



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO DECOLONIAL, CORPOS E MEMÓRIAS NO TEMPO
PRESENTE: ENCRUZILHADAS FORMATIVAS NO MUSEU AFRO
BRASILEIRO - UFBA**

QUÉCIA SILVA DAMASCENA

Salvador

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO DECOLONIAL, CORPOS E MEMÓRIAS NO TEMPO
PRESENTE: ENCRUZILHADAS FORMATIVAS NO MUSEU AFRO
BRASILEIRO - UFBA**

QUÉCIA SILVA DAMASCENA

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

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

Salvador

2020

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Damascena, Quécia Silva.

Educação decolonial, corpos e memórias no tempo presente:
encruzilhadas formativas no Museu Afro Brasileiro - UFBA / Quécia Silva
Damascena. - 2020.

88 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Paula Silva. Dissertação
(Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, Salvador, 2020.

1. Estudantes universitários - Formação - Influências africanas. 2. Relações raciais. 3. Museu Afro-Brasileiro. 4. Corpo. 5. Memória. 6. Descolonização.
- I. Silva, Maria Cecília de Paula. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 378 - 23. ed.

QUECIA SILVA DAMASCENA**EDUCAÇÃO DECOLONIAL, CORPOS E MEMÓRIAS NO TEMPO PRESENTE:
ENCRUZILHADAS FORMATIVAS NO MUSEU AFRO BRASILEIRO - UFBA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação na Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 09 de Março de 2020.

Banca examinadora:

Maria Cecilia De Paula Silva – Orientadora _____

Doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho

Docente Universidade Federal da Bahia

Emília Amélia Pinto Costa Rodrigues _____

Doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná

Docente Universidade Federal da Bahia

Emanoel Luis Roque Soares _____

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará

Docente Universidade Federal Do Recôncavo da Bahia

Admilson Santos _____

Doutorado Em Educação Pela Universidade Federal Da Bahia

Docente Universidade Federal Da Bahia

Docente Universidade Estadual de Feira De Santana

Elizabeth De Jesus Da Silva _____

Doutorado Em Educação Pela Universidade Federal Da Bahia

Docente da Secretaria de Educação

Jorgeval Andrade Borges _____

Doutorado Em Educação Pela Universidade Federal Da Bahia

Docente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Eduardo Oliveira Miranda _____

Doutorado Em Educação Pela Universidade Federal Da Bahia

Docente Universidade Estadual de Feira De Santana

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e toda energia que me rege e me governa!

Agradeço ao dono dos caminhos que me permitiu utilizar seu signo e suas encruzilhadas! Laroîê Exu!

Agradeço aos meus!

Agradeço aos meus familiares, amigos da vida e parceiros da vida acadêmica!

Agradeço a todos que de alguma forma passaram pela minha vida e deixaram seus afetos, marcaram minhas memórias e contribuíram com o fortalecimento da minha identidade!

Agradeço a toda energia positiva a mim lançada!

Agradeço!

Agradeço!

A piada que você não vai contar!

Parabéns às mães que apoiam seus filhos
 Parabéns para os pais que cumprem seu papel
 Parabéns crianças que não merecem castigo
 Parabéns pro Deus que não se esconde no céu
 Um dia ouvi um “coloque-se no seu lugar”
 E me questionei sobre “Que lugar é esse que devo me colocar”
 Não... O meu legal não é o silêncio
 E não me peça calma, pois isso me irrita.
 E quando irritado não fico calado, mesmo sendo constantemente ameaçado.
 Seja por SMS ou pela pena de morte que já vem sendo aplicada
 Pelo braço armado do estado. A polícia mal preparada
 Mas isso é secular desde que nos tiraram de África, nos tiraram a majestade.
 Nos tiram as coroas nos violam a vontade, negam nossas origens e a nossa capacidade...
 Covardes!
 E de forma democrática suplicam a ditadura
 Resultado de mais de 300 anos de escravidão
 Nós não sabemos ser democracia. E disfarçamos a má direção com democradura
 Um modelo escravocrata, diplomata Pigmentocrata, canudocrata.
 Que te admira feito um gado e admiravelmente surge mais um revoltado.
 Que acredita na piada de que fomos descobertos e que cai no conto do vigário
 De que fomos libertados
 Nessa aí hoje destrói o “buzu” que te leva amanhã pro trabalho, pois além de todo errado, esse
 tal revoltado é mal informado.
 Isabel não me libertou de porra nenhuma!
 Me ressegrou, da senzala a quebrada. Dá chibatadas pra chacina nossa de cada dia
 “500 anos de Brasil
 E o Brasil aqui nada mudou”
 Cantou racionais e se enganou
 Mudou sim, a estatística aumentou
 São 500 sumidos, 500 forjados
 São 500 a menos, 500 “suicidados”
 500 corpos que não serão encontrados
 500 filhos que não serão abraçados
 500 mães que não terão o direito de
 Seus filhos terem enterrados
 500 pedaços de mim
 E eu me sinto mutilado, 500 pedaços que não serão reparados
 “Mais um corpo no chão
 Mas já não há mãe pra chorar
 Mais um desaparecido
 Mas já não há quem procurar
 Mais um esquecido
 Jaz um corpo jogado no mar
 Salgado de lágrimas nossas
 Histórias que ninguém vai contar”
 Ninguém ia, até eu chegar!

DAMASCENA, Quecia Silva. 2020. Orientadora: Maria Cecília de Paula Silva. 89 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

Dissertar pelas encruzilhadas territoriais do Museu Afro Brasileiro - UFBA é um convite ao encontro com a ancestralidade entre corpos, memórias e travessias formativas numa encruzilhada de conceitos e olhares para os afetos no tempo presente. Desse modo objetivou-se investigar experiências corporais dialogadas com a memória africana presente no Museu Afro Brasileiro – UFBA, promovendo possibilidades emancipatórias na construção de identidades insurgentes de estudantes; identificar questões étnico-raciais inseridas no percurso formativo; compreender rupturas e continuidades no processo formativo a partir da visita ao Museu afro brasileiro- UFBA. Esta é uma pesquisa histórica, de base epistemológica decolonial e afrocentrada. A análise apropriada à história do tempo presente baseou-se em fontes orais, diários de campo, observação, depoimentos, relatos. As narrativas e travessias de corpos emergentes poderiam acionar mecanismos formativos de descolonização do conhecimento e engajamento na práxis pedagógica antirracista? Como fonte a experiência também foi considerada. Estabeleceu-se um diálogo com a pedagogia das encruzilhadas (RUFINO, 2003), num movimento de desobediência, de desaprender para aprender, propor uma gira de possibilidades fora da lógica racionalizada. Exu, como signo responsável pelo início de tudo, mudança, circularidade, movimento pode possibilitar ressignificar saberes, construir possibilidades e potências. Concluímos que o cruzamento entre os saberes ancestrais e os corpos que aprendem em práxis pedagógicas decoloniais oportunizam rupturas e práxis educacionais situadas. Os registros históricos presente no Museu afro brasileiro - UFBA contribuíram na compreensão dos corpos culturais, dos sujeitos históricos. Encruzilhadas formativas que apontam para o desvelar de identidades e criação de dispositivos educacionais emancipatórios.

Palavras chaves: Educação decolonial - Corpo - Memória – Encruzilhadas Formativas - Museu

Summary

The dissertation on the territorial crossroads of the Afro Brazilian Museum - UFBA is an invitation to encounter the ancestry between bodies, memories and formative crossings at a crossroads of concepts and looks at the affections in the present time. Thus, the objective was to investigate bodily experiences dialogued with the African memory present in the Afro Brazilian Museum - UFBA, promoting emancipatory possibilities in the construction of insurgent identities of students; identify ethnic-racial issues inserted in the formative path; understand ruptures and continuities in the formative process from the visitation to the Afro Brazilian Museum - UFBA. This is a historical research, decolonial and Afrocentric epistemological basis. The appropriate analysis of the history of the present time was based on oral sources, field diaries, observation, testimonies, reports. Could the narratives and crossings of emerging bodies trigger formative mechanisms of decolonization of knowledge and engagement in anti-racist pedagogical praxis? As a source the experience was also considered. A dialogue was established with the pedagogy of crossroads (RUFINO, 2003), in a movement of disobedience, of unlearning to learn, to propose a spin of possibilities outside the rationalized logic. Exu, as a sign responsible for the beginning of everything, change, circularity, movement can enable to resignify knowledge, build possibilities and powers. We conclude that the intersection between ancestral knowledge and bodies that learn in decolonial pedagogical praxis provide opportunities for ruptures and educational praxis located. The historical records present in the Brazilian Afro Museum - UFBA contributed to the understanding of the cultural bodies, of the historical subjects. Formative crossroads that point to the uncover of identities and creation of emancipatory educational devices.

Key words: Decolonial Education - Body - Memory - Formative Crossroads - Museum

Résumé

La thèse sur le carrefour territorial du Musée Afro Brésilien - UFBA est une invitation à rencontrer l'ascendance entre les corps, les souvenirs et les croisements formateurs à un carrefour de concepts et se penche sur les affections dans le temps présent. Ainsi, l'objectif était d'enquêter sur les expériences corporelles en dialogue avec la mémoire africaine présente dans le Musée afro-brésilien - UFBA, favorisant les possibilités émancipatrices dans la construction des identités insurgées des étudiants; identifier les questions ethniques et raciales insérées dans la voie de la formation; comprendre les ruptures et les continuités dans le processus de formation de la visite au Musée afro-brésilien - UFBA. Il s'agit d'une recherche historique, décoloniale et afrocentrique épistémologique. L'analyse appropriée de l'histoire de l'époque actuelle était basée sur des sources orales, des journaux intimes, des observations, des témoignages, des rapports. Les récits et les croisements des corps émergents pourraient-ils déclencher des mécanismes de formation de décolonisation du savoir et d'engagement dans la praxis pédagogique antiraciste ? En tant que source, l'expérience a également été prise en considération. Un dialogue a été établi avec la pédagogie des carrefours (RUFINO, 2003), dans un mouvement de désobéissance, de désapprentissage à apprendre, de proposer un tour de possibilités en dehors de la logique rationalisée. Exu, en tant que signe responsable du début de tout, le changement, la circularité, le mouvement peuvent permettre de résigner la connaissance, de construire des possibilités et des pouvoirs. Nous concluons que l'intersection entre les connaissances ancestrales et les corps qui apprennent dans la praxis pédagogique décoloniale offrent des possibilités de ruptures et de praxis éducatifs situés. Les documents historiques présents dans le Musée afro brésilien - UFBA ont contribué à la compréhension des corps culturels, des sujets historiques. Carrefour formateur qui pointe vers la découverte des identités et la création de dispositifs éducatifs émancipateurs.

Mots clés: Éducation décoloniale - Corps - Mémoire - Carrefour formateur - Musée

Resumen

La disertación sobre la encrucijada territorial del Museo Afrobrasileño - UFBA es una invitación a encontrar la ascendencia entre cuerpos, recuerdos y cruces formativos en una encrucijada de conceptos y mira los afectos en el tiempo presente. Así, el objetivo era investigar las experiencias corporales dialogadas con la memoria africana presente en el Museo AfroBraso - UFBA, promoviendo posibilidades emancipadoras en la construcción de identidades insurgentes de los estudiantes; identificar las cuestiones étnico-raciales insertadas en el camino formativo; comprender las rupturas y continuidades en el proceso formativo desde la visita al Museo Afro Brasileño - UFBA. Esta es una investigación histórica, decolonial y afrocéntrica epistemológica. El análisis adecuado de la historia de la actualidad se basó en fuentes orales, diarios de campo, observaciones, testimonios, informes. ¿Podrían las narrativas y los cruces de los cuerpos emergentes desencadenar mecanismos formativos de descolonización del conocimiento y participación en la praxis pedagógica antirracista? Como fuente, también se consideró la experiencia. Se estableció un diálogo con la pedagogía de la encrucijada (RUFINO, 2003), en un movimiento de desobediencia, de desaprendizaje para aprender, de proponer un giro de posibilidades fuera de la lógica racionalizada. Exu, como signo responsable del comienzo de todo, el cambio, la circularidad, el movimiento puede permitir renunciar al conocimiento, construir posibilidades y poderes. Concluimos que la intersección entre los conocimientos ancestrales y los cuerpos que aprenden en la praxis pedagógica decolonial brinda oportunidades para rupturas y praxis educativas localizadas. Los registros históricos presentes en el Museo Afro Brasileño - UFBA contribuyeron a la comprensión de los organismos culturales, de los temas históricos. Encrucijada formativa que apuntan al descubrimiento de identidades y creación de dispositivos educativos emancipatorios.

Palabras clave: Educación decolonial - Cuerpo - Memoria - Encrucijada Formativa - Museo

Lista de Figuras

Figura nº 1 - Atual Faculdade de Medicina- Museu Afro Brasileiro	48
Figura nº 2 - Xaxará De Omolu E O Ibiri De Nanã	59
Figura nº 3 - Cadeira de Omolu	60
Figura nº 4 - Trajes Sarcedotal e Traje de Vodun/ Inquice	61
Figura nº 5 - Rumpi e Le	61
Figura nº 6 - Escultura de Exu e Colar/Ilequê/Dilogum/Braja	61
Figura nº 7 - Xilogravuras	62
Figura nº 8 - Talhas Saída de Yao (Saída de Ossain, Saída de Ibeji, Saída de Exu, Saída de Iemanjá, Saída de Logun Edé)	62
Figura nº 9 - Painel mapa / Escultura de Exu	63
Figura nº 10 - Mascará de Búfalo, Bancos ancestrais, Estátuas Funerárias	63
Figura nº 11 - Escultura de Gu/ Espadas de GU	64
Figura nº 12 - Painel com insígnias de Exu / Ifá e Xangô	65
Figura nº 13 - Asséns e Recades	66
Figura nº14 (Yami Oxorongá, Ibualama, Logun Edé, Ossain, Iroko, Xangô, Bayani)	67
Figura nº 15 Baba Abaola, Exu, Ogum, Oxóssi, Omolu, Nana	68
Figura nº 16__ Oxalá, Iemanjá, Ewa, Iansã, Oxum, Oxumarê)	69
Figura nº 17- Axabô, Okô, Ifá, Ibejis, Obá, Otin, Oxaguian, Oníle	69

Quadro Representativo- IKORITÁ

IKORITÁ 1	72
IKORITÁ 2	73
IKORITÁ 3	75
IKORITÁ 4	76
IKORITÁ 5	77
IKORITÁ 6	79
IKORITÁ 7	81

SUMÁRIO

1.0 Minhas Primeiras Encruzilhadas	14
2.0 Encruzilhadas Epistemológicas	18
3.0 Encruzilhadas Do Corpo	42
4.0 Encruzilhadas Históricas E Educativas Do Museu Afro Brasileiro - Ufba	49
5.0 Dispositivos De Afetos No Território Museológico	58
6.0 Encruzilhadas Narrativas De Afetos E Sentidos	73
7.0 Encruzilhadas E Continuidades Da Pesquisa	88
Referências Bibliográficas	91

1.0 MINHAS PRIMEIRAS ENCRUZILHADAS

Laroiê Exu!

Olhe por mim Exu e Me guarde!

Mojúbà Òjisè!

Compartilhar minhas primeiras encruzilhadas configura-se como um dispositivo de resgate, acessando minhas memórias e afetividades, me percebendo no mundo, refletindo sobre minha caminhada enquanto mulher negra, que constrói sua história e continuidade por um caminho de rupturas. Este fazer me suscita reflexão, onde me ressignifico, me descolonizo e me reencontro com minhas subjetividades e ancestralidade africana.

Nas encruzilhadas do meu corpo e das minhas memórias descrevo minha trajetória familiar, onde nasci numa família evangélica, avó materna e familiar da linha materna evangélicos, eu, portanto iniciei minha vida religiosa como evangélica. Nessa construção se perceber enquanto corpo e estética diferente dos meus irmãos foi e ainda permanece sendo algo latente, pois herdei uma estética de minha avó paterna que foi uma mulher negra, bem como a ancestralidade religiosa, pois minha avó paterna era rezadeira, atualmente sou umbandista, 7 anos de iniciação nos cuidados e fundamentos do orixá, sendo eu filha de Omolu! Atoto!

Diante das questões que atravessam minha corporeidade e identidade ressalto minha aceitação estética, pois não diferente de muitas crianças negras, me machucavam os apelidos e questionamentos sobre minha estética. Em destaque aquela famosa pergunta. Você realmente é irmã dela? Seu pai é branco e você veio preta por quê? Seus irmãos são do mesmo pai e mãe? Por que seu cabelo é assim? Porque você não alisa?

Essas são algumas das inúmeras perguntas que até hoje escuto quando estou próximo aos meus familiares! Desse modo, as indagações me forjaram num processo de questionamento, de rebeldia, porém não me rendi a mudanças estéticas e diariamente busquei fortalecer minha identidade, ainda que sem consciência dessa negritude. Me construí como corpo insurgente, aos meus 26 anos me iniciei na Umbanda, aceitando minha ancestralidade religiosa e como costumamos dizer (pessoas de santo) não foi por amor, foi pela dor.

Fui estudante de escola pública desde o ensino fundamental até a conclusão do ensino médio, e na continuidade das minhas encruzilhadas, me desloco ao início da graduação, onde ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia através das vagas residuais da UFBA no ano de 2010. Diante deste processo de transferência externa, tive como possibilidade no ato da matrícula, escolher quais componentes curriculares cursar sem engessamento da matriz do

curso, este processo me permitiu trilhar uma formação entrelaçada nas minhas identidades. Sendo assim nesse decorrer busquei em cada semestre cursar ao menos um componente curricular com direcionamento étnico-racial ou cultural.

Lamentavelmente ainda encontramos muitos entraves para uma formação que contemple essas temáticas, tive muitas dificuldades, cursei componentes de outras graduações, em destaque esses componentes foram optativos. Contudo ressalto que para promovermos uma educação emancipatória, precisamos buscar para além dos moldes acadêmicos, rupturas e construções que fortaleçam nossas identidades e nossa militância e foi seguindo por essas inquietações, que busquei antes de uma formação profissional, o fortalecimento de minha de identidade negra.

Apreendi em minhas vivências acadêmicas a ser forte, ainda que o sistema não contribua para esse fortalecimento, pois muitas foram às dificuldades para concluir essa etapa, porém diante dos preconceitos raciais, sociais, religiosos que encontrei e vivenciei, escolhi como principal objetivo nesta caminhada, provocar construções positivas, contribuir para uma educação libertadora, promovendo caminhos de combate e resistência.

Em minha mais profunda essência de mulher negra, umbandista, educadora e pesquisadora, afirmo que a ancestralidade africana é o meu principal orientador na busca de conhecimentos que possibilitem um fazer pedagógico antirracista. Durante o processo da graduação pude entender que os conteúdos desenvolvidos em cada um dos componentes curriculares, nos direcionavam para o caminho da profissionalização, pois os currículos acadêmicos das universidades obedecem a uma lógica eurocêntrica em prol da demanda de escolarização, ou seja, é preciso atentar-se para as intencionalidades que permeia a formação docente, a fim de ressignificar esse processo, pois como ressalta Munanga (2010):

A elaboração de uma identidade empresta seus materiais da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e das categorias culturais. (MUNANGA,2010. p.3)

Portanto é preciso modificar métodos e formas, redefinindo materiais para desconstruir as significações distorcidas e negativadas que desde as infâncias pretas em nossa fase pré-escolar introjetamos e muitas vezes deixamos enraizar no nosso modo de ser e fazer. Pois como conceitua Luiz Rufino (2016, p.63). “A minha defesa se dá nesse sentido, na medida em que é no território corporal que se vive colonialidade e é, a partir das potências do corpo, enquanto resiliência e transgressão, que se lança mão de ações decoloniais.”

Partindo dessa lógica, considerar as diferenças como possibilidades é ampliar nossa condição ontológica, sem hierarquizações, pois somos diferença e igualdade, nessa perspectiva proponho deslocamentos, pois como elucida Rufino (2016, p.63) “Assim, as ações decoloniais miram a desestabilização dos padrões mundiais de poder herdados pelo colonialismo e operados até os dias de hoje.”.

Paralelo a essa compreensão, destaco dois momentos de enorme significação na minha graduação onde pude vivenciar as problemáticas da minha pesquisa. Primeiro momento de exercício docente se deu no Museu Afro Brasileiro (MAFRO-UFBA), onde fui estagiária no projeto permanecer da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da UFBA (PROAE), neste estágio realizei atividades como monitoria de acervo e mediação cultural, que consistia no atendimento de escolas e faculdades.

No decorrer deste estágio a cada escola atendida, encontrava nos questionamentos que emergiam perante a mediação das exposições em especial as de África, Exu Outras Faces e O painel dos Orixás, preconceitos, distanciamentos e ausências. Apresentar estas exposições tendo como ponto de partida a aplicabilidade da Lei 10.639/03 foi um dos caminhos que percorri, contudo em meu processo de graduação, me senti solitária nesse objetivo, pois a ausência de identidade negra dentro do espaço acadêmico atua como um silenciador no fazer pedagógico, sendo o reflexo desse silenciamento a quantidade de pesquisas que abordem as temáticas de relações étnico-raciais produzidas por graduandos.

Ainda nesse processo de construção, realizei um estágio docente no programa da de Apoio a Aprendizagem da Prefeitura Municipal de Salvador, em uma escola periférica, a Escola Municipal Dr. Marcus Vinicius Villaça, está localizada no Pau Miúdo (Brongo), tendo como público os moradores do entorno. Além do estágio docente, esta escola foi meu campo de pesquisa no estudo de caso realizado para o trabalho de conclusão de curso.

Nesse contexto, realizei algumas atividades para o estudo de caso a partir das narrativas dos educandos de 4º ano, com faixa etária entre 10 e 11 anos. A primeira atividade foi uma construção de família, a partir de recortes de revistas, cada aluno construiu sua representação de família, lamentavelmente nenhum aluno dos 14 participantes construiu sua representação com referencial afro-brasileiro. Na segunda atividade muitos foram os discursos de identidade negra negatizada, marginalizada e inferiorizada, a proposta foi de julgamento de imagem.

Inicialmente coloquei 10 recortes de pessoas diferentes em idade e estética, negros e brancos e para o julgamento elenquei algumas características positivas e negativas, as quais os educandos e educandas atribuíram aos recortes conforme seu julgamento de aparência. Para

concluir essa sequência, apliquei um questionário com quatro blocos de perguntas, onde no primeiro bloco foram as referências estéticas da família, segundo bloco com referências de identidade, terceiro bloco possíveis mudanças estéticas e último bloco conhecimento sobre temáticas africanas e afro brasileiras.

Destaco nesse cenário a predominância étnica e estética da negritude nos corpos dos educandos e educandas, contudo em contraste a essa estética a presença dos preconceitos introjetados em suas representações raciais e sociais, foi um fator determinante para minha inquietação. Questionei o silenciamento pedagógico diante desta lacuna educacional, porem os projetos desenvolvidos em muitas escolas, não se referencia nos parâmetros orientados pela Lei 10.639/03, desta forma desenvolver atividades com um direcionamento étnico racial foi uma tarefa de combate e resistência.

Portanto em contraste a essa conjuntura educacional propagada nos espaços de escolarização e formação docente, aprender a trabalhar com temáticas de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras não se configura como o único caminho de combate, é preciso formar-se como educador/educadora para o trato da diversidade, da alteridade e da diferença.

Nesse fazer, com o objetivo de me ressignificar e construir conhecimento, ingressei no segundo semestre de 2017, no Curso de Especialização em Educação e Direitos Humanos na UFBA, tendo como tema de pesquisa Direitos Humanos e a construção da identidade negra: diálogos educativos para aplicabilidade da Lei 10.639/03. Por este caminho, encaro à docência como um processo de devolução social, onde adentramos os espaços de intelectualidade e desenvolvemos saberes necessários para contribuir na transformação de uma educação emancipadora, sendo assim essa pesquisa é antes de uma dissertação, uma possibilidade de construir conhecimento, de se reinventar e descolonizar identidades.

2.0 - ENCRUZILHADAS EPISTEMOLÓGICAS

Ao positivar nossa ancestralidade torna-se possível modificarmos nossas percepções diante das relações sociais e de nós mesmos, para isso compreendo que mudar a forma de pensar e pesquisar é uma condição primordial. Portanto trago em minha trajetória e identidade, referenciais epistemológicos que fortalecem a minha ancestralidade, minha prática pedagógica, bem como meu corpo e suas manifestações.

Assim reorientar nosso olhar e recentralizar os agentes da cultura africana a partir de uma conscientização que perpassa pela agência desses sujeitos, nos direciona a transformar cognitivamente nosso sentimento de pertença e identidade, pois fomos historicamente treinados a aceitar um sistema de superioridade intelectual eurocêntrica, o que por muito tempo introjetou uma espécie de “auto ódio”.

Como teia de construção nessa pesquisa, fugindo da lógica racionalizada, se insere como um dos caminhos uma escuta sensível, bem como olhar para as singularidades que se expressem no processo de produção. Para isso recorrer a Exu implica pensar e ressignificar saberes, sendo ele o signo responsável pelo início de tudo, a contradição, a mudança, a circularidade, a ruptura, o movimento, aquele que organiza desorganizando, construindo possibilidades e potências como elucidada Soares (2008, p.41) “Mudar de estratégia é uma função dialógica que está nas mãos do Orixá Exu, o diplomata responsável por esta interação, o único capaz de gerar conhecimento educativo e civilizador a partir do caos. ”

Destarte, através dessa concepção compreendo que corpo e memória estão imbricados nas encruzilhadas formativas e forjam nossas identidades, sendo o ponto de partida para as experiências que nos levam a construir conhecimento, porém é necessário salientar o quão político é o corpo e seus marcadores sociais, pois como nos diz (OYEWUMI, 1997, p.2) “Ao corpo é dada uma lógica própria. Acredita-se que, ao olhar para ele, pode se inferir as crenças e a posição social de uma pessoa ou a falta delas. ”

A memória carrega em si, dispositivos que potencializam escolhas, práticas e culturas, onde a história dessas memórias criam conexões entre ancestralidade e o tempo presente, dando sentido e orientação do fazer e ser, como elucidada (MARIMBA, 2015, p.69) “A Descolonização intelectual é um pré-requisito para a criação de estratégias de descolonização política e de reconstrução cultural bem sucedida”.

Descolonizar memórias e identidades que se configuram e se reelaboram em contextos historicamente eurocêntricos tem sido um caminho de contradições, para isso lidar com os dispositivos que alimentam e perpetuam o racismo presente na educação foi e é um processo

de ruptura na minha formação docente, afetada pelas concepções hegemônicas, pois trago em minhas memórias as inquietações e insurgências diante das escolhas censuradas provenientes de minha ancestralidade africana, as quais perpassam em minha religiosidade umbandista, minha busca incessante por uma pedagogia antirracista e minha identidade estética, contrapondo os padrões instituídos pelo eurocentrismo.

Partindo da presença de uma educação permeada pela colonialidade do poder, na qual o imaginário de mundo, de produção de conhecimento e de ser, coloca-se afetado por um referencial que o subalternizou, colonizou, destruindo suas raízes e assim reafirmando seu lócus simbólico como modelo único. Essa construção se realizou num processo de sedução, pelo qual o europeu construiu em volta de sua cultura, resultando na adoção dos seus valores por parte dos sujeitos subalternizados, ou seja, o eurocentrismo tornou-se a referência cognitiva também de uma sociedade educada sob sua hegemonia, como conceitua Candau e Oliveira (2010);

Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõem novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não europeus (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p.5).

Partindo desse pressuposto esta pesquisa buscou compreender - De que forma são articuladas as prováveis rupturas e continuidades dos corpos através das memórias étnicas e culturais presentes no Museu afro brasileiro- UFBA, oportunizadas como dispositivos de emancipação das identidades docentes?

Destarte, é no corpo que se traduz a colonialidade e o movimento de conhecimento, desse modo provocar mudanças na visão do corpo como estático, defendendo o corpo como existente e vivo no mundo, necessita protagonizar suas potências, pois é a partir de sua constituição que se concebem formas de insurgências e rupturas a esse modelo hegemônico e ocidental de poder, posto que é na emergência dos saberes corporais que se manifestam as produções decoloniais. Por esses veios escolhi como campo de pesquisa, sendo o campo de afeto o Museu Afro Brasileiro, pois compreendo que este território se constitui como espaço de pesquisa dialógico e converge com os marcadores que serão abordados na pesquisa, onde Educação, Corpo e Memória estão imbricadas nas bases de uma epistemologia decolonial e afrocentrada.

Portanto a escolhas epistemológicas envolvem os marcadores que atravessam meu corpo, minha ancestralidade e identidade formativa, pois compreendo como um fazer decolonial e compromisso ideológico utilizar bases que interroguem a normalização no âmbito

da pesquisa, logo, “encontra suas raízes nos projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 86).

Dentro dessa lógica decolonial, resalto que para esta pesquisa a fonte mais importante é a própria experiência, onde estudar a si mesmo e suas origens permite aos sujeitos ressignificar suas interpretações de realidade, logo é também um fazer afrocentrado e decolonial. A saber, a Afrocentricidade compreende protagonizar as culturas africanas, bem como o ser africano na produção de conhecimento, para isso essa pesquisa esta atravessada por uma perspectiva de desnutrição as culturas hegemônicas de pesquisa, pois é através da cultura que se constrói um universo de autorização, processo que rejeita o sujeito em sua ancestralidade e naturalidade, incorporando valores como universais. Por esses veios Asante (2009, p.99) elucida que “O pensamento afrocentrado se engaja no processo de desvelar e corrigir as distorções decorrentes desse léxico convencional da história africana”.

Contudo é importante ressaltar que a Afrocentricidade não tem como objetivo substituir, ou colocar-se como oponente ao eurocentrismo, a Afrocentricidade é uma abordagem conceitual e filosófica de pesquisa africana que critica as produções históricas canonizadas, trazendo a emergência à história africana contada e vivenciada pelos corpos em território africano, portanto com o objetivo de promover uma conscientização africana, um engajamento social para o sujeito africano leia-se todo aquele que está em conexão à ancestralidade africana.

Nesse sentido Ama Mazama (2009) nos diz que;

Tomada de espaço mental africano ocorre por meio do disfarce de ideias, teoria se conceitos europeus como universais, normais e naturais. Todos são étnicos, menos os europeus. Mas essa aceitação não questionada da Europa forjou grande parte de sua identidade moderna à custa dos africanos, particularmente por meio da construção de imagem do europeu como o mais civilizado e do africano como seu espelho negativo, isto é, como primitivo, supersticioso, incivilizado, ahistorico e assim por diante. (MAZAMA, 2009, p.112).

Destarte, destaco a necessidade de pesquisar sobre o corpo com o corpo e suas inscrições, ou podemos dizer pesquisar sobre corpo protagonizando a corporeidade da pesquisadora e dos sujeitos envolvidos, potencializando suas as culturas, suas narrativas e produções como coautoras desta pesquisa. Pois como nos diz Munanga (2012, p.9) compreendo que “O racismo é tão profundamente radicado no tecido social e na cultura de nossa sociedade que todo repensar da cidadania precisa incorporar os desafios sistemáticos a pratica do racismo”.

Nessa perspectiva se apresentam como Educação Decolonial, práticas que possibilitam um pensamento crítico a partir das culturas e saberes subalternizados num processo de construção, repensando os territórios do corpo e suas articulações, para isso se faz necessário produzir conhecimentos outros diante das produções e tendências acadêmicas dominantes. Posto que se configure como estratégia para romper com o silenciamento pedagógico que ainda se apresenta na educação, quando os conhecimentos e histórias produzida são invisibilizados pela lógica de uma produção universal.

Portanto diante das encruzilhadas e estreitamentos presentes na Afrocentricidade e Decolonialidade reafirmo minha construção sócia histórica e dialética nessa teia, ou podemos dizer, nessa “*gira*”. Confrontar nosso processo histórico de subalternização é uma necessidade que abre possibilidades de pensar e subverter tudo que nega o lugar, o corpo, a cultura e a identidade, nesse sentido, apropriar-se de outras epistemologias é uma das formas de romper com a universalização do saber marcada pelo eurocentrismo.

Nesse fazer, para protagonizar as narrativas insurgentes, apoio-me na pedagogia das encruzilhadas conceituada por Luiz Rufino (2015, p.4).

A pedagogia das encruzilhadas é um exercício político /epistemológico / educativo que se atém aos combates as injustiças cognitivo-sociais e ao compromisso por uma pedagogia antirracista. (RUFINO, 2015, p.4)

Desse modo se insere como objetivo geral nesta pesquisa Investigar como as experiências corporais dialogam com a memória africana presente no Museu Afro Brasileiro – UFBA, promovendo possibilidades emancipatórias na construção de identidades insurgentes dos estudantes da UFBA, participantes da pesquisa.

Para compreender o forjar dos corpos, me apoio no cruzamento da Afrocentricidade de Molefi Ket Asante como paradigma fundamentado nas produções de Cheikh Anta Diop, Marimba Ani, Nah Dove, Maulana Karenga, Ama Mazama, Oyèrónkẹ Oyèwùmí, bem como concepções de uma Educação Decolonial fundamentada por Walter Mignolo, 2003; Catherine Walsh, 2007; Maldonado Torres, 2016; Boaventura Sousa Santos, 2002; Aníbal Quijano, 2010 entre outros que contribuem para a construção de conexões e travessias na descolonização da educação, ou seja, encruzilhada de conceitos e olhares para os corpos participantes desta pesquisa.

Nesse dialogo as perspectivas de uma pedagogia das encruzilhadas e uma educação decolonial, se apresenta por produções de autores que contribuem para o processo de reorientação e descolonização do ser e fazer, onde segundo Asante (2009).

No interior da proposta afrocentrada não há sistemas fechados, ou seja, não existem ideias vistas como absolutamente fora dos limites da discussão e do debate. Assim, o emprego da Afrocentricidade na análise ou na crítica abre caminho para o exame de todos os temas relacionados ao mundo africano. (ASANTE, 2009, p.95).

Nesta caminhada podemos então denominar como epistemologias de Exu, onde me proponho dialogar com outras formas de conhecimento que reflitam as diversas formas de vida, em concordância com Kawahala (2014, p.44): “Logo, pensar Exu como uma alternativa epistemológica possibilita a produção de um conhecimento não euro centrado, e talvez também desinstitucionalizado”. Partindo deste pressuposto através de uma concepção de movimento, contradições e descolonizações de saberes, considero imprescindível trilhar uma formação docente na perspectiva de rupturas.

Exu em sua representação é um signo de comunicação, criatividade, fertilidade e resistência negra, portanto me apoio em suas possibilidades, para produzir novas formas de ser, fazer e existir. Nessas encruzilhadas de escolhas e identidades construídas na minha caminhada acredito como afirma Machado (2010, p.9) que é necessário “Aprender descobrindo novas estruturas internas. Aprender percebendo o extraordinário no cotidiano. Aprender nesta condição seria preparar-se para viver o cotidiano na sua complexidade criadora gestando e germinando novas sensibilidades e sentidos. ”

O ato de educar exige em sua essência, aprender para ser, se permitir novas vivências e construções em seu cotidiano. Através dessa concepção recorro as minhas memórias e identidades, que foram e são construídas continuamente, refletindo como escolhas formativas que se estabelecem na nossa atuação social num processo de agencia e identidade docente. Para isso os objetivos específicos desta pesquisa se concebem em: Identificar se as questões étnico raciais estão inseridas no percurso formativo dos discentes da UFBA participantes da pesquisa, compreender quais as rupturas e continuidades provocadas nos processos formativos a partir da visitação ao Museu afro brasileiro- UFBA, bem como analisar as narrativas e travessias dos corpos emergentes como mecanismo de descolonização do conhecimento e engajamento na pratica docentes antirracista.

Falar de corpo é se entender como potência enquanto corpo-território plural, inacabado e dialógico, onde reconhecer a diversidade que se coloca através dos sujeitos configura-se com um ato de responsabilidade. Ressalto que os elementos presentes no território desta pesquisa o Museu Afro-Brasileiro, contribuem com valores educativos e culturais dispostos no universo simbólico necessários a uma caminhada por rupturas, posto que a identidades se construa na

compreensão e nos valores atribuídos pelos indivíduos, recriando os símbolos constituintes de sua história e ancestralidade. Desta forma Munanga nos diz que:

Abandonada a assimilação, a libertação do negro deve efetuar-se pela reconquista de si e de uma dignidade autônoma. O esforço para alcançar o branco exigia total auto rejeição; negar o europeu será o prelúdio indispensável à retomada. É preciso desembaraçar-se desta imagem acusatória e destruidora, atacar de frente a opressão, já que é impossível contorná-la. (MUNANGA, 1986, p.32).

Continuando nas minhas travessias, essa pesquisa que traz como objeto de estudo as encruzilhadas formativas dos corpos que experienciaram o espaço museológico Museu Afro brasileiro – UFBA, lugar de onde meu corpo construiu e permanece construindo pontes e travessias para o exercício de uma pedagogia antirracista, posto que as experiências educativas e corporais possam potencializar memórias, bem como suas contradições. Assim num processo de inacabamentos e movimentos escolhi construir o meu *corpo-território* pela ancestralidade que me acompanha, recorrendo a minha espiritualidade e encruzilhadas formativas, pois como elucida Miranda (2019);

Por esses veios, reeducar o corpo é evidenciar que os atravessamentos das experiências, o encontro com as alteridades, a escuta e o olhar sensíveis são pujantes no fortalecimento dos laços fundantes para a educação democrática, crítica e emancipadora. Como consequência, o *corpo-território* deve ser ensinado que a sua existência como protagonista só será possível se aprender a criticar a objetificação imposta pelo sistema. (MIRANDA, 2019, p.37).

Nesse sentido, manter viva as memórias da escravidão se configura como um dos caminhos pelo qual a história presente nos livros, acomete a população negra, pois afetivamente essas memórias constroem consciências pretas negativadas. Por esses veios o processo de colonização primeiramente negou a humanidade dos negros, posteriormente o processo de distorção tornou-se uma estratégia de conversão ainda utilizada até os tempos atuais, sendo essa relação de passado fundante para o “sentimento de continuidade histórica” (DIOP, 1974, p.?).

Intencionalmente encontramos nos marcadores sociais provenientes de nossa ancestralidade africana, referências demonizadas, marginalizadas e inferiorizadas que buscam diminuir a importância do negro na civilização, construindo mentes alienadas diante das evidências históricas, distorcidas e negadas pelo eurocentrismo, como elucida Cheik Anta Diop (1974);

Ao longo destas transformações nas relações do Negro com o resto do mundo, tornou-se cada vez mais difícil a cada dia e até mesmo inadmissível, para quem não sabe do seu passado de glória - e para os Pretos em si - acreditar que eles podem ter se originado a primeira civilização que floresceu na terra, uma civilização à qual a humanidade deve a maior parte de seu progresso. (DIOP, 1974, p.68)

A importância de um resgate histórico consiste na descolonização das identidades corporais e culturais, pois como estratégia de reconstrução da ancestralidade africana deformada simbolicamente desde a infância dos sujeitos, conscientizar-se é fazer o caminho da ressignificação, produzindo novos sentidos, afinal reorganizar todos os símbolos introjetados ao longo do nosso processo formativo é um caminho doloroso, porém necessário para o que Jorge Conceição (2012) chama de “Processo de cura”.

Para compreender o corpo e suas inscrições é necessário atravessar todos os marcadores a eles estabelecidos, pois para além do biológico o corpo é político, sendo a materialização dos conceitos hegemônicos ocidentais que impõe historicamente o consumo e o referencial das identidades sociais. As explicações biológicas para atribuição de marginalidade, bem como ausência de razão aos corpos negros, partem desse pressuposto, fomentado e utilizado como justificativa para escravidão. Portanto destaco segundo Rufino (2016).

Esses efeitos de desencantamento nos provocaram as perdas de nossas potências. Sofremos tanto do dismantelo quanto da anestesia de nossas capacidades cognitivas. Sofremos duplamente com a ruptura e a cristalização. Porém, o que se lança na perspectiva da encruza, se lança também em um campo de possibilidades. Os conhecedores dos segredos versados nos candomblés e umbandas diriam que essa é a máxima da encruzilhada. (RUFINO, 2016, p.64).

Falar de corpo é também falar de África e pertencimento, produzindo paradigmas africanos em contraste ao tradicionalismo engendrado nas múltiplas linguagens do corpo. Portanto falar de memória dos corpos negros é falar de memórias de poder, ressignificando suas inscrições, pois para o trato das relações étnico raciais, utilizar referenciais condicionados ao discurso hegemônico, não possibilita uma construção positiva de identidade negra, ou seja, o processo acontecerá numa intencional desmemória que por vias curriculares tende a silenciar uma ancestralidade violentada. Logo compreendo que;

Na afirmação do universalismo concreto, ou da pluriversalidade, um dos princípios basilares é a afirmação da geopolítica e da corpo-política do conhecimento, isto é, a afirmação do lugar de fala bem como das experiências vividas dos sujeitos do conhecimento. Enquanto para um conhecimento pretensamente objetivo essa afirmação da geopolítica e corpo-política pode parecer como ausência de objetividade, para a tradição do pensamento negro esta evocação do lugar de fala e da experiência vivida torna-se um dos critérios de validade do conhecimento, bem como uma estratégia de construção de solidariedade (Collins, 2000; hooks, 1995; Carneiro, 2005).

Para isso, traduzir a diversidade e potencialidade existente nos saberes negados como produtivos e credíveis requer uma formação implicada na emancipação, pois para preencher as lacunas históricas da educação brasileira, o fazer pedagógico precisa partir das realidades silenciadas e deformadas nos conteúdos curriculares, descolonizando o imaginário social do corpo, promovendo diálogos, fomentando protagonismos, potencializando nesse processo a emergência das africanidades brasileiras em nossa construção de identidade.

Moldar-se, requer travessias pelo caminho da ancestralidade, emergindo das raízes que ao longo da vida são fortalecidas e reelaboradas na relação do sujeito com sua história e memória corporal, pois como nos diz (OYEWUMI, 1997, p.25). “O raciocínio corporal é uma abordagem cultural. Suas origens são facilmente localizáveis no pensamento europeu, mas seus tentáculos se tornaram ubíquos.”

Portanto, para discorrer a pesquisa, como caminho de ruptura as concepções hegemônicas eurocêntricas, é preciso partir de uma análise sobre: Quais foram os corpos que produziram as fundamentações e universalização dos saberes sobre a humanidade? Onde até os tempos atuais orientam as pesquisas acadêmicas, produzindo o olhar para os corpos sociais não hegemônicos como o “Outro”

Produzir uma pesquisa que verse sobre corpo, memória e identidades na formação docente, requer uma implicação contextualizada que dialogue com essas memórias e esses corpos, logo utilizar-se de uma base epistemológica decolonial e afrocentrada se manifesta como base insurgente ao desmonte dos modelos únicos de pesquisa e controle na produção de conhecimento.

Neste cenário, a formação docente pode se configura como terreno fértil para as estruturas simbólicas, onde por meio dos conteúdos e valores fomentados para orientar o fazer pedagógico desses discentes, a presença de componentes curriculares que preparem esses sujeitos para o trato das relações étnico-raciais, ainda é uma lacuna no que compreende a demanda dos corpos em formação, pois como nos diz (OYEWUMI, 1997, p.34) “O ponto é que os fundamentos do pensamento africano não podem repousar nas tradições intelectuais ocidentais que têm como uma de suas características persistentes a projeção dos africanos como o Outro e nossa consequente dominação”.

Esse conceito está entranhado e se manifesta no processo educativo, reverberando não somente nas relações do sujeito com o outro, mas se institui numa relação de confronto sobre si mesmo. Para isso, as relações étnico-raciais precisam ultrapassar os muros do silenciamento

pedagógico ainda presente no contexto escolar que implica a aceitação da diferença como fundante na sociedade.

O olhar do educador para com os relações e estigmas da sala de aula é um dos orientadores para que a desconstrução desses conceitos aconteça. Elencar e discutir sobre os preconceitos em sala configura-se como ponte de resgate histórico, ou seja, trabalhar as relações étnico/raciais com o intuito de valorizar os sujeitos negros e suas histórias, trabalhar com sensibilidade as diferenças e semelhanças, atuando na coletividade, bem como na individualidade, pois segundo Petronilha Silva (2004);

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. (SILVA, 2004, p. 5).

Compreender e ressignificar as representações que emergem nos espaços formativos é um dos caminhos possíveis para provocar rupturas mediante as “monoculturas do saber e do rigor”, afinal como argumenta Santos (2002, p.247) “Tudo que o cânone não legitima ou reconhece é considerado inexistente.” Portanto produzir sentidos positivos de sua alteridade a partir das interações e construções simbólicas é uma necessidade dos sujeitos em garantia a sua autonomia e construção de identidade.

Reconhecer-se como negro no Brasil é um ato de resistência e combate ao poder ideológico de supremacia racial e intelectual atribuído antropologicamente aos indivíduos não negros. Conceitos dessa superioridade ainda que coloniais, perduram nas representações didáticas e nos valores guias da prática pedagógica. Aceitar-se negro mediante o silenciamento que amordaça dores ancestrais é um caminho de conflitos, porém acredita-se que para um sujeito em séries iniciais esse processo não tenha tamanha relevância, contudo é preciso atentar-se para o quão marcador é a inserção de um sujeito dentro do espaço escolar, nesse sentido Machado (2010) salienta que:

Conhecer superando preconceitos seria caminhar para a possibilidade da cura do mal da nossa própria ignorância, do conseqüente racismo e das intolerâncias. Esperamos a cura dos traumas e desencantos, que nas instituições educacionais fazem crianças e jovens amargarem pela arrogância dos que regram conhecimentos negando aspectos da cultura afro-brasileira por desconhecer a sua essência (MACHADO, 2010, p.2).

A escola enquanto lugar de formação, pode se constituir como lugar de deformação, pois predominantemente o primeiro contato com as diferenças e conseqüentemente o racismo é vivenciado dentro dos muros de escolarização. Nesse sentido é importante desconstruir a ideia

de democracia racial como possibilidade ao ensino das relações étnico-raciais e aplicabilidade da Lei 10.639/03 que em muitos conteúdos curriculares apresenta como passado superado a classificação racial antes defendida como natural a humanidade.

Ao nos direcionarmos para Lei 10.639/03 dentro de um bojo educativo diverso, se estabelece como lacuna a formação docente de um educador referenciada por uma epistemologia universal, na qual abarca o pensar, fazer, sentir e compreender por um único caminho, uma única alternativa de raciocínio. Partindo da racionalidade como viés de interpretação a humanidade, traduzindo-se como contraste, conceber uma única forma de compreensão.

Contudo, preencher as lacunas da educação, requer apropriação epistemológica dos saberes para a diversidade, ou podemos dizer pluriversalidade, apoiados em um saber sensível que compreenda a diferença e pluralidade da aprendizagem como orientadora do seu fazer pedagógico. Afinal como elucida Nogueira (2012, p.64) “A pluriversalidade é o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista.”

Partindo desse pressuposto, a Lei 10.639/03, principal documento de obrigatoriedade e aporte para o ensino das relações étnico raciais, aponta a necessidade de “denegrir a educação” a partir da perspectiva filosófica apresentada por Renato Nogueira (2012), reformulando as representações do negro como estratégia a aplicabilidade dessa lei que ainda se encontra desterritorializada dos espaços de educação, pois como conceitua Nogueira (2012, p.67).

Pois bem, é oportuno trazer a luz significados esquecidos para os termos negro e correlato. Com o objetivo de desnudar o conceito de denegrir, palavra que literalmente só significa: Tornar-se negra (o), isto é, enegrecer. (NOGUEIRA, 2012, p.67).

Ressalto como reflexo as relações sociais na contemporaneidade brasileira que fomenta os valores do racismo através de diversos dispositivos simbólicos, estéticos, religiosos e culturais por onde as desigualdades se fecundam e produzem entraves para construções positivas de uma identidade para a população negra.

Negro e negra denotam a morada do sol e a terra fértil. Nos termos de Ford “a direção do sol poente, simbolizado a imersão da consciência humana no sonho (...) uma noção diferente de preto, negro, como um símbolo poderoso de renovação e transformação” (FORD, 1999, p.38-39). Portanto, denegrir é definido como regeneração, ou seja, tornar-se negra, tornar-se negro significa revitalizar a existência. (NOGUEIRA, 2012, p.67-68).

Portanto não satisfaz enxergar a diferença, é preciso atuar criticamente por um currículo dialógico, por uma prática emancipatória em ruptura as relações de poder impregnadas nos

modos de fazer e ser docente. Refletir para movimentar-se nos caminhos e dinâmicas que implicam as aprendizagens, buscando novas alternativas as impregnadas na educação, a fim de criar pontes e travessias na construção e produção de conhecimento. De acordo a essa reflexão, Nogueira (2012) nos diz que;

Porém, não é raro que a proposta de uma educação antirracista seja tomada como um tema, alguma coisa pontual, localizada e “estrangeira”. Ora, outro entrave está na escola que muitas vezes opera divorciando o corpo da mente e parece supor que a sala de aula é um território vedado ao corpo. (NOGUEIRA, 2012, p.70)

Construir novos saberes pelo caminho da ancestralidade se insere na educação como ferramenta de resgate e de fortalecimento da identidade histórica e afro brasileira, portanto introduzir debates e referenciais para além dos modelos já fomentados requer uma formação docente reflexiva e comprometida com uma educação antirracista, como afirma (GOMES, 2003, p.173). “Compreender a complexidade na qual a construção de identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética é uma das tarefas e desafios colocados para os educadores.”

A opção por uma metodologia que protagoniza a narrativa tem como intenção provocar fissuras nos moldes racionalizados de pesquisa, que colocam a quantificação como verdade, potencializando com veemência os dados científicos, ignorando o território cultural, social e histórico da pesquisa.

Desta forma por entender a heterogeneidade da história oral como metodologia, destaco a importância de produzir os documentos orais com responsabilidade e dialética, pois no que compreende as construções sociais, a história e a memórias referenciam experiências. Deste modo como afirma Neves (2000);

Os lugares da memória, então, podem ser considerados esteios da identidade social, monumentos que têm, por assim dizer, a função de evitar que o presente se transforme em um processo contínuo, desprendido do passado e descomprometido com o futuro. (NEVES, 2000, p.112)

Sendo assim, a presente pesquisa tem como estrutura metodológica para análise, as fontes orais, diários de campo, observação, depoimentos e relatos, pois estas podem expressar o conhecimento, os valores sociais, as implicações religiosas, bem como as trajetórias educacionais que atuam nas identidades dos sujeitos. Contudo é importante salientar seus entrelaçamentos com a tradição oral e a História do tempo presente, onde destaco a dificuldade na utilização de referência africana e afro-brasileira para falar do método de pesquisa da história oral, sendo este indissociável da tradição oral, logo que a mesma se constitui como um patrimônio da comunidade negra.

Desta forma proponho diálogo entre método e a História do tempo presente, como caminho possível para compreender as encruzilhadas formativas dos sujeitos da pesquisa, pois como nos diz Lucília de Almeida Neves (2000).

Quando se emprega a metodologia da História Oral, um projeto previamente elaborado por historiadores orienta o processo de rememorar e relembrar sujeitos históricos, ou mesmo de testemunhas da história vivida por uma coletividade. Desta forma, os depoimentos coletados tendem a demonstrar que a memória pode ser identificada como processo de construção e reconstrução de lembranças nas condições do tempo presente. (NEVES, 2000, p.109)

Destarte, produzir documentos orais a partir das relações entre memória e história dos sujeitos envolvidos, se insere como ampliador de reflexão, enquanto sendo estes agentes sociais, pois as primeiras palavras que ouvimos na infância sobre nossa história e ascendência se expressa nas identidades deformadas, ou seja, como argumenta Neves (2000).

Na dinâmica da produção de documentos orais, a questão da identidade adquire, portanto, uma dimensão especial, traduzida pelo reconhecimento das similitudes e das diferenças, por meio do afloramento de lembranças e da construção das representações sobre o passado. Portanto, memória e História, presentes na produção de fontes orais, são também processos cognitivos, através dos quais a identidade de sujeitos históricos pode ser mais bem reconhecida e analisada como integrante da trama constitutiva da História. (NEVES, 2000, p.110)

Nesse processo destaco a História do tempo presente como um caminho de análise que viabiliza a o estreitamento entre o passado e o presente, onde anteriormente a história se colocava apenas por uma compreensão de passado engessada, documental e objetificada, para isso a história do tempo presente se configura como caminho de ressignificação e resgate, pois o conhecimento do passado cria conexões com o presente e suas possíveis intervenções.

Contudo é importante ressaltar as intencionalidades que permeiam a construção histórica de passado na produção de memórias coletivas, sendo a história do tempo presente uma possibilidade, um novo olhar para o passado que encontrou muitos entraves na historiografia, por sua potência reflexiva, pois ela permite compreender os discursos e os lugares que as memórias se constituem. Para isso François Dosse (2012) nos diz que;

Definidos os lugares de memória como um meio-termo entre memória coletiva e História, o tempo presente corresponde a esse meio-termo também entre passado e presente ou o trabalho do passado no presente. O tempo presente não seria então um simples período adicional destacado da história contemporânea, mas uma nova concepção da operação historiográfica. (DOSSE, 2012, p.7).

O tempo se coloca como o vivido, ou podemos dizer experiência social dos corpos vivos, num dialogo continuo com as construções de conhecimento, que busca romper com as barreiras de uma memoria condicionada, possibilitando a compreensão do real. Ressalto que a História do Tempo Presente compreende um método de análise necessário para reformular reflexões, compreender culturas, propondo-se a continuidade que os corpos atravessam, sejam pelas experiências, pela transmissão de conhecimento e pelo movimento de continuidades e inacabamentos, afinal como conceitua Reinaldo Lindolfo Lohn e Emerson Cesar de Campos (2017);

Compreende-se que pode ser demarcada a partir de critérios ainda em construção, naquilo que diz respeito ao vivido tal como se apresenta a cada um ou cada uma, em suas contingências e significados, e que venha a definir episódios e articular o que se passa individual ou coletivamente ao tempo histórico abrangente. (LOHN; CAMPOS, 2017, p.99)

Por esses veios a escolha em dialogar epistemologicamente com a História Oral e a História do Tempo Presente trazendo Exu como signo desse diálogo, está na implicação de uma identidade docente afrocentrada e engajada no ensino das relações étnico raciais, pois para ressignificar o fazer pedagógico e reconstruir memórias que ao longo de nossa construção foram alimentadas de estigmas e olhares eurocêntricos, ou podemos dizer, na negação de uma história positiva se aplica como possibilidade, embrenhar-se em uma pesquisa afrocêntrica, evidenciando a importância da oralidade como expressão legítima da corporeidade e construção de conhecimento.

Conceituo metaforicamente o dialogo aqui proposto como gira, logo que está se concebe como manifestação de Exu, onde dissertar com outras formas de conhecimento que reflitam as diversas formas de vida se traduz como estratégia, criando fronteiras e pontes na construção de conhecimentos afro-diaspóricos para o trato das relações étnico-sociais e raciais, onde compreendo nesta pesquisa como encruzilhadas formativas, posto que as experiências corporais sejam produtoras de conhecimento. Destarte destaco como elucidada Amahdou Hampate Ba (2003).

Nada prova a priori que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração. As crônicas das guerras modernas servem para mostrar que, como se diz (na África), cada partido ou nação “enxerga o meio-dia da porta de sua casa” – através do prisma das paixões, da mentalidade particular, dos interesses ou, ainda; da avidez em justificar um ponto de vista. (HAMPATE BA, 2003, p.168).

Para isso valorizar os saberes experienciados pelo corpo, poderá suscitar resgates de saberes diaspóricos a partir da ancestralidade africana presente no Museu Afro Brasileiro, por isso ressaltar a conexão de EXU e a História oral e a História do Tempo presente, pois para pesquisar encruzilhadas (lugar de morada de exu) formativas, é necessário deslocamentos, movimentos e circularidades, bem como o autoquestionamento num processo contínuo na aquisição de conhecimento.

Nesse diálogo, a história oral e a tradição oral estão tramadas, como nos diz Hampate BA (2003);

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. (HAMPATE BA, 2003, p.169)

Assim sendo é importante salientar que Exu orixá da comunicação, do corpo em movimento, das expressões mais humanas, traz em seus signos a oralidade como dispositivo para abrir e fechar caminhos, sendo assim, a palavra falada tem força vital, nelas estão expressos sentidos, subjetividades, memórias e afetos, pois como elucidada Hampate BA (2003, p.169) “Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana.”.

Exu e suas encruzilhadas são metaforicamente apresentados como possibilidades que rompem a linearidade das epistemologias eurocêntricas, trazendo em sua essência a circularidade que impede a hierarquização, propondo deslocamentos e produzindo novos modos de ser.

Os símbolos são como aparelhos de dominação, segregação e unificação, são culturais, sociais e ideológicos, constituindo os diálogos entre os sujeitos, fortalecendo e hierarquizando os valores da cultura dominante no topo das práticas culturais. Portanto proponho a interseção desses dispositivos metodológicos a partir da perspectiva apresentada por Reinaldo Lindolfo Lohn (2019).

De qualquer modo, a História do Tempo Presente demarca temporalidades em construção, as quais correspondem ao vivido e aos vivos. Trata-se não de uma prática do que pode ser chamado de luto social, como se apenas o mundo dos mortos coubesse à historiografia, mas do envolvimento com as lutas pela sobrevivência e seus conflitos em sociedades marcadas pelo capitalismo e pelas desigualdades sociais. (LOHN, 2019, p.11)

Educar para as relações étnico raciais, inspirados numa perspectiva de superação ao racismo e as desigualdades sociais, se constituem como emergência no âmbito das competências pedagógicas exigidas aos educadores. Desse modo, educar sujeitos para a emancipação social, não compete apenas ao domínio de conteúdo, requer deslocamentos, reconhecimento de sua ancestralidade, bem como sensibilidade as diferenças que se manifestam nos conflitos inerentes ao espaço escolar,

Diante do cenário educacional diverso e insurgente dos tempos atuais, compreender o percurso das construções de conhecimento propõe demarcar dentro das produções e conteúdo, culturas enraizadas, bem como sua origem, pois muitas práticas culturais são distanciadas de seus precursores num processo clássico de apropriação, sendo também abandonadas pelo ideal de ascensão social ou como historicamente foi necessário, o uso do sincretismo religioso como uma das formas de sobrevivência e preservação de sua existência. Nessa perspectiva (OYEWUMI, 1997, p.30) elucida que “É necessário começar, portanto, com um doloroso desmame dos próprios pressupostos epistemológicos que nos estrangulam. O desmame requer paciência e compromisso, mas a libertação de nossas mentes vale bem a pena o esforço”.

O ensino das relações étnico raciais propõe cruzamentos, pois diariamente os sujeitos se reconhecem se comparam e se diferenciam através de um processo perverso de classificação a sua capacidade cognitiva, social e cultural. Para isso, considerar as diferenças buscando uma valorização cultural é subsidiar encontros, elos de resgate, potencializando as diferentes formas de ser e fazer, afinal cada educando/educanda em seu processo de aprendizagem constrói suas aproximações e caminhos.

Na construção de uma pesquisa que articula educação, corpos e memórias como facilitadores para fundamentar uma prática pedagógica reflexiva, considero necessário empenhar-se numa trajetória formativa de rupturas ou como afirma Luiz Rufino (2015) no simbolismo cosmológico e epistêmico de Exu;

Dessa forma, é sobre a sua figuração e seus efeitos que no complexo cultural nagô se compreendem os princípios explicativos de mundo acerca da mobilidade, dos caminhos, da imprevisibilidade, das possibilidades, das comunicações, das linguagens, das trocas, dos corpos, das individualidades, das sexualidades, do crescimento, da procriação, das ambivalências, das dúvidas, das inventividades e astúcias. (RUFINO, 2015, p.2).

Apoio nas suas possibilidades para produzir novas formas de ser, fazer e existir, pois nas encruzilhadas de escolhas e identidades, acredito que o resgate através de dispositivos artísticos, históricos, culturais, bem como os elementos que fundamentam as Áfricas presentes

em nossas memórias, podem produzir nos sujeitos o sentimento de pertença e significação de sua ancestralidade africana. Nessa perspectiva, busco segundo Machado (2010, p.13) “Caminhos que se constroem nos jogos ritualizados do cotidiano quando o extraordinário é o prosaico. Caminhos que se realizam também na emergência das instabilidades e turbulências vivenciadas no mais profundo do ser”.

Sendo assim, o discurso não se estabelece dominante sem que haja uma manipulação social para legitimá-lo, por esse caminho é que os padrões estéticos, fisiológicos e sociais reforçam os preconceitos raciais, conseqüentemente enfraquecem as construções identitárias, que precisam dos modelos simbólicos positivos para sua identificação histórica, pois como afirma Narcimária Luz (2013):

A intelligentsia da universidade não acredita e não consegue conceber que há uma epistemologia africano-brasileira legítima pulsando nas suas territorialidades negras, nas suas células comunitárias, e que contemporaneamente entra na universidade através de gerações afrodescendentes, desestabilizando e criando fissuras profundas no cimento epistemológico europocêntrico. (LUZ, 2013, p.176).

Partindo do pressuposto que o corpo se constitui de múltiplos saberes, propor diálogos entre as memórias, insurgências e travessias experienciadas pelos corpos pesquisados se configura como caminho metodológico nesta pesquisa, pois compreendo que as interações sociais multiplicam sentidos, aprendizagens e afetos, podendo provocar engajamento formativo para o ensino das relações ético raciais, ou seja, como nos diz (LOHN, 2019, p.11) “Trata-se de engajar conceitos em métodos no mundo e na ação”.

Por esses veios compreender e engajar-se numa formação docente antirracista, emerge como necessidade, uma conscientização a partir de África, reorientando o olhar criticamente para a história que nos foi contada, rememorando e buscando novas compreensões do passado, para então ressignificar o presente e engajar-se num futuro mais humano, pois como elucida Neves (2000);

Os lugares da memória, então, podem ser considerados esteios da identidade social, monumentos que têm, por assim dizer, a função de evitar que o presente se transforme em um processo contínuo, desprendido do passado e descomprometido com o futuro. O mesmo se pode dizer da metodologia da História Oral, que, sendo uma produção intelectual orientada para a produção de testemunhos históricos, contribui para evitar o esquecimento e para registrar múltiplas visões sobre o que passou. Além de contribuir para a construção/reconstrução da identidade histórica, a história oral empreende um esforço voltado para possibilitar o afloramento da pluralidade de visões inerentes à vida coletiva. (NEVES, 2000, p.112).

Destarte a memória se constitui como lugar profundo das nossas identidades, através dela nos elaboramos e reafirmamos nossos símbolos, pois como nos diz Fanon (2008, p.124) “Sem passado negro, sem futuro negro, era impossível viver minha negritude.” Portanto a emergência dessa pesquisa está atravessada por uma relação de amor e ancestralidade, pois acredito contribuir nesse fazer com um processo de cura diante de toda violência que historicamente foi condicionada a população negra, sendo assim inspiro-me no que diz Fanon (2008):

-Entre o branco e eu, há irremediavelmente uma relação de transcendência.
-Mas esqueceram da constância do meu amor. Eu me defino como tensão absoluta de abertura. Tomo esta negritude e, com lágrimas nos olhos, reconstituo seu mecanismo. Aquilo que foi despedaçado é, pelas minhas mãos, liana intuitiva, reconstruído, edificado. (FANON, 2008, p.124)

Por compreender essa relação ainda desigual entre os corpos, no qual atribuições diversamente negativadas sobre o corpo negro continuam impregnadas na construção do pensamento da sociedade, é uma tarefa de desmame e descolonização provocar afetos que reconstruam as identidades despedaçadas e distorcidas pela colonização. Destaco a importância de repensar sobre as estratégias históricas utilizadas para a dominação, pois sendo o avesso da proposta dessa pesquisa, o caminho do esquecimento foi e é a forma mais efetiva para produzir silenciamentos, ou de um processo de amnésia obrigatória, pois como conceitua Galeano (2009, p.34):

A memória do poder não recorda: abençoa. Ela justifica a perpetuação do privilegio por direito de herança, absolve os crimes dos que mandam e proporciona justificativas ao seu discurso. A memória do poder, que os centros de educação e os meios de comunicação difundem como única memória possível, só escuta as vozes que repetem a tediosa litania de sua própria sacralização. A impunidade exige desmemória. (GALEANO, 2009, p.34)

Partindo desse pressuposto é importante salientar a relação histórica de produção de conhecimento no mundo e seus símbolos que perpassa pela marginalização africana, logo comprometer-se com uma nova narrativa sobre as nossas história é uma emergência, desse modo à história oral – metodologia como pratica de pesquisa que concebe a fala como principal fonte de conhecimento, está demarcada como expressão da corporeidade dos discentes participantes da pesquisa, bem como a História do Tempo presente que se concebe nesse proposito.

O que remete ainda as reflexões sobre a memória individual e coletiva, com suas relações com as narrativas históricas, mas também no seu papel de transmissora de

códigos sociais apreendidos em função de dinâmicas próprias e diversas, mas transversais, como o caso de novos movimentos sociais da juventude, ações diretas e mobilizações em redes virtuais. (LOHN, 2019, p.19).

Portanto para coleta dos dados desta pesquisa, pretende-se através da narrativa dos afetos, provocados pelas experiências na visitação ao espaço museológico, analisar objetivos expressos nesta produção. Para isso desafiar as estruturas estabelecidas no cânone do conhecimento e por assim dizer no desenvolvimento da humanidade diante do contexto desta pesquisa, o Museu Afro Brasileiro- UFBA destaco a Afrocentricidade como uma orientação que advoga uma perspectiva africana de análise sobre a cultura e história africana com o comprometimento de promover autoafirmação e construir uma identidade positiva dos negros africanos e da diáspora, pois é olhar europeu e seus valores enraizados na descrição da nossa história africana que negou e até os tempos atuais revoga a contribuição da África no desenvolvimento da humanidade.

No que compreende o diálogo entre a Afrocentricidade e a História oral, para análise da pesquisa, apoio-me também nas concepções da História do tempo presente buscando compreender - Como a corporeidade dos discentes da UFBA, participantes da pesquisa dialogam com o Museu afro brasileiro?

Portanto como elucidada Mazama (2009):

[...] a visão de mundo de um povo determina o que constitui problema para ele, além de como resolve seus problemas. Em resultado, a produção acadêmica afrocentricas deve refletir a ontologia, a cosmologia, a axiologia, a estética, e assim por diante, do povo africano: deve estar centrada em suas experiências. (MAZAMA, 2009, p.123)

Engajada num processo de desvelamento, a abordagem epistemológica desta pesquisa sendo elas a Decolonialidade e a Afrocentricidade, se ancoram na construção de conhecimento das civilizações subalternizadas, bem como em seus modos de ser e fazer, deste modo articuladas para compreender e protagonizar o espaço de resistência e afeto que se concebe no território do Mafro-Ufba, onde os conceitos que são produzidos nesse contato podem contribuir para uma conscientização coletiva e descolonização das memórias históricas, pois como elucidada Almeida (2007);

Além disto, entendemos que a perpetuação da memória através da oralidade, ainda que fora de um contexto transmissão tradicional, foi e é um elemento importante na construção identitária dos agrupamentos subalternizados: diante da depredação colonial dos modos tradicionais de produção de saber e enfrentando todo tipo de invisibilização e manipulação na pretensamente verdadeira “história oficial”, a oralidade foi o recurso utilizado pelas populações de origem africana no Brasil – e no

mundo – para possibilitar alguma dimensão de continuidade e coesão grupal. (ALMEIDA, 2007, p. 22)

Por considerar a importância do autoconhecimento e reafirmação em produzir conhecimento afrocentricamente, ressaltamos que é preciso um mergulho ancestral, cultural e social, ou como considera Asante (2009), é preciso refletir a alma. Nessa perspectiva a História Oral e a História do Tempo Presente, conversa como o principal objetivo da Afrocentricidade e da Decolonialidade, que é produzir uma consciência descolonizada, uma consciência africana, posto que para produzir narrativas, acessamos memórias, práticas culturais, bem como afetos, pois é nesse fazer que o corpo se encontra com as possibilidades, para produzir conhecimentos protagonistas e identidades positivas na construção de novas memórias, pois como orienta Mazama (2009);

Além disso, em concordância com o fato de que a o objetivo ultimo da Afrocentricidade é a libertação dos africanos, a metodologia afrocentricas deve gerar um conhecimento que os liberte e lhes traga empoderamento. (MAZAMA, 2009, p.123)

Acredito que para identificar as encruzilhadas que orientam o fazer pedagógico desses sujeitos realizar conexões é uma das possibilidades, onde destaco a necessidade de ampliar as discussões sobre as memórias do corpo com o corpo, criando mecanismos e investigando pelo sensível os diálogos e construções que emergem na formação docente, compartilhando narrativas e realidades dos sujeitos pesquisados, a fim de articular as subjetividades, individualidades e coletividades.

Por compreender que somos sujeitos com diversas identidades, singularidades e afetos onde em cada vivencia acrescentamos conceitos e construções fundamentando nossas memórias e identidades. Destaco que o processo de conscientização política inspirado pela Afrocentricidade pode acender nos sujeitos participantes desta pesquisa, uma libertação das mentalidades, diante da lógica cultural europeia que embasam nosso olhar para as outras culturas, ou podemos dizer a nossa, pois como nos diz Ani Marimba (2015);

Em todas as culturas existe, o aspecto “tomado por certo”, assumido, e habitual que, embora geralmente menos visível do que outros, e raramente explicito-exerce a mais profunda influência sobre os seus membros. Isto é precisamente porque ele funciona em um nível tão profundo. De acordo com Edward T. Hall estes “controles ocultos” tornam-se respostas habituais que são experiências “como se fossem inatas”. (MARIMBA, 2015, p.32)

Portanto compreendo que fomentar pesquisas e inquietações diante das lacunas da formação docente, é um das estratégias para desenraizar os estigmas do racismo e suas

ramificações que contribuem com a manutenção das desigualdades sociais, pois o encontro com as diferenças dói, desloca, mas podem produzir possibilidades de compreensão e engajamento.

Exu se insere como possibilidade de rompimento epistemológico as produções eurocêntricas, onde compreendo Exu como signo de descolonização, pois ele acolhe e recolhe fragmentos, produzindo novas formas de ser e fazer. Sua circularidade e movimento se configuram como caminho de contraste a linearidade e hierarquização dos saberes que impede a alteridade, logo não afeta os corpos para produção de conhecimentos descolonizados.

Para isso, resalto como estratégia possível para identificar as encruzilhadas que orientam o fazer pedagógico desses sujeitos, incitar conexões, pois como nos diz (RUFINO, 2018, p.75) “As encruzilhadas são campos de possibilidades, tempo/espço de potência, onde todas as opções se atravessam, dialogam, se entroncam e se contaminam”.

Sendo Exu o movimento e tudo que envolve o corpo, ao seu modo, subverter a hegemonia do conhecimento diante das tensões e rupturas que implicam as relações e transformações sociais, requer uma encruzilhada de possibilidades para analisar as emergentes travessias entre a formação docente dos discentes participantes e as relações étnico raciais, fortalecendo o lugar de fala das trajetórias formativas e suas rupturas para além do senso comum.

Destaco nesse caminhar da pesquisa as possibilidades e ausências que emergiram como dados, pois compreendo a necessidade de dialogar com todos os corpos disponíveis e dispostos, limitando a uma quantidade possível para a realização da pesquisa. A escolha do grupo pesquisador seguiu os seguintes marcadores: discentes da UFBA, discentes participantes da Accs - Memórias e Experiências: diálogos universidade comunidade (EDC J90), contudo, a pesquisa de campo foi realizada com os corpos dispostos, sendo seis discentes da UFBA (oriundos dos cursos de Educação Física, Bacharelado Interdisciplinar De Humanidades, Comunicação, Pedagogia e Bacharelado Em Artes) e uma mediadora do Museu Afro Brasileiro-UFBA.

A justificativa para esses marcadores partiu do pressuposto que enquanto discentes das diversas áreas de atuação, é preciso acessar um referencial teórico ou prático para o trato das relações étnico-raciais, bem como para a aplicabilidade da Lei 10.639/03 que nesta pesquisa se destaca como documento orientador do fazer pedagógico. Ou seja, precisamos produzir respostas, anúncios, possibilidades para construções positivas de identidade negra, de identidades docentes e resgate ao sentimento de pertença, pois compreendo como nos diz o Babalorixá Sikirú Salamí (2005).

Dada à imperiosa necessidade de pertencer a um grupo, grande importância é atribuída ao grupo de pertença: *uma árvore sozinha não compõe uma floresta*. O indivíduo não existe sem o grupo e o grupo não existe sem os indivíduos. (SALAMÍ, 2005, p.101)

Sendo assim, falar de África é falar de pertencimento, como podemos dizer que falar de formação docente requer implicar-se numa formação para o trato da diversidade, característica fundante do contexto de atuação destes discentes. Nesse cenário trabalhar com uma perspectiva corporal negra é uma estratégia em produzir saberes e afetos nos corpos que historicamente vivenciam o racismo, porém não somente os corpos discentes negros têm a responsabilidade de trabalhar as relações étnico raciais, todos os sujeitos precisam ser afetados para esta lacuna formativa.

Contudo tratar das questões e problemáticas com enfoque nos sujeitos, em suas histórias e suas dores, se insere pela importância de analisar as narrativas e as histórias dos corpos que podem trazer em sua ancestralidade um referencial do colonizado ou um privilégio de cor, pois como nos diz (OYEUWUMI, 1997).

A sociedade, então, é vista como um reflexo preciso do legado genético – aqueles com uma biologia superior são inevitavelmente aqueles em posições sociais superiores. Nenhuma diferença é elaborada sem corpos posicionados hierarquicamente. (OYĒWÙMÍ, 1997, p.11)

Para isso na tentativa de sensibilizar o outro e provocar a desalienação dos corpos e das memórias ancestrais. Compreendo como afirma Hall (1992) que as identidades se constroem nas tensões, contradições e continuidades da vida, pois é definida historicamente e não biologicamente. Portanto, utilizar-se de um espaço museológico para dialogar memórias e identidades negras nas teias que perpassam as relações sociais, se configura como uma das estratégias em provocar nos sujeitos da pesquisa o resgate histórico, criando nas encruzilhadas do corpo negro possibilidades para descolonizar as trajetórias e memórias estigmatizadas, reinventando os caminhos e territórios para o fortalecimento das identidades.

Partindo do pressuposto que é possível um forjar das identidades docentes, quando os corpos são provocados a experienciar conexões culturais, ancestrais e afetivas, utilizar-se da visitação a este espaço museológico, que contém em seus acervos referenciais históricos e ancestrais, porém tão vivos nas práticas culturais da humanidade, se estabelece como dispositivo agregador da nossa identidade.

Ressalto que pelo olhar europeu ao qual nós, sujeitos de corpos negros fomos educados/educadas, aprendemos que as civilizações africanas pouco contribuíram a humanidade e seu desenvolvimento, sendo assim é preciso descobrir ou redescobrir a história do mundo pelo caminho da nossa ancestralidade. Apoiando-se no pensamento africano de resgate, o *Sankofa* que significa “volte e busque o que ficou atrás”, representado pelo ideograma de um pássaro preto com a cabeça virada pra trás.

Este símbolo representa uma prática metodológica afrocentrada de recuperação histórica na busca de produzir conhecimento, libertação das mentes e identidades, pois o conhecimento afrocentrado, permite outras leituras, ou seja, como nos diz (KARENGA, 2009, p.348) “E uso o termo “reapropriação crítica” no sentido de extrair o valioso do entulho que o circunda- isto é a falsificação racista e as interpretações intelectualmente deficientes da história e da cultura africana”. Para pensar descolonização é preciso pensar a partir do corpo que historicamente traz em sua estética as cicatrizes de um racismo perverso, pois o corpo negro ainda protagoniza no campo simbólico a imagem da marginalidade e da inferioridade, nesse sentido Ani Marimba elucida que;

Abraçar o Ocidente não é novidade; na verdade, é um programa de ação fracassado. A ideia de que a África pode escolher se quer ou não abraçar o Ocidente é uma metáfora inapropriada. O ponto é que a África já está presa em um abraço com o Ocidente; o desafio é como e quanto nos libertarmos. É um problema fundamental porque, sem esse afrouxamento necessário, continuamos a confundir o Ocidente com o Eu [Self] e, portanto, nos vemos como o Outro. (MARIMBA, 2015, p.12)

Um dos grandes impasses para que a educação se constitua como potencializadora de identidades e pertencimentos, tem sido a ausência de saberes necessários para tratar da diversidade estampada nos corpos e comportamentos dos sujeitos sociais em formação, bem como fortalecer as memórias culturais.

Portanto compreender os efeitos dessa opressão requer deslocamento e pesquisa para além dos paradigmas canonizados nas produções acadêmicas, pois em contraste com a realidade étnico-racial e social da educação brasileira, a universidade ainda carece de ressignificações no campo da alteridade, dos corpos e identidades, como destaca Narcimária Luz (2013);

Abrir a porteira, portanto, é afirmar o discurso fundador da comunalidade nos espaços institucionais que desconhece, estabelecendo perspectivas políticas que legitimem a trajetória de todos aqueles que contribuíram e colaboraram para expandir os vínculos de sociabilidade africano-brasileira. (LUZ, 2013 p.178).

Orientados pela lei 10.639/03 o currículo escolar deve incluir em seus conteúdos, temáticas de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, pois é por meio de suas diretrizes que o processo de descolonização do conhecimento pode provocar mudanças na sociedade e no empoderamento dos sujeitos sociais. Deste modo, compreendo que problematizar os estigmas estéticos, religiosos, culturais e históricos introjetados cotidianamente via referenciais contraditórios de rejeição da nossa corporeidade e ancestralidade se configura com estratégia, afinal como afirma Nah Dove (2008);

Através de um processo de dominação e aculturação, é possível produzir pessoas europeizadas, quais geneticamente pareçam Africanas, mas cujas mentes tenham sido encarceradas por conceitos, valores e crenças eurocêtricos. Tais mulheres e homens se forem incapazes de obter um entendimento sobre quem eles sejam muito provavelmente acreditarão na fabricação européia da inferiorização cultural e genética de populações Africanas e tornam-se, como Frantz Fanon (1983) acreditava alienadas de sua própria humanidade. (DOVE, 1998, p.13)

Compreendo que o currículo em sua estrutura não se resume a conteúdos e formas, ele orienta o que somos refletindo nossas escolhas, experiências e formação social, potencializados pelo que fazemos no ato de educar. Portanto para sua descolonização, é preciso uma mudança de mentalidade, um processo de africanização docente, pois como destaca Petronilha Silva (2004);

Precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. (SILVA, 2004, p.9)

As dimensões culturais, políticas e sociais, emergem como referencial dos valores reproduzidos na atuação social dos sujeitos, desta forma a descolonização da compreensão de um currículo também se insere nesta pesquisa como um dos caminhos, pois o currículo atua como arma ideológica, alimentando na sociedade as relações de poder reproduzindo os símbolos sociais hegemônicos. Nesse sentido Pierre Bordieu (1989) afirma que:

A dinâmica da distinção social não se esgota no conflito simbólico pela imposição de uma dada representação da sociedade, mas prolonga-se na produção incessante de novos gostos socialmente diferenciadores e no abandono progressivo das práticas culturais, entretanto apropriadas pelas camadas subalternas. (BORDIEU, 1989, p.4)

Refletindo sobre esta dinâmica, ressalto que as encruzilhadas se traduzem na formação docente como as identidades construídas nessa trajetória, investigar os caminhos da prática curricular enfocando a formação docente como principal orientador do fazer pedagógico, configura-se como uma possibilidade de estreitamento e ponte das relações de identidade, corpo, memória e ancestralidade.

Articular as relações entre memória e as leituras de mundo nas encruzilhadas da formação docente, propicia debates acerca dos silenciamentos ainda encontrados na educação. Onde, tais debates agregados a uma pedagogia antirracista, estrategicamente fortalece o uso das africanidades brasileiras como promoção para uma construção positiva de identidade negra nos educandos.

Despertar para o movimento de construção de identidade perpassa pelo processo permanente de diferenciação e identificação, onde articular as expressões da existencialidade no percurso das experiências integra nossa formação de si, alimentando e reorientando as elaborações socioculturais construídas no percurso da vida, através de um processo educativo.

3.0 ENCRUZILHADAS DO CORPO

Dissertar sobre o corpo nos coloca em um processo de rememória e afetos, posto que nossas experiências, sentimentos e territórios estão modelados culturalmente pela trajetória de nossos corpos. Nessa perspectiva as dimensões simbólicas produzem diferentes repertórios e

identidades, muitas vezes naturalizados por um processo de colonialidade do ser, pois como conceitua Walter Mignolo (2003);

A ‘ciência’ (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ em que as pessoas encontram a sua ‘identidade’; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser (MIGNOLO, 2003, p. 633).

A educação nesse processo garante ao sujeito em sua construção introjetar representações de ordem simbólica pertencentes ao seu contexto social, desse modo as concepções de corpo se colocam como reflexo de sua cultura. Historicamente foi num processo de negação que o racismo encontrou terreno fértil para marginalizar as inscrições corporais da população negra, mecanismos que até os tempos atuais ainda atingem identidades corporais, pois a afetividade dos corpos são possibilidades como nos diz (LE BRETON, 2009, pg.113) “O sentimento manifesta uma combinação de sensações corporais, de gestos e de significados culturais apreendidos por intermédio das relações sociais”.

Destarte as encruzilhadas do corpo se constituem nos afetos sociais e culturais, criando vínculos históricos, temporais e ancestrais, logo são esses os dispositivos que dão sentido à vida. Nesse caminho a consciência ideológica funciona como reflexo, com o processo observatório, pois são as representações que estão postas que promovem as construções de personalidade, para isso Jeruse Romão (2002) nos diz que;

O sentimento de inferioridade imediatamente sugere um sentimento de limite, o de poder apenas uma parte e não o todo. A impossibilidade de ser completo motiva o desprezo das necessidades de enfrentar desafios tão necessários para aprender sobre si, o outro e o mundo. (ROMÃO; 2002 p.164)

Portanto a escola pode se constituir como um espaço de influência determinante, sendo mais relevante que o ambiente familiar, ou seja, a escola é para o aluno primeiramente um espaço de aceitação e negação de seu corpo, para então ser o lugar de sua escolarização. Ressalto diante das minhas experiências e trajetória enquanto corpo inserido no contexto de escolarização o quão difícil foi tentar positivar minha identidade e estética, pois como citei na descrição das minhas primeiras encruzilhadas, herdei uma genética com traços negroides e cabelos encrespados de minha avó paterna, bem diferente dos meus familiares, características que na escola era motivo de questionamento e nos tempos atuais ainda são questionados quando comparados num grau de parentesco.

Partindo desse pressuposto a academia se coloca na continuidade dos estigmas já experienciados na fase escolar, contudo a luta antirracista para libertar esses corpos se manifesta em pesquisas como esta, que propõe contribuir na descolonização das mentes e produções sobre corpo, memória e identidade.

A partir dessas questões, esta pesquisa objetiva acessar caminhos que mobilizem os corpos para as insurgências, fundamentando identidades recusadas pelo imaginário social do corpo, produzindo conceitos descolonizados, desalienando símbolos estéticos, articulando temporalidades e diferenças inerentes aos sujeitos sociais, pois como elucida (LE BRETON, 2006, p.31): “No fundamento de qualquer prática social, como mediador privilegiado e pivô da presença humana, o corpo está no cruzamento de todas as instâncias da cultura, o ponto de atribuição por excelência do campo simbólico.”

Paralelo a esse fazer, infelizmente essa questão não tem sido tratada com importância por muitos educadores atuantes, bem como discentes em formação, sendo necessário compreender que sem o desmame dos referenciais historicamente apresentados desde a educação básica até os referenciais acadêmicos, não se torna possível construir identidades positivas mediante a nossa ancestralidade africana.

Sabemos que o professor não é o único responsável nesse processo, mas investir numa formação para o exercício de práticas educativas que minimizem os impactos do racismo na trajetória formativa dos sujeitos é um caminho a ser seguido, pois na escola são reproduzidos valores e crenças construídos em todos outros espaços em que o sujeito estiver inserido. Como destaca (GOMES, 2003, p.176);

As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando sua memória. (GOMES, 2003, p.176)

Trabalhar o negro e seu corpo através da diversidade é um caminho para produzirmos novos conceitos de referência, imagem e beleza, pois a imagem que um sujeito cria de si mesmo parte também do olhar do outro, e esse outro olhar ainda é o olhar do colonizador, diante disso nos deparamos com um enorme engano, pois a história de África e de todas as nossas heranças culturais são omitidas nos livros didáticos para que sejam enfraquecidos os nossos laços étnicos, com isso se a história do negro continuar sendo contada pelo colonizador, perpetuaremos os sentimentos de negação.

A identidade pode ser vista como uma espécie de encruzilhada existencial entre indivíduo e sociedade em que ambos, vão se constituindo mutuamente. Nesse processo o indivíduo articula o conjunto de referenciais que orientam sua forma de agir e de mediar seu relacionamento com os outros, com o mundo e consigo mesmo. (NASCIMENTO, 2003, p. 30).

Quando falamos de Corpo e Memória se faz necessário ressaltar que nosso processo de construção identitária engloba diversos elementos tais como gênero, religião, raça, sexo, etnia entre outros, que nos direcionam em nosso cotidiano social e nos representam enquanto sujeito histórico. Um dos elementos mais utilizados para definir identidade é o elemento racial, porém precisa-se considerar que ao falarmos de raça estamos também falando de construções ideológicas do corpo e de relações de poder.

Ao analisarmos os registros históricos da humanidade que se direcionam a definir a origem das civilizações humana encontram-se como fio condutor das descobertas e afirmações científicas as atribuições de valor que trazem marcas de superioridade e inferioridade, onde para o negro a inferioridade tem sido perpetuada até os tempos atuais através dos conteúdos históricos apresentados nos espaços escolares o que nada contribui para uma construção positiva de identidade nos sujeitos em formação.

Segundo (MUNANGA, 1986, p.23) “É através da educação que a herança social de um povo é legada as gerações futuras e inscritas na história.” A identidade é um processo social que se alimenta de memória, construir uma memória positiva é o passo inicial para que se estabeleçam as relações identitárias, assimilar os valores culturais antes negados e desconstruídos e então tomar consciência de si diante do mundo. É a formação promovida pela educação que refletem na sociedade seu posicionamento mediante as questões sociais e se o sentimento de inferioridade étnica que há muito tempo tem sido alimentado não for protestado e desconstruído o processo de construção positiva da identidade negra estará sempre comprometido.

Destarte se faz necessário compreender a relação de poder e produtividade, pois os símbolos, as verdades e as realidades estão atreladas a uma relação de produção, logo o conhecimento que produzimos esta atravessado pelo território de nossas experiências e identidades. Deste modo influenciam na nossa constituição corporal, racial, gestual, discursiva e afetiva, ou seja, somos atravessados pelo efeito do poder, afinal o corpo se estabelece como uma encruzilhada de fenômenos culturais e sociais, pois como nos diz Rufino (2018):

O racismo, o desmantelamento cognitivo, a desordem das memórias, a coisificação do ser, os protocolos disciplinar colonial a que o corpo está submetido, os traumas, as tensões musculares marcam o corpo do colonizado o produzindo a experiência do duplo e o polimento de seus modos que o levam para a construção de um embranquecimento alucinatório. (RUFINO, 2018, p. 85).

Portanto fugir da discriminação racial é um dos resultados produzidos pelos negros que internalizaram o ideal de branqueamento, para que se sintam parte da classe dominante, o sentimento de aproximação reflete como uma ascensão social e cultural, sabotando assim seu processo de identificação social e sua identidade.

Desta forma a colonização dos corpos negros se fortaleceu nas condições estratégicas de destituição econômica, retirando suas terras, seu trabalho e sua autonomia, num “processo de inferiorização” de sua constituição humana e social, produzido na justificativa epidérmica. Somado a isso se buscou a desculturação, onde enviá-los a outro território forçadamente, sem possibilidades de sobrevivência, condicionou aos corpos em travessia a adoção de outra linguagem, outra prática cultural, ou seja, um deslocamento perverso.

Para pensar a identidade negra e sua dinâmica na contemporaneidade, é preciso reconhecer a importância das experiências e interpretações dos sujeitos mediante suas próprias histórias, considerando suas narrativas e construções no seu processo, pois como nos diz Hall (2014, p.11): “O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”.

Assim desconstruir estigmas introjetados pelos traumas do racismo e exclusão social das relações experienciadas com os mundos que permeiam a escola, não é uma tarefa fácil para os professores em formação, muitas são as identidades que na contemporaneidade se reelabora pelas redes sociais e pelas encruzilhadas do corpo histórico. Ressalto a necessidade de refletir sobre a Lei 10.639/03 diante das demandas políticas, sociais e culturais da educação brasileira, promovendo debates étnicos raciais e conseqüentemente à aplicabilidade da mesma.

Entretanto, romper com as concepções colonizadas que sustenta as desigualdades sociais e educacionais, é um processo de insurgência, exige investigação e construção de conhecimento, a fim de transformar as práticas estigmatizadas já organizadas na educação brasileira, repensando criticamente seus contextos e impactos, como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2010);

Para essa perspectiva não havia nada de errado como o currículo em si que deixava de ser problematizado. Foi apenas a partir de uma segunda fase surgida, sobretudo a partir de análises pós-estruturalistas e dos estudos culturais, que o próprio currículo passou a ser problematizado como racialmente enviesado. (SILVA, 2010, p.99).

A escola é um espaço político e ideológico, terreno fértil para que os valores culturais eurocêntricos sejam fomentados, ou seja, ressignificar as diretrizes curriculares impostas que

não contemplam a diferença e a pluralidade cultural, bem como gênero, etnia, fatores sociais, religiosidade e sexualidade, concebem aos alunos o entendimento de que a diversidade é uma característica da vida, parte de nossa humanização. Para isso compreendo como afirma Santos (2013) que;

A sociologia das ausências confronta-se com a colonialidade, procurando uma nova articulação entre-o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais - uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos. (SANTOS, 2013, p.252).

Identificar as diferenças, articulando as situações de conflito como parte do processo de aprendizagem, promove nos sujeitos inquietações e rupturas em seus preconceitos sociais. Engajar-se numa formação crítica para o trato dessas relações, exigem novas leituras, novos diálogos com o nosso processo de escolarização. Nesse contexto promover experiências culturais para além dos muros acadêmicos é uma dos caminhos possíveis para fundamentar memórias, criando elos de resgate e descolonização dos corpos.

Por compreender que se tivermos educadores preparados para tratar da diversidade que se estabelece na educação, poderemos minimizar e combater as ramificações do racismo, portanto apropriar-se dos símbolos identitários positivos, reconhecer nos corpos e contextos as africanidades brasileiras, contribui para um fazer pedagógico referenciado e libertador, pois como nos afirma Maria Cecília Silva apud Lilian Queiroz (2013, p. 109): “a cultura faz e dita normas em relação ao corpo. Sendo ela portadora de uma construção dinâmica e inter atuante entre sujeito-mundo, a cultura o constrói e reatualiza essas crenças e sentimentos. ”

Ignorar as alteridades dos sujeitos em formação estigmatizando sua identidade e seu direito a diferença se traduz como silenciamento cotidianamente, alimentando a ilusão de uma sociedade igualitária, camuflando e fortalecendo a inferiorização da ancestralidade africana presente nos nossos corpos, nas nossas praticas culturais e nas relações sociais.

Por esses veios ressalto que a ausência de aspectos positivos difundidos no contexto escolar condiciona a leitura de mundo dos educandos a uma cultura legitimada pelo eurocentrismo, repensar nessa perspectiva corpo, memórias e identidade nas encruzilhadas educativas do Museu Afro Brasileiro, se configura como estratégia de resistência para uma educação que fortaleça as identidades negra se permita aos sujeitos em formação, experiências e aprendizagens implicada nas suas singularidades e coletividades, pois como elucida Rufino (2018):

Para nós, que vivemos em um mundo que edificou regimes de verdade a partir da interdição e da descredibilização da diversidade, nos resta lançar nossos dilemas na encruza, rasurá-los e reinscrevê-los de forma cruzada. (RUFINO, 2018, p.79).

Destarte, o contexto simbólico alimenta estrutura e reafirma o pertencimento na construção de conhecimento, contudo contemporaneamente construir possibilidades de resistência diante das responsabilidades que compete à escola e aos educadores, sobretudo preenchendo as lacunas históricas, demanda de forma fundamentada realizar descolamentos, modificar metodologias, descolonizar o currículo dialogicamente, pois ainda que tenhamos as diretrizes curriculares para o trato das relações culturais, raciais e sociais, se não modificarmos a forma de trabalhar esses conteúdos, os educandos permanecerão direcionados a naturalizar as ausências de suas representações na educação.

Como afirma (LUZ, 2013, p.181):“Nosso desafio nesse cenário perverso é fundar outro território para além da “senzala”, o “Kilombo”.Portanto dialogar com as diferenças implica em reconhecer e trabalhar as alteridades na educação não ensinando o educando para o ato de tolerância, mas construindo no outro o sentimento de respeito à diferença e construção possível de novos conhecimentos, de novas possibilidades, de novas leituras, afinal aprender novos modos, novos conceitos é uma forma de ampliar-se enquanto sujeito histórico e vivo, pois como elucidada Maria Cecilia de Paula Silva;

Esta seria um dos fins da educação: criar no sujeito a consciência de que a presença no mundo é um fator de risco, e isto não é ruim. E a educação, numa perspectiva da emancipação, deve proporcionar o assumir riscos, lutar pelo que acredita e, ir a cada momento tornando maior consciência da capacidade de intervenção no mundo. Tornar-se sujeito que compreende o mundo como devir, em que a mudança faz parte da cultura, e que cada um tem a possibilidade de entendê-la, aceita-la, nega-la, altera-la como ser político, coletivo e individual. (SILVA, 2015, p.7)

Portanto trilhar um caminho pela decolonialidade, onde inquietar-se diante das referências epistemológicas que silenciam nossa identidade docente é algo fundamental para provocarmos fissuras e potencializar saberes. Desse modo, recorrer aos saberes e valores culturais que os discentes da Faced-Ufba em trajeto de sua formação podem ter construído, se coloca nesta pesquisa como imperativo para dialogar com os corpos, memórias e identidades que cotidianamente se reinventam no chão da escola.

Portanto, a perspectiva de uma educação decolonial e afrocentrada requer a implicação de educadores e educadoras que questione o legado colonial, que protagonize experiências não eurocêntricas, pois como nos diz (FANON, 2008, p187) “Serão desalienados pretos e brancos que se recusarão enclausurar-se na torre substancializada do passado. Por outro lado, para muitos pretos, a desalienação nascerá da recusa em aceitar a atualidade como definitiva”.

Ou seja, romper com o silenciamento de nossos marcadores, nossas inscrições corporais, utilizando-se de nossos corpos como ferramenta de insurgências, travessias e pontes nessa construção, posto que o corpo inteiro é protagonista na produção de conhecimento e sentidos, permitirá novas identidades, novos afetos, uma nova consciência de si, da sua história e do mundo.

4.0 ENCRUZILHADAS HISTÓRICAS E EDUCATIVAS DO MUSEU AFRO BRASILEIRO UFBA

Discorrer sobre as encruzilhadas do Museu Afro Brasileiro – UFBA me suscita destacar o território no qual o mesmo está inserido e suas relações de poder e influência histórica na construção do pensamento social brasileiro, bem como é falar de um processo de ruptura na compreensão de sua estrutura política e ideológica que repeliu o corpo negro e sustentou as concepções higienistas, marginalistas e racistas que até os tempos atuais, alimentam o imaginário e o simbólico que respaldam ações do sistema de segurança pública do nosso país.



Figura nº 1 (Atual Faculdade de Medicina- Museu Afro Brasileiro)

Portanto no que compreende o Museu afro brasileiro e suas encruzilhadas destaco que neste espaço foi construído em 1553 inicialmente o Colégio dos Jesuítas, no qual também alocada o Hospital Real Militar da cidade do Salvador, em 18 de fevereiro de 1808 após abertura dos portos do Brasil, D. Joao VI mandou criar a Escola de Cirurgia da Bahia nas instalações do Hospital real militar.

Posteriormente em 1º de abril de 1813 a escola de cirurgia da Bahia se tornou a Academia Medico Cirúrgica, que veio a se chamar a partir de 03 de outubro de 1832 como Faculdade de Medicina, permanecendo até os tempos atuais. Partindo dessas referencias, entendo como necessário destacar a importância deste espaço para a comunidade, estudos e pesquisas científicas que serviram de base política e social para a população brasileira.

Dentre os doutores que ocuparam a faculdade de medicina da Bahia, destaco a trajetória do Dr. Raimundo Nina Rodrigues, corpo que produziu concepções marginalizadas, estereotipadas e racistas sobre o corpo negro e indígena. Contudo o objeto desta pesquisa não se atem as produções desses conceitos, nesta pesquisa o protagonismo se dá no território museológico entendido como potencializador de saberes e identidades para a população negra nos dias atuais.

Partindo desse pressuposto, é importante salientar o Museu Afro Brasileiro foi criado em 1974 e inaugurado em 07 de janeiro de 1982, foi idealizado pelo antropólogo e fotógrafo Pierre Verger, sendo seu projeto desenvolvido pela arquiteta Jacyra Oswald e pela etnolinguista Yeda Pessoa de Castro, bem como professores e pesquisadores da Universidade Federal da Bahia e consultores externos.

Para satisfazer a necessidade de um espaço de preservação e exposição de acervos referentes a culturas africanas e afro-brasileiras, o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, iniciou um processo de estreitamento entre as relações com a África, difundindo a importância do continente africano para a formação da cultura brasileira e como essas referências se colocam diariamente nas práticas culturais da população brasileira.

O acervo do MAFRO-UFBA está composto de objetos adquiridos na década de 70 (na maioria), pelo antropólogo e fotógrafo Pierre Verger, que em suas pesquisas coletou para o museu, peças e doações vindas do Ministério das Relações Exteriores e de diversas embaixadas dos países africanos. Entre as peças presentes no acervo do Mafro-Ufba, estão esculturas, máscaras, tecidos, cerâmicas, adornos, trajes, instrumentos musicais, jogos e tapeçarias, onde grande quantidade da coleção é oriunda da África Ocidental, em destaque do Golfo do Benin, bem como dos grupos étnicos Yorubá e Fon. Alguns objetos vindos da África Central, do território Congo – Angola e da África Oriental, de Uganda e Moçambique.

A África configura-se como território de identidades para além do geográfico, pois a diáspora africana é também uma possibilidade de resgate e manutenção das identidades coletivas. Sendo assim o conhecimento descritivo que objetiva uma representação cultural dos povos africanos com veracidade, interpretação competente e adequação da presença africana, será abordado no Museu Afro brasileiro, onde temos dentre as quatro exposições uma particularmente de peças africanas, oriundas de diversas etnias africanas, apresentando as áreas básicas de história, religião, organização social, econômica, política, artísticas e culturais.

Destarte, pensar o espaço museológico requer compreender suas estruturas e intencionalidade, pois para além do acervo o museu se constitui de valores e epistemologias que transcorrem pelas memórias de uma população, desse modo o Mafro-Ufba se constitui como espaço de educação pluriversal, ancestral e identitário.

Compreender o espaço museológico perpassa por repensar a história de branqueamento do Brasil, passagem pela qual a construção da autoimagem baseava-se na presença europeia como caminho de salvação a cultura nacional. Muitos elementos culturais, crenças e discursos formularam-se a partir da construção de um pensamento social eurocêntrico, que segundo as produções de Raimundo Nina Rodrigues (RODRIGUES, 2010, p.289) concebe ao corpo negro uma “incapacidade orgânica ou morfológica”.

Portanto é necessário destacar que a história do Brasil, bem como as histórias da humanidade culturalmente e estrategicamente se ancorou no esquecimento e não na memória, onde podemos observar ao transitar pelas ruas a diversidade de monumentos que homenageiam

os colonizadores, traficantes de escravos, ditadores, referenciando uma memória positivada desses feitos.

Falar de educação em museus é também falar de um processo de educação por objetos, pois a relação com o acervo se dá num campo simbólico, ou seja, é a materialização cultural, são conhecimentos corporificados em objetos que se configuram como dispositivos de conhecimentos e afetos. Partindo desse pressuposto o processo de ensino aprendizagem no museu precisa acessar o que o público visitante traz em sua corporeidade e referência cultural, pois se torna determinante no processo de educação às experiências dos sujeitos visitantes em diálogo com suas construções e cotidianas e suas vivências culturais.

Por esses veios é importante salientar a comunicação no museu como um fazer educativo que promove a conexão entre todos os sujeitos envolvidos na experiência museal, pois o museu se realiza a partir do público que o utiliza enquanto centro cultural, onde a participação dos sujeitos se insere como ciclo, possibilitando contribuições para todas as etapas que compreendem a dinâmica de educação no museu.

As encruzilhadas educativas se configuram como ponte para que os sujeitos sociais compreendam e vivenciem as dinâmicas de funcionamento e as concepções políticas que envolvem um espaço museológico. Sendo assim o museu como espaço de educação possui a capacidade de suscitar uma consciência crítica, provocar questionamentos, construindo um processo educativo a partir do seu patrimônio cultural musealizado, pois como elucida Marília Xavier Cury (2013).

Associado a essa ideia, devemos entender que museus são produtos culturais, o que os distancia de qualquer ideal universalista ou de neutralidade. Assim, entender como são formulados e como são construídas as narrativas expositivas e educativas faz parte dos fundamentos da educação em qualquer museu (CURY, 2013, p.14).

Para pensar nas concepções construídas historicamente sobre o espaço museológico, precisamos compreender o que Cury (2013, p.16) chama de “síndromes e preconceitos”, comumente podemos escutar, ou até mesmo podemos ter verbalizado as concepções de museu enquanto “lugar de coisas velhas e antigas”, ou podemos dizer lugar de inércia e limitação. Destarte para provocar implicação no processo de aprendizagem a partir dos acervos, é necessário sentir-se agente na significação deste contexto, pois segundo Cury (2013).

Os museus não são necessariamente chatos, mas são instituições complexas. Quem procura satisfação imediata, deslumbramento e sensações superficiais devem procurar outro lugar. No museu, temos sempre experiências de qualidade, o que não significa esvaziadas de prazer ou deleite. Aprender é prazeroso, mas nem sempre é um processo fácil. (CURY, 2013, p.17)

Ressalto como ponto preponderante as relações de poder para o qual o espaço museológico foi concebido, pois historicamente e intencionalmente estão nos acervos museológicos objetos que contam histórias e culturas a partir de uma concepção de sociedade. Desse modo, proponho a reflexão de que ainda que se estabeleça por uma lógica elitizada de público, o museu se configura como espaço de educação, posto que sua estratégia de funcionamento traga como forma uma estética da hegemonia, logo segrega seu público. Para isso, pensar uma cultura africana dentro de um espaço museológico requer deslocar-se para uma lógica corporal, simbólica e cultural popular, pois somos nos negros e negras a maioria popular, portanto destaco nessa emergência como conceitua Cury (2013).

Longe de sugerir uma transformação do museu para uma estética massiva, é fundamental esclarecer que o que se traz à tona para reflexão não é o massivo em si, mas o que ele revela: resistência cultural e exercício do jogo do poder. (CURY, 2013, p.19).

Destarte é necessário pensar as impossibilidades e as possibilidades que se encontram na linguagem museológica, onde acessar esse contexto nos coloca diante de um caminho educativo de experimentações afetivas e interações sociais que dialogam com nossas memórias, ou seja, o museu está para além de um lugar físico com objetos históricos, o museu é um encontro temporal e atemporal, sobretudo porque se configura como ponte na construção de novas memórias, ressignificação de identidades e aprendizagens.

Partindo dessa concepção, pensar memória e identidade dentro do museu é compreender que o acervo deste espaço se coloca como possibilidades educativas, que podem produzir sentidos, provocar travessias, pois são estes os elos sociais presentes na construção de uma cultura positiva e na interação de uma sociedade viva. É necessário salientar a importância do território dessas referências, ou seja, as práticas culturais emergem de um espaço que precisa ser pensado como base, como texto e contexto de produção, como elucida Cury (2013);

Dentre os objetos de uma ação educativa e seus conteúdos, temos que considerar aqueles ligados a conceitos como memória, alteridade e identidade, diversidade e diferença, tolerância e (des) (re) territorialização, conceitos que a cada dia se tornam mais necessários à discussão face às mudanças impostas pela globalização. (CURY, 2013, p.20)

Nesse sentido, destaco que a escolha nesta pesquisa pelo Museu Afro Brasileiro como campo de pesquisa se deu por compreender a importância do seu território e contexto na

produção e construção de sentidos, sendo seu cenário e acervo concebidos como dispositivos de significação para as possíveis compreensões, ou seja, como argumenta Cury (2003);

As consequências da desterritorialização ou superabundância espacial são inúmeras e todas elas remetem a mudanças culturais e crise de memória e identidade. A crise de memória e identidade é, antes de tudo, uma crise de espaço. (CURY, 2013, p. 21).

Portanto se perceber historicamente dentro da cultura, é também compreender o espaço social em que essas práticas culturais foram elaboradas e como elas dialogam em sua contemporaneidade, considerando as suas intencionalidades e relações históricas do território criticamente. Para isso, precisamos aprender a olhar o espaço museológico como potencializador de aprendizagens que vão além da exposição presente no acervo e curadoria, onde as problemáticas presentes na ação educativa do museu precisam ser experienciadas criticamente e politicamente pelos corpos que o visitam, pois elas se diferem das maneiras de ensinar e aprender praticadas nos espaços de educação formal, como escolas e universidades, portanto segundo Cury (2013);

No que se refere ao museu, patrimônio é bem comum - considerando a diversidade cultural - e constructo da memória e das identidades. Por esses motivos, patrimônio, memória e identidade são direitos de todos. Entretanto, patrimônio cultural não é algo dado, é sim construção a partir de valores. Nós é que definimos o que é patrimônio, porque somos nós que atribuímos valor a algo. Vendo desta forma, pensar em patrimônio é tomada de decisão e é, igualmente, expressão de poder. (CURY, 2013, p.23)

Ressalto que anteriormente a importância educacional do museu e da escola estava igualmente atribuída dentro da responsabilidade ideológica e social, porém a lógica estrutural da escola demanda uma organização diferenciada em objetivos que compreendem sistematização, avaliação, público (alunos e professores), logo priorizada dentro do campo da formação para cidadania. Nesse contexto ao museu foram atribuídas demandas de pesquisas, documentações e conservação de patrimônio cultural, contudo o sentido deste espaço culturalmente ainda está distanciado da grande maioria popular que não se vê representada na cultura de uso do museu como lugar de aprendizagens e sentidos.

Portanto compreendendo o museu como lugar de sentidos e identidades que se reforçam a partir do reconhecimento por meio das representações simbólicas, estéticas e culturais que se expressam nos objetos do acervo, pois a partir desse encontro imagético os conflitos e afetos podem emergir como ancoragem para a uma construção positiva ou desconstrução de preconceitos introjetados pela colonização e distorção das culturas apresentadas ao longo da

escolarização e formação docente. Sendo assim pensar em corpo, memória e identidade no espaço museológico, compreende ressaltar a importância da identidade cultural como patrimônio a ser fomentado e entendido dentro da lógica do pertencimento, pois como nos diz Meneses (1993).

A eleição da identidade cultural como um dos objetivos fundamentais que o museu deveria perseguir (reforçando identidades frágeis, consolidando as desestruturadas, recriando as desfeitas, protegendo as ameaçadas) levou a que a questão fosse sempre acriticamente considerada e que trabalhar a(s) identidades(s) se transformasse numa palavra de ordem. (MENESES, 1993, p.208)

Para tanto, entender que a identidade cultural é um fenômeno social de poder que pressupõe semelhanças e diferenças como caminho de afirmação ou negação a expressividade dessas identidades, sendo também uma condição de humanidade e aceitação social, se coloca como emergência, pois a socialização é o que coloca os indivíduos no seu processo de criação e recriação de suas identidades. Destaco nesse contexto de construção a importância do museu para a legitimação das práticas culturais e dos referenciais que historicamente são utilizados em prol da hierarquização social, minimizando a diversidade, elegendo um padrão dentro da sociedade, logo excluindo toda produção de cultura e conhecimento inerente à humanidade, ou seja, como elucidada Meneses (1993).

Em suma, identidade e poder não se dissociam. Qualquer rápido olhar sobre a situação mundial contemporânea confirma esta importância de ameaça e dos conflitos de interesse no aguçamento e no surgimento/ressurgimento da identidade. Não são outras as variáveis presentes em áreas de confronto, de matriz étnica patente: País Basco, Irlanda do Norte, Oriente Médio, ex-Iugoslávia, ex-União Soviética e assim por diante - além do renascimento, inclusive entre nós, dos separatismos, racismos e estigmatizações culturais. (MENESES, 1993, p.209).

Destarte o museu precisa ser entendido e vivenciado como lugar para interrogar os símbolos e se interrogar mediante esse confronto de objetos que expressam práticas culturais, atemporais e litúrgicas, nesse sentido, o museu se configura nesta pesquisa como lugar para provocar a compreensão da nossa identidade. É importante analisar as ausências históricas que um museu pode silenciar logo se torna indispensável, pensar o museu criticamente, pois dentro da intencionalidade projetada nas exposições, podemos encontrar reivindicações, organizações, reflexos e distorções, pois com afirma Meneses (1993):

Isso nos encaminha para o campo dos museus que se caracterizam, precisamente, pela prioridade que neles têm as coisas materiais e pela possibilidade de explorá-las não só cognitiva, mas também efetivamente. Em suma, os museus dispõem de um

referencial sensorial importantíssimo, constituindo, por isso mesmo, terreno fértil para as manipulações das identidades. (MENESES, 1993, p.211).

Portanto realizar uma pesquisa decolonial e afrocentrada em diálogo com o Museu Afro Brasileiro-UFBA, lugar de afeto nesta produção é combater uma amnésia histórica instituída como garantia hierarquizante e manutenção de poder na sociedade, pois foi este o lugar de fomento as ideologias higienistas. Ou seja, segundo Rodrigues (2010);

Os extraordinários progressos da civilização européia entregaram aos brancos o domínio do mundo, as suas maravilhosas aplicações industriais suprimiram a distância e o tempo. Impossível conceder, pois, aos negros como em geral aos povos fracos e retardatários, lazeres e delongas para uma aquisição muito lenta e remota da sua emancipação social (RODRIGUES, 2010, p.290).

O museu é um lugar propício para entender os dispositivos da nossa memória, partindo do processo que não se reduz ao resgate de recordações, mas há um campo dinâmico em que se constroem as relações diante das informações e experiências permitidas a esses corpos. Para tanto, devemos compreender que o discurso museológico se faz e refaz a partir dos textos e contextos, para além de sua função educativa, o museu se estabelece como potência na construção de memórias, territorialidades e identidades.

Sendo assim o destaque a identidade e memória nesta pesquisa está atrelada a compreensão destes como importantes orientadores na formação docente, pois as representações históricas, simbólicas, econômicas e socioculturais contribuem para eleição de uma cultura como base prática e exclusão de outras correspondentes a grande parte da população. Isto posto, podemos compreender que a produção de sentidos se constrói a partir dos diálogos entre simbolismos, imagens e interpretações, pois como elucida Cury (2013, p.25) “As potencialidades do patrimônio estão na capacidade de nos fazer indagações sobre nós mesmos, quem somos, de onde viemos e para onde queremos ir. ”

O museu considerado o espaço de memórias, precisa ser também pensado como o espaço de uma parte e não do todo, pois tomar como totalidade o que ali está exposto, é reduzir a identidade cultural presente no museu a um conjunto de peças e representações, ou seja, sendo o espaço museológico lugar em que problemáticas e dilemas culturais compõem um rede de conhecimento e produção, nós educadores precisamos adotar uma postura crítica na sua utilização, pois é este território, um campo de possibilidades e afetos que atravessam as experiências corporais, produzindo consciências de si, pois como afirma Fanon (2008).

O negro em determinados momentos fica enclausurado no próprio corpo. Ora, “para um ser que adquiriu a consciência de si e de seu corpo, que chegou a dialética do

sujeito e do objeto, o corpo não é mais a causa da estrutura da consciência, tornou-se objeto da consciência”. (FANON, 2008, p.186).

Contribuir na desconstrução de que há uma superioridade de culturas, ou nações construindo perspectivas de insurgência face à produção de conhecimento e das narrativas dos corpos políticos bem como representações desses corpos no território museológico, desta forma, os marcadores étnicos - raciais foram e ainda são elementos fundantes à extrema violência direcionada aos considerados subalternos.

Ressalto que a negação do Outro como detentor de identidade foi à lógica da dominação para colonizar e escravizar, não lhe tirando a vida, mas sua condição de diferença, ou seja, se nega a alteridade, elemento que torna o Outro possuidor de humanidade, atribuindo-se incapacidade e produzindo como discurso a subalternidade desse sujeito. Para isso sendo o museu um espaço de memórias, compreendo como (NORA, 1993. p. 9) que “A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga as continuidades temporais, as evoluções e as relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo”.

Portanto reescrever as nossas histórias é um desafio que exige compreender a produção de conhecimento como expressão de poder e emancipação, pois ainda estamos diante de mentes aprisionadas no universalismo, onde pesquisar os afetos e memórias do corpo dentro de um espaço higienista e jesuítico tem como intencionalidade repensar o território museológico, repensar a cultura e ancestralidade africana como ponte e para, além disso, criar condições críticas e antirracistas para uma educação das relações étnico raciais, pois como elucida Alexandre Oliveira Gomes e Ana Amélia Rodrigues de Oliveira, se faz necessário:

Compreender, nas ressignificações, as tramas das relações sociais envoltas nos processos de construção do passado através dos objetos, requer atenção para os interesses do presente, para a fundamentação teórico-conceitual e o aparato metodológico que embasam as representações dos sujeitos. Requer atenção, também, para as relações políticas inerentes a quaisquer processos relacionados à construção social de memórias, por si conflituosos, envolvendo visões diferentes sobre o que e como deve-se lembrar. (GOMES; OLIVEIRA, 2011, p.44).

Destarte muitas são as ideologias que nos condicionam as representações da colonialidade, referências que precisam ser desvendadas dentro das linhas simbólicas enraizadas na instituição histórica e museológica, bem como os valores que o território associa ao processo de formação da sociedade. A manutenção do repertório simbólico colonial, ou podemos dizer, categorias culturais demarcadas e organizadas para atribuição de sentidos,

precisam ser ressignificadas, para isso esta pesquisa ressalta a necessidade de uma implicação epistemológica no fazer educador.

O museu não se concebe apenas como espaço de memórias, o espaço museológico se configura como um território de sentidos, de identidades, uma janela entre o passado e o presente, um elo ancestral de possibilidades e intencionalidades, portanto de intensa relação de poder. Desse modo o Museu Afro Brasileiro se coloca na linha de resistência e insurgência, posto que suas exposições traduzam pontes e permitam travessias aos corpos que o experienciam.

Nesse caso, fazer uma história social da memória é refletir sobre a historicidade das memórias que se constituem nos museus, sejam eles “oficiais” ou não, é interpretar o jogo de forças envolvido nesse processo, analisando as relações entre lembrança e esquecimento. (GOMES; OLIVEIRA, 2011, p.54).

Sendo assim, é necessário entender quais os marcadores denotam os interesses da colonialidade, compreendendo o museu como espaço de encruzilhadas educativas em todos os níveis. Ressignificar a formação dos sujeitos pelo caminho de afetos e identidades, se configura na emergência de uma educação emancipadora, que liberte os corpos, que reorganizem os sentidos da memória, potencializando identidades para produzir novos sentidos diante do que está posto como único caminho, ou seja, é preciso compreender o museu como uma encruzilhada.

5.0 DISPOSITIVOS DE AFETOS NO TERRITÓRIO MUSEOLÓGICO

Para construir este capítulo, compreendo como necessário descrever todas as questões que emergiram nesse fazer, bem como as ausências que me fizeram traçar novas encruzilhadas para concluir esta etapa. Projetar as primeiras linhas dessa produção textual me provoca a necessidade de voltar no tempo, acessar as minhas memórias, identidades e potencializar o que de fato se revelou como experiência significativa no trato com a minha própria identidade docente.

As construções das minhas subjetividades se colocam como indispensáveis para compreender a formação dos sujeitos que participaram desta pesquisa e de diversas formas cruzam ou afetam as minhas travessias e identidades profissionais. Partindo desse movimento, os dispositivos metodológicos para analisar as narrativas que emergiram na construção desta dissertação, foram escolhidos num percurso de ancestralidade e identidade formativa.

Logo utilizei uma abordagem experiencial da formação existência e suas múltiplas facetas referenciada em Lohn (2019), pois compreendo seu diálogo com a Decolonialidade e Afrocentricidade, epistemologias que referenciam minha formação, bem como possibilitam protagonizar os afetos, saberes e identidades que são constantemente construídos nas encruzilhadas educativas da vida.

Destarte, esse processo reflete Exu em sua multiplicidade e singularidade, dimensões que são articuladas nas ligações da vida, como nos diz (JOSSO, 2007, p.424) “Existir é ser na vida, ser em ligação, em relação com...vem daí o conceito das dimensões do nosso ser- no-mundo. Destaco inicialmente que esta pesquisa foi construída com o recorte de sujeitos oriundos do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA diurno, desta forma refiz o meu percurso, e a partir das contribuições no processo de qualificação do mestrado, onde fui orientada por um dos componentes da banca a expandir as entrevistas para os mediadores e organizadores da exposições.

Nas intinerâncias da construção do percurso de campo encontrei muitas dificuldades para levar os corpos participantes convidados ao espaço museológico, lacuna que se expressou pela ausência de tempo dos participantes convidados, bem como corpos não dispostos a experienciar essa vivência. Desta forma a coleta de informação foi feita com os discentes participantes Da Accs- Memórias E Experiências: Diálogos Comunidade Universidade - EDCJ90.

Para contextualizar um dos caminhos de construção desses discentes, destaco que EDCJ90 – Memória e Experiência: Diálogos Comunidade e Universidade, sendo a Docente Responsável - Maria Cecília De Paula Silva traz como objetivo aprofundar os conhecimentos sobre o corpo, a cultura e a educação brasileira, promovendo a esses corpos participantes experiências formadoras com práticas populares e a construção de pesquisa em memória e acervos.

Além da visita aos diversos contextos que a cada semestre são escolhidos com direcionamento para mestres e mestradas da cultura popular, são realizadas atividades como oficinas, vivências, rodas de conversa, entre outras.

Desse modo buscando refletir sobre a nossa formação histórica e social brasileira, a fim de provocar engajamento na valorização cultural e na construção de melhorias das condições de existência, sendo a escolha desta turma para a pesquisa se coloca como terreno fértil para compreender os afetos e construções.

Nessa atividade em comunidade, foram utilizadas como dispositivos de produção e experimentação, linguagens visuais, como vídeos, filmes, fotografias ampliando o diálogo sobre o corpo, a ancestralidade, os territórios, ancestralidade e a cultura. Elaborada a partir de uma perspectiva multicultural, inter e transdisciplinar, esta Accs se configura como possibilidade para aprendizagens significativas.

Destarte em uma das atividades desta Accs- EDCJ90, realizamos no mês de setembro de 2019 a visitação ao Museu Afro Brasileiro, uma turma de 16 discentes, pertencentes a diversos cursos da Universidade Federal da Bahia, portanto realizei a análise das marcas de sentidos a partir dos relatórios pós visitação e entrevistas temáticas.

No percurso de visitação ao museu iniciamos pela exposição que tem como tema ARTES DO CRER, esta idealizada pela curadoria do museu, elaborada por diversos artistas da Escola de Belas Artes, com uma coleção de cultura material religiosa afro-brasileira, representando as nações de Keto, Angola e Jeje. Nesta exposição temos as insignias dos Orixas apresentadas por diversas ferramentas, esculturas, fotografias, vestimentas litúrgicas e adereços de cada orixa.

Na apresentação das ferramentas trago as imagens referentes a dois orixas, Omolu e Nanã. O Xaxará é cetro, usado pelo orixa Omolu-Obaluae sendo o “Rei da Terra” e responsável pela conexão entre a vida e a morte. É um objeto sagrado, feito com as nervuras de folhas de dendezeiro e palhas da costa trançadas, enfeitados com miçangas e búzios.

Conforme a mitologia deste orixa seu cetro tem o poder de espalhar a doença e a cura, a ele pertence os segredos da vida, bem como da transmutação dos corpos no processo de morte, sendo este um dos motivos pelo qual ele é um orixá muito temido.

O Ibiri é um cetro feito de palha da costa usado por Nanã, orixa feminino mais antigo do patão, segundo a mitologia apresentada nas mediações, ela foi o orixa quem emprestou o barro para Oxala considerado o pai de todos os orixas dá o sopro da vida e criar o ser humano.

Portanto ela é também muito respeitada, sendo a mãe de Omolu-Obaluae, desse modo acredita-se que quando morremos voltamos para Nanã, ou seja, seu Ibiri representa o ciclo da vida, a transição e ascensão.



Figuranº02- (XAXARÁ DE OMOLU E O IBIRI DE NANÃ)



nº3
Omolu

Figura
(Cadeira de
)

Essas
insignias estão
colocadas como

primeiros afetos nesta exposição de forma intencional, afinal preciso demarcar meu afetos e ancestralidade, dispositivos que me movem para um fazer decolonial e afrocentrado em minha trajetória formativa.

A apresentação dos objetos no processo de mediação se coloca a partir das peças que livremente são escolhidas pelos corpos que visitam, nesse caso esta cadeira foi conforme narrativa um objeto importante para os corpos participantes da pesquisa, pois para alguns a cadeira tem representação hierárquica dentro do fundamento do candomblé.

Nesta exposição estão diversas peças que referenciam as práticas do candomblé no que tange as relações no terreiro, os processos de iniciação, bem como os símbolos dos orixás através das ferramentas. As peças da exposição são em sua maior parte pertencentes ao acervo

do próprio museu, adornos referenciando os orixas, bem como as hierarquias dentro da doutrina do candomblé, instrumentos utilizados nos fundamentos e cultos dentro do terreiro e Trajes Litúrgicos.



Figura nº 4 (Trajes Sarcedotal e Traje de Vodun/ Inquice)

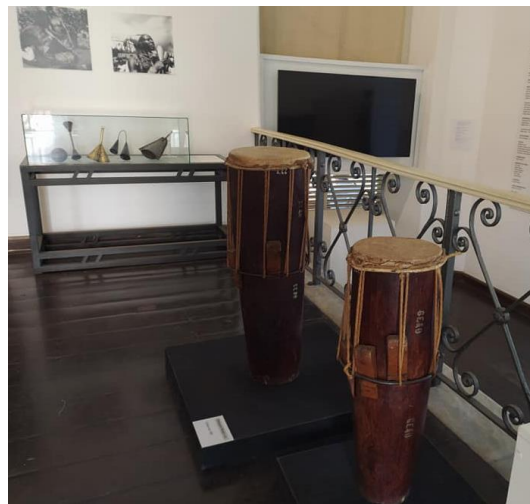


Figura nº5 (Rumpi e Le)



Figura nº6 (Escultura de Exu e Colar/Ilequê/Dilogum/Braja)

Estão presentes também as Xilogravuras de autoria de Helio de Oliveira, aluno da Escola de belas artes que conviveu com Henrique Oswald, Hansen Bahia, Mario cravo entre outros. Helio de Oliveira nasceu em 1932, estudou

gravura e pintura nas escolas de Belas Artes. Parte do seu acervo foi restaurado e está exposto no Museu Afro Brasileiro, muitos trazendo em suas produções representações de Ebós e Práticas ritualísticas.



Figura nº 7 (Xilogravuras)

A Saída de Yaô no Conjunto de talhas de Manoel do Bonfim, mestre escultor e pintor que iniciou sua trajetória na Escola de Belas Artes, Manoel do Bonfim nasceu em Salvador, ingressou na escola de Belas artes para trabalhar, onde desenvolveu através do convívio com professores e mestres o dom pelas artes, traçou suas produções inspirados nas tradições do candomblé como esta representado nas talhas de madeira uma das práticas ritualísticas da religião.

A Saída de Iaô também chamada de saída de santo é um processo pós (Feitura de Santo, festa de apresentação do orixá, que significa seu nascimento).



(Saída de Ossain, Saída de Ibeji, Saída de Exu, Saída de Iemanja, Saída de Logun Edé)

Figura nº 8 (Talhas Saída de Yao)

. No segundo momento o percurso de afetos se construiu na exposição que tem como tema MAFRICAS: As africanas do Mafro. Nesta exposição o acervo é formado por coleções de peças africanas e afro brasileiras, peças que foram coletadas e fotografadas por Pierre Fatumbi Verger na África Ocidental, muitos objetos ligados a religião e as artes presentes na cultura africana.

Entre viagens ao Benin e Nigéria em 1975, foram adquiridas peças para compor o acervo do museu, bem como foram feitas encomendas a escultores e ferreiros locais tendo um objetivo didático de representação para a mediação e exposição no museu.

A exposição MAFRICAS: AS AFRICANAS DO MAFRO conta com temas entre Linguagens, Mulheres, Afrofuturismo, Mascaras Geledes e tradições e culturas que foram requalificados a partir de uma narrativa decolonizada sobre as peças expostas.



Figura nº 9 (Painel mapa / Escultura de Exu)



Figura nº 10 (Mascarã de Búfalo, Bancos ancestrais, Estátuas Funerárias).



Figura nº11 (Escultura de Gu/ Espadas de GU)

Nestas peças se encontram representações de Gu ou Ogum, considerado o Orixá que domina o ferro, também atrelado a Agricultura o responsável por ensinar aos a forja do ferro,

pois anteriormente as etnias africanas se instalavam onde tinha comida, com a forja do ferro passaram a plantar e colher e se estabelecer em seus territórios.



Figura nº 12 (Painel com insígnias de Exu / Ifá e Xangô)

Destaco nesta figura que as representações de Exu com símbolos fálicos se apresenta por suas múltiplas faces e domínios, tais como fertilidade, poder e vitalidade, elementos que para as culturas africanas são fundantes. Importante ressaltar que culturalmente nas áfricas não

se percebe um símbolo fálico como algo imoral, esses conceitos são construídos religiões judaico cristãs.



Figura nº13 (Asséns e Recades)

Nesta figura estão demarcadas as relações de ancestralidade e poder, pois através dos **Asséns** se homenageiam os ancestrais dentro de suas praticas e saberes, bem como nos **Recades** temos uma representação de poder e comunicação, peça que só era utilizada pelos grandes reis.



Figura nº 14 (Yami Oxorongá, Ibualama, Logun Edé, Ossain, Iroko, Xango, Bayani).



Figura nº 15 (Baba Abaolá, Exu, Ogum, Oxóssi, Omolu, Nanã).



Figura nº 16 (Oxalá, Iemanjá, Ewa, Iansã, Oxum, Oxumarê).



Figura nº 17 (Axabô, Okô, Ifá, Ibejis, Obá, Otin, Oxaguian, Oníle)

Os Painéis dos Orixás do artista Carybé (Hector Paride Bernabó) são as peças mais pontuadas pelo afeto, nelas encontramos varias técnicas artísticas e aplicações como ouro, sementes, miçangas, prata, cobre, bronze, ferro, caroços de manga, conchas, espelhos, búzios, vidros entre outros.

Cada prancha que mede entre 3 metros de altura e 1 de largura e 2 metros de altura por 1 de largura, representam 27 orixás e 2 desses orixás são cultuados pela representação de pai e

mãe ancestrais, são eles o Baba Abaolá que representam os pais ancestrais, ou podemos também chamar de Eguns, cultuados individualmente aqui na Bahia na ilha de Itaparica e as Iyami Oxorongá que representam as mães ancestrais cultuadas coletivamente, representando os presságios, e feitiços, são elas as mães a quem se deve o máximo de respeito.

Pesquisar por estas encruzilhadas requer um processo de desconstrução mediante as epistemes que marcaram a minha trajetória de vida escolar, acadêmica e social, provocando muitas rupturas diante dos silenciamentos que a lógica universitária nos impõe. Destarte é um processo de ressignificação corporal perceber que muitas referências que moldaram meu processo formativo, só foram possíveis a partir das insurgências e atravessamentos cotidianos no convívio com os corpos discentes num viés de troca e encantamento.

Nesse processo a pesquisa foi construída com sete corpos e suas encruzilhadas, onde cada corpo contruiu de forma singular sua narrativa, para isso utilizo como referência para cada corpo a palavra em ioruba IKORITÁ que significa interseção, cruzamento, encontro de linhas, planos que se cortam, logo podemos compreender como as encruzilhadas e suas rupturas.

A criação desse conceito como representação para as narrativas se deu através da minha identidade corporal e ancestral, entendendo Exu como fertilidade em pensamentos, movimentos de compreensões e construção de conhecimento, bem como as rupturas que atravessam esta dissertação. Logo Ikoritá se coloca como conceito de essência e ancestralidade para as encruzilhadas formativas dos discentes que colobaram como suas narrativas para esta pesquisa.

Desse modo numa tabela de afetos e sentidos provocados pelo Museu Afro Brasileiro – UFBA, fiz uma análise a partir dos marcadores : Museu, Corpo, Memória e Formação.

A narrativa dos corpos se insere nesta dissertação perspectivada pela quebra de paradigmas, pelo protagonismo das experiências, das memórias construídas no diálogo com o tempo presente e dos corpos em suas potencialidades, desse modo me apoiei para análise nas concepções do método História oral temática, numa amostragem que se ancora nas experiências formadoras, com uma abordagem experiencial da formação, sendo realizada com sujeitos inseridos em um mesmo contexto, o espaço museológico, pois como num processo de provocação a esses corpos, bem como suas memórias, compreendo como elucidada Pierre Nora (1993).

Porque a coerção da memória pesa definitivamente sobre o indivíduo, somente sobre o indivíduo, como sua revitalização possível repousa sobre sua relação pessoal com seu próprio passado. A atomização de uma memória geral em memória privada dá à lei da lembrança um intenso poder de coerção interior. Ela obriga cada um a se relembra e a reencontrar o pertencimento, princípio e segredo da identidade. Esse pertencimento em troca, o engaja inteiramente. (NORA, 1993, p.18).

Apresenta-se assim, a análise dos dados realizada sob a perspectiva dos afetos propostos pela visita ao Museu Afro Brasileiro- UFBA e os atravessamentos, bem como na busca das influências formativas, das experiências de vida e dos valores dos sujeitos entrevistados em suas disposições e construções no que compreende suas encruzilhadas formativas.

6.0 ENCRUZILHADAS NARRATIVAS DE AFETOS E SENTIDOS NO MUSEU AFRO BRASILEIRO

Analisar as narrativas que constituem e referenciam as encruzilhadas formativas para o trato das relações étnico raciais dos estudantes da UFBA participantes da pesquisa, está pautada

numa perspectiva dialética de educação, onde protagonizar e fortalecer as narrativas desses estudantes pode promover nos sujeitos culturais atos de resistências, insurgências e combates. Portanto na perspectiva de afetos todas as experiências reunidas nesses campos serão articuladas na intenção de que se revelem outras possibilidades diante das presenças e ausências que se expressam no processo de ruptura na construção de conhecimento desses corpos, pois como elucidada Rufino (2016).

Dessa forma, o que se apresenta enquanto caminho credível nesta reflexão é a perspectiva da *encruzilhada*, que interpretada, a partir das sabedorias fronteiriças da diáspora africana compreende-se como um campo de possibilidades e tempo/espaço das presenças e potências de Exu. Em outras palavras, praticar estripulias no campo do saber configura-se como um exercício crítico que propõe o lançamento de diferentes perspectivas de mundo em um dinâmica cruzada. Cada intersecção gerada nesses cruzamentos compreende-se como uma fronteira que ressalta a emergência de outros caminhos para a invenção e releitura do mundo. (RUFINO, 2016, p.59).

Desse modo, compreendendo como um fazer decolonial produzir saberes outros, apoiando-se nas narrativas compartilhadas por estes discentes que numa relação de troca e afeto, podem construir outras perspectivas de leitura de mundo e educação.

IKORITÁ 1	
MUSEU	“O MAFRO é outro lugar dentro da minha própria cidade que eu não conhecia, e acho que essa falta de conhecimento não é por acaso, esses espaços de preservação da nossa história são propositalmente escondidos das pessoas que deveriam conhecer.”
CORPO	
MEMÓRIA	“Um espaço com objetos que a maioria vieram do continente africano ou de terreiros brasileiros, com representações de orixás e do cotidiano do povo.”
FORMAÇÃO	“A estudante que estava guiando a visita nos explicou sobre algumas delas o que esclareceu tanta coisa pra mim que infelizmente sou bem leiga no assunto.”

Diante da narrativa expressa pelo IKORITÁ 1, é possível identificar como o distanciamento com o espaço museológico ainda é uma lacuna na educação e na formação docente, bem como na cultura da sociedade que entende o espaço museológico como distante ou desinteressante.

No primeiro marcador de afeto a narrativa Ikoritá demonstra como compreensão que o contato com o museu, assim como sua territorialidade estão articuladas para eleger um público, para isso elaborar compreensões históricas no tempo presente é um desafio que se coloca na mediação das relações sociais, pois ainda que este seja um espaço universitário, sua utilização não está dentro dos moldes pedagógicos e curriculares de maioria dos cursos que versam sobre questões educativas.

Ressalto que o curso de Museologia protagoniza obviamente este movimento, porém a intenção deste afeto é apresentar o espaço museológico como possibilidade formativa enriquecedora para as relações sociais e culturais da nossa sociedade.

Destarte, revisitar as memórias culturais realizando conexões com o cotidiano se apresenta na emergência de conhecer a si mesmo, para compreender o futuro que se trama nas aprendizagens do corpo e das performances que a educação alimenta, ou podemos dizer que as travessias realizadas na construção de um sujeito são primeiramente evidenciadas no corpo, pois o corpo enquanto dispositivo de afeto apresenta a potencialidade da transformação.

Partindo desse pressuposto, a presente narrativa traduz a necessidade de um fazer pedagógico decolonial para que haja um reconhecimento, bem como um engajamento na transformação da história do presente, do contrário a calcificação das práticas culturais que reverberam na identidade desses corpos permaneceram no reflexo da colonialidade do ser e do saber.

Portanto nesta narrativa a emergência de uma educação decolonial se configura como vital para provocar transformação nos corpos e construir memórias positivas, posto que o ensino das relações étnico raciais e o ensino de conteúdos culturais ainda se apresentam com distanciamento para os corpos.

IKORITÁ 2	
MUSEU	“O MAFRO (Museu Afro-brasileiro da UFBA) contém mais de 1000 peças de cultura material africana e afro-brasileira. Com isso, essas exposições contribuem para uma visão "decolonial" da África e do Brasil como uma diáspora africana.”.

CORPO	“Um conjunto de obras que mais chama a atenção são os Painéis de Carybé, devido à Bahia ser um Estado majoritariamente negro, a religião católica ainda predomina.”.
MEMÓRIA	“Expor o que foi produzido pelo povo que foi escravizado e trazido para o Brasil, com o intuito de "quebrar" a ideia construída de que tudo que os negros produziam era descartável, de pouco valor, devido a uma hegemonia religiosa que contribuía com essa opressão e desvalorização da cultura africana.”.
FORMAÇÃO	“Com o auxílio de um guia do museu, pode-se conhecer um pouco da história de cada obra daquele painel, desmitificando diversas opiniões e crenças construídas pela visão colonizadora europeia.” “Com isso, do ponto de vista educacional, o MAFRO deveria ser um local de visita obrigatório de todas as escolas sendo elas públicas ou privadas pelo menos uma vez ao ano.”.

As construções narrativas do **IKORITÁ 2** evidenciam interpretações da nossa existencialidade, pluralidade, bem como as fragilidades que as identidades sociais foram e são historicamente condicionadas, através de um referencial simbólico intencional de colonização.

Por esses veios, a Lei 10.639/03 foi um importante passo nas políticas de reparação e ações afirmativas na educação básica, onde destaco um dos contextos possíveis de atuação dos corpos participantes da pesquisa, desse modo sua regulamentação enquanto fundamentos teóricos da legislação não são suficientes para romper com o racismo estrutural que através de um sistema gerador e colonizador, universaliza os saberes e ignora as diferenças.

Nessa compreensão o **IKORITÁ 2** nos provoca questionamentos, rupturas que diante dos marcadores de afetos desta pesquisa, estão definidos numa compreensão de museu enquanto espaço decolonial, demonstrando afeto e encantamento pelos Painéis dos Orixás, ainda que haja uma predominância das praticas religiosas no bojo do sincretismo, dissonante do que se compreende enquanto decolonialidade para o acervo em sua representação simbólica. Para isso como nos diz Gomes (2012).

Esse processo atinge os currículos, os sujeitos, e suas praticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita a teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e pratica. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. (GOMES, 2012, p.103).

O **IKORITÁ 2** destaca também que há uma demanda obrigatória para a cultura afro-brasileira no reconhecimento, afirmação e valorização através da educação, processo que perpassa pela desconstrução de mentalidades, pela ressignificação do negro na busca de superação diante das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade sobre a história africana e afro-brasileira.

Nesse fazer, as novas formas de construir referenciais e memórias está permeado de uma identidade formativa de ruptura, onde reinventar-se enquanto corpo para proposições de caminhos é a essência das encruzilhadas. Nessa perspectiva, desconstruir no ato de educar é emergência, posto que as visões estereotipadas, marginalizadas e simplistas da história e da cultura africana que tanto contribuíram para construir e consolidar referências equivocadas da nossa ancestralidade africana, não podem se sustentar na formação de novas identidades docentes e discentes, pois são esses afetos e representações que permearam o fazer do educador.

IKORITÁ 3	
MUSEU	“O grande acervo que o MAFRO possui é fundamental para contribuir com a preservação cultural e das matrizes culturais negras. Nessa visita, tivemos a oportunidades de conhecer diferentes aspectos da cultura afro-brasileira, do candomblé, dos orixás e, inclusive, processos históricos que levaram construção de preconceitos contra a cultura afro-brasileira.”

CORPO	“Com essa visita, pude perceber que o candomblé é uma religião que tem muitas particularidades e diferenças de outras religiões por ser muito rica em detalhes. Algo que chamou a atenção foi à diferença da grande quantidade de entidades e orixás.”
MEMORIA	“Como o país historicamente foi colonizado por Portugal, um país Europeu, a abolição da escravatura foi apenas um passo dado no processo de aceitação da cultura negra do país.”
FORMAÇÃO	“Uma das coisas mencionadas por um dos integrantes da turma que prestaram a visita foi à importância de se aprender sobre a cultura africana dentro escolas de forma incessante, inclusive como conteúdo de aula, porque só dessa forma será possível quebrar alguns preconceitos que estão engrandados na sociedade.”

Numa perspectiva de preservação e descolonização referente às culturas trazidas pelos povos africanos, aqui adaptadas ou podemos também dizer manipuladas a favor da classe dominante o **IKORITÁ 3** destaca na sua narrativa a construção dessas verdades culturais, como fruto de um processo colonizador. Elementos que se expressam através do sentido de percepção as diferenças e particularidades no âmbito da ancestralidade cultuada no candomblé.

Nesse sentido a relação entre formação e os atravessamentos desta pesquisa, compreendem a necessidade de uma mudança estrutural proposta pela lei 10639/03 que abre os caminhos na construção de uma educação decolonial. Portanto falar de museu, corpo e memória a partir de contextos africanos, ou afrocentrado, significa questionar as concepções e representações da nossa identidade cultural e social, bem como as contribuições que a nossa ancestralidade africana na formação da população brasileira.

Para isso, no que tange a necessidade formativa em todos os âmbitos, Asante (2009) nos diz que;

Estou fundamentalmente comprometido com a noção de que os africanos devem ser vistos como agentes em termos econômicos, culturais, políticos e sociais. O que se pode analisar em qualquer discurso intelectual é se os africanos são agentes fortes ou fracos, mas não deve haver dúvida de que essa agencia existe. Quando ela não existe, temos a condição de marginalidade – e sua pior forma é ser marginal na própria história. (ASANTE, 2009, p.95).

Pensar a condição de agencia é um dos caminhos possíveis na aplicabilidade da lei 10.639/03, posto que a emergência de sua promulgação se conceba também pelas ausências epistemológicas e negações históricas de uma positiva representação e contribuição no que se considera nos tempos atuais como sociedade.

Sendo assim romper com o estágio de universalidade as culturas eurocêntricas como base aos pensamentos da nossa sociedade, insurge nessas narrativas, ou seja, se perceber dentro desse cenário requerendo “outras” alternativas as que estão postas não somente na teoria, mas na pratica pedagógica é o que se destaca na **IKORITÁ** deste corpo.

IKORITÁ 4	
MUSEU	“Através da visita guiada tivemos a oportunidade de aprender e conhecer sobre a cultura africana e afro-brasileira pela exposição de peças, objetos e painéis que representam a religiosidade de culturas que foram criadas à distância (questão territorial).”

CORPO	“Após a visita ao museu pude refletir a real importância de buscar conhecimento sobre a cultura brasileira e fica com o conhecimento subjetivo somente, creio que com visitas a museus e pontos históricos da nossa cultura, podemos elevar o patamar de conhecimento e quebrar preconceitos que foram criados em nossa sociedade e por fim conhecer a verdadeira história de algo que tem nosso interesse.”
MEMÓRIA	“... mas que nos aproximam em transmissão e assimilação dessa cultura que sempre foi difundida em nosso território brasileiro.”
FORMAÇÃO	“A visita foi de grande valia pra ampliar conhecimentos e quebrar certos preconceitos que são impregnados por outras religiões acerca do Candomblé, tratando seus orixás como “coisas ruins”.

O distanciamento se coloca em muitos corpos como reflexo de uma educação eurocentrada, corpos que não se reconhecem não se projetam num lugar de identidade cultural, mesmo que suas experiências e práticas estejam permeadas pelas influências desse território simbólico.

Na narrativa da **IKORITÁ 4** podemos perceber que o elo entre prática e representação está ideologicamente comprometido pelo colonialismo, onde o museu cumpre uma função de religar esses marcadores e ressignificar as compreensões desses saberes.

Um dos pontos significativos nessa construção narrativa se coloca na concepção de verdade, elemento destacado nesta pesquisa sobre o que se aprende na composição de história africana e sua diáspora, bem como podemos salientar que a cultura europeia se coloca como forma de todas as culturas, logo esmiuçar o que é cultura afro-brasileira e africana em contraponto ao que é fruto cultural da colonização, pode redefinir referências aos conceitos de ser e fazer. Partindo dessa encruzilhada, compreendo segundo Rufino (2016).

As presenças na diáspora enunciam na corporeidade as possibilidades de resiliência e transgressão. O corpo e suas sabedorias de fresta e ginga reinscrevem rotas de fuga do que é destinado para as populações negras enquanto lugar absoluto, a condição de não existência. (RUFINO, 2016, p.67).

Destarte reivindicar uma formação que permita atravessar as pontes do conhecimento no tempo presente para ressignificar o futuro, fornece aos sujeitos sociais autonomia na sua trajetória, reconhecendo-se como protagonista de seu fazer. Sendo assim as experiências propostas pelo espaço museológico intentam pela ruptura dos preconceitos concebidos na educação.

Educar pela decolonialidade e Afrocentricidade se apresenta por meio dessas narrativas como o caminho de emancipação e libertação das memórias que outrora foram acorrentadas a paradigmas e culturas eurocêntricas, portanto o espaço museológico proporciona afetos que contribuem no resgate de nossa ancestralidade e identidade cultural.

IKORITÁ 5	
MUSEU	“a primeira coisa que me chamou atenção e me afetou é a pouca quantidade de matérias da exposição no que se deveria ser um meu afro brasileiro numa cidade como Salvador que a cidade mais negra fora da África”

CORPO	“a exposição dos orixás que pra mim é a que eu mais gosto é a que eu mais fico impactado, que tem todas aquelas esculturas de caribé, que era um homem branco, não era um homem brasileiro, é muita a visão do outro para nossa cultura, com isso não quero dizer que não seja uma visão respeitosa, mas que não é uma visão nossa talvez se fosse um corpo negro que retratasse aquelas imagens, retrataria de uma maneira diferente, de outra maneira com outra estética, mas foi muito importante estar ali”.
MEMORIA	“a gente precisa preservar ainda mais a nossa cultura, a gente precisa reforçar fortalecer muito mais esse processo de preservação material e imaterial da cultura afro brasileira”
FORMAÇÃO	“Outro fator que me chamou atenção foi à falta de preparação do próprio museu em apresentar as obras. Informações imprecisas a respeito da origem e significado das obras, chegando ao ponto dos seus funcionários reconhecerem que possuem pouco conhecimento acerca de alguns objetos, realidade que me faz pensar que ocorre uma falta de interesse em realizar um estudo mais apropriado da cultura negra pela instituição mantenedora do Museu.”

Partindo desta narrativa, é importante refletir sobre o questionamento enquanto pontencializador de caminhos e aporte para uma prática pedagógica reflexiva, posto que a construção das subjetividades se configure como dispositivo de compreensão na formação dos sujeitos, produzindo engajamento para descolonização da educação e reflexões no tempo presente, desta forma Reinaldo Lindolfo Lohn (2010) nos diz que;

Mais do que nunca, uma história comprometida e interpelada pelo presente está diante de questionamentos que envolvem a interação entre narrativa histórica e campo político. Do ponto de vista das abordagens e métodos disponíveis, tal atitude leva ao que Marshall Sahlins (1987, p. 181) aponta como a necessidade de questionar “oposições calcificadas”, incluindo a estrita fronteira antes tomada como intransponível entre um passado apresentado como “radicalmente diferente do presente”. Trata-se de engajar conceitos em métodos no mundo e na ação. (LOHN, 2019, p.11).

Numa narrativa que se apresenta pela inquietação, ressalto como encruzilhadas indispensáveis para aplicabilidade da lei 10.639/03, pois ela se propõe numa perspectiva de educação decolonial em outras formas de fazer, pensar e construir uma educação afrocentrada.

Emergindo pelas inquietações diante das ausências que o **IKORITA 6** pontuou, assim como sua insatisfação diante do território no qual o museu está inserido e quais as proposições poderiam estar protagonizadas pelas temáticas ali trabalhadas.

Ressalto a importância do processo formativo no que compreende a mediação desse espaço, processo que se coloca como atuante na construção de novas memórias ou resgates, agência que requer comprometimento e empatia, quando não houver identidade pela temática.

A ancestralidade insurgente do corpo questionador esta evidenciada em suas narrativas através da exposição de sua religiosidade, dispositivo demarcado pelo sujeito pesquisado na referência às insígnias dos orixás (peças do acervo Mafro-Ufba), nas Talhas de Yaô (Manoel do Bonfim) e nos Painéis dos orixás (Carybé), homem branco não brasileiro, inscrição corporal que na concepção do sujeito pesquisado influenciou na construção das peças.

Desse modo, para esta **IKORITÁ**, se fossem obras produzidas por um corpo negro a representação seria diferente, observa-se nessa demonstração de incomodo diante da estética dos Painéis dos orixás (peças do artista Caribé) um reflexo de suas inscrições corporais e afetos, como referencia para seus sentidos na construção de conhecimento propostos pela visitação ao Museu Afro Brasileiro UFBA.

Contudo este corpo retorna as suas inquietações para destacar a emergência de mudança, formação e de responsabilidade com a preservação destas memorias, que na sua compreensão parte também das suas encruzilhadas e escolhas formativas e é por esses veios que ressalto o dialogo desta narrativa com as epistemologias que permeiam esta pesquisa, posto que, o fazer pedagógico decolonial e afrocentrado, se configuram nas identidades formativas contra hegemônicas.

IKORITÁ 6	
MUSEU	“Eu, que não sou adepta de nenhuma religião, mas tenho certa aproximação com o candomblé, descobri muitas informações que foram novidades para mim”.

CORPO	“A sensação de estar pisando num lugar que eu já tinha pisado antes, a sensação de ter saudade de uma coisa que você não sabia que tinha, que nem quando eu abracei “Donana” que é mãe dessa casa lá no Kingoma então foi essa sensação de estar reencontrando algo que para mim ainda é longínquo, tipo eu que não sou do candomblé, tenho só algumas aproximações. Nesse ambiente me senti arrepiada. De frente para obras talhadas em madeira representando saídas de Yaôs, refleti sobre ancestralidade, sobre o significado de carregar em nós antepassados e entidades.”.
MEMÓRIA	“Resgatar mesmo essa memória e tornar essa memória mais presente.”
FORMAÇÃO	“Eu vejo ainda mesmo algumas atividades que tentam aplicar a lei 10.639 às vezes de uma forma muito estereotipada, ou minimizam muita a arte, a cultura e tentam encaixar em modelos eurocêntricos”.

É importante destacar aproximações e distanciamentos nesta experiência feita pelo **IKORITÁ 6**, pois nas suas narrativas é possível perceber suas sensações de forma latente, emocional e reflexiva pelo afeto provocado no território museológico. No relato dessa experiência, sua construção se coloca de protagonismo das narrativas de vida exprimindo as subjetividades atravessados de memórias, identidades, saberes, influências, encantamentos diante de sua experiência no tempo e território corporal.

As narrativas dessa **IKORITÁ** que se apresenta atravessada pelas possibilidades, sugere um processo de criação e exploração dentro do conjunto de experiências que este corpo apresenta no decorrer de suas encruzilhadas.

Caminhando por uma perspectiva de possibilidades, buscando em cada afeto sentido pelo seu corpo, em cada memória resgatada, enxergar alternativas outras as que se apresentaram em seu processo formativo, resignificando suas memórias. Nesse sentido destaco como uma construção pedagógica decolonial e insurgente, sedenta por rupturas e ecologias na construção de conhecimento, pois como elucida (MIGNOLO, 2017, p.17).

É preciso que se dirija ao reservatório de formas de vida e modos de pensamento que têm sido desqualificados pela teologia cristã, a qual, desde o Renascimento, continuou expandindo-se através da filosofia e das ciências seculares, posto que não podemos encontrar o caminho de saída no reservatório da modernidade (Grécia, Roma, Renascimento, Ilustração). Se nos dirigirmos ali, permaneceremos presos à ilusão de que não há outra maneira de pensar, fazer e viver. (MIGNOLO, 2017, p.17).

Nesse decurso, a articulação dessas experiências e saberes, também demarcam encantamento e ancestralidade, posto que, a mesma evidencia suas aproximações, elaborando constantemente caminhos e diante dos desafios presentes no cenário da educação para o ensino das relações étnico raciais.

Em suas elaborações, destaco como dispositivo acionado pela mesma constantemente, as suas memórias, que se apresentam nos saberes e inquietações acessadas conforme os desafios do presente, de modo que as experiências do corpo relatadas por ela se constituem como fonte de compreensão de suas potencialidades e incompletudes.

Nesse sentido a sua implicação pela formação se apresenta com grande implicação para ruptura, para mudanças que podem ocorrer, ou seja, perspectivada pelas encruzilhadas de uma pedagogia afrocentrada, que intenciona descolonizar saberes, identidades e formações docentes.

MUSEU	<p>“Eu não tinha pensado em nada de ligado a museologia, meu direcionamento era mais para as artes plásticas. Acabou mudando ao longo da formação, mas ainda assim quando eu cheguei aqui e ai eu percebi obras que tinham que eu senti uma ligação, aqui em Caribé é mais com as peças, mas obras que são feitas por pessoas negras da diáspora, como na primeira sala estudantes da escola de Belas Artes que eram pessoas que, pessoas negras como as talhas de Manuel do Bomfim ali, quando eu vi eu fiquei assim, gente! Eu fiquei surpresa!”</p>
CORPO	<p>“Minha autoestima, porque você também é uma mulher negra então você deve saber, e ai quando eu vi as bonecas às máscaras, tudo assim eu pensava assim gente isso aqui é bonito e quando a gente pensa anteriormente, antes da gente ter esse contato, a gente pensa no bonito, a gente pensa outra coisa, completamente diferente e que se distancia muito da gente e aqui eu vi as fotografias, eu via as peças, eu vi tudo e fiquei ai gente isso é incrível!”</p>
MEMÓRIA	<p>“Uma criança que falou, que aquilo eu senti um impacto tão grande, que a menina falou assim super brincando, rindo, mas ela falou assim, eu não tenho religião, mas a minha mãe sempre me pergunta qual a minha religião e aí eu digo eu não sou nada e aí ela me bate, porque eu não posso ser nada, eu tenho que ser o que ela é que no caso era evangélica também. Teve um grupo de uma escola que chegou aqui e ai tinha um colega que ele sofria buling dos outros colegas, e ai a gente falou a historia de Omolu pra ele, que tem uma historia que fala que os orixás implicavam com ele e ai por isso que ele se cobria com as palhas, e quando estava contando essas historia, alguns colegas falaram olha ele é feio, alguma coisa assim , que nem esse daqui fulano de tal, parece com esse orixá ai que sofre buling também porque é feio. E ai esse colega ficou quieto assim não quis falar nada, ai depois que acabou a mediação ele se aproximou e veio me perguntar mais sobre a historia de Omolu, o que e que tinha o que é que ele passou o que é que aconteceu no fim.”</p>
FORMAÇÃO	<p>“Estar aqui me tornou uma pessoa mais consciente pra diversos tipos de questão e é um espaço que eu vou esta passando um tipo de conhecimento para uma pessoa e ai tem que ter muita responsabilidade e se fazer isso. Eu não posso falar qualquer coisa! Eu não posso falar de qualquer jeito! Tudo tem que ser trabalhado pra que aconteça da maneira mais certa possível. Então sempre que eu saio daqui eu tenho esses pensamentos. Quando eu vou a museus, eu tenho esses pensamentos, porque eu lembro do acervo daqui. Quem fez? Porque que fez? Qual a função disso daqui? Sempre que eu chego em outro museu, eu penso esses tipos de coisas!”</p>

Partindo da narrativa do **IKORITÁ 7**, se coloca num corpo mediador perspectivado pelos signos de Exu, posto que se reinventa, se desmantela e se permite outras possibilidades, não abrindo mão de suas subjetividades. Desse modo, é possível identificar nas suas encruzilhadas, insurgências de uma formação que te direciona para um modelo único de ver o mundo, contudo ao adentrar o espaço museológico seu corpo se concebe na necessidade de transgredir a noção simplista da cultura africana, propondo conexões.

Nesse fazer sua narrativa expressa a realização de um fazer decolonial perspectivado pela pedagogia das encruzilhas conceituada por (RUFINO, 2018, p. 78), posto que “A *Pedagogia das Encruzilhadas* mira primeiramente a reinvenção dos seres, a partir dos cacos desmantelados, o reposicionamento das memórias e a justiça cognitiva diante do trauma e das ações de violência produzidas pelo colonialismo”.

Ressalto a conexão deste **IKORITÁ** com as inquietações que permearam e provocaram a construção desta dissertação, pois como apresentado anteriormente o corpo pesquisador desta produção foi também mediadora de acervo, experiências que construíram saberes, aprendendo e desaprendendo no que tange um fazer pedagógico decolonial, porém o ponto de análise aqui protagonizado está nos afetos apresentados pelo **IKORITÁ 7** em seus marcadores.

Partindo deste pressuposto, os inacabamentos evidenciados nessa narrativa nos provoca uma reflexão do quão importante e estratégico é o espaço museológico para descolonizar os modelos mentais que acometem a autoestima dos corpos negros, a compreensão dos corpos em suas diferenças e particularidades, desvelando os estigmas de uma referencia simbólica perversa que objetiva universalizar os corpos, silenciando as identidades e experiências.

Em alguns trechos desta narrativa a autora demarca seu descontentamento diante das narrativas de grupos visitantes, principalmente os de crianças que expressaram violências simbólicas e afetivas por se comportarem enquanto corpos destoantes do padrão imposto das religiões judaico cristã.

Ainda que divididos por marcadores, os **IKORITÁ** de análises estão entrelaçados por potencialidades do corpo e das memórias em constante alimentação, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Contudo neste Ikoritá em questão destaco a energia de Exu em cada expressão de afetos e como o “corpo território” (MIRANDA, 2019) deste Ikoritá se transforma constantemente.

Logo o signo epistemológico desta dissertação se estabelece como fundante, pois como elucida (RUFINO, 2018, p. 76) “A encruzilhada invoca a máxima parida nos terreiros: *Exu é o que quiser*”. Assim, ele é aquele que nega toda e qualquer condição de verdade para se manifestar como possibilidade. “

Sendo assim em um processo de inacabamento e constante aprendizagem podemos compreender que ao corpo confere o poder de transformar e nele se constroem as narrativas, os caminhos e todas as possibilidades de transgredir para ressignificar a educação, logo educar para as relações étnico raciais, educar pela decolonialidade é também educar pelo corpo e suas potencialidades.

7.0 ENCRUZILHADAS E CONTINUIDADES FORMATIVAS DA PESQUISA

É a partir dessa perspectiva de inacabamentos e potências de Exu que compreendo por este decurso de pesquisa a emergência de rupturas aos caminhos apontados como credíveis,

pois na compreensão de encruzilhadas enquanto fronteiras para novos atravessamentos, diferentemente do que é praticado pela lógica acadêmica hegemônica de produção de conhecimento.

Ressalto os múltiplos saberes construídos sobre o corpo, sobre as memórias e o cruzamento das experiências como prática de saberes que se apresentou no entrelace desta produção, muitos foram e são os afetos no corpo de uma pesquisadora que se permite encruzihar.

Portanto potencializar as constantes rupturas que se realizam nas práticas pedagógicas decoloniais, se configura um dos princípios emancipatórios de resistência e como conceitua Walter D. Mignolo “desobediência epistêmica”, diante da necessidade de utilizar como referências as epistemologias da Afrocentricidade e as produções que versam sobre a descolonização do conhecimento.

Utilizar-se de referências epistemológicas não canonizadas é a prática decolonial em percurso, posto que o conhecimento sobre outras concepções cause estranhamento, considerado também um tipo de afeto, contudo se configura como provocação acadêmica para que haja aproximações a novos saberes epistemológicos.

Nessa perspectiva, produzir corpos e mentes colonizadas ainda tem sido uma estratégia do racismo em silenciar as ausências, distanciando os corpos negros de suas raízes, contribuindo na negação de sua existência, negando suas memórias.

Para isso entender que o contexto desta pesquisa revela o corpo e a memória como suporte de construção de conhecimento, território de potência, temática que ainda não tem sido privilegiada pelo campo educacional, em destaque no que compreende a formação dos docentes para o trato da diversidade étnico-cultural desses corpos.

Considerando essa diversidade, dialogar com outros espaços não formais de educação é uma das formas de re (inventar) o corpo no bojo dos afetos, pois o corpo é nosso primeiro território, é a partir dele que se problematiza a construção do ser, do existir enquanto cultura, religião, ancestralidade, memória, bem como tudo que o corpo produz e manifesta.

Ao considerar que somos sujeitos culturais, sujeitos da diversidade, mas também de singularidades ressalto segundo Eduardo Oliveira (2012);

Cada cultura produz o seu mundo juntamente ao mundo das outras culturas. Até ontem podíamos pensar cada mundo em seu lugar, o que era uma perspectiva curiosa, ainda que ingênua. Hoje em dia, ao contrário, é nos dado a tarefa de pensar não apenas as fronteiras dos mundos, mas suas encruzilhadas. 17, isto é, não no limite deles, mas onde eles se encontram e se misturam. (OLIVEIRA, 2012, p. 42).

É preciso religar os pontos históricos no tempo presente, modificar posturas, posicionamentos políticos, é preciso questionar a universalidade dos discursos e construir novos discursos que contemplem todos os corpos, articular educação, memórias e identidades, pois são as experiências que conduzem as significações, ou seja, reeducar o olhar para identificar no cotidiano as estratégias possíveis a fim de problematizar as lacunas que “gritam.”

Destarte evidenciar a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades, nos conduz ao processo de conhecimento de si, perpassado pela construção e transformação do ser através dos contextos de vida, das experiências, círculos de culturas, dos encontros, situações que podemos considerar formadoras e fundadoras de uma teia corporal, uma encruzilhada de identidades, posto que sejam estas as expressões de nossa existencialidade.

Sendo assim compreendo que somos sujeitos corporais e utilizamos o nosso corpo como linguagem, onde nessa comunicação precisamos nos perceber como e enquanto educador. As marcas adquiridas desde as nossas primeiras encruzilhadas de vida nos expressam e tornam-se mais fortes no decorrer do tempo, por isso a importância de descolonizar as mentes pelo corpo e pelas memórias se configura na possibilidade de descortinar a cegueira e romper com o silenciamento que amordaça o fazer educativo.

Proponho uma educação em Ikoritá, sendo ela compreendida aqui pelo processo de uma formação que contemplem os corpos, suas memórias e incompletudes para que possamos nos ressignificar enquanto sujeitos em constante formação na busca de uma identidade positivamente fortalecida. Logo para um fazer decolonial inspiro-me e sigo pelas encruzilhadas de Exu, pois como nos diz Rufino (2018).

É Elegbara que funde o princípio da existência, das possibilidades e da imprevisibilidade. Nas palavras assentadas na esteira do saber popular dos terreiros, *é à força de Exu – o movimento como um todo* – que nos dará forças para reinventarmos os mundos, praticando caminhos por encruzilhadas. (RUFINO, 2018, p. 88).

Podem existir muitos outros caminhos possíveis, porém saliento que é nos cruzos de Exu ou podemos também compreender enquanto giras epistemológicas que se operam as fissuras, diante da negação dos saberes corporais como legítimos para difundir proposições e perspectivas advindas de uma educação em encruzilhadas, trazendo o corpo para o centro da produção epistemológica e educativa, portanto incorporando uma educação decolonial e afrocentrada.

Laroiê! Mojubá Exu!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANI, Marimba. **Yurugu: Uma Crítica Africano-Centrada do Pensamento e Comportamento Cultural Europeu** An African-Centered Critique of European Cultural Thought and Behavior. New Jersey: África World Press, 1994.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar**. In Eliza Larkin Nascimento (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira)

BOURDIEU, Pierre **O Poder Simbólico**. Ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro; memória e Sociedade, 1989.

CONCEIÇÃO, Jorge. **Negritude: do espelho quebrado à identidade autêntica**. Salvador: Vento Leste, 2012.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSFUGUEL, Ramon. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

CURY, Marília Xavier. **Educação em museus: panorama, dilemas e algumas ponderações**. Ensino Em Re-Vista, v.20, n.1, p.13-28, jan./jun. 2013.

DOSSE, François. **História Do Tempo Presente e Historiografia**. Tempo e Argumento – Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5 – 22, jan./jun. 2012.

DOVE, Nah. **Mulherisma Africana- Uma Teoria Afrocêntrica**. Jornal de Estudos Negros, Vol. 28, Nº 5, Maio de 1998.

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

FRANÇA, Kuma. **A piada que você não vai contar**. Editora Padê, 2018.

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

GOMES, Alexandre Oliveira Gomes; OLIVEIRA, Ana Amélia Rodrigues de. **A construção social da memória e o processo de resignificação dos objetos no espaço museológico**. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST.

GOMES, N.L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, 2000.

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

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

HAMPATÉ BÁ, A. **A tradição viva**. In KI-ZERBO, Joseph (org.). História Geral da África, vol. I, Metodologia e Pré-História da África. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982

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

KARENKA, Maulana. **A função e o futuro dos estudos africanos: reflexões críticas sobre sua missão, seu significado e sua metodologia.** In Eliza Larkin Nascimento (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira)

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo.** 2ed. Tradução de Sonia M.S. Fuhmann-Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. **Reflexões Sobre A História Do Tempo Presente: Uma História Do Vivido.** Coleção história do tempo presente: volume 1 / Tiago Siqueira Reis. et al. organizadores. – Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

LOHN, Reinaldo Lindolfo; CAMPOS, Emerson Cesar de. **Tempo Presente: entre operações e tramas.** Hist. Historiogr. Ouro Preto. n. 24. Agosto, 2017, p. 97-113.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Abebe: a criação de novos valores na educação.** Salvador: SECNEB, 2000.

_____, Narcimária Correia do Patrocínio. É preciso africanizar a universidade. In: MENEZES, J. M. F.; SANTANA, E. C. ; AQUINO, M. S. . **Educação, região e territórios - formas de inclusão e exclusão.** 1. ed. Salvador: Edufba, 2013. v. 1. P. 173-199.

MACHADO, Vanda. **EXU: O Senhor dos caminhos e das Alegrias.** VI Enecult- Encontro de estudos Multidisciplinares em cultura, Salvador, maio. 2010.

MALDONADO–TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade.** Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016

MAZAMA, Ama. **A Afrocentricidade como um novo paradigma.** In Eliza Larkin Nascimento (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira).

MIGNOLO, Walter D. 2008. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF- Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, (p.p 287-324).

MIRANDA, Eduardo O. **Trocas de peles no atiba-geo: Proposições decoloniais e afro-brasileiras na Invenção do corpo-território docente.** Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2019.

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

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

_____, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** 2.ed São Paulo, SP: Ática, 1988.

NEVES, Lucília de Almeida. **Memória, História e sujeito:** substratos de identidade. Revista da Associação Brasileira de História Oral, Rio de Janeiro, n. 3, jun. 2000.

NOGUEIRA, Renato. **Ubuntu como modo de existir:** elementos gerais para uma ética afroperspectivista. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) - ABPN, v. 3, p. 147, 2012.

NOGUERA, Renato. **Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p.62-73.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12. 1993.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira.** Curitiba: Editora gráfica Popular, 2007

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural No Brasil.** Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. **The invention of women: making an African sense of western gender discourses.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, p. 1-30. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento.

QUEIROZ, Lilian Quelle Santos de. **O corpo negro em Cachoeira/Bahia/Brasil: ritos e percursos no âmbito educativo da cidade.** Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação/UFBA. 2013

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LAN◊DER, Edgardo (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas, p. 227-278. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RUFINO, Luiz. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas: Sobre conhecimentos, educações e pós-colonialismo.** VIII Seminário Internacional. As redes educativas e as tecnologias: Movimentos Sociais e Educação. Junho/2015

RUFINO, Luiz. **Performances Afro-diaspóricas e decolonialidade: o saber corporal a partir de exu e suas encruzilhadas**. Revista Antropolítica, n. 40, Niterói, p.54-80, 1. sem. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, outubro/2002.

_____, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Educação, Corpo, cultura: caminhos possíveis para a Humanização e a educação de Jovens e Adultos**. Portugal, 2015.

SILVA, Petronilha (Relatora). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília – DF: Conselho Nacional de Educação, 2004.

SILVA, Tomas Tadeu Da. **Documentos de identidade: Introdução as teorias do currículo**. - 3 ed. 1 reimp - Belo Horizonte: Editora Autentica, 2010.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da Educação brasileira**, Salvador, EDUFBA, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autentica 2015.

SOARES, Emanuel Luís Roque. **As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação: imagens, discursos e narrativas**. Tese de doutorado, UFRB, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.