jogo de identidades que precisam ser acionadas para que esses/essas estudantes possam compreender que há uma necessidade de se apoderar de uma nova linguagem para pertencer também ao território do IFBA. O que está posto com esse fato é que os/as estudantes quilombolas têm o direito de atravessar para esse território educativo do IFBA que fala e se expressa em outra linguagem diferente da que eles/elas dominam e de que é preciso aprender a negociar, cambiar sentidos, saberes/conhecimentos sobre as formas de existir no território. Saber-fazer parte do jogo das identidades para ingressar no IFBA.

O curso pré-IFBA, projeto de extensão do *campus* Seabra, nasce da necessidade de o IFBA criar espaços de aproximação, que possibilitem a inclusão de estudantes quilombolas no Instituto e, através dessa ação afirmativa, inicie-se um possível diálogo de saberes, determinando, inclusive, a necessidade de reconfigurar o currículo, as políticas estudantis, as políticas de extensão, de ensino e de pesquisa como agenda também beneficiária desses/dessas estudantes.

Isso quer dizer que, na mesma medida em que tirar a identidade é um desafio para esses estudantes, as políticas de acesso e permanência para estudantes oriundos dessas comunidades passam a ser um desafio para um corpo técnico e profissional sobre como tratar essa temática dentro do Instituto, criando uma necessidade de abertura para espaços de formação e diálogo entre os dentro-fora⁶⁷ do Instituto. As demandas sociais, étnico-raciais e do território passam a pressionar os muros do Instituto para que ele se mova, possibilitando processos formativos mais dialógicos, se potencializados esses encontros de saberes/conhecimentos.

Os territórios educativos emergem da experiência vivida nos processos formativos por se constituírem como territórios que assumem essa tensão, resultando em tecnologias sociais nascidas como respostas a essa demanda territorial. Para exemplificar esse achado, citamos a proposta de criação de um *game* que tem como personagem uma menina negra quilombola dentro do IFBA, pensando nas aprendizagens possíveis em sua relação com o Instituto. O referido *game* foi proposto por uma jovem negra de comunidade rural, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁶⁸ de quatro estudantes do curso integrado de Informática. A tecnologia etnicossocial tinha como objetivo lidar com as questões de representatividade e reconhecimento desses sujeitos dentro do Instituto.

O que aqui passo a tratar como tecnologia etnicossocial se configura da junção e prática da criação e desenvolvimento de tecnologias que incluem os saberes das comunidades quilombolas, tecnologias afirmativas que, ao mesmo tempo, contribuem para uma maior conscientização e combate às desigualdades, ao passo que centram também nas demandas sociais do território da Chapada Diamantina.

O diálogo que se estabelece entre o IFBA e as comunidades tradicionais potencializa experiências oriundas dessas formas de sobreviver nesse território. Durante o estágio doutoral, ao dialogar com professores em atividade de formação no Centro para as Instituições que Servem às Margens (CMSIs), na Universidade da Pensilvânia, ao descrever o contexto da minha pesquisa e as características dos projetos em análise que acompanhava no IFBA *campus* Seabra, adquire a percepção de que esses jovens já traziam para o território do IFBA as respostas para as questões que eles mesmos levavam com suas presenças afirmativas para dentro do IFBA.

⁶⁷ Dentro-fora significa dizer sobre a relação do instituto com as comunidades do entorno e dos saberes e conhecimentos que podem se relacionar, e um vaivém de conhecimentos.

⁶⁸ TCC – Sigla que compreende o Trabalho de Conclusão de Curso, como requisito parcial ou total para obtenção do certificado de curso Técnico de nível médio nos campos de concentração em Informática ou Meio-Ambiente, no IFBA, *campus* Seabra.

Uma das discussões girou em torno da presença marcante de um estudante quilombola que se interessava muito por música, poesia e rap, com o professor Jessie Adolph⁶⁹, um dos participantes do Programa Elevate 2017 no *MSIs Center*, que me chamou a atenção para a possibilidade desse estudante ser um Griô, ou ter traços ancestrais da arte africana de contar histórias, passar os conhecimentos dos antepassados, dominando técnicas da oralidade, o que ele faz através do Rap e do Hip-hop.

A partir desse olhar determinado pela experiência vivida junto a professores negros que discutiam temáticas associadas à cultura negra dentro do espaço acadêmico na Universidade da Pensilvânia, passei a chamar esse jovem de um *Tecnogriô*, por juntar os conhecimentos que trazia da sua comunidade quilombola com o que estava sendo produzido e aprendido no IFBA, transpondo para as suas músicas como um outro conhecimento dessa relação. Era, portanto, um produtor de conhecimento, pondo em prática o seu estoque de conhecimentos com a novas tecnologias, nitidamente influenciado pela maneira ancestral como lida com a linguagem.

Dai, esse jovem tecnogriô, é um aluno negro do primeiro ano do curso técnico em Informática no IFBA *campus* Seabra, oriundo da comunidade Quilombola do Agreste. Encontrei Dai quando estava no *campus* Seabra para mais uma observação de prospecção para a pesquisa, em um momento em que o estudante se deparava com um momento de tensão e conflito determinado por sua presença afirmativa dentro do IFBA. Convidado a participar do projeto “Sinta a Música”⁷⁰ para apresentar um rap de sua autoria, Dai deparou-se com o esvaziamento quase que total do espaço, situação para a qual fui convocado a resolver. “*Professor, o senhor precisa fazer alguma coisa. Dai disse que não volta mais aqui. Ele vai desistir*”⁷¹. Comunicados da situação, os colegas professores que coordenavam o projeto resolveram fazer uma intervenção sobre o acontecido no dia seguinte, durante o projeto “Semente Crioula”, na comunidade. A conversa com Dai deu-se em sua casa, onde os professores do projeto ouviram seu relato e sua indignação pela forma como foi tratado. Então, a professora de Língua Portuguesa, em sua intervenção, afirmou que ele seria convidado para

⁶⁹ O professor Jessie L. Adolph, candidato a PhD. Pela Universidade de Missouri-Columbia sobre *Fatherhood Narratives in Hip-Hop Lyricism* foi um dos participantes do programa na turma de 2017. Ele também atua como professor nas áreas de Literatura Afroamericana e Literaturas mundial e Inglesa. Maiores informações visitar a página do Elevate Program: <https://cmsi.gse.rutgers.edu/elevate/elevate-2017>.

⁷⁰ O primeiro projeto que se insere na relação entre o instituto federal com o território foi o Projeto de música “Sinta a música” é desenvolvido pelo professor Eric Barreto, um estudante egresso do IFBA quando o instituto ainda tinha o nome de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Vindo transferido do IF Sertão de Pernambuco, agora como professor, ele argumenta na notícia, no IFBa notícia, sobre a importância de cumprir o que está estabelecido como a lei no 11.769/08, que versa sobre a educação musical nas escolas.

⁷¹ Essa transcrição faz referência à nota de campo do dia 04/11/2016 quando aguardava na sala dos professores para mais um dia de observação e fui surpreendido por uma das estudantes negras do coletivo Esmeraldas do Carmo que me solicita ajuda diante da situação descrita que envolvia o jovem quilombola.

apresentar o seu rap para os alunos do projeto em um momento oportuno, no projeto Semente Crioula. Nesse momento, a professora preparou o estudante para o fato de que ele, provavelmente, viria a enfrentar muitas outras situações de negação de sua presença como quilombola, o que exigiria dele força para lutar contra tais situações.

Foram situações como essa que, inserido no projeto, vivenciei como pesquisador os saberes e práticas produzidos pelo projeto. O Tecnogriô já materializava nas letras de suas músicas o enfrentamento diante de situações como a que ele experienciara no território do IFBA, como em seu rap: “*Eu sou preto, sim, que é que tem, eu sou preto, sim, e daí*”.

A potência política e poética da música e a força da batida dos bits do Hip Hop entraram em mim como uma súplica de que a pesquisa sobre os conhecimentos – científicos e os saberes tradicionais quilombolas assentados naquele território ancestral – era mais que necessária; era uma responsabilidade ética e de justiça social, elementos constitutivos da função social presentes na missão do IFBA enquanto uma instituição Pública e Federal de formação em Educação, Ciência e Tecnologia para uma política educacional antirracista de produção de saberes.

A presença de um estudante como Dai e as experiências advindas de presenças afirmativas como a dele evidenciam a materialidade dos objetivos do projeto. Conforme previa a equipe gestora da iniciativa, o aprendizado *in loco*, ou seja, na comunidade, constitui-se como um aprendizado culturalmente respaldado nos saberes ancestrais. A vivência, a troca e a transformação a partir do projeto com as comunidades rurais negras são apontados pela equipe como alguns dos principais ganhos estabelecidos pelo caráter das ações de tais projetos, legitimando as diretrizes de funcionamento e missão dos IF.

Em sua primeira fase, que se iniciou no ano de 2011, o projeto Semente Crioula funcionou como pré-IFBA em Seabra, implementado para incentivar o acesso de alunos das escolas públicas. Em sua primeira edição, não foi registrada nenhuma aprovação de alunos quilombolas, dado revelador que informa sobre a necessidade de uma política de acolhimento específica para essa população para redução do fosso existente entre esses dois universos. Com as edições posteriores e a criação de uma política afirmativa de inclusão promovida pelo projeto Semente Crioula, o número de estudantes oriundos de comunidades quilombolas vem aumentando gradativamente. No ano de 2015, por exemplo, 12 alunos foram aprovados e, no ano de 2017, 14 alunos entraram através do curso preparatório.

A importância do projeto é tanto para possibilitar o acesso e acompanhamento desses estudantes no Instituto quanto pela formação multiplicadora de estudantes que atuam junto ao projeto, como é o caso do estudante Jefte, do terceiro ano do curso técnico de Informática, um

dos monitores do projeto. Jefte atuou na edição que conseguiu aprovar quinze estudantes das comunidades tradicionais para estudar no IFBA. Feito que ele apontou como uma das suas principais experiências como bolsista e participante dos projetos de extensão, ensino e pesquisa do IFBA:

Eu encontrei professor Azamor na rua e ele me comunicou da aprovação dos meninos e eu fiquei muito feliz por isso. Feliz pelos meninos conseguirem entrar, feliz pelo significado e a representatividade de aprovar 15 pessoas quilombolas no IFBA na Chapada, que naquela época tinha pouquíssimos alunos quilombolas e feliz também pelo resultado do trabalho diante das dificuldades que nós encontramos para realizar o trabalho, então foi um resultado incrível. Fiquei feliz também pelo resultado do trabalho diante das dificuldades que nós encontramos para realizar o trabalho. Então foi um resultado incrível (Estudante do curso técnico de Informática, egresso como monitor do projeto).

Nesse mesmo sentido, trago o relato de experiência vivida pelo professor de Filosofia do campus Seabra, Azamor Guedes, ao relatar como foi arranhado pela experiência de participar do projeto e de como a relação com os outros professores que já faziam parte das ações aponta para uma sensibilização e pelo desejo de participar das ações coletivas de combate as opressões no território do campus Seabra:

Apreendi muito com os agricultores e com as pessoas que trabalhavam com eles e elas mas não tinha o enfoque étnico-racial. Daí quando eu cheguei aqui (no campus) as pessoas já estavam com um movimento de começar a querer estudar as comunidades quilombolas. A Semana Preta eu imagino que seja o maior evento da consciência negra no IFBA. Esse era o furor que movia as pessoas...aqui o meu foco é com os quilombolas né. Daí ter de aprender como lidar com esse tema novo né por que o enfoque campo cidade não dá conta totalmente da questão quilombola, a questão de classe não dá conta totalmente né e aí eu comecei junto com os meus colegas que muitos deles já tinham militância na questão étnico-racial. Passei a trafegar nesse espaço embora eu não tinha militância anteriormente e o meu local de fala assim né, eu sou branco e tenho de respeitar um pouco algumas coisas, mas eu me interessei (pela temática) e comecei a fazer aqui também o trabalho de extensão. Esse trabalho aqui se materializou no projeto de extensão Semente Crioula (Entrevista concedida pelo professor de Filosofia do campus Seabra em 01 de abril de 2017).

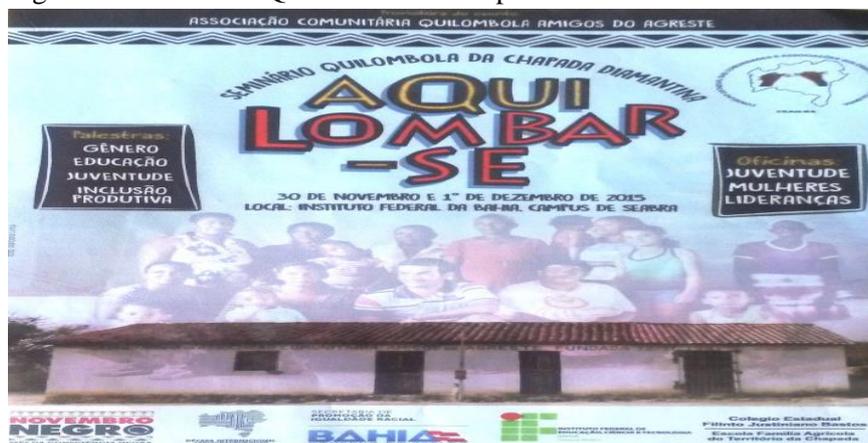
2.2.1 Aquilombar-se: movimento das comunidades para dentro do IFBA

Aquilombar-se como ação política das comunidades surge como parte das políticas de conhecimento a serem incluídas na agenda de discussões do Instituto. As temáticas relacionadas à ciência e a tecnologia no território, envolvem outras formas de saber e conhecer, assim como outros protagonismos nos processos de produção de conhecimento. das comunidades tradicionais da Chapada e de suas possíveis interpenetrações com os saberes oriundos da formação oferecida pelo Instituto de educação, ciência e tecnologia.

Um exemplo disso é a forte presença da ideia de comunidade como um elo estrutural e inseparável para que os quilombos existam, para além da mera reinvenção do nosso olhar de

estrangeiros ao adentrar esse território. Nesse aspecto, vale ressaltar a ação concreta do Aquilombar-se no território do IFBA, promovida pelas comunidades quilombolas, como noticiado no sítio IFBA notícia, no dia 27/11/2015.

Figura 4 – Seminário Quilombola da Chapada Diamantina



Fonte: Portal do IFBA na Internet⁷².

Na IFBA-notícia sobre o Seminário Quilombola da Chapada Diamantina, identifica-se que há uma intenção do grupo de professores inseridos na proposta de pesquisa em buscar diálogos entre o IFBA e as comunidades, por meio das ações do grupo de pesquisa MUANZI. O seminário *Aquilombar-se* representa uma das iniciativas desenvolvidas na prática do encontro entre o IFBA e as comunidades tradicionais do território para tratar de questões de interesse das comunidades e que pode servir para integrar as práticas de ensino, extensão e pesquisa desenvolvidos pelo instituto.

O seminário de pesquisa proposto aponta uma proposta para um novo modelo de extensão e de pesquisa em que as demandas sociais, identitárias, raciais e territoriais passam a ser a centralidade dos temas que surgem na agenda do Instituto.

Aquilombar-se enquanto ação explicita o lugar exercido pelos projetos como territórios simbólicos, a partir da forma como esses projetos se organizam. Acabam por se constituírem como territórios educativos por possibilitar esse encontro entre os saberes da comunidade e os conhecimentos produzidos pelo IFBA. Não é possível compreender essa relação sem considerar as relações de poder que se dão nesse território em disputa, assim como a questão central que são os processos de desigualdade e as opressões que surgem como objeto de enfrentamento nesses territórios. Principalmente porque o município Seabra, localizado na Chapada

⁷² Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/seabra/noticias/noticias-seabra/campus-seabra-sedia-201cseminario-quilombola-da-chapada-diamantina201d>.

Diamantina, é um lugar de predominância de saberes e fazeres ancestrais. A chegada do IFBA em 2012, como um centro de produção de conhecimento em ciência e tecnologia, interage com paisagens da desigualdade que se instituem no território através de um passado histórico baseado no coronelismo e na extração de minério e diamante⁷³.

A ação de *Aquilombar-se* promovida pelas comunidades quilombolas dentro do IFBA nos remete a pensar sobre a sua relação com o conceito de quilombo em Beatriz do Nascimento. Nascimento (1987) pensa o quilombo como uma organização social e que guarda o que denominou de “saberes africanos congelados” que foram ressignificados nas experiências vividas pelos sujeitos que ocuparam esses espaços, pela adesão de outros sujeitos de outras etnias e vivências e na relação que o quilombo exercia com outros espaços da sociedade brasileira. Ela, ao propor uma análise do quilombo como uma organização social, cultural e política para o combate a um modelo estrutural de opressão, nos oferece uma chave de leitura para compreensão dos projetos.

2.2.2 Do quilombo como luta pela terra, ao quilombo como território simbólico de disputa por conhecimento

Beatriz do Nascimento pensa o quilombo como movimento de re-existência diante das estruturas desiguais para os negros na sociedade brasileira, adotando a ideia-força-ação de que, no quilombo, são criadas brechas alternativas para consertar as distorções criadas na sociedade brasileira⁷⁴. Fica evidenciada também a necessidade de observar a experiência vivida em suas complexidades no território, chamando a atenção para a integração desses saberes e de outros saberes não convencionais ao que é estabelecido como padrão universal de conhecimento. Essa ação representa uma desestabilização e quebra do *status quo* nas hierarquias estabelecidas entre

⁷³ Plano de Expansão dos IFs, em uma referência à sua chegada ao território da Chapada Diamantina.

⁷⁴ Nascimento (1987) traz essa ideia já no conceito de quilombo ao lembrar que eles se estabelecem na África, entre as várias etnias, e “está fundamentada na própria raiz da língua Bantu, que é a raiz do NTU, a relação de pessoa para pessoa. Os homens se comunicam através daquela raiz... e se conhecem entre si na África por esse radical da sua própria língua nacional” (NASCIMENTO, 1987). A historiadora abordou as formações do quilombo no Brasil sempre a partir da perspectiva Bantu, desmistificando o conceito de quilombo restrito à escravidão. Lembra que o quilombo é de origem Bantu não só em sua terminologia, mas também na sua dinâmica de fuga, cuja filosofia, *ethos* e comportamento estão diretamente ligadas às experiências de quilombos em Angola, no século XVI. A historiadora refere-se ao período de resistência contra o mercantilismo que se implantava no mundo, lembrando estratégias e táticas criadas nas grandes guerras estabelecidas a partir de relações que vão se encontrar na grande caminhada do reino do Ndongo, para o sul de Angola. Dinâmica que se reproduz no Brasil, a partir de uma rede de relações estabelecidas com esses movimentos na África (NASCIMENTO, 1987)⁷⁴.

os saberes/conhecimentos, suas possíveis dicotomias e a valorização de novas geopolíticas de conhecimentos tendo nos diferentes sujeitos papéis de relevância nessas ações.

Historicamente, os quilombos estão ligados à questão da terra, conforme atenta Nascimento (2006): “O fundamento do quilombo é a terra, o homem se identificando profundamente na terra”. Atenta para o fato de que quilombo é uma história que tem relação com a tipologia da região, com a ordem do tempo e relação com seu território:

A terra é meu quilombo, meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou, onde eu estou, eu sou. Quilombo é memória, que não acontece só pros negros, acontece pra nação. Ele aparece nos momentos de crise da nacionalidade. A nós não nos cabe valorizar a história. A nós nos cabe ver o continuum dessa história (NASCIMENTO, 2006).

Observa-se um forte apelo político sobre a relação dessas comunidades quilombolas com a terra, com sua pertença enquanto quilombola ao território, depositando nela um dos elementos primordiais para a manutenção dos saberes e fazeres tradicionais, que se perpetuam a partir das diferentes formas de significá-la em seus modos de vida. As comunidades tradicionais quilombolas ocupam seu espaço e em sua voz percebe-se a certeza de que a luta é constante e que estar ali é disputar o território em suas ocupações e usos (SANTOS, 2012). É o que percebemos na fala do estudante Dai, a quem já nos referimos no projeto Semente Crioula como o Tecnogriô, ao falar sobre sua relação com a terra enquanto território geográfico e simbólico, ou seja, enquanto espaço de identidade: *“se me tirarem da minha terra seria como tirar a minha vida, tirar tudo que eu aprendi, por que minha terra foi onde eu aprendi várias coisas, e eles tirando isso de mim eles estão tirando boa parte de mim.”*

Assim, ele reafirma o caráter político e de impossibilidade de existir como produtor de conhecimento enquanto quilombola sem a posse da terra. A disputa política pela terra, citada como uma ameaça feita a partir da bancada ruralista às terras quilombolas, é mencionada pelo Tecnogriô como uma ameaça que vai para além do direito ao território, chegando a uma ameaça aos saberes/conhecimentos que representam a existência dessa população. O estudante dialoga, nesse sentido, com Beatriz do Nascimento, que ressalta a terra como elemento integrante dos saberes africanos e sua ancestralidade:

É o homem preto né, a cor da lama, a cor da terra. Porque Gagarin viu a Terra azul... mas existe a terra preta, existe a terra que é a terra... que é a coisa que a gente tem mais medo de perder... é o pó, é o pó da terra que a gente tem medo de perder... que é uma coisa que se equilibra com os outros gases... que dá fundamento... que tá aplanada não é? (ÔRÍ, NASCIMENTO, 1987).

A fala de Beatriz do Nascimento faz lembrar do poema que traz a experiência vivida pelos estudantes quilombolas dentro do IFBA e que vêm na terra o significado para a sobrevivência dos saberes e fazeres para os que estão envolvidos nos projetos. O poema abaixo retrata as reflexões por mim tecidas após a conversa que tive com o Tecnogriô e que foram traduzidas de uma linguagem para outra como forma de compreender melhor as relações que se deram entre o estudante oriundo de comunidades tradicionais quilombolas e a sua presença afirmativa no IFBA.

Debaixo do pé de pau se conta muita coisa,
 É o portal de abertura
 Pro passado ancestral.
 Quem se arranhou naquela terra preta,
 Tingida de sangue negro que desagua das montanhas da Chapada,
 Igual, jamais ficou.
 Debaixo do pé de pau,
 Lobo negro (*Black Wolf*) vira griô,
 Menino dormindo,
 Acorda uivando,
 Mais uma canção que inventou.
 Debaixo do pé de pau é lugar de chamar caboclo,
 De *cromvesar* um pouco,
 Falar de que caboclo também naquela terra habitou.
 Debaixo do pé de pau se faz música, política, ciência, arte, tecnologia,
 Se afirma por política,
 Pros que tavam fora e agora entrou.
 Debaixo do pé de pau se passa,
 Vento, tempo, ventania, tempestade
 Sonhos da cabeça da menina carapinha,
 Dona do seu próprio destino,
 De fora pra dentro,
 De dentro pro mundo.
 Debaixo do pé de pau se abrem:
 “caminhos que tem grandes espinhos... na frente tem um lindo *jardinho*”.⁷⁵

O poema criado na rede de relações tecidas na produção da tese traz o protagonismo dos sujeitos, a exemplo da menina carapinha, Marleide, cuja travessia afirmativa se mistura as diversas ações de aproximação entre o IFBA e as comunidades tradicionais. Caso, por exemplo do seminário *Aquilombar-se*. Falar sobre a presença da estudante é destacar o seu papel como articuladora de gênero no território da Chapada Diamantina e na região de Seabra ressaltando

⁷⁵ O poema Debaixo do pé de pau foi escrito em ocasião da entrevista que fiz com os estudantes Adailson e Marleide, debaixo de uma árvore no campus de Seabra, lugar onde costumavam conversar sobre diversos temas. Dediquei este poema a professora de Língua Portuguesa, Ana Portela, ao Tecnogriô e a Sempre Viva cujas trajetórias passam a se enlaçar com a minha trajetória.

a trajetória afirmativa dessa jovem quilombola enquanto uma liderança na comunidade. Essa ação surge como um vaivém de conhecimentos que se caracterizam como fundantes para a constituição dos territórios educativos, ao possibilitarem o diálogo e a aproximação entre o IFBA e as comunidades tradicionais. Destaca-se nesse projeto a ação da comunidade ao adentrar o território do IFBA para mostrar que esse movimento é de mão dupla, ou seja, nesse caso as comunidades quilombolas ocuparam o Instituto.

A trajetória sinuosa da estudante que começa desde a sua participação no projeto de extensão pré-IFBA, em 2011, culmina na própria articulação e idealização do *Aquilombar-se*. Isso acontece logo após o seu retorno de São Paulo, em 2016. Ao retornar a Seabra retoma o seu envolvimento às questões quilombolas como peça chave do evento em alusão à consciência negra, *Aquilombar-se*. Esse evento marca ainda o retorno da sua relação com o IFBA e a possibilidade de adentrar a educação profissional.

[...] E a partir daí eu passei a ter um diálogo muito importante com o IFBA. Eu tinha acabado de chegar de São Paulo e a gente começou a escrever esse projeto que foi pra fazer um evento chamado “Aquilombar-se”, foi o nome que a gente deu. E aí a gente reuniu cento e cinquenta pessoas, no máximo duzentas pessoas da Chapada, sendo que a associação comunitária que foi ‘Amigos do Agreste’ que foi a proponente da atividade no auditório do IFBA. Eu fui como medidora, junto com João Batista, Reijane, uma menina da nossa comunidade e Carmelice, a presidente da associação, que a gente seguiu com essa atividade onde a gente dividiu grupos de GTs de lideranças, de jovens e mulheres pra reforçar mesmo essa atividade. Eu conheci o professor Henrique que foi quem depois me chamou para participar do Chapadeiros, né, NEDET que é Núcleo de Extensão e Desenvolvimento Territorial (Entrevista concedida em 01 de novembro de 2017).

A história de Sempre Viva retoma ao seu protagonismo no projeto NEDET-CHAPADEIROS que retrata os vários mecanismos de opressão exercidos sobre as mulheres da Chapada Diamantina, além dos mecanismos que têm de enfrentar para romper o ciclo de desigualdades no qual estão inseridas.

CAMINHO 3 – OS PROJETOS E AS AÇÕES DOS SUJEITOS E A CONFIGURAÇÃO DA REDE SOLIDÁRIA NO VAIVÉM DE CONHECIMENTOS

O terceiro capítulo trará a descrição e análise de três projetos que se ligam à Semana preta e ao projeto de extensão Semente Crioula, abordados no segundo capítulo. Os projetos seguem distribuídos no corpo da tese obedecendo à escolha da Cartografia como método que nos permite ser guiados pelas travessias afirmativas dos sujeitos da tese. É o caso de Sempre Viva que retorna como protagonista no projeto de extensão, ensino e pesquisa Chapadeiros.

3.1 NEDET-CHAPADEIROS E A INCLUSÃO SÓCIO-PRODUTIVA DA MULHER E DA JUVENTUDE QUILOMBOLA

Infográfico 3 – Experiência vivida no Núcleo de extensão territorial – Nedet-chapadeiros



Fonte: Produção do autor (2019).

Foi nesse contexto de implementação das ações afirmativas no Chapadeiros, sobretudo voltadas para as mulheres daquela região, que conheci a estudante a qual denominei com o nome fictício de Sempre Viva. Foi esse o nome que dei para a estudante negra e quilombola, que conheci como sendo uma liderança jovem que chegou ao IFBA pelas margens. Filha de seu Raimundo Januário, também uma liderança quilombola, e de dona Delvita, pertencente a uma comunidade quilombola certificada, a comunidade do Agreste⁷⁶.

Sempre Viva participa de várias atividades em sua comunidade, como a associação, incluindo a articulação com os jovens quilombolas. Foi esse jeito dinâmico de ser e de viver as coisas da comunidade que me trouxe a referência da Sempre Viva da Chapada Diamantina como: a flor que nunca morre. Foi esse jeito que rendeu a ela o convite pelo professor de Geografia, um dos coordenadores do projeto, a participar da seleção para o projeto, sendo convidada para a função “Articuladora de implementação de políticas de gênero do território da Chapada Diamantina”.

Em 2016, já trabalhando como articuladora de mulheres quilombolas e rurais, foi possível a efetivação de muitas ações coordenadas pela jovem, como também a união entre os diversos coletivos de mulheres da Chapada Diamantina, a exemplo do coletivo de mulheres negras periféricas, Esmeralda do Carmo, composto também por integrantes do IFBA. Nesse momento, surge a figura da professora de Biologia do IFBA como facilitadora dessas ações em parceria com a jovem:

Aí, em 2016 eu comecei a participar deste projeto territorial onde a gente desenvolveu várias atividades pelo território e o meu papel **era como articuladora de mulheres quilombolas e rurais do território**, onde a gente fez diversas atividades como o comitê de mulheres, atividades com o coletivo de mulheres, foi criado o coletivo de “Mulheres na frente”, através da minha articulação e da professora Therezinha (Entrevista concedida em 01 de novembro de 2011).

Ao citar a professora Therezinha para falar da sua trajetória junto ao Instituto e sua militância nas entidades de mulheres em sua região, emerge o caráter de rede de ações voltadas para o combate aos vários tipos de opressões, o que marca esses projetos entre o IFBA e as comunidades quilombolas. Parte de um desejo do IFBA de consolidar o *campus* de Seabra como espaço de excelência na produção de conhecimentos de forma dialógica com a sociedade civil e movimentos sociais, articulando ensino, pesquisa e extensão. Nesse aspecto, o projeto procura coadunar com as diretrizes de criação dos IFs em sua missão enquanto instituição Federal de Educação.

⁷⁶ A comunidade do Agreste recebe o título de certificação como comunidade quilombola em 06 de outubro de 2011.

Com o Chapadeiros, a gente também organizou o Simpósio de Agroecologia aqui no IFBA, o IFBA como proponente, eu como articuladora do NEDET, fiquei na articulação da feira territorial de agricultura familiar e economia solidária, onde a gente fez a seleção de cinquenta a trinta e cinco grupos para expor os seus produtos. Eu fiquei na articulação, na ornamentação lá da feira e tudo mais, tivemos, eu acho que cinco comunidades quilombolas nessa feira vendendo seus produtos e uma coisa muito importante foi a valorização da agricultura familiar, que as meninas que forneciam a alimentação era das comunidades quilombolas e rurais, e as que está no processo de reconhecimento como indígena que foi Riacho das Palmeiras, Agreste, Vão das Palmeiras, Cachoeira da Várzea e Mocambo da Cachoeira [...] Tudo assim que a gente podia fazer era voltado mesmo para o resgate e valorização da cultura e a valorização da culinária do povo da nossa região (Entrevista concedida em 01 de novembro de 2011).

O Chapadeiros, como é conhecido pela comunidade acadêmica do IFBA e pelas comunidades rurais e tradicionais de Seabra, corresponde ao NEDET-Chapadeiros, Núcleo de Desenvolvimento Territorial da Chapada Diamantina que foi idealizado para articular políticas públicas com foco na inclusão produtiva, no gênero e na **gestão social**. O projeto foi aprovado através do edital publicado pelo CNPq, em novembro de 2014, tendo como instituições de fomento o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e da Secretaria Especial para as Mulheres (SPM) do Governo Federal. Sua implementação no território da Chapada Diamantina é estratégica devido à posição geográfica central no estado da Bahia, compreendendo 24 municípios⁷⁷.

A estrutura desse projeto foi pensada em rede como parte de um projeto guarda-chuvas, de caráter mais amplo, tendo como eixo central de sua proposta as temáticas: mulher, juventude e inclusão social produtiva, que serão complexificadas com a questão territorial quilombola. Teve, portanto, um caráter de grande relevância social pela proposta de ser um catalisador dos debates e dinâmicas na promoção do diálogo entre as comunidades rurais, o IFBA, e o colegiado territorial, debates e ações sobre a exclusão, principalmente de mulheres de comunidades, foco de ação do projeto, determinados pela necessidade de se observar os motivos pelos quais se perpetuam os espaços de exclusão e mecanismo de manutenção das desigualdades sociais que abatem esse segmento.

As desigualdades marcadas pelas questões de gênero e raça lidavam com “a representação das mulheres no trabalho doméstico, na produção para a subsistência, e no trabalho não remunerado, tendo seu trabalho de pouco a não valorizado” (texto extraído do projeto). Portanto, o Projeto de extensão Chapadeiros surge da necessidade de combater essas

⁷⁷ Municípios que compõem o território da Chapada Diamantina: Abaíra, Andaraí, Barra da Estiva, Boninal, Bonito, Ibicoara, Ibitiara, Iraquara, Itaeté, Iramaia, Jussiape, Lençóis, Marcionílio Souza, Morro do Chapéu, Mucugê, Nova Redenção, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Rio de Contas, Seabra, Souto Soares, Utinga e Wagner, com uma área total de 30.458,88 km². Dados divulgados pelo SEI, 2010.

desigualdades, em um território marcado pelos problemas que se seguem, apresentados como fruto de debates ocorridos na II Conferência Territorial de Políticas para as Mulheres da Chapada Diamantina:

- a) O alto índice de violência contra a mulher;
- b) A falta de creches públicas;
- c) Ineficácia da aplicação da lei Maria da Penha;
- d) Falta de delegacia especializada no atendimento à mulher;
- e) Falta de investimentos e linhas de crédito para mulheres;
- f) Falta de espaços de lazer e centro de convivência para mulheres;
- g) Escassez de programas de geração de renda para mulheres urbanas e rurais.

A coordenação do projeto foi desempenhada pelo *campus* Seabra, sob a coordenação do professor de Geografia, Henrique Andrade, que dividiu as ações com a sua equipe gestora e de cinco professores/pesquisadores do *campus* de Seabra, oriundos das diversas áreas do conhecimento, como: ciências exatas, agrárias e humanas e um servidor do *campus* de Feira de Santana. No edital, foi definida a duração do projeto para sua execução em dois anos, sendo prorrogável por mais seis meses, próximos ao mês de agosto de 2017.

Outros parceiros apresentam-se como parte integrante do projeto, ao lado de pesquisadores da UEFS⁷⁸, parceiros do colegiado Territorial da Chapada Diamantina, escolas agrícolas de Itaetê, Andaraí e Seabra, além de cooperativas e associações vinculadas ao setor.

O professor Henrique, em entrevista, descreve o projeto como:

Nosso projeto está apoiando e dinamizando o funcionamento das instâncias territoriais da Chapada Diamantina. Temos oficinas planejadas para este ano com foco em quatro temas: **mulheres, juventude, inclusão sócio produtiva e quilombolas**. Para desenvolver as atividades, dispomos de três assessores, profissionais contratados pelo projeto, que são uma antropóloga, um agrônomo (Entrevista concedida em 16 de março de 2017).

Tinha como proposta ainda, em articulação com o território, estruturar a Câmara de Mulheres e Quilombolas, além da criação da Câmara de Juventude. Na ocasião da entrevista, o professor coordenador falava sobre a seleção de dois estudantes do IFBA, um do curso técnico integrado em Meio Ambiente e outro do curso de Informática, que também passam a fazer parte da equipe do projeto.

Nessa perspectiva, o projeto visava alcançar como público-alvo, sujeitos em vulnerabilidade social, comunidades tradicionais quilombolas, mulheres de comunidades rurais

⁷⁸ UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana.

e em vulnerabilidade social, juventude rural, dentre outros que, segundo um fragmento retirado do projeto, “foram colocados em exclusão, na atuação de políticas públicas e inclusão produtiva, participação social e empoderamento sócio-político”.

Entendo o papel do IFBA nesse processo, que é a instituição proponente do projeto, como uma célula articuladora entre os diversos atores partícipes do processo de gestão social e territorial, conseqüentemente na gestão do conhecimento sobre o território, apresentando-se como peça indispensável para a sua execução. Entre os objetivos gerais do projeto articulado pelo Instituto, estão:

Promover ações de extensão e pesquisa nas áreas de desenvolvimento territorial, participação social, economia solidária, inclusão produtiva, agroecologia, ações afirmativas, preservação do meio ambiente e apoio à agricultura familiar, envolvendo diretamente as mulheres do campo, visando a promoção do desenvolvimento sustentável na Chapada Diamantina-Bahia, Brasil (Texto retirado do projeto).

É como resposta a essas ações desenvolvidas pelo projeto Chapadeiros que surge também das demandas de professores do IFBA a criação do projeto Etnoconhecimento e água mais diretamente ligado ao cotidiano das comunidades. Esse projeto procurou dialogar com as relações específicas ligadas à historicidade dessas comunidades, levando em conta, para isso, as relações que as comunidades tradicionais estabelecem com as suas variadas formas de manifestações culturais, artísticas, religiosas e ritualísticas. Para tanto, levou em consideração a necessidade da preservação desses saberes diante da eminente perda ou esquecimento determinados pela morte dos mais velhos, ou seja, os detentores desses saberes. A política de preservação de mestres com a qual o IFBA já atuara, inclusive com a realização da II Semana Preta, que homenageou a liderança quilombola, “seu” Júlio Cupertino dos Santos (1940 – 2014), da Chapada Diamantina.

3.2 ETNOCONHECIMENTO E USO DA ÁGUA NA COMUNIDADE: TECNOLOGIAS E OS SABERES ANCESTRAIS

Infográfico 4 – Projeto de extensão Etnoconhecimento e água em comunidades tradicionais quilombolas de Seabra



Fonte: Produção do autor (2019).

O projeto de extensão *Etnoconhecimento e qualidade da água em comunidades tradicionais do município de Seabra* nasceu vinculado a duas linhas de pesquisa do grupo de pesquisa MUANZI⁷⁹ (IFBA-CNPQ) e está ligado ao eixo *Organizações da Sociedade e movimentos Sociais e Populares*. Coordenado pelos professores Théo Barreto, de Sociologia, e Henrique Andrade, de Geografia, ambos do IFBA *campus* Seabra, o projeto envolve três áreas, a saber: meio ambiente, cultura e arte.

De acordo com o professor Henrique, o projeto surgiu da junção com as ideias formadas com o professor Theo, a partir do tema do Etnoconhecimento, voltado para entender como os quilombolas das comunidades de Mocambo da Cachoeira e da Cachoeira da Várzea vivenciam a questão ambiental e a questão social/cultural. Trabalho que envolveu ainda uma comunidade de pertencimento indígena, denominada Riacho das Palmeiras. Para isso, foi utilizado o tema da qualidade da água como eixo estruturante, através de “intervenção agroecológica”, com oficinas de formação, com a juventude do assentamento, com os quilombolas e lideranças dessas comunidades.

Para melhor compreensão, apresento o resumo das etapas do projeto:

- a) 1ª etapa – Articulação com lideranças e movimentos sociais;
- b) 2ª etapa – (Visitas técnicas para o reconhecimento e coleta de dados) Reconhecimento do campo através da metodologia participativa e coleta de informações e da água nas suas fontes de abastecimento; levantamento dos saberes orais, das tradições; práticas culturais; memórias e narrativas relacionadas com a água;
- c) 3ª etapa – (Análise dos recursos hídricos/qualidade da água). Levantamento das fontes hídricas para abastecimento humano, utilizando posteriormente o kit de potabilidade para construção do banco de dados sobre a água em cada comunidade estudada. Serão coletadas informações sobre: salinidade, ph, teor de ferro, dureza, cor, além de outros aspectos relacionados à água;
- d) 4ª etapa – (As oficinas formativas) Oficinas formativas sobre Recursos Hídricos/água e os saberes populares. Pretende abordar os temas relacionados à educação ambiental, saneamento ambiental, saberes populares e qualidade da água. Nessa fase, as ações devem ser desenvolvidas pelos estudantes bolsistas e equipe técnica do projeto.
- e) 5ª etapa – Está prevista a apresentação da peça de teatro sobre a comunidade Mocambo da Cachoeira/Cachoeira da Várzea.

⁷⁹ MUANZI – Grupo de estudos e pesquisa sobre questões quilombolas, IFBA/Cnpq, *campus* Seabra.

f) 6ª etapa – Definida como a etapa para socialização dos resultados do projeto, sendo desenhado um momento em cada comunidade para apresentação dos trabalhos desenvolvidos juntamente com as lideranças e movimentos sociais envolvidos.

Sua primeira etapa foi iniciada no período de 01 de junho a 18 de dezembro de 2015, tendo como campo de ação quatro comunidades quilombolas, *Olhos d'água do Basílio*, *Serra do Queimadão*, *Agreste e Baixão Velho*, todas do município de Seabra. Nesse contexto, o projeto tem como um de seus objetivos o esforço coletivo de aproximação do IFBA com as formas de sobrevivência e reprodução humana dessas comunidades tradicionais.

O IFBA consegue ser essa instituição federal de ensino no território, só que em quatro anos não consegue fazer isso, então a gente tá “garimpando” isso, ação após ação, atividade após atividade, tentando explicar para as pessoas o que é – a importância... e mostrando resultados... e uma coisa que a gente conseguiu nesses cinco anos foi mostrar que a gente pode executar as coisas. Então, fora essas ações, têm outras mil acontecendo. Isso demarca o território nosso [IFBA] dentro do território Chapada (Professor Henrique Andrade).

O tema da água se transforma em fio condutor para as ações desempenhadas pela equipe gestora do projeto em diálogo com as demandas das comunidades tradicionais, a partir das suas relações com a água “numa região marcada por espaços geográficos de alternância constante de períodos de seca”, conforme explica o próprio texto do projeto⁸⁰. O mesmo assume caráter multidisciplinar por envolver conhecimentos de diversas áreas do saber para lidar com uma realidade tão complexa e singular, permitindo a sua adequação a diversas áreas que compõem o Programa de Extensão do IFBA⁸¹. Nesse formato, o projeto já se apresenta como uma possibilidade de articulação e prática do tripé – ensino, pesquisa e extensão –, fortalecendo os pressupostos para promoção da educação profissional conforme a missão dos IFs.

Um exemplo das ações efetivadas pelo projeto está apresentado na fala do professor Henrique Andrade, ao ressaltar as relações estabelecidas pelo trabalho, resistência, memória e cultura popular, sendo definidos como campos de atuação da sua linha de pesquisa e ação do projeto:

[...] um conjunto de ações junto a diversas comunidades quilombolas que resultam em diversos planos de ação e projetos de pesquisa e de extensão, complementares uns aos outros, que estão e estarão sendo desenvolvidos pelos professores/pesquisadores do grupo (Texto retirado do projeto).

Com uma proposta de intervenção diante da realidade complexa vivenciada pela relação do projeto com essas comunidades tradicionais e a sua relação direta com a água e os recursos hídricos, o que tornaria o projeto elegível para compor o campo que corresponde à temática do

⁸⁰ EACTS- Etnoconhecimento e água nas comunidades tradicionais de Seabra.

⁸¹ Programa de extensão do IFBA.

meio ambiente, porém, de forma estratégica, ele é submetido para a área temática *Cultura e Arte*, possibilitando uma maior valorização e rememoração do patrimônio cultural dessas comunidades:

dos saberes e fazeres ancestrais e tradicionais, tão fundamentais para o processo de reprodução e sobrevivências desses grupos. Salientamos, portanto, a relação simbólica e (imaterial) material que estas comunidades estabelecem com a água e que tem sido ponto de partida para essa rememoração (Texto retirado do projeto).

Diante do desafio de diálogo e valorização dessas comunidades, os idealizadores do projeto se depararam com a necessidade de adoção de aportes teórico-metodológicos adequados às formas de conceber o conhecimento tradicional, que, muitas vezes, difere da maneira como estão sistematizados os saberes estabelecidos como acadêmicos e, conseqüentemente, compreender o vasto estoque de conhecimentos sobre o espaço que ocupam. O projeto se refere a uma abordagem calcada na Etnociência, portanto, à “rica cultura que deve se fortalecer de geração para geração pela oralidade, resultando no “profundo e complexo conhecimento sobre a natureza, verificado na forma pela qual pensam, classificam e utilizam seus recursos”.

Fica evidente, diante no percurso acompanhado sobre o projeto *Etnoconhecimento e água em comunidades tradicionais*, o enfoque na cultura e conhecimento pela presença afirmativa dos saberes e dos fazeres na região da Chapada Diamantina, produzidos pelo grande número de comunidades tradicionais. Enfoque alicerçado “nas práticas culturais, nas festas de Reis, no trabalho coletivo desenvolvido pelas comunidades quilombolas e rurais, na participação singular das mulheres, na festa, na música, nas rezas do festejo natalino”. (texto do projeto)

Segundo o professor Théo Barreto, nessas comunidades existe uma relação intrínseca entre a água, os saberes ancestrais e os ciclos da natureza. O professor relata em entrevista como essa relação pode se constituir em um vaivém de conhecimentos quando os conhecimentos tradicionais, em seus sistemas cognitivos singulares, se mantêm diante da hierarquização advinda dos conhecimentos científicos. O professor relata que:

Quando a gente começa a discutir em torno desse tema da água é impossível não aparecer outras questões. A água é uma questão cíclica da comunidade. Daí, seu Raimundo começou a falar como os mais velhos previam que ia chover, a observação dos animais, das formigas e de uma linha que aparecia no céu e que os mais velhos diziam que ia chover. Isso tudo para chegar no que, para eles, é o orgulho das comunidades: a festa de Reis (Entrevista concedida pelo professor de Sociologia do campus Seabra em 13 de junho de 2013).

É válido atentar que, não por acaso, o projeto Etnoconhecimento nasce e caminha para a água. A própria chegada do IFBA na comunidade foi determinada por uma demanda relacionada a uma possível contaminação das águas da comunidade. Foi através da ideia de

retirar uma amostragem da água que o Instituto se aproximou das manifestações que sempre desembocam no rio, nas nascentes, na chuva, que ganham significados e dimensões simbólicas, como traços comuns entre as comunidades quilombolas e rurais da Chapada Diamantina.

Por isso, foi a colaboração com o *Grupo de Teatro Cendeia*, com seu trabalho de teatro popular e de rua, que ofereceu uma outra abordagem para a questão nas comunidades quilombolas do Mocambo da Cachoeira/Cachoeira da Várzea, comunidades que são fundidas em uma só, tendo como elo de ligação um rio, o Ribeirão.

O teatro se apresenta como um dispositivo de aproximação entre o IFBA e as comunidades, através de uma parceria, e como uma forma de resgatar os saberes ancestrais dessas comunidades. Essa parceria se dava como uma das ações do projeto que reuniu professores, estudantes e a comunidades para a elaboração da peça que contaria a sua história e a memória ancestrais. Esse primeiro momento, que ainda estava sob a gestão do IFBA, com participação dos estudantes, culminou na primeira apresentação da peça ainda na comunidade. No segundo momento, a peça foi parcialmente encenada na IV Semana Preta e viria a ser apresentada em sua totalidade no III Simpósio de Agroecologia e Saberes tradicionais como culminância do projeto NEDET-Chapadeiros.

Meu encontro com o estudante Tuiuiu que, naquela ocasião, estava como representante das comunidades quilombolas em questão, foi por meio da peça de teatro. O estudante fazia parte de um núcleo da peça como um personagem que representava um indígena, em um roteiro que retratava a relação negro-indígena naquele território ancestral específico e como os processos de resistência contra a tentativa de apropriação da terra e apagamento da cultura da comunidade dava-se por parte do homem branco.

Tuiuiu, cujo nome fictício foi retirado de um pássaro que divide a sua cor preta e branca por uma penugem vermelha, em uma referência a sua ascendência afroindígena, teria na peça de teatro, iniciada no ano de 2014, seu passaporte para o Instituto. Ele tornar-se-ia, no ano de 2017, um aluno do curso subsequente de Meio-ambiente no IFBA, sempre tentando conciliar sua realidade como integrante de uma comunidade quilombola e as demandas do ensino profissional:

[...] o que dificulta mais é a questão do uso de computador, por que a gente não tem computador em casa, meu amigo também não tem, daí fica meio difícil para fazer relatório, essas coisas, só que a gente buscou também um curso de informática, agora eu tava saindo de lá desse curso, e sobre matérias mesmo são coisas que a gente bate na realidade, a gente trabalha solo e hidrologia, a gente vê coisas que a gente vive, né. A gente vê sociologia do trabalho que é necessário estudar também, né, entre outras matérias, o curso de meio ambiente para mim eu vejo coisas que bate mais com minha realidade, fala da zona rural, né, de plantio, chuva, coisas mais ligadas à natureza (Entrevista concedida em 30 de outubro de 2017).

A questão do conhecimento e dos saberes aparece frequentemente na fala do estudante que, desde muito cedo, lida com as questões da terra, sempre buscando a possibilidade e aproximação de sua comunidade com o IFBA, seja agora através de sua presença afirmativa dentro do Instituto, seja como agente transformador em sua comunidade:

não consigo ver mercado aqui em SEABRA. Sempre só aparece longe, hoje eu não me enxergo longe de SEABRA, eu tenho que sair, até um dia se for o caso, mas o que tenho mais vontade era de trabalhar dentro da comunidade junto com a minha família, ao lado dos meus amigos, nas coisas que eu gostar na natureza, só que remunerado, para poder me manter, não é no desejo de ficar rico, só pra me manter mesmo, conseguir pagar minhas contas futuramente, criar dois molequinhos por aí (Entrevista concedida em 30 de outubro de 2017).

Tuiuiu faz referência às iniciativas de projetos que já iniciou em sua comunidade após ingressar no IFBA e como jovem liderança religiosa na região. Foi assim que o jovem tentou implantar na sua comunidade um projeto de recuperação da mata ciliar e, conseqüentemente, do Rio Ribeirão. O estudante agrega saberes e conhecimentos, ao trazer a sua experiência para dentro do Instituto, apresentando um projeto dentro de seu curso de Meio ambiente: “... a gente já mostrou a muitos professores como é a área, aí meu colega mostra bastante como é a comunidade e a vivência lá, a natureza e os projetos, a gente sempre interliga. Traz as relações de roça, com hidrologia”.

Isso revela que o estudante já aponta para caminhos de aplicação e diálogo de conhecimentos como resposta à sua presença e acesso ao ensino profissional, sem abandonar sua comunidade e os saberes que traz dela. Saberes que o professor identificou já em sua primeira aproximação com essas comunidades. O professor Henrique Andrade encontrou a existência de uma tecnologia da comunidade quando verifica, em uma visita de campo, um sistema de irrigação responsável pelo fornecimento de água na comunidade. Fato que por si só desloca a ideia de tecnologia dissociada da cultura. Emerge daí saberes da prática vivenciada por essas comunidades e que estão resguardadas em sua memória ancestral.

É nesse espaço do território vivido que as respostas emergem, conforme podemos perceber com os relatos da experiência vivida dos/das jovens em uma roda de conversa sobre a relação entre os conhecimentos-conhecimentos tradicionais/saberes científicos, nos territórios educativos. Um dos pontos evidenciados, por exemplo no projeto Semente Crioula, foi a dificuldade de uma representatividade dentro do IFBA. Os/as estudantes negros/as, ao se referirem às suas identidades e falta de acolhimento no território do Instituto, reiteraram a importância de serem reconhecidos. Foi diante desse tipo de demanda, por exemplo, que um grupo de estudantes criou, como resultado de seu Trabalho de Conclusão de Curso, um game que tinha como personagem central uma jovem estudante negra quilombola vivenciando

situações de acesso e permanência dentro IFBA, conforme explica, em relato, um dos estudantes:

O nosso jogo que estamos produzindo, ele tem uma personagem que é quilombola e ela vem estudar, aí isso para você se reconhecer e estudar isso. Ela está aqui e ela pode saber que existem mais pessoas de onde ela veio, é mais fácil você sociabilizar, se sentir em casa, como nós nos sentimos quando encontramos alguém da mesma cidade, alguém que estudou na mesma escola que a gente, ajuda a gente se ver naquela escola e que ela também é parte da gente (Estudante do curso de Informática).

Percebe-se que, ao propor a criação de um game com uma personagem negra como protagonista dentro do Instituto, a jovem da comunidade já traz uma perspectiva de tecnologia mais inclusiva, fruto de sua experiência em um espaço hostil que o IFBA se configura com a chegada desses estudantes. O game revela a relação dessa estudante com o território do entorno e com as vivências formativas que se dão dentro do IFBA. Desse encontro, surge uma nova possibilidade de se pensar a tecnologia, dessa vez, em uma perspectiva étnico-social, dialogando com o que Roberto Dagnino (2013) para abordar uma tecnologia pensada de uma forma mais ampla para alcançar as diferentes camadas da sociedade chamou de tecnologia social:

...artefatos ou processos que resultem da ação de um empreendimento em que a propriedade dos meios de produção é coletiva, onde os trabalhadores realizam atividades econômicas de modo autogestionário e a gestão e alocação dos resultados é decidida de forma participativa e democrática (DAGNINO, 2012, p. 2).

Associado ao conceito de Tecnologias sociais em Dagnino (2012), como elemento fundamental a esse conceito, será definido o conceito de adequação sociotécnica, “como um processo de “reprojetamento” de tecnologias e técnicas existentes ou de desenvolvimento de novas tecnologias segundo o interesse e os valores dos próprios beneficiários” (p. 22).

O termo pode ainda ser pensado como uma tecnologia que implica participação, empoderamento e autogestão de seus usuários, conforme define Jesus e Costa (2013) para quem a realidade da América Latina, leva o debate em torno da tecnologia social expandido para estratégias concretas de inclusão social (p. 18).

Outro exemplo que trago como possibilidades de construção de tecnologias sociais afirmativas, construída a partir da relação com os saberes das comunidades e seus desdobramentos, é uma plataforma digital para ensino de geometria plana para estudantes quilombolas. Essa tecnologia foi desenvolvida como um processo que interliga a rede solidária

formada por uma das professoras de Matemática⁸² do *campus* Seabra, os coordenadores do projeto Semente Crioula e um estudante bolsista Pibic-EM, voluntário no projeto. A proposta era estudar e construir um ambiente virtual para o pré-IFBA que fosse condizente com a realidade das comunidades quilombolas de Seabra.

Tal demanda é descrita pelo jovem monitor em sua fala na roda de conversa, em um relato que é emblemático no sentido de pensarmos uma nova abordagem para o que se convencionou entender como tecnologia:

Não devemos desconsiderar o que a pessoa aprende, a cultura dele. Ele cita o exemplo de uma comunidade que fazia farinha de mandioca, plantava muita mandioca, eles sabiam a base de produzir uma tonelada de mandioca e eles sabiam que cinco carros de boi dava uma tonelada de farinha de mandioca. E como é que eles sabiam? Eles tinham um método próprio de calcular a quantidade exata de mandioca, medindo de uma forma deles (Roda de conversa, estudante do curso técnico Integrado de Informática).

Ele cita o exemplo do Egito na construção das pirâmides, cujos blocos eram colocados com uma inclinação de 0,007 graus, sendo os pais da matemática, o que seria esquecido:

É o que acontece com os saberes tradicionais, eles são esquecidos, mas muita coisa provém desses saberes tradicionais. Voltando para a matemática, existe a matemática da academia, ensinada nas escolas, mas existe também a matemática das comunidades tradicionais e não podemos retirar ela, apagar ela e é nisso que surge D'Ambrosio com a ideia da etnomatemática, que é trazer a matemática para dialogar com a comunidade, para que nada seja perdido, que o você traz da sua cultura não seja perdido com o que você aprende na escola, que um contexto consiga conversar com o outro (Estudante do curso de Informática do IFBA/Seabra).

Tal fala nos desafia a dialogar com Renato Dagnino (2014), que propôs uma “adequação sociotécnica” para atender à demanda de criar um substrato cognitivo-tecnológico capaz de inserir atividades, até então relegadas ao circuito formal da economia, garantindo-lhes sustentabilidade e espaço crescente, seja nas empresas, seja nos espaços formais de produção de conhecimento. Isso quer dizer, conforme atenta Dagnino, “transcender a visão estática e normativa de produto já idealizado”, e introduzindo a ideia de que a tecnociência é, em si mesma, um processo de construção social e, portanto, político:

Nesse sentido, a AST pode ser entendida como um processo que busca promover uma adequação do conhecimento científico e tecnológico (esteja ele já incorporado em equipamentos, insumos e formas de organização da produção, ou ainda sob a forma intangível e mesmo tácita), não apenas aos requisitos e finalidades de caráter técnico-econômico, como até agora tem sido o usual, mas ao conjunto de aspectos de natureza socioeconômica e ambiental que constituem a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade (DAGNINO, 2014, p. 107).

⁸² O referido projeto Pibic-Em foi coordenado pela professora de Matemática Jamile Vilas Boas, na época, professora efetiva no IFBA *campus* Seabra.

Dialogando com o autor, podemos trazer a ideia de uma tecnologia que nasça da experiência advinda da sociedade, capaz de alargar o próprio conceito de tecnologia, devolvendo-lhe para o campo do saber-fazer de origem. Para isso, trago do campo o questionamento da jovem quilombola, levantado na roda de conversa:

Há muito essa troca, né, quando a gente passa aqui para o IFBA, a gente vem com aquele pensamento de eu vou chegar lá e aprender o que é certo e o que eu sei é errado, e isso é muito importante. Minha avó por exemplo ela é costureira, não sabe nem ler, nem escrever e ela mede ali tudo tão certinho, não é uma ciência o que ela faz? Mas não podemos desconsiderar o conhecimento dela, é um conhecimento tão importante quanto a matemática, por exemplo. E tem vários exemplos, como Matheus falou da mandioca, lá tem bastante e as pessoas sabem o tempo certo de plantar e de colher, e isso é uma forma de conhecimento tão importante quanto aquele que aprendemos aqui na escola (Jovem quilombola, estudante do curso técnico de Informática).

Outro momento relevante sobre o tema das tecnologias no vaivém de conhecimentos entre o IFBA e as comunidades tradicionais quilombolas de Seabra está descrito na entrevista feita com o professor Théó Barreto, professor de Sociologia do campus Seabra e um dos coordenadores do projeto Etnoconhecimento e água em comunidades tradicionais quilombolas de Seabra. O professor relata através de suas experiências com o projeto outras formas de conceber a tecnologia a partir dos saberes e práticas e dos artefatos culturais e tecnológicos para provocar aproximações que resultaram nos territórios educativos de vaivém de conhecimentos:

Não dá pra se pensar em tecnologia a partir do olhar só do botão apertado...da engrenagem...do parafuso apertado e nem de um software. O software poderia entrar em uma outra fase. O professor Adilson está pensando em um software, um sisteminha para irrigação. Através do celular você pode acionar todo um processo de irrigação para um terreno. O saber ancestral lida com essas tecnologias que parecem ser rudimentares, mas que são essenciais para a sobrevivência dessas comunidades. A peça de teatro feita com a comunidade é uma tecnologia para contar sobre a memória e o passado ancestral da comunidade através da água (Entrevista concedida pelo professor de Sociologia do campus Seabra, dia 13 de junho de 2017).

Poderíamos citar inúmeros exemplos de tecnologias que emergiram do universo dos estudantes e que nos desafiam a pensar a partir da abordagem de uma tecnologia social que já emerge como demanda para um Instituto como o IFBA. Ao afirmar que: “[...] o ralador de mandioca lá da minha comunidade, nossa casa de farinha, o jeito que a gente coa a tapioca, coloca a massa no sol, a mandioca no sol, tudo é tecnologia”, João, estudante do curso de Informática do IFBA, oriundo de uma comunidade rural, já traz a emergência de potencializar essas experiências tecnológicas.

[...] eu aprendi a respeitar e diferenciar que são conhecimentos diferentes, mas ainda assim o IFBA não traz tanto, eu ainda acho que falta trazer muito mais pra cá, por que a o que a gente ainda continua aprendendo em sala de aula é muito o conhecimento científico, a gente ver mais o conhecimento popular em eventos, mas e na sala de aula

quando é que a gente vai ver esse conhecimento popular de verdade? (João, estudante do curso técnico de Informática).

Fazendo uma leitura mais ampla da roda de conversa realizada com os estudantes quilombolas e não quilombolas, ficou evidente o abismo entre o conhecimento trazido por esses jovens de comunidades e o oferecido pelo IFBA, que compõe, juntamente com a dificuldade logística de permanência no Instituto, um choque para esses jovens. Ao lidar com questões estruturais, como a dificuldade de transporte e alimentação, esses jovens enfrentam questões tão determinantes quanto o desafio de entender o uso de terminologias hierarquizantes que afastam o entendimento dos saberes, da vida. Quando adentram o Instituto, são expostos a situações e terminologias que reforçam a ideia de que: o que está aqui no IFBA é ciência e o que está na comunidade é senso comum. Nisso, configura-se a disputa de território/poder inerente aos padrões hierarquizantes que se reiteram.

Sobre esse ponto, podemos dialogar com o que foi criticado pela professora Ana Portela, coordenadora do projeto de extensão Semente Crioula, que irá se referir ao conflito entre os saberes e práticas etnicorraciais e os saberes produzidos pelo IFBA, quando não acontece o que estabeleci como territórios educativos. Segundo a professora, há uma espécie de desencalxe quando não há vaivém de conhecimentos no sistema cognitivo que separa os saberes dos conhecimentos, ou seja, um currículo e um espaço educacional que não inclui outras formas de conhecer pela mediação dos saberes da experiência:

A riqueza vai desde a relação que desenvolve com os mais velhos ao que vê. É como se “o corpo livre, corpo solto” com as aulas na comunidade onde é o território deles. No quilombo, nesse lugar que é o deles, eles são os senhores da voz. Como esse espaço pode ser não opressivo e opressor para estudantes com a riqueza que eles trazem? Há uma espécie de jogo que eles sabem ler e fazer pra saber quem é parceiro e quem é que quer dialogar com eles. Só se consegue aprender com eles com o tempo da experiência vivida (Entrevista concedida pela professora de Língua Portuguesa do *campus* Seabra, 2017).

A constatação de que os saberes aparecem mais em eventos pontuais e de que ainda existe uma necessidade de se ampliar os diálogos entre as diversas formas de conhecer – sejam científicos os conhecimentos ou os saberes das comunidades. Tem-se o intuito de “...trazer para as aulas outros tipos de conhecimento”, como menciona um estudante de comunidade rural, curso técnico integrado de Informática. Pesquisar-com a experiência é realçar o protagonismo dos sujeitos nos processos de produção de conhecimento.

Falar sobre uma hierarquização entre saber/conhecer é reproduzir uma dicotomia que tem se perpetuado entre o que se denominou conhecimento e, de outra parte, sabedoria. Ambos não são facilmente separáveis, bem como é impossível substituir um pelo outro (TOLEDO;

BARRERA-BASSOLS; 2015). Enquanto o conhecimento visa apenas garantir o juízo correto de nossos atos, a sabedoria vincula o ato de conhecer a metas estabelecidas ou escolhidas. Isso quer dizer que a sabedoria, ao estar vinculada às metas e valores, depende do sentido da vida, de pertencimento e de lugar que outorga essa sabedoria. Toledo e Barrera-Bassols (2015) chamam atenção para como a sabedoria contrapõe-se ao conhecimento científico, marcado pela especialização, parcelamento, fragmentação da realidade, o que inclui a sua mercantilização.

Sobre as formas como cada sistema cognitivo é colocado em prática, para indicar o contraste dessa relação, o conhecimento com base na autoridade revela-se de maneira impessoal, indireta, para dar sentido ao mundo, enquanto a sabedoria tem como base a experiência pessoal e direta com o mundo. A experiência cotidiana é fundante para a sabedoria que é pautada na forma de viver e ver as coisas.

Isso nos remete a uma reflexão crítica a respeito do porquê da chegada desses corpos advindos de outras experiências de mundo poderem entrar em conflito ou mesmo encontrar dificuldades de permanência/existência em um território educativo despreparado para lidar com essa clássica dicotomia e hierarquização entre as diversas formas de conhecer:

Se o conhecimento é, por definição, uma crença fundamentada nas bases de um raciocínio objetivo, a sabedoria é, por definição, raciocínio sustentado na experiência pessoal e nas crenças mais ou menos aceitas (...). O conhecimento confere objetividade às coisas para tentar separar ou manter distância das emoções e do valor delas. Separa-se mente e matéria, fato e valor, cultura e natureza, sendo esta última concebida como um mundo externo a ser objetivado por meios de fatos (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 130).

O interesse dessa pesquisa não é discutir tal dicotomia, o que, paradoxalmente, reforçaria o abismo que separa tais conhecimentos, ou seja, saberes locais ou conhecimento (ciência) ocidental. Ainda dialogando com os autores, os quais defendem que ambos são resultados de construções históricas específicas criadas por sociedades diversas para explicar sua existência e de seu entorno, dando sentido à sua trajetória em busca de estratégias de sobrevivências. Pensando nesse sentido, é ineficaz a tentativa de estabelecer hierarquia de superioridade entre eles: “Em última instância, pode se dizer, que todos os sistemas cognitivos, incluindo a ciência e os saberes locais constituem formas parciais e limitadas de entender o mundo” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 137).

Embora a Etnobotânica seja um campo do conhecimento que tem se debruçado sobre a aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes tradicionais, conforme atesta o estudo desenvolvido por Silva, Delfino e Almeida (2012) que fazem um estudo etnobotânico em comunidade remanescente de quilombo na Chapada Diamantina, a abordagem desenvolvida pela etnobotânica, muitas vezes não se debruça sobre as questões de hierarquia entre

conhecimentos que se estabelecem nessa relação. Perspectiva abordada, por exemplo, pela pesquisadora Luciana Marinho Santos em artigo que revela os conflitos gerados nas tentativas de se estabelecer diálogos nesse campo. Seu artigo dialoga com a tese em questão ao abordar as questões culturais, identitárias e do território:

A intenção ingênua, vinda de fora, de nossa parte, era fazer um resgate dessas práticas, mostrando à comunidade a importância disso para as práticas de cura física e espiritual e para o fortalecimento da sua identidade cultural. No entanto, foi surpreendente perceber, na execução do projeto, que os participantes possuíam grande conhecimento acerca das plantas medicinais, sabendo não só enumerar diversas espécies, bem como falar sobre os seus diversos usos pela comunidade. Isso evidenciou em muito o nosso “pré-conceito”, ainda que não intencional, em relação à comunidade, de modo que, durante a realização do projeto, pudéssemos construir um diálogo entre os saberes existentes na comunidade e os saberes da equipe responsável pela execução do projeto (SANTOS, 2014, p. 246).

O projeto Etnoconhecimento também teve a intenção de elaborar um banco de dados sobre as comunidades tradicionais da região que darão subsídios para a reivindicação e a implementação da Licenciatura Quilombola na região a partir dos registros iconográficos que compõem o processo de ação das atividades coordenadas pela equipe.

3.2.1 O Simpósio de Agroecologia e Saberes Tradicionais como culminância do Chapadeiros

O III Simpósio de agroecologia da Bahia⁸³: “Agricultura familiar, saberes tradicionais e transição agroecológica”, um dos pontos de culminância do projeto Chapadeiros, concentrou as suas ações nos dias 14, 15 e 16 de dezembro de 2016, reunindo minicursos, mesas-redondas, rodas de prosa, apresentação de artigos científicos, manifestações culturais, além de uma Feira da Agricultura familiar, Agroecologia e Economia Solidária com a participação dos diversos produtores de comunidades da região, inclusive as quilombolas.

A narrativa de cunho etnográfico consegue ilustrar a importância do evento e retrata o resultado do processo:

Observei praticamente toda a semana que antecedeu a realização do simpósio. Estava muito ansioso pelo resultado daquela movimentação que havia mudado a rotina do campus. A organização para a realização do simpósio estava sob a gestão dos professores do IFBA que tinham muito trabalho para articular a vinda de pessoas das diversas localidades da Bahia e de fora do Estado. A gestão do transporte, de alojamento e alimentação dos agricultores familiares e membros de comunidades rurais e quilombolas das variadas comunidades era o foco de movimentação para o simpósio. O SAB⁸⁴ tinha como objetivo fomentar a pesquisa, o ensino e a extensão por meio das ações para o desenvolvimento de tecnologias sociais para a agricultura

⁸³ IFBA sediará o III Simpósio de Agroecologia da Bahia em Seabra, notícia publicada no IFBA notícias dia 23/09/2016.

⁸⁴ Simpósio de Agroecologia da Bahia.

familiar, geração de renda integrando ações de conservação e preservação na produção de alimentos saudáveis. O evento também era a oportunidade de acontecer o que muitos chamam de “a extensão ao contrário”, ou seja, as comunidades externas ao IFBA ocuparem o seu território para as trocas de saberes e conhecimentos do que se produzia em diálogo com a instituição. O evento foi pensado para aglutinar estudantes, professores, agricultores familiares, técnicos de assistência e extensão rural e representantes de associações e cooperativas, numa articulação que tinha o IFBA como mediador dessas ações (Nota de campo de dezembro de 2017, Simpósio de Agroecologia).

O simpósio representa uma ruptura ao que costumava ser o cotidiano do *campus* com a presença afirmativa desses outros atores territoriais ao adentrarem o IFBA nos dias do evento. Parece mesmo que o espaço gerado pela culminância do projeto reforça o que chamo de territórios educativos como efetiva ação de diálogo entre os atores sociais do território e as suas produções simbólicas, culturais e tecnológicas. Ainda ressalto a importância do caráter impulsionador que a extensão assume em uma perspectiva direcionada para o que Freire explica sobre o papel dela como movimento para o ato de conhecer, em contraponto ao que identifica como um equívoco na abordagem de Extensão como via de mão única. A “extensão ao contrário”, como denominei acima é, exatamente, a tentativa de revelar um movimento de extensão a partir da comunidade para o Instituto. Por esse motivo, Paulo Freire, para abordar a extensão, ressignifica o próprio ato de conhecer:

O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade... no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outros de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (FREIRE, 1983, p. 16).

A fala de Freire (1983) sobre a necessidade de diálogo entre mundos reflete na demanda que o IFBA enfrenta em lidar com a necessidade da presença afirmativa das comunidades e seus saberes dentro do Instituto. Trata-se não mais da extensão como um movimento de dentro para fora em uma ação de mão única, mas do desafio de abrir os portões para a entrada de outros olhares sobre o mundo, outros saberes, ressignificando inclusive o que, até então, se entendia por conhecer.

Boaventura de Souza Santos (2005) associa a definição de “extensão ao contrário” à ecologia de saberes que, segundo o autor: “não é levar o conhecimento da universidade para fora, mas identificar, valorizar e agregar conhecimentos que já circulam fora dos limites acadêmicos”. Nesse aspecto, cabe uma reflexão crítica sobre essa relação entre os termos. Conforme atenta Nilma Lino Gomes (2017):

O sábio não é o cientista fechado no seu gabinete ou laboratório. Mas é aquele que conhece o mundo através do seu mergulho no mundo. Esse conhecimento pode ser sistematizado na forma de teoria ou não. A teoria e a experiência prática são vistas como formas diferentes de viver e de sistematizar o conhecimento do mundo, pois é no mundo que a vida social se realiza. Por isso não cabe hierarquia entre eles (GOMES, 2017, p. 59).

Esse caráter de um território educativo criado a partir do vaivém de conhecimentos gerados no Simpósio fica evidente no decorrer da segunda parte da narrativa etnográfica acerca do evento.

Segundo o que observei, o evento também promoveu a troca de conhecimentos entre as experiências vividas por cada comunidade ali presente, a exemplo da questão quilombola que assumiu seu protagonismo em uma sala temática onde foi reunido um número significativo de representantes dessas comunidades e de outros quilombos do estado da Bahia, juntamente com alunos do campus, professores, dentre outros participantes de outras instituições. A presença significativa da juventude rural e quilombola foi outro ponto que considerei relevante ao observar nuances do território que ainda não conhecia. As diversas ruralidades que representam o território da Chapada Diamantina se fizeram presentes e puderam dialogar com outros espaços como vivências semelhantes e vivências divergentes das experiências vivenciadas pelas diversas comunidades tradicionais que habitam o território (Nota de campo de dezembro de 2017, Simpósio de Agroecologia).

Percebe-se, na nota etnográfica, que o Simpósio de Agroecologia sediado pelo IFBA é a materialização do processo de extensão ao contrário, ou de extensão de mão dupla, uma vez que é a culminância das ações realizadas no território das comunidades tradicionais. A necessidade de o projeto acontecer no primeiro momento no seio dessas comunidades se deu pelo fato de lidar com saberes que se produzem no cotidiano demarcado pela forma de organização dessas comunidades. Essa organização parte do território como elemento ativo e da sua relação dinâmica, sobre os espaços, as vivências e as territorialidades constituídas, conforme atenta Santos:

A plena realização do homem, material e imaterial, não depende da economia, como hoje entendida pela maioria dos economistas, que ajudam a nos governar. Ela deve resultar de um quadro de vida, material e não material, que inclua a economia e a cultura. Ambos têm que ver com o território e este não tem apenas um papel passivo, mas constitui um dado ativo, devendo ser considerado como um fator e não exclusivamente como reflexo da sociedade (SANTOS, 1998, p. 6).

A natureza ativa dos territórios acaba por inaugurar ações como respostas que acabam alargando o próprio território do Instituto, a exemplo dos TCCs (Trabalhos de Conclusão de Curso). Foi após uma conversa inicial com as integrantes do Coletivo de Mulheres Negras Periféricas Esmeraldas do Carmo, sobre as suas possibilidades de construção de seus Trabalhos de Conclusão de Curso, que percebi o quanto os TCCs vinham reunindo essas iniciativas. Estudantes e professores estudiosos sobre a temática étnico-racial e sensíveis aos projetos, eram

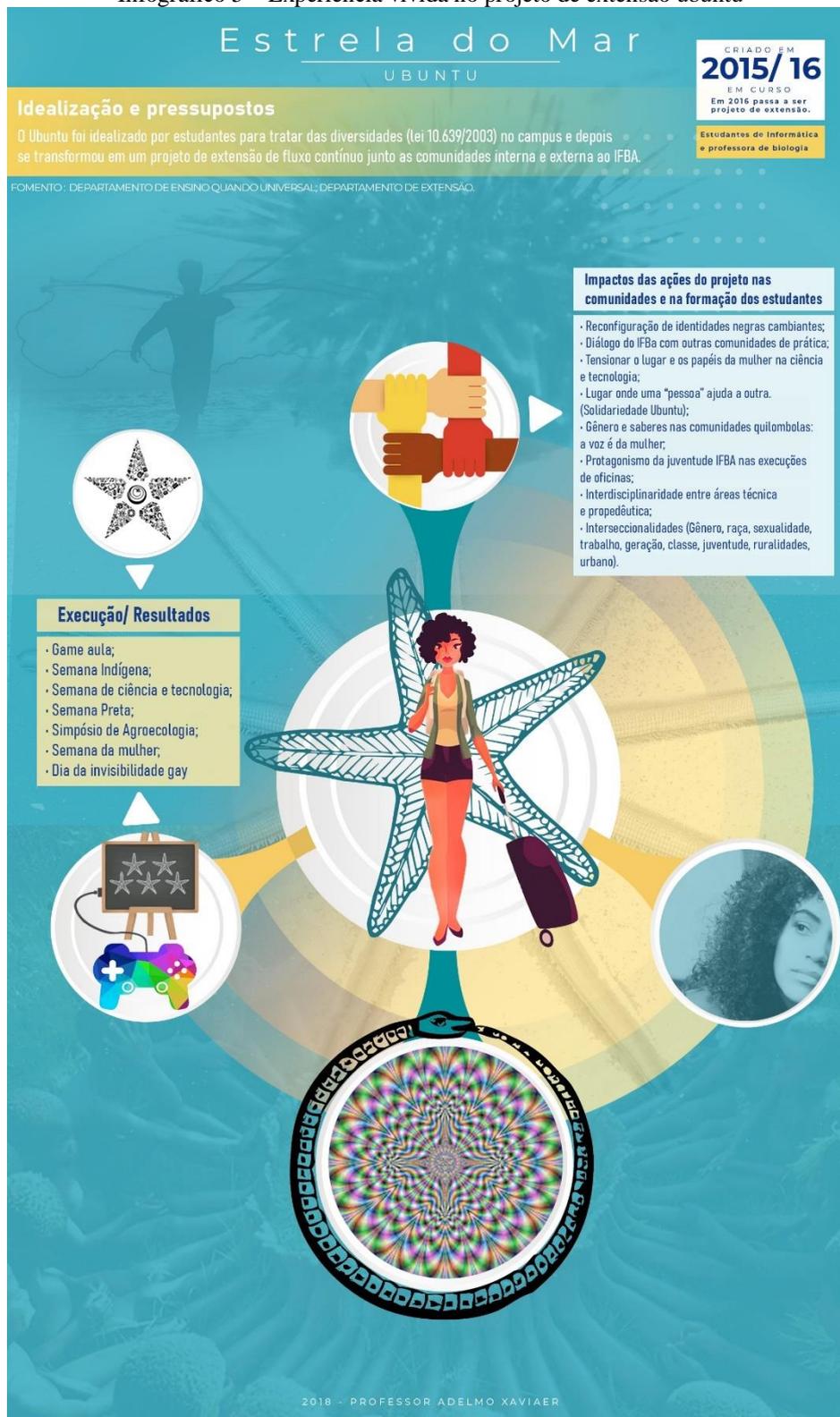
responsáveis por articular os conhecimentos apreendidos durante as suas formações nos cursos técnicos e nos projetos, colocando-os em diálogo com as demandas territoriais e de grupos minoritários. Tais iniciativas, apresentadas com regularidade tornavam os TCCs espaços para organizar e problematizar as suas formações no interior do Instituto, buscando diálogos sobre agendas comuns com o entorno.

Os TCCs foram potencializados como territórios educativos evidenciados, por exemplo, a partir do projeto guarda-chuva proposto por uma estudante de comunidade rural negra. Projeto que surgiu quando conseguiu sensibilizar um grupo de colegas, uma professora de Informática e o professor de desenho para colocar em prática a sua ideia sobre a criação de um game, ao colocar como protagonista uma menina negra quilombola dentro do IFBA. Game que viria introduzir a temática sobre comunidades tradicionais quilombolas e rurais como sua questão central. Projeto que inclui na agenda da produção de conhecimento em ciência e tecnologia, a inserção da categoria *ruralidade negra* como parte da necessidade de haver diálogo com o que se produz como cultura e conhecimento nessas comunidades e sobre as potencialidades nas quais o IFBA pode agregar e dialogar com os saberes locais.

Esse projeto revela que a demanda dos sujeitos inseridos nos seus territórios de pertença tem sido catalizadores de enfrentamento às questões das diversidades étnico-racial, de gênero e sexualidade envolvidos com a formação em ciência e tecnologia. O que nos leva a compreender a necessidade de lidar com tais questões sob a perspectiva da interseccionalidade, conforme nos mostra o projeto sobre o qual me debruço a seguir: o projeto de extensão *Ubuntu*.

3.3 PROJETO DE EXTENSÃO *UBUNTU*: INTERSECCIONALIDADE NA REDE SOLIDÁRIA ONDE UMA PESSOA AJUDA A OUTRA NO COMBATE ÀS OPRESSÕES

Infográfico 5 – Experiência vivida no projeto de extensão ubuntu



Fonte: Produção do autor (2019).

A Semana Preta, Semana Indígena, o Simpósio de Agroecologia e os projetos de extensão que envolvem as comunidades tradicionais se configuraram como espaços de discussão e enfrentamento idealizados para discutir as demandas oriundas da diversidade sociocultural no IFBA *campus* Seabra. O Projeto *Ubuntu* é um reflexo direto da tentativa de lidar com essas dinâmicas sociais internas do Instituto, que tem uma grande maioria de estudantes com faixa etária entre 16 a 22 anos, dependentes financeiramente dos pais ou responsáveis⁸⁵. O projeto nasceu do desafio de lidar com os temas advindos dessa diversidade de gênero e sexualidade, assim como questões étnico-raciais, relacionadas aos processos formativos e de profissionalização. A proposta idealizada por estudantes foi pensada ainda como resposta à obrigatoriedade de implementação da lei 10.639/11.645.

Nesse contexto, é interessante observar que o projeto, aprovado em 2015, está situado como política estudantil, por ter nascido a partir da iniciativa de estudantes com orientação da professora de Biologia, Therezinha Gauri. Os estudantes em questão são os jovens Jefte Batista, a quem nos referimos acima como monitor dentro do projeto Semente Crioula; Gustavo Brandão e Maria Beatriz Lima, do 3º ano do Curso Técnico Integrado de Informática. Segundo Jefte, o projeto mudou a dinâmica escolar:

Tínhamos a ideia de passar filmes sobre diversos problemas sociais. Soubemos do edital da assistência estudantil e escrevemos a proposta. Em seguida, convidamos a professora Therezinha para compor a equipe. Ao longo das atividades, percebemos que alguns professores passaram a inserir temas como racismo, homofobia e sexualidade nos trabalhos das disciplinas (Estudante do curso técnico de Informática do IFBA, campus Seabra).

Na opinião do jovem Gustavo, muito além de gênero e sexualidade, outros assuntos devem ser constantemente debatidos, em especial, no âmbito da comunidade do IFBA:

Neste primeiro ano, participamos do 'IFBailando', evento promovido pelo campus Simões Filho, em outubro de 2015. Aproveitamos a oportunidade para convidar professoras de lá a virem palestrar aqui no campus. A colega Maria Beatriz acrescentou que os estudantes também estiveram no IFBA de Irecê, com a oficina 'É só uma fase', durante a Semana de Ciência e Tecnologia, momento em que desconstruímos alguns conceitos de gênero e sexualidade, abordamos ainda, além das violências física e psicológica, as violências veladas (Estudante do curso integrado de Integrado de Informática).

Os estudantes lembram ainda que, na oficina de Irecê, esclareceram a diferença entre opção e orientação sexual (direção ou inclinação do desejo afetivo e erótico, que pode ser por

⁸⁵ Pesquisa de Mestrado da professora Jeovângela Matos Ribeiro, docente de Geografia do IFBA *campus* Seabra, divulgada no sítio de notícias do IFBA, identifica a diversidade sociocultural discente no IFBA *campus* Seabra. A pesquisa revela que 98% dos/das estudantes são dependentes financeiramente dos pais ou responsáveis; 68% participam de uma renda familiar de até 2 salários mínimos.

pessoas do sexo oposto – heterossexualidade –, mesmo sexo – homossexualidade – ou ambos – bissexualidades).

Um relato de experiência da professora coordenadora do projeto, Therezinha Gauri, contando sobre alguns dos momentos formativos e de vaivém de conhecimentos, atrelados a trajetórias de meninas negras, revela quanto o projeto conseguiu se relacionar com coletivos feministas e de mulheres negras, estabelecendo uma relação dentro e fora do Instituto. Fator determinado pela ampliação dessas ações para as comunidades quilombolas, constituindo-se numa articulação de formação em rede dos sujeitos em suas travessias afirmativas de combate às opressões. O relato da professora resume um pouco do que se dava nos processos de constituição de territórios educativos que se estabelecem na relação entre essas comunidades:

A Semana Preta é um dos principais eventos do Instituto, em relação ao Novembro da consciência negra. É um evento acadêmico e eu participei de todas as edições... eu participei tanto na construção quanto das atividades. Seria bom que todas as disciplinas, durante todo o ano pudesse fazer essa discussão. Trazer essa problematização do papel do negro, mas a gente não consegue fazer isso. Nessa Unidade que tem o evento a gente se envolve nisso. O recorte de gênero surgiu por que tivemos uma formação com o coletivo de mulheres Entre Khalos Aladas⁸⁶, e as meninas negras do coletivo se sentiam silenciadas. Elas sentiram a necessidade de criar um núcleo que debatesse as questões específicas de ser mulher e ser negra. Elas foram se fortalecendo nisso, inclusive tiveram vários embates. Elas construíram uma trajetória de discutir a solidão da mulher negra; a mulher negra na ciência. Daí, elas fizeram participações na Semana da Ciência e da Tecnologia; na Semana Preta, elas fizeram oficinas; faziam oficinas nas escolas de Seabra e nas comunidades. Algumas delas faziam parte do projeto de extensão Ubuntu (Entrevista concedida pela professora de Biologia do campus Seabra no dia 28 de julho de 2016).

Fica evidente, portanto, que o projeto *Ubuntu* nasce a partir da coletividade e da iniciativa de estudantes que anteviram uma necessidade identificada nos dados coletados na pesquisa da professora de Geografia, feita no mesmo *campus* onde esses/essas estudantes atuam. O projeto nasce como um dos “Projetos Universais”⁸⁷, parte da Política de Assistência Estudantil do IFBA, passando a ser coordenado pela professora de Biologia, a convite de um grupo de estudantes.

A pesquisa da professora Jeovângela Matos Ribeiro, realizada no ano de 2016, traz, entre outros dados, um recorte de raça e gênero, revelando que 83% dos/das estudantes

⁸⁶ Esse coletivo de mulheres com atuação dentro e fora do IFBA e com integrantes do IFBA e de outros espaços de Seabra deu origem ao coletivo de mulheres Negras periférica Esmeraldas do Carmo.

⁸⁷ Destina-se a todo e qualquer estudante regularmente matriculado no IFBA, sem critérios de seleção socioeconômica ou meritocrática. As ações deste programa atendem estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino, através de projetos que atendam aos critérios específicos. O estudante poderá se inscrever nos programas universais oferecidos anualmente, de acordo com oferta determinada pelo edital lançado pela gestão de assistência estudantil. Tipos de programas: Educação para diversidade, atenção à pessoa com necessidades especiais; assistência à saúde; acompanhamento psicológico; acompanhamento pedagógico; acompanhamento social; incentivo à educação física e lazer; Incentivo à educação artística e cultural; incentivo à formação da cidadania; assistência a viagens (Informações do site da Pró-reitoria de ensino do IFBA).

definiram-se como negros e 70% do gênero feminino. Ainda com relação à orientação sexual, no quarto ano, 35% dos/das estudantes se reconheceram bissexuais e homossexuais. A pesquisa evidenciou ainda a necessidade de formação para os docentes no que tange a metodologias que interliguem os conteúdos trabalhados em sala de aula e a diversidade sociocultural desses/as estudantes. Constatação advinda da existência de práticas reconhecidas como intolerantes pelos estudantes, por parte de servidores, com relação à diversidade, principalmente a sexual, dos educandos, além do não envolvimento dos servidores nos eventos e atividades que envolvem as discussões sobre a diversidade sociocultural.

O projeto *Ubuntu*, traz em sua imanência a ideia de coletividade como parte da estrutura semântica e etimológica da palavra que o nomeia e funcionou como um dispositivo de enfrentamento contra as opressões advindas do racismo, sexismo e de outras formas de exclusão que emergem nos territórios educativos. Espaços que acabam por se constituir como um território em disputa e, sobretudo, de agenciamento político.

Ubuntu é um termo Bantu, conforme explica o próprio projeto e seus idealizadores, “*de origem africana que, dentre seus múltiplos significados, consiste em humanidade, agregando, em sua tradução literal, vários sentidos, como solidariedade, respeito, amor e generosidade*”. É interessante observar que a palavra está presente no campo semântico dos estudantes através de um software livre que recebe esse nome na Informática. Trata-se de um software de uso coletivo do sistema operacional Linux, que se apropriou do termo *Ubuntu*, como oriundo da filosofia africana, que trata do significado de humanidade e do modo como vivem essas comunidades específicas para destacar o “espírito de ajuda mútua entre os colaboradores”, conforme explicam seus criadores. Eles salientam ainda que o termo remete “à capacidade humana de compreender, aceitar e tratar bem o outro. Nesses termos, *Ubuntu* significa solidariedade, generosidade e desejo sincero de felicidade e harmonia entre os seres humanos”⁸⁸.

A iniciativa dos criadores do sistema operacional Linux de se utilizarem de um termo africano, para explicar seu sistema de funcionamento aberto e compartilhado, revela-se como uma tentativa de diálogo entre Ciência e Tecnologia, com saberes da cultura ancestral para reafirmar o caráter indissociável entre ciência, tecnologia, cultura e etnicidade. Já na terminologia, portanto, fica clara a intenção do projeto *Ubuntu* em dialogar com as heranças ancestrais e o modo de viver das comunidades organizadas estrutural e socialmente como

⁸⁸ UBUNTU. In: Significados. Disponível em: www.significados.com.br. Acesso em: junho, 2017.

quilombos, as quais guardam ainda muitos elementos da ancestralidade africana na sua organização de vida.

Ao tratarmos essa perspectiva histórica, provocados pelo uso da terminologia adotada pelo projeto, percebemos as possibilidades de ampliar a forma de abordagem quando utilizamos termos remanescentes dessas culturas, seja enquanto espaço de re-existência e resistência como no caso do uso do termo *quilombo*, seja na apropriação simbólica do próprio termo *Ubuntu*.

3.3.1 *Ubuntu* como projeto de formação e produção de conhecimentos para as diversidades no território educativo do IFBA

Tal discussão conceitual, não aleatoriamente, fez-se necessária no processo de discussão sobre o projeto *Ubuntu*, criado de maneira específica para lidar com as demandas que as questões da diversidade impõem. Em sua primeira fase, intitulada de *Ubuntu 1.0*, o projeto era voltado para a formação de jovens estudantes do IFBA e das escolas do seu entorno para responder à demanda de lidar com a diversidade, tanto no interior do Instituto, como, num segundo momento, junto às comunidades tradicionais de Seabra. Seu caráter de formação agia em duas vertentes, primeiramente formando esse coletivo para abordar temas relacionados aos grupos subalternizados, ou seja, abordando todas as formas de opressão que se interseccionam e, posteriormente, transformá-los em multiplicadores desse conhecimento. Muitas vezes, a formação desses/as jovens dava-se a partir de sua própria transformação determinada pela percepção de seus próprios lugares inseridos nesses grupos.

Em sua fase 2, *diálogos sobre Gênero e Diversidade Sexual nos espaços escolares e nas comunidades tradicionais de Seabra*, também definida como *Ubuntu 2.0*, a equipe de execução do projeto, estendeu seu foco de ação para as comunidades tradicionais quilombolas do entorno. Os mesmos temas centrais da formação oferecida através do projeto de extensão para os estudantes como, gênero e sexualidade e as questões étnico-raciais passaram a ser objetivo de reflexão e ação do IFBA em interação com algumas comunidades tradicionais pertencentes ao território da Chapada Diamantina.

Dessa maneira, o projeto de extensão servia como elo de articulação entre outros coletivos e o IFBA, criando espaços de visibilidade na discussão sobre as temáticas da diversidade no território de Seabra, como apresentado em um trecho de descrição do projeto:

Da mesma forma, a visibilidade do grupo UBUNTU possibilitou o diálogo com outros coletivos organizados (Levante Popular da Juventude, Mulheres no Fronte, Coletivo de Mulheres Negras Esmeralda do Carmo, Território de Identidade da Chapada Diamantina), surgindo a possibilidade de atuação conjunta em eventos municipais, como o Dia da Mulher, o Dia da Visibilidade Gay e junto ao Cineclubes Zequinha Barreto (Texto original projeto UBUNTU 2.0).

O projeto *Ubuntu* articulou as suas ações com trabalho piloto desenvolvido em três comunidades com as quais o Instituto já mantinha contato, através de outros projetos como o *Semente Crioula e Etnoconhecimento e uso da água em Comunidades tradicionais*, objetivando criar, segundo a proposta de extensão apresentada pelo projeto: “uma rede colaborativa de projetos de extensão do *campus* Seabra” (texto do projeto de extensão *Ubuntu 2.0*). Essa diretriz apresentada no projeto coaduna com a proposta do plano de extensão do instituto em promover a inclusão social, o desenvolvimento local e a interação entre os diversos segmentos do IFBA (estudantes, professores e técnicos), conjuntamente com as comunidades tradicionais.

O caráter de colaboração e rede trazidos da formação etimológica na palavra africana *UBUNTU* se materializa nas ações do projeto e consegue pôr em prática o que está apresentado como sentido nessa expressão que representa a instituição de uma ideia de ação coletiva em rede e combate as diversas opressões na promoção de uma justiça social.

Após a consolidação do trabalho desenvolvido inicialmente nas três comunidades citadas anteriormente, o projeto ampliou suas ações com:

foco do trabalho nas mulheres das seguintes comunidades tradicionais de Seabra: Morro Redondo, Areias, Angico, Baixão Velho, Agreste, Alagadiço, Candeias, Duas Barras, Mocambo da Cachoeira, Cachoeira da Várzea, Riacho das Palmeiras e Veredinha, todas pertencentes ao município de Seabra (Informação contida no projeto).

Diante do impacto e alcance promovidos como objetivos do projeto, destaco alguns resultados que estão diretamente relacionados com a formação articulada a partir do eixo integrativo Ciência, Tecnologia, Trabalho e Cultura:

1. Utilização das competências desenvolvidas no curso Técnico de Informática para discutir a temática Diversidade de Gênero, sexualidade e etnicidade, potencializando, assim, o debate e a inclusão social e da diversidade na área técnica;
2. Desenvolvimento de atividades lúdicas, através de oficinas, roda de prosas, cine debates e *game-aulas* junto às/aos alunas/os ingressantes do IFBA *campus* Seabra;
3. Reconhecimento das relações entre ambiente, trabalho e gênero nas comunidades tradicionais de Seabra;
4. Desenvolvimento e execução de debates sobre opressões de gênero nas comunidades tradicionais de Seabra, através de elementos lúdicos da cultura visual.

Nesses termos, o projeto de extensão *Ubuntu*, buscou relacionar os conhecimentos produzidos no IFBA com os saberes e práticas étnico-raciais, fornecendo subsídios para outras

práticas dentro do território educativo do IFBA, podendo ser replicado em espaços que relacionem saberes outros e conhecimentos acadêmicos por estimular:

- a) a necessidade de formação sobre as temáticas de gênero, sexualidade, etnicidade, no território que compreende tanto o IFBA *campus* Seabra quanto seu entorno, junto às comunidades tradicionais e externas ao instituto com a formação para o trabalho e fortemente alicerçados na cultura do lugar;
- b) a compreensão sobre o feixe complexo de relações entre a formação profissional e a formação para a diversidade e respeito mútuo nos espaços acadêmicos e científicos da instituição e para além dos seus muros;
- c) o incentivo às discussões e debates sobre as temáticas que norteiam o projeto está em consonância com as obrigatoriedades que se apresentam nas leis 10.639/11645, que dizem respeito às questões étnico-raciais de valorização do conhecimento produzido por esses povos nos espaços de formação acadêmica. Nesse caso específico, deve se dar ênfase a essas discussões relacionadas com a formação em ciência e tecnologia, trabalho e cultura, de maneira que se possa articular esse eixo formativo;
- d) a promoção da integração entre estudantes, professores e comunidades, revelando as relações de produção de conhecimento nesses espaços de interação, apresentando como uma característica relevante para a construção de ações futuras como dispositivos catalizadores de produção de conhecimento e saberes advindos da experiência vivida pelas diversas comunidades de prática.

Um dado apresentado como resultado das ações do projeto é a produção de conhecimento no campo da Informática, de onde advém o maior número de estudantes e monitores que participam desse projeto, indicando um possível direcionamento e reconfiguração para a formação no eixo integrador da ciência, tecnologia, trabalho e cultura. Assim, as relações sociais dentro e fora da instituição com as ações do projeto de extensão demandam uma formação crítica para os estudantes e para as comunidades envolvidas no processo de gestão de conhecimento que compreenda a importância de se articular, de maneira interdisciplinar, os saberes científicos, tecnológicos transversalizados pelas questões de gênero, de sexualidade, étnico-raciais em suas dimensões culturais e contextuais que extrapolam a formação somente profissional.

Para corporificar a presença afirmativa de alguns dos/das estudantes no projeto *UBUNTU*, traremos alguns relatos sobre a experiência vivida por eles/elas, a exemplo da estudante que denominei de Estrela do Mar, pelo fato de que existe um mito sobre a Chapada

Diamantina já ter sido mar, o que me trouxe imediatamente a imagem da estrela do mar e do ouriço como metáfora das transformações sofridas pela estudante ao contar sobre a sua travessia afirmativa no IFBA.

Estrela do Mar surge nos caminhos da tese como as águas do mar às vezes chegam à costa e se depositam na areia da praia, com a leveza e doçura de maré de enchente e, ao mesmo tempo, com toda força que inunda. Foi assim que conheci um pouco mais sobre a personalidade dessa jovem, agora, autodeclarada como negra, após passar por um processo de transição pelas porosidades adquiridas com as vivências como bolsista do projeto. Tornou-se determinante saber um pouco mais sobre a sua trajetória de formação no IFBA como uma jovem negra em transição de identidade, sua participação no projeto *UBUNTU* e a sua relação com o território quilombola de Seabra, informações colhidas através de entrevista.

Como a estrela do mar, que tem a capacidade de se dividir em várias partes e o poder de se regenerar, a estudante, além de sua participação no projeto, atuava em quase todas as atividades, sendo, portanto, uma interlocutora chave para a pesquisa sobre a dinâmica do projeto. Outro ponto é ter participado em pelo menos um dos cinco projetos que faziam parte do escopo de análise para a tese, critério anteriormente estabelecido para a escolha dos entrevistados, além de compor o coletivo de mulheres negras Esmeraldas do Carmo. Durante a entrevista, Estrela do mar destacou a importância dos projetos ao afirmar que *“os projetos de extensão nos ajudam a perceber essas coisas e a se manter, pois tem encontro com a orientadora e com as pessoas que a gente convive dentro do IFBA e uma pessoa fortalece a outra”*.

A importância que Estrela do Mar dá a sua participação nos projetos como afirmação de identidades revela o caráter de formação que os mesmos exercem sobre esses/essas estudantes. Para Estrela do Mar, o projeto de extensão *Ubuntu* acrescentou-lhe nas leituras que ainda não tinha sobre o tema: *“Na preparação de uma oficina de violência contra a mulher, orientação sexual; na game-aula, também falando de cultura visual, falando sobre estereótipos, então a gente fez diversas atividades”*.

Na medida em que avançava em sua formação profissional e desenvolvia atividades que pretendiam problematizar e resolver, em alguma medida, problemas de ordem social e prática do lugar, ela também fortalece a formação profissional que passa a ser modificada pela forma como o seu próprio corpo como mulher negra desbrava o território profissional como um lugar com pouca presença de mulheres. Sobre esse ponto, ela nos informa que: *“a gente passou a trabalhar com textos sobre Agroecologia e mulher na agroecologia, então, eu consegui*

enxergar de forma mais ampla e mais direta também meu curso e a importância de ter uma mulher falando sobre isso, sobre o meio-ambiente”.

No relato da estudante, o tema da mulher na ciência e na tecnologia ganha força política também quando questionamos sobre as posições de grupos sub-representados nesses setores, a exemplo de negros, indígenas, quilombolas ainda excluídos desses territórios de prestígio e de privilégio na produção de conhecimentos. As teorias que emergem da agroecologia podem nos ajudar a pensar de maneira crítica sobre esse ponto quando busca relacionar os saberes do campo com os saberes acadêmicos através da produção de territórios educativos. Mesmo apresentando a possibilidade de diálogos de saberes nesses espaços educativos, ainda se percebe a necessidade de fomentar políticas científicas e tecnológicas que sirvam para desestabilizar a supremacia de um só saber, da predominância das masculinidades, de um mesmo grupo étnico nesses espaços de disputa e poder que legitimam e delegam o direito à produção de conhecimento por uma perspectiva universal e eurocêntrica.

Era evidente, na fala de Estrela do Mar, a sua postura de enfrentamento que a tornava uma figura central na discussão das relações interseccionais. Primeiro, a partir de sua pertença enquanto mulher negra, participante ativa de ações políticas através do coletivo de mulheres negras com atuação dentro e fora do território do IFBA. Segundo, como estudante em formação em um curso técnico eminentemente masculino, e terceiro, como monitora do projeto Ubuntu, projeto que agrega as discussões sobre as questões de gênero e sexualidade. Esses múltiplos agenciamentos, somados a sua atuação na fase do 2, quando o projeto atuaria junto às mulheres quilombolas e das comunidades rurais, evidenciavam o quanto esse projeto era, ao mesmo tempo, uma política de formação para a diversidade e uma resposta à demanda da interseccionalidade iminente no próprio território do IFBA:

As pessoas não me enxergam tão firmemente como uma mulher negra por causa do meu tom de pele. É complicado pra mim, mas eu sempre tentei fazer essa abordagem racial dentro do Ubuntu, daí eu falei ‘gente, cadê as mulheres negras daqui? As mulheres negras lésbicas, dessa interseccionalidade?’ A gente tava fazendo (**interseccionalidade**) o tempo todo dentro do Ubuntu que é o que o projeto se pretende o tempo todo (Estrela do Mar em entrevista concedida em 30 de abril de 2018).

O relato da estudante e monitora, Estrela do Mar, trouxe o processo de transição pelo qual passou como uma mulher negra diante da complexidade da negritude determinada pela cor da pele:

...a minha resistência política de que eu faço parte de um grupo que não é reconhecido nem como branco nem como negro, por que eu sou branca demais pra ser negra e negra demais pra ser branca é assim que eu explico nos lugares a onde eu vou. É como se eu não tivesse um corpo, é como as pessoas não me vissem (Estrela do Mar em entrevista concedida em 30 de abril de 2018).

Explicitou, ainda, sua trajetória de estudante à militante dentro e fora do IFBA, tendo a própria atuação dentro do projeto evidenciado esse processo:

[...] gente eu estou me inserindo aqui, porque eu sei o meu lugar, eu tenho uma pele clara, mas tenho uma ancestralidade negra e essa ancestralidade é negra o ser político que eu sou hoje, então eu não posso. Então eu fui me inserindo nos lugares dessa forma. Me inserindo no Esmeraldas do Carmo e me inserindo no Ubuntu. A gente vai se enxergando e colocando as pautas (Estrela do Mar em entrevista concedida em 30 de abril de 2018).

O próprio processo de implantação do projeto passa a caminhar junto com a atuação daqueles e daquelas, dos sujeitos que os compunham. Estrela do Mar relata sobre os objetivos após a primeira fase do projeto 1.0, que seria o aproveitamento dos materiais gerados pelas ações para transformá-los: *um material pra divulgar. Pra deixar disponível em várias plataformas por que a gente faz leituras e produz muito material pras próprias oficinas e pras atividades que a gente faz. Então não aconteceu e é uma pauta para o Ubuntu 3.0.*

Nesta fase do projeto, a estudante afirma sobre a dificuldade em lidar com o leque de possibilidades que se abre para um público mais diversificado como foco de ação. Desse modo, as práticas voltaram-se para a solidariedade entre as mulheres, a sororidade, e a necessidade de um cuidado ao abordar as questões de gênero dentro das comunidades quilombolas, por se tratar de um grupo diferenciado em suas especificidades culturais, territoriais e dos seus saberes étnico-raciais para que houvesse troca de conhecimentos.

Então a gente trabalhou mais com as sororidades e com as questões de gênero e do pertencimento de mulheres, desse local de fala para as mulheres, tanto que os componentes homens do Ubuntu eles não iam para as reuniões iniciais por que a gente queria mesmo criar um espaço acolhedor para que as mulheres pudessem falar sobre o que elas sabem e fazem e para que houvesse **uma troca de conhecimentos** (Entrevista de Estrela do Mar).

Não é de maneira aleatória que a questão das “pautas” é trazida pela estudante ao evidenciar a importância de uma postura interseccional diante das situações que emergem nas relações sociais no território. A complexidade dessas relações deve ter uma amplitude de olhares para que se possa dar conta de um contexto eminentemente propício à produção de conhecimentos para a diversidade.

A própria origem do conceito de interseccionalidade convida-nos a pensar a produção de conhecimento a partir de outros eixos, já que nasce da relação da produção intelectual de indivíduos com menos poder, ou seja, que estão fora do ensino superior, da mídia de instituições similares de produção de conhecimento, e o conhecimento advindo de instituições cujo propósito é criar saber legitimado. Conforme atenta Patrícia Collins (2016), a interseccionalidade pode ser entendida como uma forma de investigação crítica e de práxis,

uma vez que tem sido forjada por ideias de políticas emancipatórias de fora das instituições sociais poderosas, ao mesmo tempo em que essas ideias têm sido retomadas por tais instituições. Trata-se aqui de pensar o quanto a interseccionalidade é importante ao evidenciar a relevância do conhecimento para a luta por liberdade e iniciativas de justiça social.

Patrícia Collins (2016) refere-se ao fato de que Crenshaw, ao se autoidenficar como feminista negra, sinalizou para:

uma posição epistemológica particular para estudiosos, especialmente estudiosas de cor, que se engajam no feminismo negro, estudos de raça/classe/ gênero e/ou projetos de conhecimento interseccional. Experiência e conhecimento corporificado são valorizados, assim como o tema da responsabilidade que acompanha tal conhecimento (COLLINS, 2016, p. 11).

Por esse motivo, o conceito da interseccionalidade emerge da fala de Estrela do Mar por traduzir a multiplicidade dos sistemas de poder que afetam as vidas marcadas pela exclusão. Conforme atenta mais uma vez Collins:

a construção de sistemas de poder produz distintos lugares sociais para indivíduos e grupos dentro deles, nesse caso, as identidades desempoderadas que mulheres de cor carregam, as posiciona em inequidades sociais complexas, de forma diferente daquelas vividas por homens ou mulheres brancas (COLLINS, 2016, p. 11).

A práxis de um projeto como o *Ubuntu*, voltado para lidar com a formação para a diversidade e suas complexidades, é que levou estudantes como Estrela do Mar a entender o conceito de interseccionalidade. A estudante relata de forma pragmática como ela realizou algumas oficinas, desconstruindo esses estereótipos de gênero – o que é de homem e o que é de mulher –, porque a sociedade tem isso muito consolidado na nossa cultura. Segundo a estudante, esse contexto foi evidenciado na zona rural e na cultura do campo, onde o grupo gestor foi trabalhando questões concernentes à memória, à ancestralidade e de como isso é importante para as comunidades tradicionais.

3.4 OS PROJETOS COMO UMA REDE DE SOLIDARIEDADE NA CONSTITUIÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE COMBATE ÀS OPRESSÕES

Como resultados positivos observados com a execução dos projetos de extensão e pesquisa, evidenciou-se o papel fundamental que a extensão deve exercer no processo formativo dos estudantes participantes dos projetos e dos demais estudantes que trocam as suas experiências de aprendizagem com eles. Dessa forma, o currículo previsto para esses estudantes ganha um dinamismo formativo, ao possibilitar uma formação em ciência e tecnologia implementada pelo diálogo com as demandas reais dos grupos sociais em questão, alavancando

uma formação crítica, política e cidadã, ao mesmo tempo que se trans(forma)m nas suas respectivas áreas técnicas e profissionais.

Tornou-se perceptível, a partir das atividades desenvolvidas no território na interação entre o IFBA e as comunidades tradicionais quilombolas, uma rede de solidariedade movida pela dinâmica das necessidades enfrentadas pela população local. Essa dinâmica se estabeleceu no IFBA como um nó de grande relevância, na medida em que as ações de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas por um grupo de professores vinculados ao grupo de pesquisa MUANZI, passam a contribuir e fazer parte de um movimento territorial que já se desenvolvia com as ações de lideranças quilombolas. Um exemplo dessa dinâmica é a busca por políticas afirmativas e de inclusão nas diversas esferas do campo social, racial e territorial nas quais os projetos se inserem. Tal percepção se registrou, mais precisamente, no relato etnográfico, durante a fase de observação participante que marca o momento de descoberta no campo dessa rede de solidariedade como uma outra forma de organização:

*Essa foi uma reunião para a qual fui convidado em participar com a professora de língua portuguesa, o professor de filosofia, uma liderança quilombola e política do território e mais duas mulheres: Sempre Viva, uma liderança jovem quilombola, e Carmelice, a presidente da associação da comunidade quilombola do Agreste. Após essa apresentação inicial, todos se colocaram a postos em uma grande mesa da sala de reuniões do campus de Seabra e, em seguida, foi apresentada a pauta da reunião, que tinha como um de seus pontos a juntada de documentos para submissão a um edital do Governo do Estado da Bahia em alusão ao Novembro Negro. Outro ponto que foi acertado em tom de conversa foram as medidas cabíveis para que se melhorasse o sistema de gestão do transporte e para que pudesse ser ampliado para que um maior número possível de estudantes tivesse acesso às aulas do curso pré-IFBA, projeto de Ação Afirmativa para o acesso e permanência de alunos e alunas quilombolas no IFBA, denominado Semente Crioula. Nessa edição do projeto, as aulas aconteceriam na comunidade quilombola de Baixão Velho, necessitando de uma complexa e delicada rede solidária que envolvia o IFBA, as lideranças das comunidades quilombolas, a liderança jovem que estava ali representando a juventude quilombola, os motoristas da instituição, dentre outros sujeitos que faziam parte também da produção das refeições que seriam preparadas para que os alunos pudessem permanecer por dois turnos cursando as disciplinas preparatórias para o PROSEL⁸⁹. Até aquele momento, eu não tinha a real ideia de como seria para que o projeto funcionasse, ou seja, para seu êxito, contemplando o maior número possível de alunos quilombolas que pretendiam adentrar o território do IFBA para uma formação profissional em suas áreas de interesse. O fato que me chamou a atenção foi a **rede de solidariedade** estabelecida para que o projeto funcionasse, apesar das dificuldades (Nota etnográfica dia).*

A nota revela, portanto, o momento em que, ainda no campo, identifiquei essa rede de solidariedade que surgia como resposta às necessidades de lidar com as demandas advindas das comunidades. Surgia, então, o que passei a identificar como uma Rede de Solidariedade para as ações coletivas e de cunho associativista e cooperativista nos territórios, o que se apontava

⁸⁹ PROSEL – Processo seletivo para ingresso no IFBA. Esse processo acontece anualmente com provas específicas para selecionar os estudantes que entrarão na instituição.

como uma outra abordagem para se pensar um modelo de produzir e difundir conhecimento. Dessa vez, a partir dos pilares da produção coletiva, em horizontalidade como o IFBA, os sujeitos e as comunidades. A horizontalidade que escapa à visão positivista herdada pela herança colonial em que o termo gestão de conhecimento foi concebido, calcado na hierarquização e em uma relação desigual entre os sujeitos que produzem esses conhecimentos.

Nesse contexto, foi indispensável compreender como o conhecimento é produzido em uma rede social de alta complexidade, envolvendo o que se denomina como uma comunidade científica⁹⁰, como é o caso do IFBA, e as comunidades tradicionais de saberes e práticas étnico-raciais, juntamente com uma terceira comunidade que emerge das demandas que emergem das dinâmicas desses territórios. Essa terceira comunidade surge através da militância desses professores coordenadores, dos estudantes e das comunidades tradicionais quilombolas no contexto dos projetos como forma de enfrentamento e resposta às demandas que esses corpos insurgentes trazem e cambiam para dentro território do IFBA:

Os pobres, os migrantes, as minorias, aqueles que não têm a possibilidade de exercer plenamente a modernidade, colocam-se mais facilmente com a possibilidade de perceber as situações, ainda que confusamente, e devem ser ajudados pelos que sistematizam o conhecimento ao mundo de hoje (SANTOS, 1998, p. 12).

O diálogo com o professor Kepa Artaraz⁹¹, autor do artigo *New Latin American networks of solidarity? ALBA's contribution to Bolivia's National Development Plan (2006–10)*, publicado em 2011, ressaltou a importância de problematizar as relações de poder que envolvem os diferentes tipos conhecimento, exemplificando como a experiência europeia de tentar levar soluções de desenvolvimento para comunidades em países latino-americanos não dá conta de resolver problemas que estão pautados em suas especificidades locais e em outras formas de conceber o conhecimento em sistemas cognitivos peculiares. A exemplo da apropriação de conhecimentos tradicionais sobre as plantas para serem utilizados por grandes empresas em nome do capital, sem apresentar a autoria ou patente, muitas vezes dos reais conhecedores ou descobridores dessas substâncias.

Irrompem dessa tensão provocada na relação entre esses territórios algumas das questões destacadas por Nilma Lino Gomes (2017) para que esses saberes construídos pelas comunidades negras ocupem um lugar na produção do conhecimento:

Bastaria somente uma mudança na estrutura do currículo e nas políticas educacionais?
Ou no investimento em ciência e tecnologia, portanto, uma intervenção reformista nos

⁹⁰ Buscar a definição de comunidades de prática e comunidades científicas constituídas pela rede.

⁹¹ Nota de campo escrita em abril de 2007, no doutorado sanduiche na Universidade da Pensilvânia, EUA, através de uma conversa via Skype com o professor que reside na Inglaterra onde puderam ser esclarecidos alguns pontos sobre sua perspectiva para as redes de solidariedade como um conceito.

bastaria? Ou precisaríamos ser mais radicais e elaborar uma proposta que rompa com a estrutura secular da escola, da universidade e da ciência que temos? (GOMES, 2017, p. 53).

Os territórios educativos estão sendo construídos das ações que emergem nesses campos de tensão, sendo as respostas advindas desses mesmos territórios. Segundo Gomes (2017), o conflito, antes de tudo, serve para desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes. Nesse aspecto, esses territórios estão funcionando como espaços de formação, à medida que, das relações, estão surgindo novos conhecimentos nessa relação conflito/diálogo.

O conflito gerado a partir da presença afirmativa desses sujeitos no IFBA, reunindo no mesmo território perspectivas diversas de mundo, nas suas formas específicas de opressão, exige, ininterruptamente, tentativas de enfrentamento e negociação. Surgem daí os atores que se insurgem diante do sistema desigual determinado pelas políticas curriculares, pela base unilateral de produção de conhecimento e pelas concepções eurocêntricas sobre os usos da tecnologia dissociados da questão social.

Arroyo (2013) denuncia a ausência dos sujeitos sociais nas teorias do currículo e nas diretrizes e políticas curriculares. Problema que tem merecido pouca atenção frente às gravíssimas consequências que têm acarretado ao longo da história. O autor se refere à ausência seletiva ou ao não reconhecimento da maioria dos coletivos sociais nas políticas curriculares, identificando que: “A disputa no território do currículo não é apenas porque há temas a incluir, mas a disputa é porque experiências e coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimentos, legítimas, válidos” (ARROYO, 2013, p. 139).

Nem sempre a relação entre as várias dinâmicas que compõem o espaço é harmônica. A existência de uma outra comunidade que emerge como resposta às demandas que esses corpos insurgentes determinam dentro do território do IFBA evidencia um campo de tensão na relação entre o IFBA e os representantes dessas comunidades tradicionais com seus saberes e práticas. Esse movimento se dá na tentativa de os agentes ativos nesses processos criarem brechas ou fissuras para que esses corpos existam em suas potencialidades e possam transformar os espaços que se configuram em disputa.

O funcionamento, ou seja, o *modus operandi* dos projetos, é organizado a partir de uma rede complexa de articulação entre os professores do Instituto, sensíveis às questões políticas, epistemológicas e ontológicas das ações que envolvem os projetos de extensão, estudantes e as comunidades tradicionais. Trata-se, portanto, de tentativas de implementação de políticas públicas afirmativas em ciência e tecnologia capazes de incluir outras vivências e, conseqüentemente, outros saberes e fazeres que emergem dessas práticas.

Ao dialogar com a Sociologia das Ausências, de Boaventura Souza Santos (1989), sobre as disputas de projetos hegemônicos e contra-hegemônicos, Macedo (2015) alerta o quanto o colonialismo ocidental destruiu as experiências, produzindo silêncios, ou seja, calando as necessidades e aspirações dos povos e grupos sociais que tiveram seus projetos de saber destruídos.

Vale a pena ressaltar que a experiência não é um fenômeno solipsista, insular. Como a vida, a experiência é um fenômeno relacional, no seu âmago se configura a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, conosco, com o que somos, com o que fazemos e com o que desejamos fazer: *projeto* (MACEDO, 2015, p. 26).

Macedo (2015) associa a ideia de *projeto* àquilo que desejamos fazer, estando, portanto, no campo do desejo. É trabalhando nesse campo de imanência que os projetos realizados a partir do desejo de estabelecer um diálogo com esses corpos que adentram o IFBA e com as comunidades tradicionais quilombolas, a partir das políticas afirmativas, se inauguram *lócus* de desestabilização epistemológica. Territórios educativos porque estabelecem espaços de encontro/desencontro, conflito/negociação. Marcados pela experiência como um espaço para as nossas percepções, paixões, desejos, contradições, nossos paradoxos, nossas derivas, itinerâncias e errâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE CAMINHOS, ESPINHOS E UM LINDO JARDINHO PARA FUTURAS TRAVESSIAS AFIRMATIVAS

A Cartografia realizada a partir dos cinco projetos e dos sujeitos em suas travessias afirmativas revela uma rede solidária de produção de conhecimentos e saberes e práticas étnico-raciais, assim como dispositivos de combate ao racismo e às diversas formas de opressão que possam ser geradas nas interações sociais entre os sujeitos nos processos formativos. Esse fato justifica compreendermos as relações entre eles como estruturas rizomáticas que, ao se entrelaçarem, produzem um efeito de propagação de suas ações, como rotas de fugas, nesses territórios educativos.

A rede de solidariedade de algum modo já se apontava como capaz de abarcar uma rede complexa de articulação entre os professores do Instituto, ressaltando seus protagonismos, sensíveis às questões políticas, epistemológicas e ontológicas nas ações que envolvem os projetos de extensão junto às comunidades tradicionais quilombolas. Configura-se, portanto, como ações efetivas de implementação das políticas públicas afirmativas em ciência e tecnologia, a exemplo da lei 10.639/11.645, capazes de incluir outras vivências e, portanto, outros saberes e fazeres que emergem dessas práticas.

É necessário ressaltar aqui o caráter político da tese que foi construída em um período de sérios ataques às Instituições públicas de ensino superior e aos Institutos Federais como espaços de disputa de poder. Espaços esses que através das políticas públicas afirmativas e de inclusão têm modificado suas paisagens, ainda que de maneira incipiente, com a presença desses corpos insurgentes. No caso da tese em questão, a entrada de jovens negros nessas instituições e a aproximação junto a essas comunidades tradicionais têm se configurado como uma ameaça a manutenção de um projeto de exclusão, desigualdade e extermínio que nega essas existências.

Sobre essas existências, Petronilha Gonçalves (2013)⁹² evoca o pensamento de Marcos Terena para unir forças e tratar sobre a necessidade de assegurar os direitos básicos para negros e Índios, reafirmado a necessidade de reconhecermos que os negros e os Índios não desapareceram apesar de todo o massacre que esses povos vêm sofrendo no Brasil. Ao dialogar com Marcos Terenas nos faz lembrar que cultura e espiritualidade foram territórios de (re)existências desses povos. Isso explica o histórico projeto de apagamento dessas culturas e consequentemente desses corpos.

⁹² Mesa redonda que acontece na USP com a participação da professora Nilma Lino Gomes para avaliar os dez anos de criação da lei 10.639/2003.

Não aleatoriamente, a pesquisa traz a Semana Preta como primeiro projeto, espaço de resistência, reflexão e análise. Evento realizado anualmente de forma pontual dentro do Instituto, ela se constituiu como território educativo onde tudo acontece por reunir as comunidades do entorno ao IFBA, e as práticas e ações diárias desenvolvidas por estudantes e professores junto as comunidades no decorrer do ano. Nesse espaço surge também a possibilidade de alargamento de questões de combate ao racismo que não são tratadas pelo currículo prescrito do Instituto o que configura como uma região de borda ao trazer outros sujeitos de fora para questionar a estrutura e modelo epistemológicos desenvolvidos no Instituto e refletir sobre outras práticas de enfrentamento que se constituem na sociedade brasileira. Esse território educativo é o lugar onde emergem os corpos insurgentes que vão determinar a estrutura da tese. A exemplo de Esmeralda do Carmo, protagonista da Semana Preta, cuja trajetória formativa está ilustrada na tese como sistema de representação do conhecimento das experiências vividas nessas travessias.

O segundo projeto, de extensão, Semente Crioula delineado a partir do protagonismo do estudante Tecnogriô, abordou na tese as questões ligadas ao acesso e permanência de estudantes quilombolas que passam a adentrar o IFBA através da política afirmativa. O projeto Semente Crioula possibilitou compreender as demandas nascidas a partir da presença do IFBA dentro do território na comunidade de Baixão Grande. O projeto já apontava de maneira rizomática questões territoriais, de identidade e juventude com as quais trabalhei no terceiro projeto, NEDET-Chapadeiros, através da travessia da estudante negra quilombola Sempre Viva. O projeto fez emergir questões de gênero, trabalho e desigualdade no território, revelando a necessidade de tratar desses temas sob a perspectiva da interseccionalidade. Nesse contexto, é que o Núcleo de desenvolvimento territorial da Chapada Diamantina, o Chapadeiros, traz como um guarda-chuva o quarto projeto: O Etnoconhecimento e uso da água em comunidades tradicionais quilombolas de Seabra. Esse projeto teve como fio condutor a água como repositório da memória e história de duas comunidades quilombolas que se entrelaçam sob o mito de criação e ocupação territorial negro-indígena.

Tuiuiu, jovem quilombola de pele clara e hábitos fortemente ligados à agricultura, através do manejo material e imaterial da terra, conta através de sua trajetória como atravessa afirmativamente até a sua chegada no território do IFBA. Fica evidente em sua travessia as potencialidades do diálogo entre os conhecimentos e da necessidade de um retorno ao território quilombola como lugar de ressignificação dessas aprendizagens adquiridas no IFBA.

Através dessas travessias que vão guiando a construção dos capítulos, cheguei ao projeto Ubuntu e ao que culminou na percepção sobre o funcionamento de uma rede de solidariedade

de enfrentamento as opressões como uma forma outra de organização de conhecimento. Dessa rede emergiu a figura de Estrela do mar como protagonista do projeto que tinha como sua principal característica a ajuda mútua, imanente ao título e as ações do projeto. A interseccionalidade retorna como categoria chave para a compreensão dos fenômenos demandados pelo território educativo do projeto.

Fica evidenciado, também, nesse momento, que as travessias afirmativas desses jovens negros e negras em formação conseguem traçar um percurso de aprendizagens dos processos vivenciados, indicando que os mesmos produzem um movimento possível nos territórios e carregam consigo suas experiências de maneira tão significativa.

Os projetos cartografados se constituem como enfrentamento ao modelo de ciência estabelecido abrindo espaço para a utopística, como apontado por Grosfoguel (2010). Esses projetos têm trazido para dentro do território do IFBA, por intermédio da presença afirmativa desses sujeitos, respostas para as questões geradas nos processos de conflito/diálogo. Respostas advindas do que Milton Santos (1996) identifica como um estado de “negociação permanente”:

Esta cooperação no conflito e este conflito na cooperação levam à negociação permanente, explícita ou implícita, mas, negociação sempre. Negociação onde uns perdem sempre; negociação onde outros ganham sempre; negociação onde uns ganham as vezes; negociação onde alguns perdem às vezes; mas negociação sempre, que tem a ver com a maneira como o espaço se dá (SANTOS, 1996, p. 12).

Nesse contexto, tanto os projetos de ensino, pesquisa e extensão quanto as Semanas Pretas acabam por se configurar como dispositivos que denominamos de quilombos porque idealizados como espaços enfrentamento e re-existência para corrigir as distorções nos espaços que permanecem como ambientes inóspitos para esses estudantes.

É a emergência de considerar o caráter de protagonismo dos sujeitos e das comunidades tradicionais, que nos faz refletir sobre processos tecnológicos, tais como as tecnologias sociais ou tecnologias da prática, do saber fazer diário das comunidades. É a capacidade do IFBA trazer esses saberes para dentro do espaço multirrefencial de aprendizagem, é o que, efetivamente, constituiria num território educativo, ou seja, território de imanência para o vaivém de conhecimentos. Esse território seria uma comunidade pedagógica ampliada. De acordo Ratts e Santos (2015) a comunidade pedagógica prevista por (HOOKS, 2013) é uma forma de incluir os núcleos e coletivos em torno dos temas raciais, mas também de classe e gênero, podendo se constituir num ponto de apoio para uma inflexão que aponta para uma consolidação e quiçá ampliação da presença negra no espaço acadêmico, qualificando-o e tornando-o reconhecidamente diferenciado e diferente, ainda que os quadros docentes e gestores sejam majoritariamente brancos.

A necessidade de políticas de inclusão para os corpos insurgentes que passam a modificar o território do IFBA a partir das políticas afirmativas intensificou a emergência de encontrar novas formas de lidar com o que se entendia como conhecimento. A experiência vivida no doutorado sanduíche serviu como uma forma de distanciamento e de compreensão de que, lá, o enfrentamento pela inclusão desses sujeitos nos espaços educativos escolares também foi potencializado através dos projetos. Essa ação de combate às desigualdades e opressões se dava no campo do desejo advindo da militância também de professores e pesquisadores, além dos estudantes negros e negras.

Dinâmica do território nascido a partir da prática e configuração de uma rede de solidariedade da militância desses professores, coordenadores, lideranças das comunidades tradicionais, estudantes ansiosos por revelar suas travessias afirmativas e conhecimentos. Sobre esses conhecimentos produzidos pelos grupos subalternizados, Grosfoguel (2010) apresenta-nos contrapontos quando avalia a necessidade de criação de espaços que gerem novas utopias. Espaços que enfrentem as implicações para a produção e a relação entre conhecimento/saber:

Uma pretensa superioridade do saber europeu nas mais diversas áreas da vida foi um importante aspecto da colonialidade do poder no sistema-mundo colonial/moderno. Os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados. (...) Os saberes subalternos são aqueles que se situam na intersecção do tradicional e do moderno. Essas são formas de resistência que reinvestem de significado e transformam as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocêntrica das subjetividades subalternas, pensadas a partir de uma epistemologia de fronteira (GROSFOGUEL, 2010, p. 478).

Grosfoguel (2010) alerta-nos para as dificuldades encontradas em romper com o modelo unitário de ciência do sistema-mundo, ao informar que ainda não foi encontrada “uma maneira de incorporar os saberes subalternos nos processos de produção de conhecimento” (GROSFOGUEL, 2010, p. 478), e que “sem isto não pode haver uma descolonização do conhecimento nem uma utopística capaz de superar o eurocentrismo” (GROSFOGUEL, 2010, p. 478).

Estamos tratando, portanto, da descolonização do conhecimento e sobre relações encontradas, a partir dos saberes e conhecimentos produzidos em um Instituto de educação, ciência e tecnologia com os saberes e conhecimentos que adentram o território do Instituto, o que se dá, exatamente, pela inclusão de sujeitos oriundos das políticas afirmativas, através do sistema de cotas implantado nos Institutos Federais, no ano de 2010.

Esse posicionamento crítico nos aproxima do que Arroyo (2013) chamou de crítica à “hierarquização de saberes”, questão que desafia o IFBA a refazer seus passos e atender a essa

emergente demanda social que é a separação entre a experiência dessa população e o que se cristalizou como conhecimento:

A produção do conhecimento é pensada como processo de distanciamento da experiência, do real vivido. O real pensado seria construído por mentes privilegiadas através de métodos sofisticados, distantes do viver cotidiano, comum. Logo, o conhecer visto como um processo distante do homem e da mulher comuns, do povo comum; distante até do docente que ensina o povo comum (ARROYO, 2013, p. 116).

A observação dos projetos em Universidades Historicamente Negras nos Estados Unidos revelou um investimento em projetos de permanência desses estudantes nesses espaços. Conclusão advinda de minha presença no Centro para as Instituições que Servem as Minorias (CMSIs), na Universidade da Pensilvânia, onde havia um incentivo para a participação desses jovens em eventos científicos patrocinados pelas universidades; a criação de laboratórios de acompanhamento para auxiliar nos pré-requisitos para as disciplinas que se configuram com o gargalo no campo da Educação em Ciência, Tecnologia, Engenharias e Matemática; bolsas de permanência para manutenção desses estudantes em turno integral no espaço da Universidade; investimento em projetos de pesquisa e atividades de extensão sobre temas que valorizam e dialoguem com as demandas específicas dos estudantes, assim como o apoio às iniciativas que possam emergir das demandas determinadas pela presença desses estudantes negros e minorias. Ações pensadas para promover a permanência e o sucesso desses estudantes afirmando as suas identidades étnico-raciais e seus conhecimentos.

Percebe-se, portanto, um avanço nessas Universidades Negras Estadunidenses como resposta para as Políticas Afirmativas responsáveis pela inclusão, ao considerar que esses projetos servem como políticas de permanência desses sujeitos. Esse fato tem influenciado no que se classifica como retenção desses estudantes nos espaços acadêmicos, o que, em certa medida, já revela os resultados demonstrados ao colocar essas universidades como grandes centros de formação de jovens negros e negras, principalmente no campo da Ciência, tecnologia, engenharias e matemática.

Ao longo da análise dos projetos e nas vivências e diálogos com as comunidades tradicionais quilombolas de Seabra, próximas aos projetos, bem como das narrativas dos estudantes entrevistados, sobressai a ausência dessas políticas públicas de permanência e acolhimento dos estudantes. A permanência desses jovens dentro do Instituto se impõe como desafio e como forma de resistência e enfrentamento, promovendo o que LIMA (2007)

denominou de “fissuras epistemológicas”⁹³ na desestabilização dos sistemas hegemônicos de conhecimentos.

Essa desestabilização reposiciona o IFBA como centro formativo de educação, ciência e tecnologia, como previsto em sua função social na lei prevista em sua origem. Nesse espaço, dialógico e de conflito que emerge dessas tensões em presenças afirmativas, origina-se o que Nilma Lino Gomes (2017) chamou de “experiência pedagógica emancipatória” (p. 62). Enquanto Instituto responsável por uma formação socialmente referenciada, a permanência desses sujeitos determina um equilíbrio de forças na produção e geração de conhecimentos nas suas mais diferentes dimensões, o que inclui os diferentes atores no processo. A exemplo do que afirma seu Raimundo, mestre de saberes da comunidade quilombola de Agreste, que, ao tratar sobre a presença afirmativa de estudantes quilombolas no IFBA, recorre à imagem de um peão girando sobre a terra: “Gira em movimentos circulares, com a força central amparada pelo território”. Essa visão coincide com a ideia de outro mestre de saber, seu Jaime Cupertino, da comunidade Agreste, para quem o processo de conhecimento é uma mola em movimento cuja base também está amparada no território.

Nesse sentido, fica evidente que os processos de vaivém de conhecimentos responsável pela constituição dos territórios educativos, configurados exatamente pelo encontro entre os conhecimentos-conhecimentos tradicionais e saberes acadêmicos, estão amparados pelas dinâmicas de um território ativo que impulsiona as dinâmicas por meio do agenciamento dos sujeitos. Como afirma Santos (1994):

No meio local, a rede praticamente se integra e se dissolve através do trabalho coletivo, implicando um esforço solidário dos diversos atores. Esse trabalho solidário e conflitivo é, também, co-presença num espaço contínuo, criando o cotidiano da contigüidade” (SANTOS, 1994, p. 268).

Esta tese indica, por conseguinte, que os projetos estudados e as travessias afirmativas dos sujeitos envolvidos no vaivém de conhecimentos entre o IFBA, um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia, e os saberes e práticas étnico-raciais das comunidades quilombolas, constituem-se como territórios educativos, *quilombos* nos termos de Nascimento (1987), que esgarça a ideia deles como espaços de resistência fixados no tempo e no espaço, para pensá-los como um contínuo movimento de experiências, rotas de fuga às diversas formas de opressão.

⁹³ A professora Nazaré Mota de Lima (2007) em sua tese de doutorado, ao tratar da formação de professores para a temática etnicorracial e para as diversidades refere-se ao termo fissuras epistemológicas como rotas de fugas abertas pelos professores em suas práticas.

É nessa perspectiva que trago a Epistemologia das beiradas para ressignificar a epistemologia das bordas (MIGNOLO; TESTANOVA, 2006) a partir da experiência vivida por esses corpos insurgentes em sua existência e, portanto, desde sua localidade lidar com o contexto específico das insurgências. Uma ressignificação, portanto, que atribui sentido para pensar a experiência desses jovens advindos de suas comunidades, em busca de permanência e sucesso quando adentram o território do IFBA.

A pesquisa aponta como lacunas nesse processo de vaivém de conhecimentos políticas públicas que viabilizem um caminho de mão dupla, garantindo a chegada desses saberes e fazeres para dentro do IFBA e um caminho de retorno desses conhecimentos para as comunidades tradicionais quilombolas. Nesse sentido, vislumbrar possibilidades de aplicações dos conhecimentos gerados nas suas comunidades, e consequentemente, a opção de permanência desses jovens nesses territórios.

Trata-se, nesse aspecto, de outra forma de abordagem para tratar da questão da gestão do conhecimento, termo que se revelou como uma incoerência epistemológica ao longo da pesquisa por hierarquizar e excluir os saberes fazeres etnicorraciais e os sujeitos das comunidades tradicionais.

Finalizo as considerações finais desse trabalho de pesquisa com as palavras que me ofereceram inspiração para parte do título da tese: “Caminhos que têm grandes espinhos... na frente tem um lindo *jardinho*”, que se apresentam como a síntese dos processos de produção de conhecimentos, o vaivém entre os saberes e práticas étnico-raciais dos sujeitos e das comunidades quilombolas, nas travessias afirmativas engendradas pelos insurgentes.

Esse dito popular, repassado para mim por Sempre Viva, retrata a riqueza da natureza dos saberes e práticas étnico-raciais que são transmitidos e praticados entre gerações e se constituem como base da memória, história e conhecimentos ancestrais. Quando se aproximam dos conhecimentos científicos produzidos pelo IFBA, constituem-se na amplificação das potências de criação, socialização e circulação de maneira que contribuam para as correções das desigualdades e opressões que emergem da relação diálogo-conflito nos territórios educativos. Nesse sentido, as redes de solidariedade constituem-se da aproximação dos sujeitos nesse território em disputa, enfrentamento e re-existência, apresentando-se como resposta concreta na correção dessas distorções.

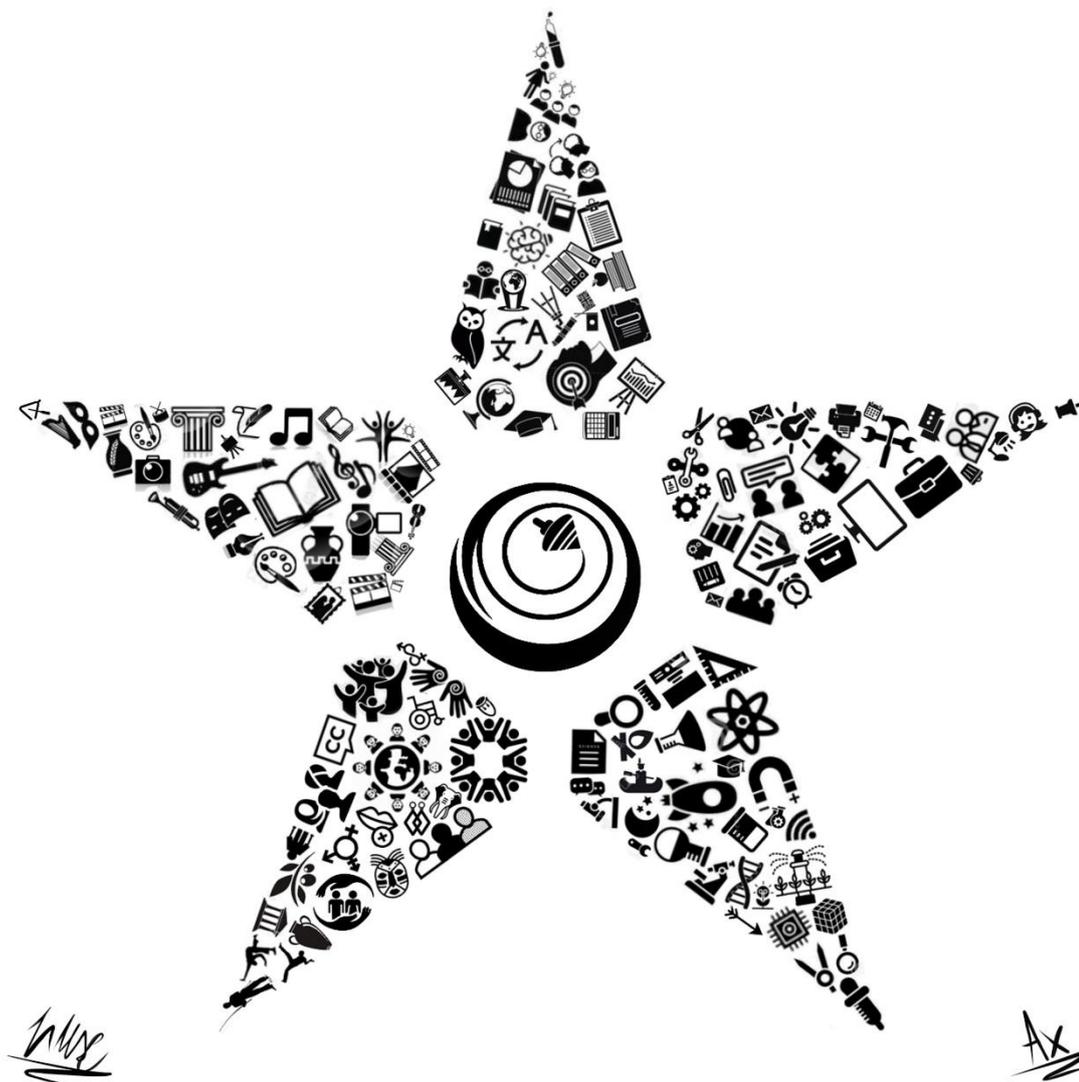
O poema transcrito abaixo nasceu da experiência vivida no cotidiano, na confluência das travessias afirmativas, minha e dos sujeitos no território da pesquisa.

CAPIM DOURADO

Capim dourado queimou
Na manhã de domingo.
Nada mais queimado que a queimada
Que passou tilintando.
Põe fogo nesse chão para o capim dourado dourar...
E passar pelas mãos de enfiar.
Enfiar, enfiar que de tão fino,
O capim dourado de tanto enfiar
Tornou-se adorno de cabelo entre o ouro e preto.
Queima, apaga, queima, apaga,
Queima, apaga e queima...
Pra mudar de cor território da Chapada!
De verde para tom de burro quando foge,
Corre e foge sim pra debaixo do pé de Mulungu que assobia:
“Se esconde aqui que de um sopro só lhe sopro de volta
E de dourado lhe faço verde de novo para alegria do povo!”⁹⁴

⁹⁴Poema escrito pelo pesquisador em sua estada no campus de Seabra na Chapada Diamantina em 26/10/2017.

Infográfico 6 – Estrela do Conhecimento: Território educativo mola-pião



Fonte: Produção do autor (2019).

A estrela do conhecimento⁹⁵ é a representação do modelo mola-pião de gestão do conhecimento com as suas pontas representando os cinco elementos constitutivos: a cultura, o conhecimento, a ciência e a tecnologia, o trabalho e a pluriversidade em um movimento que faz girar os processos de produção do conhecimento assentados no território ancestral. A constituição imanente dos Territórios Educativos dos conhecimentos-científico e saberes e práticas etnicorraciais/tradicionais.

⁹⁵ Meus sinceros agradecimentos a Layonn Manassés Souza Carneiro, estudante do IFBA campus de Feira de Santana, do curso Integrado de Edificações por ter modelado esse desenho a partir da compreensão dos processos vividos por mim como pesquisador. Decidi que assinaríamos juntos essa autoria de criação minha e design dele.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria do Socorro Gomes; LIMA FILHO, Domingos Leite. Cultura e trabalho em comunidades negras e quilombolas do Paraná. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 6, n. 3, p. 113-131, out. 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes Petrópolis, 2013.
- _____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- ARTARAZ, Kepa. New Latin American networks of solidarity? ALBA's contribution to Bolivia's National Development Plan (2006–10). **Global Social Policy**, v. 11, n. 1, p. 88-105. DOI: 10.1177/1468018110392194 gsp.sagepub.com.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! **Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul.-set. 2016.
- BIDIMA, Jean-Godefroy. De la traversée: raconter des expériences, partager le sens. **Rue Descartes**, v. 2, n. 36, p. 7-17, 2002. Tradução de Gabriel Silveira de Andrade Antunes.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 12 jun. 2013.
- CARABAJA, Raquel Ayala. La Metodología Fenomenológico-Hermenêutica de Van Manen em El Campo de La Investigación Educativa: posibilidades e primeiras experiências. **Revista de Investigación Educativa**, v. 26, n. 2, p. 409-430, 2008.
- CÉSAR, América Lucia Silva. **Núcleo Yby Yara – Observatório de Educação Escolas Indígena**: fragmentos para uma cartografia da educação escolar indígena. Salvador: Quarteto, 2015.
- CONRAD, Clifton; GASMAN, Marybeth. **Historically Black Colleges and Universities: It's all in the family**. Educating a Diverse Nation: Lessons from MINORITY-SERVING INSTITUTIONS. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2015. p. 152-200.
- COSTA, Adriano Borges. (Org.). **Tecnologia Social e Políticas Públicas**. São Paulo: Instituto Pólis, 2013.
- COSTA, Adriano Borges; DIAS, Rafael de B. Políticas públicas e tecnologia social: algumas lições das experiências em desenvolvimento no Brasil. In: COSTA, Adriano Borges, (Org.). **Tecnologia Social e Políticas Públicas**. São Paulo: Instituto Pólis, 2013. p. 223-245
- COLLINS, Patricia Hill. **Se perdeu na tradução? Feminismo negro interseccionalidade e política emancipatória**, v. 1, n. 1, p. 7-17, jan.-jun. 2017. Tradução de Bianca Santana.

CRESWELL, John W. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches**. 3. ed. Califórnia, Washington: SAGE, 2013.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, v. 32, n. 6, p. 1241-99, 1991.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico**. *Revista USP*, v. 1, n. 75, p. 76-84, 2007.

DAGNINO, Renato. “Ciência e tecnologia para a cidadania” ou Adequação Sociotécnica com o Povo?. *In: Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas* [online]. Campina Grande: EDUEPB, p. 89-112, 2004. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 28 maio 2015.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. **Mil Platôs**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESCOBAR, Arturo. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática das ciências. *In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). Conhecimento Prudente para uma vida descente: um discurso sobre as ciências revisitado*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 666-639.

FAGUNDES, Norma Carapiá; FRÓES BURNHAM, Teresinha. Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação de profissionais de saúde. **Interfac- - Comunic. Saúde, Educ.**, v. 9, n. 16, p. 105-114, set. 2004; fev. 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Espaços de Aprendizagem: uma discussão entre aprendizes no espaço de (in)formação. *In: FRÓES BURNHAM, Teresinha et al. Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem. Currículo, educação a distância e gestão/difusão do conhecimento*. Salvador: EDUFBA, 2012.

FRÓES BURNHAM, Teresinha; REIS, Jailton Santos. Gestão do conhecimento: algumas bases para a compreensão do conceito de gestão. *In: FRÓES BURNHAM, Teresinha et al. Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: currículo, educação a distância e gestão e difusão do conhecimento*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-379.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Espaços de Aprendizagem: uma discussão entre aprendizes no espaço de (in)formação. *In: FRÓES BURNHAM, Teresinha et al. Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem. Currículo, educação a distância e gestão/difusão do conhecimento*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 129-153.

GALEFFI, Dante Augusto. Educação e filosofia: o filosofar como atividade formativa transdisciplinar na educação básica – considerações polilógicas. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 41-54, jan./jun. 2013.

GASMAN, Marybeth; NGUYEN, Thai-Huy. Historically Black Colleges and Universities (HBCUs): Leading Our Nation's Effort to improve the Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) pipeline. **Texas Education Review**, v. 2, Issue 1, p. 75-89, 2014. Disponível em: www.txedrev.org. Acesso em: 28 maio 2019.

GASMAN, Marybeth.; NGUYEN, Thai-Huy. **Historically Black Colleges and Universities as Leaders in STEM**. Philadelphia: PA, 2016. p. 1-16.

GROSGOUEL, Ramòn. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SOUZA SANTOS, Boaventura; MENESE, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-492.

GROSGOUEL, Ramòn. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

_____. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21. p. 40-168, set./out./nov/dez. 2002.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES, Petronilha. Mesa-redonda “Dez anos da Lei 10.639/03: balanços e perspectivas”. Organizada por NAP Brasil África, em 9 de abril de 2013. v. 1, p. 58:35. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOPcXUs>. Acesso em: 22 jan. 2017.

HOOKS, Bell. **Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom**. Routledge: New York, 1994. 216 p.

HOOKS, Bell. A construção de uma comunidade pedagógica: um diálogo. *In*: **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2017.

JESUS, Vanessa M. Brito de; COSTA, Adriano Borges. Tecnologia social: breve referencial teórico e experiências ilustrativas. p. 17-33. *In*: COSTA, Adriano Borges (Org.). **Tecnologia Social e Políticas Públicas**. Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2013.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Identidades e cultura afro-brasileira: a formação de professores na escola e na universidade**. 2007. 221. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência: compreender mediar saberes experienciais**. Curitiba: Editora CRV, 2015. 114 p.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciência humana. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAXWELL, Joseph Alex. **Qualitative research design:** an interactive approach. 3. ed. Washington, California, 2013.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. *Imagens da Educação*, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MESSEDER, Suely Aldir; GALEFFI, Dante Augusto. Introdução. *In:* MESSEDER, Suely Aldir; CAMBUÍ, Elaine Cristina Barbosa (Orgs). **Analista Cognitivo:** uma profissão interdisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 7-22.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. *In:* SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento Prudente para uma vida descente:** um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 667-701.

MIGNOLO, Walter D. TELOSTANOVA, Madina V. Theorizing from the Borders: Shifting to Geo- and Body-Politics of Knowledge. *European Journal of Social Theory*, v. 9, n. 2, p. 205-221.

MOREIRA, Sílvia. **O saber-fazer da comunidade tradicional Caiçara da Praia do Bonete em Ilhabela.** 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

MOREIRA, Virilene Cardoso. Escola de Aprendizes Artífices da Bahia: a educação profissional na Bahia entre 1909 e 1937. *In:* FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virilene Cardoso. (Orgs.). **Cem anos de educação profissional no Brasil:** História e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009). Salvador: EDUFBA, 2009. p. 29-44.

NASCIMENTO, Beatriz do. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In:* RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica:** sobre a trajetória de vida de Beatriz do Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006. p. 117-125.

NETO, Alberto Álvaro V. Leal; BRITO, Edenice da Silva P.; ANTONIAZZI, Maria Regina F. O Instituto Federal da Bahia e as metamorfoses da Educação Profissional no Brasil: o que pode mudar? *In:* Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virle Cardoso. Organizadoras. **Cem anos de educação profissional no Brasil:** História e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009). Salvador: EDUFBA, 2009. p. 97-110.

NEVES, Camila Emanuella Pereira; CAETANO, Edson; SILVA, Marília de Almeida. A produção da vida material e imaterial em comunidades chiquitanas e quilombolas em Mato Grosso: uma nova/velha forma de existência. *Polis Revista Latinoamericana*, v. 14, n. 40, 2015. p. 191-207.

NICOLELIS, Giselda Laporta. **O sol da liberdade.** São Paulo: Atual Editora, 1996.

NONAKA, Ikujiro.; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NUNES, João Ariscado. Um Discurso sobre as Ciências 16 anos depois. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento Prudente para uma vida descente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-84.

_____. A práxis da Ecologia de Saberes: Entrevista de Boaventura de Souza Santos. Entrevistadores: Fernando Ferreira Carneiro, Noemi Margarida Krefta, Cleber Adriano Rodrigues Folgado. **Revista Tempus actas de saúde coletiva**, Brasília, v. 2, n. 8, 2014.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Ecologia de saberes e construção do conhecimento**. Entrevista concedida durante o Encontro de Ecologia de Saberes. Fortaleza, 2013.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O olhar do Antropólogo. UNICAM - Revista de Antropologia, São Paulo, USP, v. 39 n. 1, 1996.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe** [Online], v. 2, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1890>. Acesso em: 19 abr. 2019.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da Educação. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciência humana. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 127-160.

PINTO, Mariela.; HANAQUE, Fátima. Experiência de difusão do conhecimento entre a Universidade Bolivariana da Venezuela e comunidade: olhar através do design cognitivo. **Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación**, Buenos Aires, Argentina. 12 a 14 de novembro, 2012. p. 1-14.

RATTS, Alex. Trajetórias negras discentes no espaço acadêmico: o quadro da universidade federal de goiás diante das ações afirmativas. **Educare at Educare-Revista de Educação**, v. 10, n. 20, p. 641-652, jul.-dez. 2015.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz do Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.

RAVITCH, Sharon M; CARL, Nicole Mittenfelner. University of Pennsylvania. Qualitative Research: Bridging the Conceptual, Theoretical, and Methodological. **Sage Publications**, 2016.

RIBEIRO, Jeovângela de Matos Rosa. **Singularidades e diversidades socioculturais na educação profissional**: Um estudo da identidade estudantil no IFBA Campus Seabra. 151 f.

2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jequié, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Entrevista: A justiça social vai obrigar a que se comprometa com a justiça cognitiva. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, ano 3, n. 8 out. 2015.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento Prudente para uma vida descente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 777-813.

_____. Descolonizar as universidades para uma ecologia dos saberes. 08 de julho de 2017. Evento realizado como provocação a produção de conhecimento nas Universidades em alusão aos 90 anos de aniversário da UFMG. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/descolonizar-as-universidades-para-uma-ecologia-dos-saberes/>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SANTOS, Luciana Marinho. Ecologia de saberes: a experiência de diálogo entre conhecimento científico e conhecimento tradicional na comunidade quilombola da Rocinha. **Tempus Actas de saúde coletiva**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 243-256, jun. 2014.

SANTOS, Milton. **Território, Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Cidadã: Por Uma Epistemologia da Existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 21 p. 7-192, ago. 1996.

SANTANA FILHO, Diosmar Marcelino. **A Geopolítica do Estado e o Território Quilombola no Século XXI**. Jundiá: Paco, 2018.

SILVA, José de Souza. Construindo caminhos decoloniais para o Bem Viver Alternativas de ou alternativas ao desenvolvimento? Mesa Redonda Aprendizagem Coletiva e Construção Social do Saber Local – Caminho do Bem Viver. VII Workshop Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Juazeiro-BA, de 30 de Agosto a 01 de Setembro de 2017.

SILVA, Nina Claudia Barboza; DELFINO, Ana Carolina Delfino; ALMEIDA, Maria Zélia. Estudo Etnobotânico em Comunidades Remanescentes de Quilombo em Rio de Contas – Chapada Diamantina – Bahia. **Revista Fitos**, v. 7, n. 2, abr.-jun. 2012. p. 99-109.

TOLEDO, Victor Manuel.; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural**: a importância ecológica das sabedorias tradicionais. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 272 p.

XAVIER, Adelmo Souza. **Por uma educação linguística etnicamente sensível**: produção e aplicação de materiais didáticos de Inglês em turmas com afro-brasileiros. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras Germânicas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

_____. Cultura negra no ensino de Inglês: avaliação de uma proposta curricular desenhada para alunos cotistas da UFBA. *In*: BARRETO, Paula; OLIVEIRA, Clóvis Luiz Pereira; FREIRE, Rebeca Sobral. **Representações, Linguagens e Políticas Públicas**: afro-brasileiros e povos indígenas no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 131-154.

ANEXOS

ANEXO A – IV SEMANA PRETA DO IFBA ACONTECERÁ DE 29 DE NOVEMBRO A 2 DE DEZEMBRO EM SEABRA

<https://portal.ifba.edu.br/instituto-federal/noticias2016/iv-semana-preta-do-ifba-acontecera-de-29-de-novembro-a-2-de-dezembro-em-seabra>; por **Verusa Pinho** —Publicado: 26/09/2016 10h25

Com o tema “Diamante Negro”, em homenagem à história e ao povo da Chapada Diamantina, que teve, nessa pedra preciosa, uma das suas principais fontes de riqueza, e, ainda hoje, mantém em seu território diversos quilombos e comunidades rurais negras como símbolo de resistência, a IV Semana Preta do Instituto Federal da Bahia (IFBA) acontecerá de 29 de novembro a 2 de dezembro no *Campus Seabra*. Na ocasião, também ocorrerá o I Fórum de Pesquisas Pretas do Instituto, que pretende promover uma rede com os pesquisadores da temática racial, a fim de fortalecer a política afirmativa na instituição e acelerar a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) do IFBA.

Em sua 4ª edição, a Semana Preta, que é gratuita e aberta ao público, já contou com a presença de grandes nomes da matriz negra, a exemplo do escritor e cofundador do Quilombhoje, Cuti, e de integrantes do primeiro bloco afro do Brasil, Ilê Ayê. Oficinas, minicursos, mesas-redondas, palestras, debate em grupos de trabalho e apresentações culturais estão previstos na programação do evento. As inscrições já estão abertas e devem ser feitas através deste [link](#), até o dia 20 de outubro (confira as normas para submissão de trabalhos [aqui](#)).

Estética, dança, teatro, musicalidade, culinária, história, jogos e animações para o ensino da história étnico-racial, etnomatemática, violência simbólica na literatura, educação quilombola, o ensino do inglês e as relações raciais, juventude, empoderamento e redes sociais exemplificam temas que serão discutidos durante os quatro dias da Semana. Grupos de samba de roda, reisado, ao lado de solos de dança e da agitação de blocos afros farão a animação do evento.

Confira a programação.

Comunicação - Campus Seabra

ANEXO B – SEMENTE CRIOLA PROJETO DE EXTENSÃO “SEMENTE CRIOLA” SELECIONA BOLSISTAS

publicado: 18/08/2016 00h00, última modificação: 15/04/2017 01h46

A partir desta segunda-feira, 22, estudantes do IFBA, *Campus Seabra*, que cursam do 2º ano em diante, podem se inscrever como bolsistas do projeto de extensão “Semente Criola”.

Ao todo estão sendo oferecidas cinco vagas, divididas entre as disciplinas de português, matemática, geografia, história e informática. A seleção consiste em entrega de texto, no dia 24/8, e entrevista (26/8). O auxílio será de R\$ 350.

Saiba mais

Pensando em fortalecer a política de ações afirmativas no *Campus Seabra*, o referido projeto já promoveu a ampliação do número de alunos provenientes de comunidades quilombolas no Processo Seletivo do IFBA. Através de curso preparatório voltado para jovens que estão prestes a concluir ou já concluíram o ensino fundamental, a equipe do projeto auxilia os candidatos em todas as etapas, desde a inscrição à matrícula, incluindo a logística de transporte. Entre os objetivos do “Semente Criola”, está a promoção de uma política de permanência desses alunos.

Neste ano, as aulas do curso preparatório acontecerão na Lagoa do Baixão aos sábados, em parceria com a Associação Quilombola da Comunidade. Também é parceira do projeto a Escola Municipal Febrônio Pereira Rocha dos Santos, onde estudam boa parte dos jovens quilombolas que são concluintes do ensino fundamental II, público-alvo do “Semente Criola”.

ANEXO C – UBUNTU: PROJETO ESTIMULA O DEBATE SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAIS

publicado: 01/04/2016 00h00, última modificação: 15/04/2017 01h33

Um dos projetos universais da Política de Assistência Estudantil do IFBA, Campus Seabra, aprovado em 2015, o projeto Ubuntu, idealizado por estudantes com orientação da professora de biologia Therezinha Gauri, tem contribuído com a formação da cidadania. Ubuntu é uma palavra de origem africana que, dentre seus múltiplos significados, consiste em humanidade, agregando, em sua tradução literal, vários sentidos, como solidariedade, respeito, amor e generosidade.

Nesse sentido, o projeto discute questões de gênero e étnico-raciais, a fim de promover um diálogo necessário para a construção do cidadão histórico-crítico, como prevê a missão do Instituto Federal da Bahia.

Segundo a proposta, a noção de respeito e humanidade trazida pelo nome ubuntu representa plenamente a ideia de empoderamento da temática abordada, consistindo em importante ferramenta de combate ao preconceito e à opressão existente nos espaços atuais, inclusive no acadêmico, onde já formam constatados casos de racismo, homofobia, machismo e intolerância de gênero. De acordo com os(as) jovens proponentes, o Ubuntu se faz necessário como agente de sensibilização da comunidade interna em relação às questões colocadas acima e, principalmente, de transformação dessa realidade, aliando-se à missão do IFBA, através do ensino, da pesquisa e extensão. “Precisamos ultrapassar o debate raso, descontínuo e pontual, por meio de discussões contínuas e profundas acerca de práticas e costumes enraizados no nosso cotidiano”, enfatiza o projeto.

Em consonância com a Lei nº 11.645/2003, que tornou obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, o Ubuntu também se destina ao debate a respeito dessas culturas, ao elucidar o processo histórico de exclusão e segregação ao qual esses públicos foram submetidos, na tentativa de reparar uma dívida histórica do poder público, já que, segundo a Constituição Federal, art. 3º, inciso IV, “é dever do Estado promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Desconstruindo estereótipos

Para estudantes, estagiários(as), servidores(as), técnicos(as) administrativos(as) e funcionários(as) terceirizados(as) do campus, os benefícios são diversos e estão relacionados, diretamente, com despertar da autonomia e participação ativa no ambiente acadêmico-científico e na sociedade, em geral. Cines-debate, mesas-redondas e oficinas já aconteceram e estão previstos pelo projeto, que segue até o mês de maio deste ano. No dia 23 de março, por exemplo, os(as) jovens participaram da mesa-redonda Naturalização da violência sexual, durante evento comemorativo ao Dia da Mulher, em conjunto com a bacharela em direito Leila Kissia D’andreamatteo, com experiência em movimentos sociais na área de gênero. As atividades periódicas, conduzidas, especialmente, pelos(as) discentes do próprio campus e convidado(as), têm trazido novas perspectivas e visões de mundo.

Segundo Jefte Batista, 3º ano do curso técnico integrado informática, um dos idealizadores do projeto, ao lado dos colegas Gustavo Brandão e Maria Beatriz Lima, o Ubuntu vem mudando a dinâmica escolar: “Tínhamos a ideia de passar filmes sobre diversos problemas sociais. Soubemos do edital da assistência estudantil e escrevemos a proposta.

Em seguida, convidamos a professora Therezinha para compor a equipe. Ao longo das atividades, percebemos que alguns professores passaram a inserir temas como racismo, homofobia e sexualidade nos trabalhos das disciplinas”, comenta.

Na opinião do jovem Gustavo, muito além de gênero e sexualidade, outros assuntos devem ser constantemente debatidos, em especial, no âmbito da comunidade IFBA. “Neste primeiro ano, participamos do ‘IFBailando’, evento promovido pelo Campus Simões Filho, em outubro de 2015. Aproveitamos a oportunidade para convidar professoras de lá a virem palestrar aqui no campus. Também estivemos no IFBA de Irecê, com a oficina ‘É só uma fase’, durante a Semana de Ciência e Tecnologia, momento em que desconstruímos alguns conceitos de gênero e sexualidade”, acrescenta a colega Maria Beatriz.

ANEXO D – ETNOCONHECIMENTO E QUALIDADE DA ÁGUA NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DO MUNICÍPIO DE SEABRA

Seabra realiza mesa-redonda sobre o uso sustentável da água

Publicado: 14/03/2016 07h58, última modificação: 14/03/2016 09h14

Nessa quinta-feira, 17 de março, o auditório do *campus* Seabra sedia a mesa-redonda “Água: Recurso Renovável ou Limitado?”. O evento está previsto para começar às 13h30 e contará com a participação de representantes do Instituto de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (Inema), da Companhia de Engenharia Hídrica e Equipamento da Bahia (Cerb), da Secretaria de Meio Ambiente de Seabra, da Comunidade Vazante e do projeto “Etnoconhecimento e qualidade da água nas comunidades tradicionais do município de Seabra”, coordenado pelos professores Theo Barreto e Henrique de Andrade.

Fruto de atividade avaliativa proposta pela docente Jeovângela Matos à turma do 3º ano do curso técnico em informática, forma integrada, nas disciplinas de educação ambiental e geografia, o evento também terá apresentação cultural de voz e violão, com alunas do próprio *campus*.

“Toda a sociedade está convidada a participar desse momento de discussão a respeito do uso sustentável da água na Chapada Diamantina”, comenta a docente. O *campus* está situado na Estrada Vicinal para Tenda, s/nº, Barro Vermelho.

Campus Seabra realiza projeto de pesquisa e extensão no âmbito da Chapada Diamantina

publicado: 25/08/2015 00h00, última modificação: 15/04/2017 01h20

Executado desde março deste ano, o projeto “Chapadeiros: Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial (Nedet) na Chapada Diamantina-Bahia”, desenvolvido pelo Campus Seabra do IFBA, pretende articular políticas públicas com foco na inclusão produtiva e gestão social. Aprovado em edital do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em novembro de 2014, o projeto tem financiamento do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e da Secretaria Especial para Mulheres (SPM) do Governo Federal.

Sob coordenação do professor de geografia Henrique de Andrade, o “Chapadeiros” terá duração de dois anos, podendo ser prorrogado por mais seis meses, com prazo de finalização em agosto de 2017. Além do docente, cinco professores do *Campus* Seabra, de várias áreas do conhecimento, como ciências exatas, agrárias e humanas, e um servidor do *Campus* Feira de Santana integram a equipe, ao lado de pesquisadores da UEFS e parceiros do Colegiado Territorial da Chapada Diamantina, como as escolas agrícolas de Itaetê, Andaraí e Seabra, associações e cooperativas.

“Nosso projeto está apoiando e dinamizando o funcionamento das instâncias territoriais da Chapada Diamantina. Temos oficinas planejadas para este ano com foco em quatro temas: mulheres, juventude, inclusão sócio-produtiva e quilombolas. Para desenvolver as atividades, dispomos de três assessores, profissionais contratados pelo projeto, que são uma antropóloga, um agrônomo e uma estudante de serviço social. Eles estão correndo toda a região para contribuir com a elaboração do Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável da Chapada. Dentre as metas do Território, que serão desenvolvidas em parceria com o “Chapadeiros”, está a estruturação da Câmara de Mulheres e Quilombolas, além da criação da Câmara da Juventude. Também almejamos construir uma rede de articulação das escolas

agrícolas. No momento, estamos selecionando dois estudantes dos cursos técnicos de meio ambiente e informática do *Campus* Seabra para serem bolsistas do projeto”, descreve o coordenador, que faz parte do núcleo diretivo do Território de Cidadania da Chapada Diamantina, formado por 24 municípios.

Compartilhando saberes

O projeto já rendeu resultados. Entre os dias 28 e 30 de junho deste ano, Henrique esteve no XVI Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada (SBGFA), um dos principais eventos da comunidade geográfica. O SBGFA 2015 reuniu pesquisadores nacionais e estrangeiros do ramo da geografia e áreas afins, na cidade de Teresina/PI, com o tema “Territórios brasileiros: dinâmicas, potencialidades e vulnerabilidades”. Na ocasião, o docente apresentou o artigo científico "Geografia física e desenvolvimento territorial na Chapada Diamantina/BA", publicado nos anais do Simpósio. O estudo é fruto das ações desenvolvidas no âmbito do “Chapadeiros”.