



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 10/06/2024 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, da candidata QUÉCIA SILVA DAMASCENA, de matrícula 2020124626, intitulada Ori-docente e a educação das relações étnico - raciais: cruzos e possibilidades nas narrativas da docência no ensino superior. Às 8h do citado dia, remota (google meet) e presencial (Auditório.1), foi aberta a sessão pela presidente da banca examinadora Prof^ª. Dra. MARIA CECILIA DE PAULA SILVA que apresentou os outros membros da banca: Prof^ª. Dra. NANCI HELENA REBOUCAS FRANCO, Prof^ª. Dra. LILIAN QUELLE SANTOS DE QUEIROZ, Prof. Dr. ANTÔNIO CARLOS MORAES, Prof^ª. Dra. EMILIA AMELIA PINTO COSTA RODRIGUES, Prof. Dr. OTTO VINICIUS AGRA FIGUEIREDO e Prof. Dr. EMANOEL LUIS ROQUE SOARES. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pela presidente que passou a palavra à examinada para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pela presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Dra. LILIAN QUELLE SANTOS DE QUEIROZ, UEFS
Examinadora Externa à Instituição

Dr. ANTÔNIO CARLOS MORAES, UFES
Examinador Externo à Instituição

Dra. EMILIA AMELIA PINTO COSTA RODRIGUES,
Ahus Barnegagen 5, Noruega
Examinadora Externa à Instituição

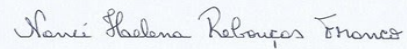
Dr. OTTO VINICIUS AGRA FIGUEIREDO, UNEB
Examinador Externo à Instituição

Dr. EMANOEL LUIS ROQUE SOARES, UFRB
Examinador Externo à Instituição

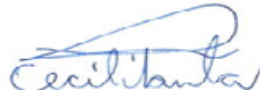


Universidade Federal da Bahia

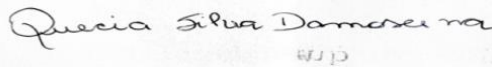
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)



Dra. Nanci HELENA REBOUCAS FRANCO, UFBA
Examinadora Interna



Dra. MARIA CECILIA DE PAULA SILVA, UFBA
Presidente



QUÉCIA SILVA DAMASCENA
Doutoranda



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 1

Autora: QUÉCIA SILVA DAMASCENA

Título: Ori-docente e a educacao das relacoes etnico - raciais: cruzos e possibilidades nasnarrativas da docencia no ensino superior

Banca examinadora:

Prof(a). LILIAN QUELLE SANTOS DE QUEIROZ	Examinadora Externa à Instituição
Prof(a). ANTÔNIO CARLOS MORAES	Examinador Externo à Instituição
Prof(a). EMILIA AMELIA PINTO COSTARODRIGUES	Examinadora Externa à Instituição
Prof(a). OTTO VINICIUS AGRA FIGUEIREDO	Examinador Externo à Instituição
Prof(a). EMANOEL LUIS ROQUE SOARES	Examinador Externo à Instituição
Prof(a). NANCI HELENA REBOUCAS FRANCO	Examinadora Interna
Prof(a). MARIA CECILIA DE PAULA SILVA	Presidente

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. INTRODUÇÃO
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. METODOLOGIA
4. RESULTADOS OBTIDOS
5. CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

A tese foi aprovada. As sugestões foram acolhidas para a versão final.

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

Prof.ª MARIA CECILIA DE PAULA SILVA
Orientadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO

**ORÍ-DOCENTE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO
RACIAIS: CRUZOS E POSSIBILIDADES NAS NARRATIVAS DA
DOCENCIA NO ENSINO SUPERIOR**

QUECIA SILVA DAMASCENA

Salvador

2024

QUECIA SILVA DAMASCENA

**ORÍ-DOCENTE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO
RACIAIS: CRUZOS E POSSIBILIDADES NAS NARRATIVAS DA
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação, na área de concentração Educação, Cultura Corporal e Lazer.

Orientação: Prof.^a. Dra. Maria Cecília de Paula Silva

Salvador

2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Damascena, Quécia Silva.

Orí-docente e a educação das relações étnico-raciais [recurso eletrônico] : cruzos e possibilidades nas narrativas da docência no ensino superior / Quécia Silva Damascena. - Dados eletrônicos. -2024.

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

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação-Aspectos sociais. 2. Relações Étnicos- raciais. 3. Narrativas. 4. Práticas educacionais. 5. Experiências pedagógicas. 6. Relações pedagógicas. I. Silva, Maria Cecília de Paula. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370.115 - 23. ed.

QUECIA SILVA DAMASCENA

Orí-docente e a educação das relações étnico raciais: cruzos e possibilidades nas narrativas da docência no ensino superior. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação na Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 10 de junho de 2024

Banca examinadora:

Maria Cecília De Paula Silva – Orientadora

Doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho

Docente Universidade Federal da Bahia – UFBA, Brasil

Docente visitante da Université de Strasbourg, França

Nanci Helena Rebouças Franco

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Docente Universidade Federal da Bahia – UFBA, Brasil

Otto Vinicius Agra Figueiredo

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual da Bahia

Docente na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Brasil

Lilian Quelle Santos de Queiroz

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Docente Universidade Estadual de Feira De Santana – UEFS, Brasil

Emanoel Luís Roque Soares

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceara

Docente na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, Brasil

Antônio Carlos Moraes

Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho

Docente na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Emília Amélia Pinto Costa Rodrigues

Doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná

Docente na Ahus Barnehem 5, Noruega

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Orí que se mantém em equilíbrio, fortalecido e abençoado!

Agradeço a toda minha espiritualidade, meus orixás, meus guardiões e todos os encantados e energias que me rege e me governa!

Agradeço ao dono e as donas dos meus caminhos que me permitiu utilizar seu signo e suas encruzilhadas! Laroyê Exu! Laroyê Pombogira!

Agradeço a minha família, meu filho Akin que tanto participa das minhas encruzilhadas acadêmicas, ao meu esposo Danilo Barbosa que me incentiva a continuar vencendo!

Agradeço aos meus familiares pela torcida e pelas boas energias, meus irmãos, minha mãe, meu pai, meus primos e primas.

Agradeço a minha Orientadora – Maria Cecília de Paula Silva pela partilha, pelo cuidado e afeto nessa trajetória.

Agradeço a Eduardo Miranda pela inspiração, pelo encontro da vida e da docência.

Agradeço a meu Quilombo- Carlos Adriano, Rafael Motta, Tairine Kageran e Raquel Nunes pelos nossos encontros ancestrais e afetos que fortalecem nossa caminhada por uma educação antirracista, decolonial e afrocentrada.

Agradeço aos meus afetos Simone Filgueiras Rotandono e Manoela Freitas e Franco pelas nossas atualizações, energias, cuidados e afetos nessa caminhada.

Agradeço ao Grupo Hcel pelas memórias e experiências que tanto nos provocam a pensar e ressignificar nossos corpos. Agradeço a este território de possibilidades!

Agradeço ao meu Coletivo De Professores Negros Da Faced, onde tanto trocamos e aprendemos, pelo afeto, pelo cuidado e por sermos esse quilombo pulsante na docência.

Agradeço a toda energia positiva a mim lançada!

Agradeço!

Agradeço!

Damascena, Quécia Silva. **Orí-docente e a educação das relações étnico - raciais: cruzos e possibilidades nas narrativas da docência no ensino superior**. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação (PPGE/FACED/UFBA), Salvador. 2024

RESUMO

Essa pesquisa congregou muitas proposições, dentre elas, anunciar as práticas pedagógicas, protagonizando narrativas docentes a partir dos cruzos e possibilidades no ensino superior. Constituiu-se como problemática investigar - De que forma os corpos docentes potencializam experiências corporais e memórias no ensino das relações étnico-raciais? Colocou-se como objetivo geral- *Analisar* como as vivências e experiências formativas contribuíram para a construção das identidades docentes. No que compreende os objetivos específicos - *Identificar* como as memórias construídas no percurso formativo dos docentes fortaleceram suas identidades para a educação das relações étnico-raciais. *Compreender* quais os saberes e pontes potencializaram suas práticas de educação decolonial e afrocentrada, bem como, *enunciar* experiências e práticas pedagógicas como possibilidades na formação docente. A pesquisa se desdobrou por uma abordagem qualitativa mediada por elementos da metodologia da pesquisa narrativa, tendo como marcadores de análise de dados os cruzos e possibilidades anunciadas pelas narrativas dos docentes participantes. Os dispositivos de compreensão utilizados para produção de dados foram à revisão de literatura, pesquisa documental, análise das teses produzidas pelos docentes participantes, e análises marcadas por princípios da história oral (entrevistas narrativas via áudio). Sobre os sujeitos, são docentes universitários, oriundos do PPGE UFBA-FACED- Grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer, Meio-Ambiente e Sociedade – HCEL, atuantes no componente curricular Educação das relações étnico-raciais. Nesse fazer, realizamos um diálogo epistemológico entre a decolonialidade e afrocentricidade, pois estas se colocam como possibilidade em desconstruir a perspectiva cartesiana de pesquisa. Como resultado, evidenciamos que nossas escolhas e práticas da docência, revelam as encruzilhadas de nossas identidades, experiências e afetos, o que contribui para uma educação decolonial e afrocentrada no ensino superior. Assim, afirmo que para uma educação das relações étnico racial possível, se faz necessário um Orí-docente comprometido com os caminhos de combate ao racismo e seus pactos na educação.

Palavras-chave: Orí-docente - Educação – Aspectos sociais - Relações Étnico Raciais - Narrativas - Práticas educacionais - Experiências pedagógicas

Damascena, Quécia Silva. **Orí-ikòni ati ẹkọ ti awọn ibatan-ẹya-ẹya-ara: awọn agbelebu ati awọn anfani ni awọn alaye ti ẹkọ ni ẹkọ giga.** Iwe-ẹkọ iwe-ẹkọ iwe-ẹkọ giga (doctorate) ni Ẹkọ ni Ile-ẹkọ giga ti Federal ti Bahia - Oluko ti Ẹkọ (PPGE / FACED / UFBA), Salvador. Ọdun 2024

AKOSO

Iwadi yii şajọpọ ọpọlọpọ awọn igbero, laarin wọn, ti n kede awọn işe ẹkọ ẹkọ, ti o şe afihan awọn itan-itumọ ẹkọ ti o da lori awọn agbelebu ati awọn ti o şeeşe ni ẹkọ giga. O jẹ işoro lati şe iwadii - Bawo ni awọn olukọ şe mu awọn iriri ti ara ati awọn iranti pọ si ni kikọ ẹkọ ti awọn ibatan-ẹya? Idi gbogbogbo ni lati şe itupalẹ bi awọn iriri ẹkọ şe şe alabapin si kikọ awọn idamọ ikòni. Ati ni pato - Şe idanimọ iru imọ ati awọn afara şe imudara decolonial wọn ati awọn işe ẹkọ ti o dojukọ Afro. Ati lehinna, kede bii imọ ati awọn iriri ikẹkọ ti awọn olukọ wònyí şe n şe apẹrẹ awọn işeeşe ikòni ni ẹkọ ti awọn ibatan-ẹya-ẹya. Iwadi naa şafihan nipasẹ ọna agbara ti o ni ilaja nipasẹ awọn eroja ti ilana iwadii alaye, lilo awọn ikorita ati awọn aye ti o şeeşe ti a kede nipasẹ awọn alaye ti awọn olukọ ti o kopa bi awọn ami itusilẹ data. Awọn ẹrọ oye ti a lo lati şe agbejade data jẹ atunyẹwo iwe, iwadii iwe, itupalẹ awọn nkan ti a şe nipasẹ awọn olukọ ti n kopa, ati awọn itupalẹ ti a samisi nipasẹ awọn ipilẹ ti itan-ọrọ ẹnu (awọn iforowanilẹnuwo alaye nipasẹ ohun). Nipa awọn koko-ọrọ naa, wọn jẹ awọn ojogbọn ile-ẹkọ giga, lati PPGE UFBA-FACED-GRUPO HCEL, ti n şişe ni paati iwe-ẹkọ Ẹkọ ti awọn ibatan-ẹya-ẹya. Ní şişe bẹẹ, a n şe ifòròwérò àpilẹkọ kan láàárín işòkan àti Afrocentricity, níwòn bí àwọn wònyí şe fi ara wọn hàn gégé bí èyí tí ó şeé şe ní şişe àtúnşe irísí Cartesian ti iwádíí. Bi abajade, a şe afihan pe awọn yiyan ti ẹkọ wa şafihan awọn ikojọpọ ti awọn idanimọ ti awọn idanimọ, awọn iriri ati awọn ifekufẹ, eyiti o şe alabapin si eto ipinnu ati iyasọtọ ti o ga julọ. Nítorí náà, mo fidí rẹ múlẹ pé kí ẹkọ ibáşepọ ẹyà àti ẹyà lè şeé şe, olùkó Orí-ışèlẹ kan láti gbógun ti iwà kẹlẹyàmẹyà àti àwọn àdéhùn rẹ nínú ẹkọ şe pàtàkì.

Awọn Koko-ọrọ: Olukòni Orí - Ẹkọ - Awọn ibatan Ẹya-Ẹya - Awọn alaye - Awọn işe ikẹkọ.

Damascena, Quécia Silva. **Orí-teaching and the education of ethnic-racial relations: crosses and possibilities in the narratives of teaching in higher education.** Thesis (doctorate) Postgraduate Program in Education at the Federal University of Bahia – Faculty of Education (PPGE/FACED/UFBA), Salvador. 2024

ABSTRACT

This research brought together many propositions, among them, announcing pedagogical practices, starring teaching narratives based on the crosses and possibilities in higher education. It was problematic to investigate - How do teachers enhance bodily experiences and memories in the teaching of ethnic-racial relations? The general objective was to analyze how educational experiences contributed to the construction of teaching identities. And in specifics - Identify which knowledge and bridges enhanced their decolonial and Afro-centered education practices. And then, announce how the knowledge and training experiences of these teachers configure teaching possibilities in the education of ethnic-racial relations. The research unfolded through a qualitative approach mediated by elements of the narrative research methodology, using the intersections and possibilities announced by the narratives of the participating teachers as data analysis markers. The understanding devices used to produce data were literature review, documentary research, analysis of theses produced by participating teachers, and analyzes marked by principles of oral history (narrative interviews via audio). Regarding the subjects, they are university professors, from PPGE UFBA-FACED-GRUPO HCEL, working in the curricular component Education of ethnic-racial relations. In doing so, we carry out an epistemological dialogue between decoloniality and Afrocentricity, as these present themselves as a possibility in deconstructing the Cartesian perspective of research. As a result, we evidence that our teaching choices and practices reveal the crossroads of our identities, experiences and affections, which contributes to a decolonial and Afro-centered education in higher education. Thus, I affirm that for an education on ethnic-racial relations to be possible, an Orí-teacher committed to the ways of combating racism and its pacts in education is necessary.

Keywords: Orí-teacher - Education - Ethnic-Racial Relations - Narratives - Pedagogical Practices.

Damascena, Quécia Silva. **Orí-enseñanza y educación de las relaciones étnico-raciales: cruces y posibilidades en las narrativas de la enseñanza en la educación superior.** Tesis (doctorado) Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Bahía – Facultad de Educación (PPGE/FACED/UFBA), Salvador. 2024

RESUMEN

Esta investigación reunió numerosas propuestas, entre ellas, anunciar prácticas pedagógicas, protagonizadas por narrativas didácticas basadas en las cruces y posibilidades en la educación superior. Fue problemático investigar: ¿Cómo mejoran los profesores las experiencias y recuerdos corporales en la enseñanza de las relaciones étnico-raciales? El objetivo general fue analizar cómo las experiencias educativas contribuyeron a la construcción de identidades docentes. Y en detalles: identificar qué conocimientos y puentes mejoraron sus prácticas educativas decoloniales y afrocéntricas. Y luego, dar a conocer cómo los conocimientos y experiencias formativas de estos docentes configuran posibilidades didácticas en la educación de las relaciones étnico-raciales. La investigación se desarrolló a través de un enfoque cualitativo mediado por elementos de la metodología de investigación narrativa, utilizando las intersecciones y posibilidades anunciadas por las narrativas de los docentes participantes como marcadores de análisis de datos. Los dispositivos de comprensión utilizados para producir datos fueron la revisión de la literatura, la investigación documental, el análisis de tesis producidas por los docentes participantes y los análisis marcados por principios de la historia oral (entrevistas narrativas vía audio). En cuanto a las materias, se trata de profesores universitarios, del PPGE UFBA-FACED-GRUPO HCEL, que actúan en el componente curricular Educación de las relaciones étnico-raciales. Al hacerlo, llevamos a cabo un diálogo epistemológico entre decolonialidad y afrocentrismo, ya que estos se presentan como una posibilidad para deconstruir la perspectiva cartesiana de la investigación. Como resultado, evidenciamos que nuestras elecciones y prácticas docentes revelan la encrucijada de nuestras identidades, experiencias y afectos, lo que contribuye a una educación descolonial y afrocéntrica en la educación superior. Así, afirmo que para que una educación sobre las relaciones étnico-raciales sea posible es necesario un maestro-Orí comprometido con las formas de combatir el racismo y sus pactos en la educación..

Palabras clave: Orí-maestro - Educación - Relaciones étnico-raciales - Narrativas - Prácticas pedagógicas.

Damascena, Quécia Silva. **L'enseignement orí et l'éducation des relations ethnico-raciales: croisements et possibilités dans les récits de l'enseignement dans l'enseignement supérieur.** Thèse (doctorat) Programme de troisième cycle en éducation à l'Université fédérale de Bahia – Faculté d'éducation (PPGE/FACED/UFBA), Salvador. 2024

RÉSUMÉ

Cette recherche a rassemblé de nombreuses propositions, parmi lesquelles, annonçant des pratiques pédagogiques, mettant en vedette des récits pédagogiques basés sur les croisements et les possibilités de l'enseignement supérieur. Il était problématique d'enquêter : comment les enseignants valorisent-ils les expériences corporelles et les souvenirs dans l'enseignement des relations ethnico-raciales ? L'objectif général était d'analyser comment les expériences éducatives contribuaient à la construction des identités pédagogiques. Et plus précisément - Identifier les connaissances et les ponts qui ont amélioré leurs pratiques éducatives décoloniales et afro-centrées. Et puis, annoncer comment les connaissances et les expériences de formation de ces enseignants configurent les possibilités d'enseignement dans l'éducation des relations ethnico-raciales. La recherche s'est déroulée à travers une approche qualitative médiatisée par des éléments de la méthodologie de recherche narrative, en utilisant les intersections et les possibilités annoncées par les récits des enseignants participants comme marqueurs d'analyse des données. Les dispositifs de compréhension utilisés pour produire les données étaient la revue de la littérature, la recherche documentaire, l'analyse des thèses produites par les enseignants participants et les analyses marquées par les principes de l'histoire orale (entretiens narratifs via audio). Concernant les matières, il s'agit de professeurs d'université, du PPGE UFBA-FACED-GRUPO HCEL, travaillant dans la composante curriculaire Éducation des relations ethnico-raciales. Ce faisant, nous menons un dialogue épistémologique entre décolonialité et afrocentricité, celles-ci se présentant comme une possibilité de déconstruction de la perspective cartésienne de la recherche. En conséquence, nous démontrons que nos choix et pratiques pédagogiques révèlent le carrefour de nos identités, expériences et affections, ce qui contribue à une éducation décoloniale et afro-centrée dans l'enseignement supérieur. Ainsi, j'affirme que pour qu'une éducation sur les relations ethnico-raciales soit possible, il faut un enseignant Orí engagé dans les moyens de combattre le racisme et ses pactes dans l'éducation.

Mots-clés : Orí-enseignant - Éducation - Relations ethnico-raciales - Récits - Pratiques pédagogiques.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Quadro de teses produzidas no grupo Hcel	30
Quadro 2 – Quadro de teses - Tema e atuação docente	32
Figura 1	57
Figura 2	66
Figura 3	85

SUMÁRIO

Meus giros formativos e encruzilhadas acadêmicas_____	13
Introdução_____	18
1.0 ORÍ-DOCENTE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ENCRUZILHADAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL E AFROCENTRADA_____	47
2.0 ENCRUZILHADAS DE CORPO INTEIRO NA PRODUÇÃO E NO PERCURSO DOCENTE_____	64
2.1 Corpos Território e as Proposições Decoloniais_____	65
2.2 Inscrições corporais e a produção de sentidos na docência_____	81
3.0 ORÍ- DOCENTE E SEUS CRUZOS: EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS_____	89
3.1 Cruzos e possibilidades do corpo-território e suas trocas de peles_____	91
3.2 Cruzos e possibilidades a partir das Inscrições Corporais Negras_____	107
4.0 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ENCRUZILHADAS DE POSSIBILIDADES NA DOCÊNCIA PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ETNICO- RACIAIS_____	126
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA_____	131
GLOSSÁRIO_____	137
APÊNDICE A_____	138
ANEXO A_____	139

Meus giros formativos e encruzilhadas acadêmicas

Peço licença a todos os orixás, encantados, guardiões da minha vida, da minha ancestralidade!

Laroye! Meu pai Capa preta!
Laroye! Minha mãe Rosa caveira! Laroye!
Minha mãe Rosa negra!
Agradeço e invoco meu Orí!

Que minha cabeça seja morada de toda sabedoria, prosperidade e boas escolhas!

Pesquisar pelas minhas encruzilhadas docentes, requer um processo de desconstrução mediante as epistemes que marcaram a minha trajetória de vida escolar, acadêmica, religiosa e social. Sigo provocando muitas rupturas diante dos silenciamentos que a lógica universitária nos impõe. Acredito como caminho num processo de ressignificação corporal, pois perceber que muitas referências que moldaram meu processo formativo, só foram possíveis a partir das insurgências e atravessamentos cotidianos no convívio com os corpos num viés de troca e encantamento, me fortalece e cura!

Portanto, início este giro falando sobre as minhas encruzilhadas corporais evidenciadas cotidianamente no meu convívio familiar, sou a única negra de pele mais escura e cabelos mais crespos da família. Herdei características estéticas de minha avó paterna, a qual eu não conheci, mas diante dos relatos encontrei referência para minha diferença estética tão demarcada na família.

Sendo eu, filha de pai branco com mãe de traços indígena, nasci com os marcadores corporais de minha vó paterna que era negra. Nessas relações, me engasgo com o processo de miscigenação que caracteriza grande parte das famílias brasileiras. Para isso destaco que minha bisavó era indígena e como minha avó materna dizia, foi pega no mato para casar (respiros profundos para assumir que minha bisavó foi fruto de uma violência). Assim, sou também descendente dos Tupinambás, como orgulhosamente minhas tias avós enfatizam.

Me perdi na infância entre os espelhos quebrados que me foram apresentados e para encontrar beleza na minha estética fui insurgente sem saber, pois meus irmãos não possuem os traços negroides da nossa avó paterna, ou seja, a diferenciação evidente nos corpos sempre se colocou como

um entrave no meu processo de identidade na infância e na adolescência. Lutei contra a lógica do alisamento para me assemelhar aos familiares e permaneço hoje mais forte a partir de uma construção de identidade étnico racial que se fortalece cotidianamente. Durante grande parte do meu percurso escolar, não tive referências positivas da história e cultura africana, contudo a minha ancestralidade já gritava em minha corporeidade.

No último ano do meu ensino médio, cursado no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, tive uma professora de história que solicitou a turma que apresentássemos um seminário sobre a cultura africana e cultura indígena, onde ela dividiu a sala ao meio e sorteou o tema. Nessa atividade acabamos por apresentar à sala toda a mesma temática atravessando cultura indígena e africana. Experiência incrível!

Trouxemos na apresentação teatral falas preconceituosas sobre indígenas, onde na cena um dos alunos com estética semelhante à portuguesa fez o papel de senhor de escravos, nas falas ele questionava os afazeres artesanais dos indígenas e reforçava o estigma de preguiça e incapacidade para o trabalho braçal. Logo após ele se direcionava para as alunas negras que representavam as mucamas da casa, com frases de assédio e depreciação de gênero, destaco que para construir suas falas fizemos recorte do livro Viva O Povo Brasileiro de João Ubaldo Ribeiro. Para finalizar a atividade fizemos uma apresentação com a música Perola negra do Ilê Aiyê, que se iniciava com uma atuação de um aluno negro sendo chicoteado e reagindo quebrando as correntes da escravidão, recitamos poesias sobre respeito e combate ao racismo e que bom, tiramos nota dez. Essas memórias escolares me atravessam diariamente, quando ouço os discentes relatando experiências significativas que viraram implicação, muitas positivas que se tornaram inspirações, por isso destaco a relevância desses afetos.

Aponto a extrema importância da minha graduação em pedagogia, está que se coloca como uma grande encruzilhada, um giro formativo, um ebó de memórias e experiências que se encruzilharam, se distanciaram, se romperam, se resignificaram e construíram novos caminhos e possibilidades na minha vida. Ressalto que entrei na UFBA através das vagas residuais, fui estudante de pedagogia da faculdade Dom Pedro II, pois ganhei uma bolsa de 70%, cursei

assim dois semestres e no segundo já estava em processo para ingressar no curso de pedagogia da UFBA.

Enfim, entrei e como já vim com componentes cursados, solicitei o aproveitamento, assim eu pude construir minha grade curricular tranquilamente, conforme minhas identidades formativas. Desse modo cursei o componente - EDCB79 - História e cultura africana e afro-brasileira, sendo uma optativa ainda na graduação de pedagogia, mesmo atualmente com todas as alterações a lei 10639/03 estar preste a completar 20 anos de sancionada.

Destaco que nesses caminhos, nessas pontes me deparei com muitas lacunas emocionais, pois trabalhava em Call Center como supervisora de atendimento, fazendo gestão de em média 35 operadores, ou seja, uma rotina exaustiva, mas que naquele momento me possibilitava viver dentro das condições básicas socioeconômicas. Contudo, fui surpreendida por uma estafa física e mental e dentre crises que também encontrava terreno fértil na minha fragilidade de fé, fui socorrida pela ancestralidade que me apresentou outros caminhos de fé diante das referências judaico Cristã em que nasci.

Fui evangélica até os meus 19 anos, me afastei dos encontros religiosos e aos meus 25 anos, no ano de 2012, eu tive meu encontro com a Umbanda, Nação Angola. Aos meus 26 anos, eu me iniciei e permaneço abençoada e entregue aos desígnios de meu pai e dono meu Orí Omolu. Sou filha das palhas, filhas do mar, filha da lama, filha das águas doces, dos raios e ventos, vivo na forja de Ogum, me inspiro na assertividade de Oxossi, buscando praticar cotidianamente a justiça de Xangô.

Entrego-me a doçura dos lbejis, pois preciso desta como alimento para encarar as amargas da vida, sou filha de Tempo e ele gira e como gira na minha vida, colocando cada coisa em seu lugar. Vivo a essência de meu grande amor Exu, este que me une a todas as energias, a toda minha ancestralidade, contrariando toda lógica estabelecida, me mostra caminhos, criando possibilidades na minha vida, ele me guarda e me protege de todo mal.

Importante demarcar que a maternidade inserida na minha vida no trânsito de mestrado me presenteou com um lindo menino, que traz consigo uma estética africana demarcada da cabeça aos pés. Tenho um lindo Akin Damião - criança negra que se fortalece a partir das referências que apresento, pois como

mãe, busco proporcionar ao meu filho um espelho inteiro de existência positiva, reforçando sua ancestralidade.

Partindo dessa minha forma de existência, justifico porque esta tese está atravessada por símbolos e conceitos ancestrais, bem como toda minha construção acadêmica no que compreende as produções e pesquisa. Portanto, seguimos assim lutando pela aplicabilidade e efetividade do ensino das relações étnico raciais no âmbito do ensino superior, bem como fomentando uma formação crítica no engajamento para que as práticas pedagógicas com esse direcionamento sejam constantes na educação básica e na formação docente.

Apresento os frutos do meu percurso acadêmico que se atravessa pelas experiências significativas inicialmente da Graduação, onde produzi minha monografia com a temática - A Construção De Identidade Negra No Espaço Escolar, tendo como contexto uma Escola Municipal De Salvador, alocada no bairro do Pau miúdo.

Na Especialização em Educação e Direitos Humanos - SEAD-UFBA - Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM, realizei minha pesquisa e produção monográfica referenciada nas minhas experiências como mediadora no museu afro-brasileiro da UFBA, analisando os projetos educativos do museu que se atravessavam pela Lei 10639/03, o que me levou a construção da temática - Direitos humanos e aplicabilidade da Lei 10639/03.

Nesse mesmo período, ingressei no Grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer, Meio-Ambiente e Sociedade – HCEL e como ouvinte eu comecei a participar das atividades da ACCS-EDCJ90- Memórias e experiências: diálogos comunidade universidade. Sobre isso, é importante ressaltar como essas experiências com a ACCS, fortaleceram minha construção de projeto para o mestrado. O Grupo HCEL é um território de possibilidades, de diversidade, pois mesmo com os entraves ainda encontrados para produção de pesquisas com temáticas que versem sobre memória, cultura e relações étnico-raciais, este grupo se coloca na encruzilhada promovendo rupturas.

No Mestrado realizei através do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE UFBA e no Grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer, Meio-Ambiente e Sociedade – HCEL a construção

de minha dissertação com a temática - Educação decolonial, corpos e memórias no tempo presente: encruzilhadas formativas no Museu Afro Brasileiro – UFBA. Nesta pesquisa o caminho foi construído com sete corpos e suas encruzilhadas, onde cada corpo de forma singular contribuiu com sua narrativa, para isso utilizei como referência para cada corpo a palavra em iorubá 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 tese. Logo Ikoritá se colocou como conceito de essência e ancestralidade para as encruzilhadas formativas dos discentes que contribuíram como suas narrativas, bem como para mim, pois me inspirei nesses atravessamentos e afetos, para entender a necessidade de ouvir a narrativa dos docentes, ou seja, ouvir de quem faz.

Sendo assim, a construção desta tese se conjectura a partir das rupturas promovidas e provocadas pelo percurso no Grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer, Meio-Ambiente e Sociedade – HCEL, bem como pelo encantamento que se referencia nas narrativas dos docentes do componente Educação das relações étnico raciais no ensino superior, suas experiências e memórias formativas, pois enquanto docente em constante processo de formação e deformação pensando para além das lógicas canonizadas de pesquisa e referências pedagógicas, acredito que carecemos que referências práticas e identitárias para o ensino das relações étnico-raciais em todas as etapas da educação.

INTRODUÇÃO

A Produção de tese intitulada *Orí-docente e a educação das relações étnico-raciais: cruzos e possibilidades nas narrativas da docência no ensino superior* se configurou nos elementos de uma pesquisa narrativa. Assim, sua construção se deu numa encruzilhada de referências práticas do cotidiano, traduzidas em encantamentos formativos e possibilidades na docência. Em sua estruturação que se apoia pela continuidade, destaco a importância de pensar a prática pedagógica e suas negociações, pois compreendo que a narrativa dos corpos é perspectivada pela quebra de paradigmas, pelo protagonismo das experiências e das memórias que se constroem nas fissuras e na construção de pontes, em meio a muitos diálogos.

Desse modo, ressalto a relevância de pensar a prática pedagógica na docência do ensino superior atravessadas pelas relações étnico-raciais, a fim de contribuir na descolonização das identidades ancoradas nos saberes hegemônicos e ainda adoecidas pelo racismo, pois acredito como orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004):

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (Brasil, 2004, p.14)

Nessa dinâmica, que se apresenta tensionada por conflitos e negociações, para compreender o corpo e suas inscrições se faz necessário atravessar todos os marcadores a eles estabelecidos, pois para além do biológico o corpo é político. Nesse bojo, acredito que a materialização dos conceitos hegemônicos ocidentais é que tem direcionado historicamente o consumo e o referencial das identidades sociais, sobre isso 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 à 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).

Nesse processo, podemos destacar sobre colonialidade do poder, quando a cultura europeia e colonialista se estabelece de forma sedutora, concebida como ideal de civilização e prática cultural. Assim Quijano (2010, p.19) nos diz, “Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.” Desta forma, referenciada nos conceitos de corpo, cultura e educação eurocêntricos, é que o esquecimento dos processos históricos constrói estruturas subjetivas subalternizadas, reverberando na reprodução de conceitos e práticas hegemônicas no fazer pedagógico.

Por esses veios, articular as relações entre corpo, memória, prática pedagógica e as relações étnico raciais, configura-se como estratégia de ruptura ao padrão mundial do poder capitalista, pois as concepções de raça baseiam-se numa lógica social e simbólica de poder. Para isso, propiciar debates acerca dos silenciamentos ainda encontrados na educação, onde, tais debates agregados a uma pedagogia antirracista e decolonial, engajada estrategicamente no processo de descolonização do ser, fortalece o ensino das relações étnico-raciais como proposição para uma educação emancipadora, pois como nos diz Maria Beatriz Nascimento (2021):

Todas essas agressões não resolvidas, todo o recalque de uma história ainda não escrita, ainda não abordada realmente, fazem de nós uns recalcados, uns complexados. Não afirmo isso empiricamente, a psicologia prova teoricamente que os complexos existem em todos os homens, como recalques, porque há o não resolvido. Em oitenta anos de uma “abolição” da qual pouco participamos, que não partiu do nosso amadurecimento político-ideológico como raça, nem como brasileiros, não podem estar resolvidas as nossas frustrações. A senzala ainda está presente. (Nascimento, 2021, p.38)

Partindo dessas reflexões, tomo como *problemática* investigar - De que forma os corpos docentes potencializam experiências corporais e memórias no ensino das relações étnico raciais? Perguntas necessárias para destacar a importância da pesquisa acadêmica e das narrativas no que concerne a quebra dos paradigmas canonizados, posto que suas produções versem também sobre essa trajetória. Desse modo, consideramos que as encruzilhadas e atravessamentos teóricos estão localizados na articulação de vida/experiências/continuidade, pois a importância das trajetórias, territórios e identidades dialeticamente produzem possibilidades de ser, fazer e existir.

Esse estudo visa, portanto, como já apontei anteriormente, investigar discursos e práticas das relações étnico raciais no ensino superior, a partir da narrativa de quem o faz, pois estas práticas se configuram como dispositivos de poder, de transformação e descolonização na formação docente. Nesse ínterim, se coloca como **objetivo geral** - Analisar como as vivências e experiências formativas contribuíram para a construção das identidades docentes. No que compreende os **objetivos específicos** - *Identificar* como as memórias construídas no percurso formativo dos docentes fortaleceram suas identidades para a educação das relações étnico-raciais. *Compreender* quais os saberes e pontes potencializaram suas práticas de educação decolonial e afrocentrada, bem como, *enunciar* experiências e práticas pedagógicas como possibilidades na formação docente.

Isto posto, no que compreende o caminho, a pesquisa se desdobra por uma abordagem qualitativa mediada por elementos da metodologia da pesquisa narrativa (Clandinin e Connelly, 2011), tendo como marcador de análise de dados os cruzos e possibilidades anunciadas pelas narrativas dos docentes participantes. Os participantes são docentes universitários, atuantes no componente curricular Educação das relações étnico raciais no curso de pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Para esta contribuição na pesquisa, foi realizado um levantamento das pesquisas feitas no Grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer, Meio-Ambiente e Sociedade – HCEL.

No que tange a escolha metodológica, a pesquisa narrativa se insere no intento de protagonizar as experiências cotidianas da docência, considerando que estas são possibilidades credíveis que precisam ser compartilhadas. Nesse sentido aponto como destacam Clandinin e Connelly:

[... ao longo de suas histórias nas pesquisas, seu interesse central esteve focado nas questões de como os indivíduos ensinam e aprendem, ao tomar como uma de suas teses centrais que os estudos em educação e a própria educação são formas de experiência e que elas acontecem narrativamente. Sendo assim, só faz sentido estudar essas experiências, também de forma narrativa. (Clandinin e Connelly, 2011, p.664)

Os dispositivos de compreensão utilizados para produção de dados foram à revisão de literatura, pesquisa documental com artigos científicos e teses, a

análise protagonizada das teses produzidas pelos docentes participantes, bem como análises marcadas por princípios da história oral (entrevistas narrativas via áudio) (Hampâté Bâ, 2010; Alberti, 2013; Clandinin e Connelly, 2011) que comporta um dos métodos da pesquisa narrativa.

O caminho metodológico da pesquisa foi adaptado a necessidade dos entrevistados de acordo a dinâmica profissional destes, bem como as necessidades da pesquisadora. Tais ações tiveram por base um conjunto de princípios éticos e os cuidados exigidos para realização da pesquisa, onde os docentes participantes a partir das questões que compuseram a base da entrevista semiestruturada, gravaram suas narrativas e enviaram para a transcrição de acordo ao termo de consentimento livre e esclarecido.

Em termos de interpretação, a pesquisa se encruza nas implicações das minhas experiências como docente, mulher preta e de orixá, logo minha leitura se atravessa e se potencializa em diálogo com a produção e análise das narrativas, pois o discurso de neutralidade nas pesquisas acadêmicas, tem sido ainda uma lacuna da colonialidade epistêmica. Desse modo, ao longo da produção textual, seguirei pelos tempos verbais de primeira pessoa do singular e plural (eu e nós).

Esta forma de escrita se configura como proposição de ruptura e uma opção política, pois compreendo que como nos diz Claudinin e Connelly, (2011):

São vidas e histórias em movimento tanto dos participantes da pesquisa quanto dos pesquisadores, uma vez que a pesquisa narrativa tem como uma de suas características fundantes a relação que se expressam narrativamente na busca da construção de significados. (Claudinin e Connelly, 2011, p.665)

Partindo do pressuposto de que a metodologia é “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]” (Minayo, 2007, p. 14), a escolha desta metodologia de pesquisa como uma pesquisa narrativa, se deu pela relevância de suas experiências e pela ausência de corpos docentes narrando seu percurso em meio aos entraves e possibilidades do fazer pedagógico. Inicialmente após o levantamento de produções de teses realizadas, foram identificadas três teses que dissertavam sobre a temática e em diálogo com o exercício da docência.

Constavam no texto de qualificação desta tese, uma professora negra e dois professores negros, porém a professora mesmo com sua tese analisada no primeiro momento, não pôde participar da etapa das entrevistas, desse modo, à pesquisa final, foi concluída com os dois docentes atuantes no ensino superior no componente educação das relações étnico-raciais. Por se tratar de dois docentes e suas narrativas como proposição, irei me apoiar enquanto método nos caminhos da História Oral, pois enquanto método qualitativo, a história oral nos permite acessar a narrativa em movimento. Afinal, como elucida Souza e Cabral (2015):

Infere-se, daí, que uma história é composta por uma rede de intenções, de ações, de vivências, e, nesse contexto, os personagens representam e experienciam situações em movimento nas quais se transformam. Nessa perspectiva, há ação e reação dos sujeitos envolvidos na tessitura da narrativa. (Souza e Cabral, 2015, p.150).

A escolha pela história oral não se deve apenas pelo método de pesquisa, mas pela possibilidade de interlocuções e nesse bojo, reforço à ideia de que essa produção recebe as contribuições também da História Oral oriunda da cosmovisão africana, onde a escuta tem imenso valor e o contar faz com que os acontecimentos não sejam esquecidos no tempo. Para tal, a pesquisadora Vanda Machado aponta “o quanto é importante escutar e contar o que se escuta, e que a vida, em sua motivação, se traduz no ato de contar acontecimentos”. (Machado, 2002, p. 03).

Trabalhar com a pesquisa narrativa entrelaçado com a história oral requer da pesquisadora um trato maior com os dados coletados, posto que a oralidade se configure enquanto evidenciação dos acontecimentos, é através da fala (palavras) que os indivíduos nos apresentam as suas memórias e experiências. Assim “No pensamento africano, a fala ganha força, forma e sentido, significado e orientação para a vida. A palavra é vida, é ação, é jeito de aprender e de ensinar” (Machado, 2002, p. 34).

Associado a esse dispositivo de pesquisa, foi utilizado o tipo de entrevista semiestruturada, a qual permite a maior flexibilidade na evidenciação das oralidades. Para André e Ludke (1986), “[...] a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça necessárias adaptações” (p.34). Destarte, a história oral e a pesquisa narrativa confluem no movimento de repercussão

dessas ações no ensino das relações étnico raciais, atravessadas pela corporeidade, pois como conceitua Miranda (2019):

Sendo assim, o diálogo faz parte do encontro dos corpos e estes potencializam os atravessamentos das experiências, o encontro com a bagagem existencial do outro e, ao mesmo tempo, reforça que somos seres da incompletude cultural, portanto, dotados de lacunas que podem ser preenchidas a partir da história de vida dos sujeitos que cotidianamente cruzam as nossas trajetórias. (Miranda, 2019, p.84)

A realização dessa pesquisa foi segmentada, inicialmente, em três etapas, onde na primeira realizei uma movimentação bibliográfica sobre o tema com o intuito de elencar o número de autores que discutem esta temática, analisando as produções de tese Grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer, Meio-Ambiente e Sociedade – HCEL, pesquisas que permeiam as categorias de análise, pois como nos diz Verena Alberti (2005):

A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligados ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos. (Alberti, 2005, p.31-32)

Após esse levantamento, identifiquei três teses que versam sobre os marcadores desta pesquisa, bem como delimitados pelo exercício da docência no ensino superior da Bahia e nos componentes atravessados pela educação das relações étnico raciais. A partir desses critérios e leitura das teses, fiz uma apresentação das encruzilhadas nas teses produzidas, pois compreendo como produções do percurso que nos inspiram e fortalecem as produções acadêmicas na luta contra a canonização e o descarte das experiências formativas como credíveis a uma docência comprometida.

Portanto, a partir da perspectiva de inacabamentos e potências de Exu que compreendo por este decurso de pesquisa em 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, proponho novos giros epistemológicos e caminhos abertos. Para isso, realizei a

descrição das teses enfatizando as experiências e travessias do contexto de produção dos docentes, identificando como estas dialogam com a pedagogia decolonial e a prática afrocentrada.

O terceiro momento se configurou pela descrição das percepções e travessias do contexto de ensino dos docentes, analisando através das narrativas, como suas experiências se colocam na formação docente como possibilidades, inspirados nas interações com a pedagogia decolonial e a prática sankofa ou podemos chamar de afrocentrada.

Destarte, essas questões são necessárias para indagar e destacar a importância da pesquisa acadêmica sobre os sujeitos da docência e de como estes se percebem no seu contexto de atuação. As narrativas, no que concerne a quebra dos paradigmas, se fortalecem nesse movimento de reflexão, de compartilhamento, posto que suas produções versão sobre essa trajetória, legitimando seu lugar e construção. Ou seja, todos esses elementos estão imersos em dimensões culturais, políticas e sociais, emergindo historicamente como referencial dos valores reproduzidos na classificação social dos sujeitos, onde dentro da lógica de dominação epistemológica, o processo de negação do saber condicionou uma subalternização e inferioridade como de ordem natural à população negra. Assim, destaco como nos diz Figueiredo (2007):

Apesar da riqueza e da pluralidade cultural existente no Brasil e da população negra estar imersa e fazer parte dessa construção - por mais de trezentos anos - as estatísticas mostram a realidade de discriminação e exclusão social vivida pelos negros em nosso país. Isso justifica toda a trajetória de lutas e as diferentes formas de organização que os negros elaboraram com o objetivo de transformar essa lógica social. (Figueiredo, 2007, p.12)

Desta forma é preciso expandir o conhecimento, as experiências, os saberes e o sentimento de pertença, pois esses pressupostos reverberam nos marcadores sociais de corpo, da cultura, do território e identidade, pois como Munanga (2016) nos atenta:

O brasileiro gostaria de ser considerado como europeu, como ocidental. Isso está claro no sistema de educação. Nosso modelo de educação é uma educação eurocêntrica. A escola é o lugar onde se forma o cidadão, onde se ensina uma profissão. Há escolas que sabem lidar com os dois lados da educação: ensinar a cidadania e a profissão. A história que é ensinada é a história da Europa, dos gregos e dos romanos. No entanto, quem são os brasileiros? Os brasileiros não são descendentes de gregos e romanos, de anglo-saxões e de

européus. São descendentes de africanos, também, de índios, e descendentes de árabes, de judeus e até de ciganos. E se olharmos o nosso sistema de educação, onde estão esses outros povos que formaram o Brasil? Então, há um problema no Brasil, além de essas pessoas serem as maiores vítimas da discriminação social, no sistema de educação formal elas não se encontram, elas são simplesmente ocidentalizadas, são simplesmente embranquecidas (Munanga, 2016).

Por esses caminhos, articular as relações entre memórias, experiências, educação, corpo e formação docente no que compreende uma prática decolonial na educação das relações étnico raciais, poderá suscitar construções e reconstruções de identidades positivas, pois como elucida Candau (2010, p. 24) “A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”.

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 é imperativo nas universidades e na produção de conhecimento o descarte das experiências, onde o que não está legitimado pela ciência, não caracteriza saber.

Portanto, produzir sentidos positivos de sua alteridade e de suas experiências, engajados por uma prática pedagógica de emancipação, partindo das interações e construções simbólicas, é uma necessidade dos sujeitos em garantia a sua autonomia e afirmação de identidade. 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 regem conhecimentos negando aspectos da cultura afro-brasileira por desconhecer a sua essência (Machado, 2010, p.2).

Uma educação que protagoniza o corpo como político, abrange as propostas necessárias para reaver os séculos de injustiças sociais alvejadas aos grupos sociais oprimidos historicamente. Para isso refletir acerca das proposições de ensino, bem como as concepções de corpo, cultura e prática pedagógica no ensino das relações étnico-raciais que foram e são construídas pelos professores, doutores oriundos do Grupo de pesquisa História da Cultura

Corporal, Educação, Esporte, Lazer, Meio-Ambiente e Sociedade – HCEL no âmbito da aplicabilidade da Lei 10.639/03, perpassam pela interculturalidade e pluriversalidade, pois como afirma Queiroz (2013):

Desse ponto de vista, é possível considerar que essa Lei deve se constituir necessariamente numa dimensão transformadora dos currículos em vigor nos processos de educação formal – da escola básica à universidade –, (re) apresentando temáticas e problemáticas que orientem na construção de propostas curriculares mais democráticas, empreendimento para o qual o desenvolvimento da pesquisa é fundamental. (Queiroz, 2013, p.7).

Desse modo, não se pode ignorar o que éramos antes dos processos de colonização, sobretudo em relação às epistemologias que conformavam o nosso ordenamento social. Precisamos a partir da prática e dos currículos educacionais, buscar uma ruptura com a adoção cega de modelos teóricos que têm seus referentes na educação eurocentrada, pois esses são os caminhos e conceitos para um processo político libertador, de conexão entre teoria e prática nas encruzilhadas da educação e da libertação.

Para tanto, vale compreender as inquietações e possibilidades sobre o contexto e a interface com a realidade educacional dos docentes atuantes no ensino superior, bem como acerca dos desafios de realizar uma prática educativa atrelada a uma Pedagogia que liberte os corpos oprimidos e invisibilizados. Destaco nesse fazer, a importância de uma prática antirracista, intercultural e pluriversal para provocar a descolonização do saber e do ser, pois como pontua Walsh (2005) a interculturalidade compreende:

— Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

— Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. (Walsh, 2005, p. 10-11)

Na tentativa de opor ao modelo hegemônico de corpo, cultura e educação, destacamos o território de pesquisa desenvolvido pelo Grupo Hcel, pois em um cenário acadêmico que ainda se concebe permeado pelos padrões eurocêntricos de produção de conhecimento, ressalto a grande atuação de atividades em comunidade deste grupo, criando pontes de afetos,

conhecimentos culturais e corporais atrelados ao objetivo de descolonizar saberes.

Portanto, enquanto espaço acadêmico de pesquisa, o grupo Hcel é também responsável por me inquietar a compreender que a educação não está limitada, ela se faz na pluralidade dos olhares, na interculturalidade, na diversidade e singularidade dos corpos, ou seja, a educação faz parte das nossas identidades, corporeidades, emergências e travessias na construção de conhecimento de si e do outro.

A partir dessas relações e das interações cotidianas, mescla-se no lócus a ser estudado, os saberes, sabores e apresentações da minha ancestralidade africana, os quais até o momento agitam os meus sentidos, memórias e minha identidade. Sendo assim, partindo da emergência de saberes e práticas que rompem com o silenciamento, compreendo que as produções sobre Educação, Corpo, Cultura e Educação das relações étnicas raciais produzidas por doutorandos, hoje doutores e docentes no ensino superior da Bahia, oriundos do Grupo Hcel, se configurarem como caminhos de ampliação e diálogos na área da Educação, da prática pedagógica, do currículo, bem como nas políticas públicas e formação de professores.

O Grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer, Meio-Ambiente e Sociedade – HCEL traduz em seus referenciais a pluralidade e a interculturalidade, portanto proponho como estrutura uma pesquisa a partir dos corpos docentes oriundos do grupo em questão, estes atuantes no ensino superior em componentes curriculares que versem sobre a Educação, Corpo, Cultura e Relações étnico-raciais, elementos que orientam a decolonialidade e que “encontra suas raízes nos projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder” (Maldonado Torres, 2016, p. 86).

Os traços estruturais nesta pesquisa de doutorado são entendidos como uma das bases para compreender as rupturas e continuidades, elencando como caminho de possibilidades e descolonização, as práticas pedagógicas e suas relações com as produções construídas no percurso destes docentes dentro do convívio do grupo e em suas vivências profissionais. Partindo desse pressuposto, é que justifico e destaco a representatividade do Grupo de

pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer, Meio-Ambiente e Sociedade – HCEL na Faculdade de Educação da UFBA (Faced) ao passo que este espaço se configura como um território identitário, simbólico e significativo para a consolidação e concretização da Lei 10.639/03, pois como elucida Machado:

De fato, não se trata da razão descrita pela realidade ocidental. É um outro olhar sensível sobre uma razão que é capaz de apreender outras realidades e interpretar fenômenos que só existem no mais escondido da consciência humana. Falo da razão do pensamento africano e suas subjetividades. Falo de uma razão que abriga o desejo cheio de pregnância que ativa na participação irrestrita do sujeito em todo seu processo de ensinâncias e aprendizagens. Há de se perceber, ainda, uma razão para o conhecimento que junta a lógica e a intuição, o distanciamento e a sensibilidade, a imersão, a leveza, a acuidade e o pensamento (Machado, 2013, p. 128).

É importante pontuar que a Lei 10639/03 completou no ano de 2023 20 anos de sua promulgação e infelizmente ainda carecemos de práticas docentes implicadas na educação das relações étnico raciais, muitas vezes por falta de domínio de conteúdo ou ainda por interesse, ou falta de identificação, contudo é necessário entender que não existe história do Brasil sem história africana. Destarte, essa pesquisa de doutorado congrega uma série de proposições, dentre elas, contribuir com a intensificação e implementação da Lei 10.639/03 na formação de professores, protagonizando as narrativas docentes e possibilidades a partir da prática.

Além disso, trago outras proposições atreladas à problemática central de pesquisa, dentre essas destaco: ampliar a discussão de corpo no campo da formação de professores, bem como, visibilizar pesquisas realizadas e práticas que se afetam ou se construíram a partir das vivências desses docentes dentro do Grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer, Meio-Ambiente e Sociedade – HCEL.

A universidade e a escola são espaços políticos e ideológicos, terrenos férteis para que os valores culturais eurocêntricos sejam fomentados, portanto, se inserem como emergência, fomentar práticas de ensino que se utilizem das experiências dos corpos para ressignificar as diretrizes impostas que não contemplam as diferenças e a pluralidade cultural, no que abarca gênero, etnia, fatores sociais, religiosidade e sexualidade, pois isto perpassa por uma prática pedagógica libertadora.

A escolha por uma pesquisa narrativa em diálogo com as produções de tese do Grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer, Meio-Ambiente e Sociedade – HCEL se deu, por entender sua importância no meu processo formativo, onde me tornei mestra, vivenciando e construindo conhecimento nas atividades culturais, eventos e componentes curriculares realizados pelo grupo e docentes integrantes, experiências essas que afetaram meu corpo e minha identidade docente.

Destaco que este território nos provoca a pensar o corpo na educação a partir do artifício de controle e adaptação dos corpos, bem como o papel da educação nesse processo, pois a educação ainda é utilizada para que o corpo se perceba como objeto e não como sujeito de sua história, sujeito autônomo em suas construções, suas múltiplas linguagens e suas rupturas. Para isso, Silva (2009, p.45) nos diz que “A linguagem do corpo se torna importante para a educação porque ela explicita, reformula e revisita questões que expressam o ser no mundo, sua concretude existencial”

Partindo desse pressuposto, deslocamento e pesquisa para além dos paradigmas canonizados nas produções acadêmicas, bem como em contraste com a realidade étnico-racial e social da educação brasileira. Desse modo, as inquietações pela tessitura desta produção acadêmica se colocam politicamente como ruptura, como fissura e desobediência epistêmica, posto que a universidade ainda careça de pesquisas para ressignificação e descolonização no campo da alteridade, das múltiplas linguagens, da diversidade nas existências dos corpos e identidades negras. Sobre isso 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).

Portanto, compreendo como anúncio, discorrer sobre as produções, possibilidades das vivências no cotidiano docente dos sujeitos oriundos do Programa de Doutorado em Educação, integrantes do Grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer, Meio-Ambiente e Sociedade – HCEL, aonde a partir da premissa de afirmação e valorização dos aspectos que tangem a prática pedagógica é que se justifica o desenvolvimento

de um estudo sobre os marcadores e as pontes construídas na produção de conhecimento. A dimensão de conhecimento e produção, perpassa pela necessidade do cenário que o racismo consolidou nos mais diversos territórios, sejam estes na produção de conhecimento, no processo de escolarização, nas estruturas das universidades e em toda extensão que acessamos como sujeitos dentro das inscrições de raça, classe e gênero. Para elaboração desta pesquisa no que conforma a metodologia de uma pesquisa narrativa, apresento o levantamento das teses defendidas até 2023 pelos integrantes do grupo cedidas pelo PPGE- UFBA.

1.0 QUADRO DE TESES PRODUZIDAS NO GRUPO HCEL

ANO DE DEFESA	TITULO DAS TESES
2023	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CORPO NA ANISTIA INTERNACIONAL: DESAFIOS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES NA INTERNET PANDÊMICA.
2023	POR UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL ÀS DIFERENÇAS: POSSIBILIDADES PARA REDESENHAR A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA.
2022	EDUCAÇÃO, CORPOS NEGROS E CULTURA DO RAP: RASURAS LITERÁRIAS E REESCRITURAS DE IDENTIDADES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO DE SALVADOR - BA.
2022	INSCRIÇÕES CORPORAIS NEGRAS E UNIVERSIDADE: PRODUÇÃO DE SENTIDOS E DOCÊNCIA NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRB - AMARGOSA-BA.
2021	PRÁXIS EDUCACIONAL DE MULHERES E DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS: ENTRECruZAR DE CORPOS E CULTURAS DECOLONIAIS.
2021	CORPOS E CULTURAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA EM DUAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR NA BAHIA/BRASIL.
2020	CORPOS NEGROS E IDENTIDADES NO TEMPO PRESENTE: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (CFP/UFRB).
2020	EDUCAÇÃO E POÉTICA DO MOVIMENTO DECOLONIAL: DANÇA E INTERCULTURALIDADE QUILOMBOLA NA BAHIA E PARANÁ.
2019	MEMÓRIAS PERIFÉRICAS... AS NARRATIVAS DE MESTRE NÔ: CAPOEIRA ANGOLA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA.
2019	TROCAS DE PELES NO ATIBA-GEO: PROPOSIÇÕES DECOLONIAIS E AFRO-BRASILEIRAS NA INVENÇÃO DO CORPO-TERRITÓRIO DOCENTE.

2019	CORPO E EDUCAÇÃO: MARCAS IDENTITÁRIAS NO TEMPO PRESENTE.
2018	JOGOS E CORPOS NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: OS JOGOS AFRICANOS NO ENSINO REGULAR E DE TEMPO INTEGRAL EM ESCOLA PÚBLICA DA BAHIA/BRASIL.
2018	CORPOS, CULTURAS E EMANCIPAÇÃO HUMANA: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS DOS CÍRCULOS DE CULTURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO QUILOMBO URBANO DE SALVADOR, BA, BR.
2017	A EDUCAÇÃO INTELECTUAL, MORAL E FÍSICA NO JORNAL ESCOLAR O APRENDIZ? ESCOLA TÉCNICA DE SALVADOR (1944-1947).
2017	A CULTURA LÚDICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LICENCIANDOS EM MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM SALVADOR, BAHIA, BRASIL.
2016	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO INTEGRADO DO IFBA: REALIDADE E POSSIBILIDADES.
2014	LAZER, EDUCAÇÃO E CULTURA CORPORAL: UM CAMINHO PARA A RECONVERSÃO DO OLHAR A PARTIR DA AMPLIAÇÃO DE ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM.
2014	POLÊMICAS E CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA DE PÓS - GRADUAÇÃO STRICTO SENSU BRASILEIRA NO TEMPO PRESENTE: CORPO E CULTURA COMO OBJETO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO.
2013	AS CONCEPÇÕES DE CORPO NA ASSOCIAÇÃO BLOCO CARNAVALESCO ILÊ AIYÊ: UM ESTUDO A PARTIR DA HISTÓRIA DO BLOCO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS BANDA ERÊ E MÃE HILDA.
2013	PEDAGOGIAS DO CORPO NA EDUCAÇÃO DA DANÇA DE MATRIZ AFRICANA EM SALVADOR, BAHIA, BRASIL: PERSPECTIVAS E TENSÕES DO PROJETO EMANCIPATÓRIO.
2013	O CORPO NEGRO EM CACHOEIRA/ BAHIA/ BRASIL: RITOS E PERCURSOS NO ÂMBITO EDUCATIVO DA CIDADE.
2013	EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CULTURA CORPORAL E PRÁXIS PEDAGÓGICA ESCOLAR: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE UMA COMUNIDADE RURAL DA BAHIA/BR.
2012	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE CULTURA E CORPO PRESENTES NAS MONOGRAFIAS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICA DA BAHIA.
2010	DIALOGANDO COM IMAGENS: UM ESTUDO SOBRE A IMAGÉTICA EM AMBIENTES EDUCATIVOS NÃO FORMAIS.
2010	POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA NO TEMPO PRESENTE: DISPUTA PELA HEGEMONIA NA IMPLANTAÇÃO E REFORMA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM VITÓRIA/ES.

Informações cedidas pelo PPGE-UFBA

Após a construção de um demonstrativo sobre todas as produções de teses do grupo que datam de 2010 a 2023, fiz um recorte por marcador racial, ou seja, pesquisas de doutorado que versem sobre temática racial atrelada também ao contexto profissional dos doutores. Nesse fazer, chegamos ao número de seis teses referenciadas pela temática racial e três teses e atuações de docentes atuantes no componente de Educação das relações étnico raciais.

2.0 QUADROS DE TESES – TEMA E ATUAÇÃO DOCENTE

Título da Tese	As concepções de corpo na Associação Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê: um estudo a partir da História do Bloco e das práticas pedagógicas das escolas Banda Erê e Mãe Hilda.
Ano	2013
Autora	Anália de Jesus Moreira
Atuação componente	Introdução a educação física, lazer e sociedade

Título da tese	O corpo negro em Cachoeira/ Bahia/ Brasil: ritos e percursos no âmbito educativo da cidade
Ano	2013
Autora	Lilian Quelle Santos de Queiroz
Atuação componente	Desenho, Ciência e Produção do conhecimento.

Título da tese	Atiba-geo: encruzilhadas geográficas e afro-brasileiras na formação dos corpos-territórios dxs educadorxs
Ano	2015
Autor	Eduardo Oliveira Miranda
Atuação componente	Educação das relações étnico-raciais Educação decoral: possibilidades afro-brasileiras para a (re) invenção docente

Título da tese	Corpos negros e identidades no tempo presente: experiências de estudantes do Centro de Formação de professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB).
Ano	2020
Autora	Rosangela Souza da Silva
Atuação componente	Educação das relações étnico-raciais Educação e africanidades

Título da tese	Educação, corpos negros e cultura do rap: rasuras literárias e reescrituras de identidades em uma escola pública de ensino médio de Salvador - Ba.
Ano	2022
Autora	Cleidinalva Silva Cerqueira
Atuação componente	Professora de Língua portuguesa na educação básica

Título da tese	Inscrições Corporais Negras e Universidade: Produção de Sentidos e docência no Centro de Formação de Professores da UFRB - Amargoso–BA.
Ano	2022
Autor	Carlos Adriano Da Silva Oliveira
Atuação componente	Educação das relações étnico-raciais Educação e africanidades Currículo Introduções aos estudos da didática

Como apontado anteriormente, muitas foram às demandas dos docentes que de acordo aos marcadores da pesquisa, seriam três entrevistados. Porém uma das professoras não pode participar da entrevista em tempo hábil para a conclusão da tese. Desse modo, foi necessário reorganizar conforme a

metodologia da pesquisa a realização das entrevistas. Diante deste cenário, foi realizada a análise de duas teses e a entrevista narrativa de dois docentes, composição que se insere nos requisitos de uma pesquisa narrativa, pois esta tem um caráter dialógico e fala dos seus sujeitos a partir deles.

Portanto, para estas análises, anoro-me pelas potências de Exu e suas encruzilhadas, proponho diálogos epistemológicos entre a Decolonialidade e a Afrocentricidade, pois compreendo a teoria da Afrocentricidade como conceito que se referencia nos interesses e processos culturais dos povos africanos sobre o ser africano, direcionando ao centro das produções históricas, materiais e simbólica a cultura africana. Logo, no que compete ao aspecto pedagógico do pensamento africano em diálogo com a prática pedagógica, construir uma consciência coletiva pode promover compromissos de resistência, o que concretiza a experiência da afrocentricidade, contudo é importante destacar que a consciência afrocêntrica não é automática.

Portanto, é necessário entender-se como negro em sua condição estética, ou podemos dizer reconhecer sua pele, sua negritude, perceber-se no seu contexto social e as leituras atribuídas ao seu corpo, bem como buscar uma consciência a partir das questões que compreendem as relações étnico-raciais, e assim produzir liberdade das mentes oprimidas pela lógica eurocêntrica, se comprometendo com uma prática pedagógica afrocêntrica e decolonial, pois como nos diz Molefi Ket Asante (2009):

As referências a África e aos africanos na educação ocidental – com exceção de um número limitado de pensadores progressistas – reduziram os africanos a seres indefesos, inferiores e não humanos, de segunda classe, como se não fizessem parte da história humana e fossem em algumas situações selvagens. Essas contribuições europeias ao léxico da história africana ainda dominam em certos casos, criando um problema no mundo intelectual e na literatura acadêmica. O pensamento afrocentrado se engaja no processo de desvelar e corrigir as distorções decorrentes desse léxico convencional da história africana (Asante, 2009, p.99).

Por esses veios é que se coloca o interesse dado ao papel da prática pedagógica e da trajetória formativa, na elaboração de conceitos e possibilidades de ensino das categorias sociais e culturais que atravessam essa pesquisa. Nesse viés, o caminho percorrido se propõe por um diálogo entre as categorias de análise corpo, experiências, prática pedagógica, identidade e formação docente, entendendo que o corpo se atravessa a todos eles, pois

como nos diz Oliveira (2007) o corpo se apresenta continuamente como o resultado de constructos culturais:

Um corpo é uma construção cultural, por isso ele é território de sentidos. Sente na sua pele os apelos do mundo e sofre em sua extensão o amálgama da cultura. O corpo nunca pode ser reduzido a um conceito posto que é território da cultura, portanto, lócus da experimentação. O corpo, ao mesmo tempo, significa e é significado, interpreta e é interpretado, representa e é representado. O corpo é, ao mesmo tempo, índice, ícone e símbolo. Daí que o corpo não é apenas um organismo biológico, mas um tecido cultural. (Oliveira, 2007, p. 111)

Desse modo, a categoria Prática pedagógica assume o seu espaço na perspectiva corporal que contextualize o ensino das relações étnico-raciais, bem como na intenção de ressignificar cotidianamente o nosso fazer pedagógico. Para isso trago para este giro formativo o símbolo adinkra Sankofa, pois a emersão na categoria prática se concebe numa concepção pedagógica de resgate e transformação. Apoio-me na simbologia do ideograma Sankofa para pensar as influências das travessias e rupturas experienciadas pelos docentes participantes da pesquisa como potência. Sendo assim, destaco como aponta Eliza Larkin Nascimento:

Segundo o professor E. Ablade Glover, da Universidade de Gana em Kumasi, capital do povo Asante, em um texto publicado pelo Centro Nacional de Cultura (gentilmente fornecido pela embaixada de Gana no Brasil), o ideograma Sankofa significa “voltar e apanhar de novo aquilo que ficou para trás”. Aprender do passado, construir sobre suas fundações. “Em outras palavras, significa voltar às raízes e construir sobre elas o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua comunidade em todos os aspectos da realização humana” (Glover, 1969). (Nascimento, 2008, p.31).

Partindo dessa referência, compreendo o Sankofa como símbolo para representar uma prática implicada no resgate e emancipação dos sujeitos, orientada pelas vivências epistemológicas desses docentes. Nessa complexidade, compreender o corpo como território requer a percepção de que “a experiência do lugar e do espaço se faz através do corpo” (Claval, 2002, p. 26). A partir disso, a busca em compreender a problemática fundante dessa pesquisa só será possível pelo corpo e afeto da própria pesquisadora em abarcar o seu corpo como o território responsável pela mediação das suas subjetividades com os demais, com o coletivo, com os espaços pelos quais

circulei e irei circular para responder às questões do doutorado e da continuidade, afinal:

A educação que se impõem aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (Freire, 1987, p.38)

Ressalto que o objetivo está pautado em desconstruir a perspectiva cartesiana, onde a dicotomia corpo e alma não cabem ao campo e os sujeitos da pesquisa que enxergam os elementos visíveis e invisíveis do contexto de ensino superior, ao processo de si entender e apreender no espaço que o circunda. Para isso perceber a prática pedagógica nos diversos territórios, posto que ela perpassa pelas experiências corporais, pois no corpo se representa os símbolos e os signos responsáveis pela constituição dos territórios, bem como pelos saberes e valores socioeducativos. Nesse sentido podemos dialogar com a pedagogia decolonial elaborada por Catherine Walsh (2005) como nos diz Candau e Oliveira (2010):

Portanto, a autora elabora, a partir dessa construção teórica, a noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural. (Candau; Oliveira, 2010, p.28)

Logo, para compreender como os docentes oriundos do Doutorado no Grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer, Meio-Ambiente e Sociedade – HCEL. estão articulando a prática pedagógica e potencializando suas experiências corporais e memórias no ensino das relações étnico-raciais, se coloca como emergência, provocar diálogos epistemológicos que subvertam a lógica hegemônica e a monocultura na produção de conhecimento.

Por isso, para esta produção e giro formativo, a afrocentricidade e a decolonialidade se inserem como a minha encruzilhada de paradigmas epistemológicos, pois esta pesquisa objetiva acessar caminhos que mobilizem

os corpos para as insurgências, fundamentando identidades recusadas pelo imaginário social do corpo, produzindo conceitos descolonizados, desalgemando símbolos estéticos, articulando temporalidades e diferenças inerentes aos sujeitos sociais, pois como elucida Maria Conceição Reis:

Podendo ser utilizadas como uma saída para enfrentar a hegemonia das abordagens epistemológicas eurocêtricas nos programas de pós-graduação no Brasil, a teoria da afrocentricidade e o pensamento decolonial apresentam ideias tidas como semelhantes, mas, também que seguem por caminhos diferentes. Tanto a teoria da afrocentricidade quanto o pensamento decolonial foram sistematizados ou criados por autores que estão preocupados com a disseminação de uma única história como a verdadeira e a negação de outras possibilidades de pensar e produzir conhecimento. (Reis, 2020, p.136137)

Portanto, sendo também um território de encontros e travessias epistemológicas, o Grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer, Meio-Ambiente e Sociedade – HCEL é visto pelos seus integrantes como lugar de produção de conhecimento no qual se reconhecem as múltiplas formas de produção cultural e científica não simplesmente em espaços acadêmicos, mas intencionalmente este lugar influi na produção de significados para uma prática pedagógica decolonial em diálogo ao que denomino de prática sankofa.

A educação atravessada pelo corpo propicia ao indivíduo entender o que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo, de si, assim como uma territorialidade, uma circularidade que para onde se desloca transporta consigo toda a bagagem cultural construída em suas encruzilhadas educativas, afinal como nos diz Rufino (2016, p.57):

Todas as experiências codificadas nesses campos serão lidas e problematizadas de maneira cruzada. Com base nessa perspectiva, me cabe destacar que o corpo é o primeiro lugar de ataque do racismo/colonialismo. Porém, esse mesmo corpo que é atacado nos revela outras possibilidades. No caso das práticas aqui abordadas, as performances corporais expressam as formas de resiliência e transgressão contra as violências operadas pela colonialidade. (Rufino, 2016, p.57).

O corpo é o início do campo perceptivo, é um limite a partir do qual se define o outro, seja coisa ou pessoa. Assim, a educação com o corpo se constitui como percurso essencial e profundo para acessarmos nossas memórias, histórias, estéticas e culturas, positivando as nossas identidades, pois através

dela nos elaboramos e reafirmamos nosso ser e existir, sobre isso nos diz Fanon (2008, p.124) “Sem passado negro, sem futuro negro, era impossível viver minha negridão.” Nesse sentido, ressalto a necessidade de entendermos brevemente sobre o percurso de alguns movimentos negros, para que hoje tenhamos uma diretriz para o ensino das relações étnico- raciais. Assim, Gomes (2021) nos diz que:

Não há como falar sobre o tema, sem nos reportarmos a uma digressão histórica, mesmo que breve, para reforçar a afirmação de que essas políticas não existiriam, em nosso país, se não fosse à força reivindicativa, propositiva e o perfil político educador do movimento negro (Gomes, 2021, p.9).

Em consonância a essa concepção, Carlos Hasenbalg (1996) nos diz que “Para muitos militantes negros essa cultura se constitui no principal instrumento de resgate da autoestima e da reconstrução positiva de uma identidade racial abalada pela ideologia do branqueamento”. Ou seja, a demanda da população negra e indígena é por reparação, pela ampliação de ações afirmativas e uma educação que inclua seus corpos e suas existências, pois estas demandas precisam ser concebidas como indenizações devidas, afinal esta dívida histórica ainda tem sido um dos impedimentos de uma vida digna e saudável, trabalho, moradia, educação, respeito a suas raízes culturais, à sua religião e a tudo que compreende nossa ancestralidade africana e indígena.

Destarte, na busca de outras formas de resistência mais pacíficas, ao longo dos anos 30, se desenvolveu um dos mais interessantes movimentos afro-brasileiros de caráter Nacional, a Frente Negra Brasileira, fundada em setembro de 1931. Formada por milhares de associados e simpatizantes, na atuação e na luta contra a discriminação racial, foi responsável pela inclusão de negros na Força Pública de São Paulo.

Diante de muitos êxitos, a FNB se tornou um partido político, dando entrada na justiça eleitoral em 1936. Apesar disso, a vida da FNB enquanto partido foi curta, pois em 1937 com a decretação do Estado Novo por Getúlio Vargas, todos os partidos políticos foram declarados ilegais e dissipados. Com isso, até a redemocratização de 1945, os movimentos sociais negros tiveram de recuar para suas práticas tradicionais de resistência cultural.

Nesse contexto é importante trazer as concepções construídas pelos estudos de Costa Pinto sobre os negros no Rio de Janeiro (1953), pois segundo este autor as mudanças ocorridas no Brasil explicam o aparecimento desses movimentos, onde ele trata como sinônimo a chamada consciência de raça ou étnica, sendo esta, resultado de uma experiência social e econômica dos negros diante de uma sociedade em transformação. Logo, Flavia Mateus Rios (2009) elucida que para Costa Pinto:

[...] o movimento de negritude não passaria de uma “falsa consciência”, porque no fundo esse problema não seria étnico, e sim o resultado das contradições sociais mais amplas. De modo que as prioridades das lideranças negras não encontram respaldo nas aspirações do homem de cor comum, o “homem povo”, “o homem proletário (Mateus Rios, 2009).

Esses argumentos dialogavam com as análises feitas por outros estudiosos das relações raciais daquele período. Em continuidade, a partir da década de 50 os movimentos sociais negros iniciaram um lento movimento de rearticulação cujo marco foi a Fundação da Associação Cultural Do Negro (1954). Surgida como um movimento de reivindicação ideológica, a ACM promoveu uma assistência aos membros, montando departamentos como de cultura e esporte. Na década de 60, os grupos no Brasil ganham novas influências e referências como os movimentos de direitos civis nos Estados Unidos e a luta africana contra a segregação racial e libertação de colônias.

Destacam-se personalidades como o Rosa Parks e Martin Luther King, Nelson Mandela e Abdias Nascimento, assim como influências advindas do movimento conhecido como Black is Beautiful. Entretanto com o golpe militar de 1964, a Ditadura Militar Brasileira, inviabilizou todas as manifestações de cunho racial indo na contramão do progresso internacional, onde os militares transformaram o mito da democracia racial em base de sua propaganda, considerando os militantes do movimento negro como impatrióticos racistas e imitadores dos ativistas estadunidenses que lutavam pelos seus direitos civis.

Neste cenário é necessário explanar a importância do Teatro Experimental do Negro como parte deste movimento, ainda que criado em 1944 por Abdias do Nascimento, sua militância e atuação pulverizou discussões importantes. Abdias já havia desenvolvido o Teatro do Sentenciado, em que trabalhava com penitenciária, dramaturgia e escrita. Experiência que lhe trouxe

sabedoria para a criação do TEN. A primeira turma chegou a juntar 600 alunos, reunindo pessoas que não tinham contato anterior com as artes cênicas, sendo a maior parte vinda da classe baixa e sem escolaridade. Para isso diante também da necessidade de leituras de textos e dos ensaios, o grupo deu aulas de alfabetização e de cultura geral.

Portanto, para Abdias essa conjuntura se configurava como terreno fértil para fazer a população afro-brasileira enxergar a discriminação que sofria e encontrar seu lugar como protagonista dentro da cultura afro-brasileira. Para além da ação artística, o Teatro Experimental do Negro atuou nas frentes sociais, em defesa da mulher negra, criando a Associação das Empregadas Domésticas e o Conselho Nacional de Mulheres Negras. O TEN também promovia concursos como o “Boneca de Pixe” e “Rainha das Mulatas”, que favoreciam a beleza negra. As candidatas eram selecionadas por meio de critérios como a criatividade, conhecimentos gerais e postura ética.

O TEN promoveu, ainda, a Semana do Negro e o concurso de artes plásticas sob o tema Cristo Negro. Neste último, organizado pelo sociólogo Guerreiro Ramos junto a Abdias, foi promovido terapias em grupo de modo a tratar os efeitos psicológicos do racismo em suas vítimas. O grupo intensificou suas ações políticas entre 1945 e 1946, ajudando na organização da Convenção Nacional no Negro, que encaminhou à Constituinte de 1946.

Nessa proposta o racismo estava definido como crime de lesa-pátria, além de exigir políticas de igualdade racial, como bolsa de estudo e incentivos fiscais. Diante do exílio de Abdias por causa da ditadura militar, O Teatro Experimental do Negro interrompeu suas atividades em 1961, no entanto, a luta continuou viva nas produções e palavras de seu grande criador.

Com a ideia de redemocratização durante as décadas de 70 e 80 formaram-se muitos grupos com a intenção de unir os jovens negros e denunciar o preconceito, com isso muitos protestos e atos públicos passaram a ser realizados, atraindo a atenção da população e governo para o problema social.

Através destes acontecimentos, o movimento negro trouxe um forte debate sobre a discriminação racial, promovendo assim a criação em 1974 do primeiro órgão público voltado para o apoio dos movimentos sociais afro-brasileiros e o conselho de participação e desenvolvimento da comunidade negra.

Em 1975 foi fundado no Rio de Janeiro o Instituto de Pesquisa e cultura Negra (IPCN), organização de relevância para o movimento social negro mantida pelas contribuições de centenas de sócios. Portanto, o Movimento Negro ressurgiu com força no dia sete de julho de 1978, quando ocorreu um ato público em São Paulo, contra a discriminação sofrida por quatro jovens negros no clube de regatas Tietê, evento que deu origem ao Movimento Negro Unificado. Logo esta data ficou conhecida como Dia Nacional da luta contra o racismo.

Outro fato importante foi à criminalização da discriminação racial presente na constituição brasileira de 1988. Desse modo, registraram-se avanço nas lutas institucionais e nos movimentos afro-brasileiro contra o racismo, pois o foco das reivindicações se pautava no desmonte da narrativa de democracia racial, a sociedade passou a dar mais atenção para discutir esta temática, sendo fortalecida em diversos eventos, tais como no centenário da abolição em 1988; nas discussões e propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação entre 1988 e 1996; na Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, em 1995, reflexo disso foram à presença de 30 mil pessoas na marcha.

Fruto desses movimentos foi à construção de um documento composto por três partes; “Introdução” com críticas ao mito da democracia racial; “Diagnóstico” que aponta avanços (legais e institucionais), bem como a persistência de práticas racistas; e um “Programa de superação do racismo e da desigualdade racial”, apontando propostas para diversas áreas.

Sobre a educação, constavam propostas sobre o desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso à universidade e a implementação de cursos profissionalizante. Partindo dessas conquistas, afirma-se a necessidade de políticas públicas destinadas aos negros como forma compensatória de reparação histórica e sua inclusão nos campos socioeducativos.

Foi então que diante de dados alarmantes do IBGE, o presidente Fernando Henrique Cardoso, gerou um decreto, instituindo um grupo de trabalho interministerial para a valorização da população negra. Contudo, a execução de medidas práticas passou a realmente a serem realizadas após a conferência Mundial contra o racismo, ocorrido em Durban África do Sul no ano de 2001, foi então a partir desse momento, que o governo brasileiro se

comprometeu em promover ações afirmativas voltadas para o combate de desigualdades raciais no país.

Destaco que com atuação significativa de lideranças do Movimento Negro brasileiro, muitas foram às lutas para que no atual cenário social brasileiro tenhamos uma sociedade menos desigual, posto que muito ainda precise ser feito. Destarte num processo de continuidade, o Movimento Negro foi responsável por diversas conquistas, por exemplo, as ações afirmativas para o ensino superior através da lei de cotas se destaca nesse bojo de discussão.

Durante o governo Lula foram criados programas de cotas raciais, iniciativas estaduais e municipais e em 2003 a criação da Secretaria Especial de políticas de promoção de igualdade racial da presidência da república. Outro avanço foi à promulgação da lei 10.639/03, estabelecendo como obrigatoriedade o ensino de história e cultura afro-brasileira.

Já no governo de Dilma Rousseff em 2011, as melhorias foram na criação do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, com o objetivo de celebrar e relembrar a luta dos negros contra a opressão no Brasil. Desse modo à imagem de Zumbi tornou-se um símbolo da luta e resistência dos negros escravizados no Brasil, bem como da luta por direitos que os afro-brasileiros reivindicavam.

Saliento que 13 de maio, data em que ocorreu a abolição da escravatura, já considerada como data de falsa liberdade, se tornou menos celebrada, pois após a lei Áurea, os negros foram entregues à própria sorte, sem nenhum tipo de assistência do poder público.

No século 21 o movimento negro traz em suas bandeiras de luta não somente o combate ao racismo, mas outras discussões como preconceito a mulher negra, as violências sofridas por pessoas negras da comunidade LGBTQIAP+, o genocídio da população negra especialmente os jovens que são alvos constantes da força policial brasileira, a apropriação cultural, o embranquecimento e a cristianização de tradições afro-brasileiras, a exemplo da capoeira e do acarajé.

Portanto, precisamos demarcar na realização das pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais a importância e atuação do movimento negro nas conquistas da sociedade brasileira, pois como elucida Gomes (2021):

Embora nem sempre a ação do movimento negro na insurgência contra a ditadura militar tem sido destacada pela literatura das ciências sociais brasileiras, é importante enfatizar a sua presença. Compreendê-la é também reconhecer que a luta antirracista desencadeada pelo movimento negro sempre se fez presente juntamente com o conjunto das reivindicações políticas das demais organizações emancipatórias da sociedade civil em prol da democracia. Ou seja, não há tendência ao sectarismo ou a formação de “guetos negros” nas lutas antirracistas desenvolvidas pelo movimento negro. Pelo contrário, há a compreensão de que, no Brasil, a democracia sem a pauta racial é politicamente frágil. Ou seja, sem democracia não há igualdade racial e sem igualdade racial não há democracia (Gomes, 2021, p.3).

Portanto, diante desse breve histórico, se estabelece a emergência de realizarmos pesquisas que acessem memórias históricas de nossa sociedade, compreendendo o percurso de luta dos nossos ancestrais. Desse modo, aponto que esta produção se cruza por uma relação de gratidão, afeto, ancestralidade e possibilidades, pois acredito contribuir nesse fazer com o compartilhamento de caminhos possíveis para uma prática docente no ensino das relações étnico-raciais diante de toda violência que acomete a educação.

Logo, eu proponho partir do corpo, da memória e suas inscrições como bússola para leitura desta tese, pois como ressalta Gomes (2000, p.42):

O corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico (Gomes, 2000, p.42).

Por compreender essa relação ainda desigual entre as pesquisas e os corpos, onde atribuições diversamente negativadas sobre o corpo negro continuam impregnadas na construção do pensamento da sociedade, se configura como uma tarefa de desmame e descolonização, provocar afetos que reconstruam as identidades despedaçadas e distorcidas pela colonização.

Assim sendo inspiro-me no que diz Fanon (2008):

— Entre o branco e eu, há irremediavelmente uma relação de transcendência.

— Mas esqueceram a 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)

A importância de repensar sobre as estratégias históricas utilizadas para a dominação, onde o caminho do esquecimento foi e é a forma mais efetiva para

produzir silenciamentos, ou podemos chamar de “amnésia obrigatória” como conceitua Galeano (2009) se impõem como estratégias do poder. Sendo assim, no movimento de insurgência, em contraposição a lógica colonizadora das memórias, se insere esta tese. Em suma, é nas concepções de uma Pedagogia decolonial defendida por Walsh (2007), onde se entende por pedagogia decolonial práticas insurgentes, propositivas, construídas no bojo das experiências e atravessadas por um projeto epistêmico de interculturalidade crítica, esta que perpassa pela incorporação de saberes outros, no fazer educativo.

Então, exalto que o caminho é insurgir como forma de criar novas alternativas as alternativas existentes. Tal colocação reforça a característica da educação proposta para o ensino das relações étnico raciais, onde as práticas de ensino e pesquisa intentam tecer saberes e valores plurais ritualizados pelas culturas negras e contrárias, a ainda atual cultura do branqueamento, processo no qual os negros assimilam os valores culturais eurocêntricos. (Munanga, 1988).

Assim, a representatividade desta pesquisa acadêmica corrobora com as concepções educacionais para a aplicabilidade da Lei 10.639/03, pois como nos diz Negreiros (2017):

Os objetivos da educação das relações étnico-raciais são possibilitar o reconhecimento de pessoas negras na cultura brasileira a partir de seu próprio ponto de vista, promover o conhecimento da população brasileira sobre a história do Brasil com a visão de mundo da população negra, formar os professores para ministrarem disciplinas que contemplem a perspectiva negra na história, cultura e sociabilidade do País assim como que saibam combater e discutir sobre o racismo e seus efeitos (dentro e fora do ambiente escolar), e finalmente propiciar a reeducação para relações étnico-raciais plurais e diversas (Negreiros, 2017, p.67).

A título da identidade, amplio meus sentidos para o que Hall (2005, p. 10), nos diz, pois “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”. Sobre isso Gomes (2005, p.41) reforça que “A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais”.

Destarte, Gomes (2002), nos diz que o racismo sutil é verificado nos discursos sobre o cabelo e a cor da pele dos negros e que esses mesmos símbolos “podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política” (p. 49). Nesse cenário, enfatizamos o trato com o corpo negro, reforçamos a evidenciação de formas ético-estéticas que sirvam de referenciais positivos para os negros, pois é um processo de cura, mediado pela educação, possibilitar aos nossos um espelho inteiro de nossa negritude, como adverte Gomes (2005):

“[...] Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros (as) brasileiros/as [...]”. Gomes (2005, p.43).

No que tange a educação das relações étnico-raciais, atravessar a educação pelo corpo é a oportunidade de atribuir aos olhares sobre o corpo os múltiplos significados que os indivíduos os conferem. Então, esse lastro simbólico traz consigo o campo da singularidade, da diferença, da significância e relevância do corpo na educação e no ensino das relações étnico raciais, posto que “O corpo serve-nos de bússola, meio de orientação com referência aos outros. Quanto mais livre sente-se um corpo, maior o alcance desse poder de orientar-se por si mesmo, por seus próprios padrões” (Sodré, 2003, p. 135).

Sendo assim, defendo como tese, que - Nossas escolhas e práticas da docência revelam as encruzilhadas de nossas identidades, experiências e afetos, o que contribui para uma educação decolonial e afrocêntrica no ensino superior. Sobre isso, Rufino (2021) aponta que:

[... o problema da descolonização não é apenas epistêmico. A questão do conhecimento precisa estar imbricada ao caráter ontológico e cosmológico, já que todo saber se manifesta por meio de um corpo e fala desde o mundo que lhe é próprio]. (Rufino, 2021, p.55).

Assim são as encruzilhadas que configuram os corpos e memórias desses docentes, apontando caminhos, pois para se construir nessa identidade, diante de tantas possibilidades de ser no mundo, escolheram a docência, se colocaram no movimento, no jogo, na gira e na vida por uma educação das relações étnico-raciais.

Acredito que como elucida Soares (2008):

O que está em jogo aqui é o (perceber) o quanto exuriano nós somos, nossas ramificações desde o encontro com o outro o jogo do poder daqueles que detêm a guarda do discurso, principalmente, o escrito que após timbrados cristaliza-se como verdade eterna que no manuseio destes discursos, estão os psiquiatras, juristas, antropólogos e religiosos. Interessa-me também analisar a estratégia que foi usada, para que, mesmo na oralidade, esta cultura ganhe status científico ou apenas esteja protegida (Soares, 2008, p.54).

Nessa extensão de pensar e produzir pesquisas reivindicando um lugar. Exu nos inspira, pois o nosso lugar de experiência, a nossa lupa de leitura, a nossa centralidade histórica, confere ao sentido da educação por encruzilhadas, pois precisamos provocar leituras outras, compreensões do real, considerando toda diferença como parte fundamental de nossa existência.

1.0 ORÍ-DOCENTE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ENCRUZILHADAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL E AFROCENTRADA.

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 esta tese se configura como provocação acadêmica para haver aproximações a novos saberes epistemológicos.

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

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

Para isso, apresento que o contexto desta pesquisa desponta o corpo destacando o Orí como parte preponderante na construção de conhecimento, território de potência, temáticas que ainda não tem sido privilegiada pelo campo educacional, com destaque ao que compreende a formação dos docentes para o trato da diversidade étnico- racial e cultural desses corpos.

Assim, referenciada pelas concepções de Orí em Maria Beatriz Nascimento (1989) - excertos das suas narrativas no documentário, onde ela pontua:

“Durante os quatro séculos de escravidão nós vamos ver a atuação do negro brasileiro como um homem participante de uma sociedade, embora às vezes negando, ele mesmo, a sua origem racial. Quando cheguei na universidade, a coisa que mais me chocava era o eterno estudo sobre o escravo, como se nós só tivéssemos existido dentro da nação como mão de obra escrava, como mão de obra para fazenda, e para mineração.” (Nascimento, 1989)

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. Considerando essa diversidade, dialogar com outras possibilidades de formação docente é um dos caminhos 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, assim 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, 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.”

Ao propor um diálogo sobre Orí que é um orixá, mas também representa nossa cabeça, nosso equilíbrio no mundo. Para a criação do conceito Orí-docente, me atravesso pelas concepções de Maria Beatriz Nascimento (1989) quem em suas narrativas nos provoca pensar nosso lugar no mundo, interligando nosso passado africano em diáspora e nosso futuro fora lógica colonial e pelos Itans apresentados pelo Babalorixá Marcio de Jagun (2015) que concebe Orí: cabeça como divindade religiosa, título de sua obra. Em Nascimento, o conceito de Orí se apresenta segundo Rodrigo Ferreira dos Reis (2021) onde:

[... a autora propõe “Orí” como uma forma de produção identitária para os negros em diáspora, uma relação entre intelecto e memória, entre cabeça e corpo, entre pessoa e terra. Esta construção será capaz para a autora de retornar ao negro a dignidade e a humanidade roubadas e dilaceradas marcas da oralidade que perpassam a presença de Beatriz Nascimento na obra (Reis, 2021, p.15)

Para isso apoiar-se na Decolonialidade e na Afrocentricidade reafirma o lugar de uma pesquisa de resgate e ruptura, mediante as colonialidades ainda encontradas na produção de conhecimento e na formação docente, posto que pensar o corpo e nossas Ori-entações se configura como fazer pedagógico insurgente, ou seja, uma prática pedagógica descolonizadora e criadora.

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 enquanto educadores para o fortalecimento de outros Ori's, pois as marcas adquiridas desde as nossas primeiras encruzilhadas de vida nos expressam e se fortalecem 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 docente. Afinal ainda carecemos de cura, pois como já apontou Nascimento (1989) "O grande drama é justamente o reconhecimento, da pessoa do homem negro que nunca foi reconhecido no Brasil."

Proponho uma educação em encruzilhadas, sendo ela compreendida aqui pelo processo de uma formação que contemplem os corpos, suas memórias e incompletudes para podermos 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 e experiências 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, incorporando uma educação decolonial e afrocentrada.

Portanto, nesta tese a formação docente se apresenta por uma encruzilhada de saberes, representando o próprio movimento de Exu, pois no seu percurso ela se atravessa pelas possibilidades que são postas aos docentes bem como as impossibilidades que acometem o fazer pedagógico dependendo do seu contexto de atuação, logo são nas brechas e fissura que se criam os caminhos para uma prática pedagógica decolonial.

É importante pensar a condução do processo de ensino e aprendizagem fundamentado teoricamente na lógica da circularidade e reflexão do conhecimento, para isso dissertar sobre Orí e a prática sankofa na docência, orientados pelos símbolos e ensinamento de Exu, nos convida a refletir sobre todo o movimento dialético entre o fazer e ressignificar no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo o corpo e suas experiências como protagonistas para processo formativo dos discentes.

Para isso me proponho a dissertar pelo conceito de Orí-docente como categoria principal de análise desta tese, posto que ORI=CABEÇA se apresenta nesta pesquisa pelos cruzos e estratégias construídas pelos docentes participantes da pesquisa, ou seja, as escolhas que Ori-entadas pelos desafios cotidianos do fazer docente, contextos e travessias, se apresentam como caminho possível e decolonial. Logo para pensar o Orí-docente trago como encruzilhada de leitura e compreensão a cultura loruba, que concebe o Orí como parte do corpo mais importante, sendo esta, a parte que conduz as outras, contudo precisamos pensar o corpo e compreender o corpo como uma unidade, aonde cada parte tem sua função numa vida assertiva e positiva.

Destaco para esta compreensão como nos diz o Babalorixá Marcio de Jagun (2015, p.25) “A cabeça do ser humano é a sede dos sentidos, da inteligência da memória, do consciente e do inconsciente. É a cabeça que nos move e nos governa.” Desse modo, pensar o corpo na formação docente é considerar que nossos afetos, memórias e sentidos é que nos direcionam para

as escolhas formativas. Surge daí as provocações para uma prática pedagógica comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Nesse fazer, pensar a prática pedagógica referenciada pela lógica Sankofa, atravessadas pela Lei 10.639/03, nos permite entender que muitos corpos podem não se afetar pelas questões motivadoras de outrem, a exemplo, a ausência de saberes e busca pela construção de saberes no que tange a Lei 10.639/03, pois ainda que o corpo docente não seja um corpo esteticamente negro, fenotipicamente negro, é urgente a adoção de uma prática pedagógica antirracista, afinal a devolutiva deve ser coletiva.

Para isso, se faz necessário apoiar-se nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, compreendendo que:

- Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.
- Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.
- Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra, desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.
- Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (Brasil, 2004, p.12).

Destaco que para nós docentes negros, a luta não se encerra ou diminui nos muros da universidade ou em espaços de escolarização, pois vivenciamos na pele e na alma os entraves colocados pelo racismo para produzirmos pesquisas que versem sobre as relações étnico-raciais, bem como no exercício da docência onde os muros coloniais intentam pelo silenciamento do nosso fazer.

Destarte, é de extrema importância de perceber o sujeito e seu corpo pelo olhar da cultura Iorubá, como forma de reconhecer sua negritude apresentado pelo Babalorixá Marcio de Jagun (2015), pois neste ele nos diz que:

A cultura Iorubá nos remete a reflexões constantes e profundas sobre o homem e seu corpo. Todas as partes do corpo são tidas como elementos importantes aos homens para sua trajetória na terra (Aiyê). O corpo é reverenciado, invocando-se o poder a força que possui, através de cada uma de suas partes (Jagun, 2015. p,28).

Nesse sentido cada parte tem sua influência, sendo as genitálias a representação da continuidade familiar, as mãos são exaltadas pelo seu poder de construir e realizar, bem como as pernas têm o poder de conduzir e percorrer os caminhos, porém a cabeça é a dada a maior importância, pois ela vem primeiro e abre caminho para as demais partes. Ou seja, dissertar sobre Orídocente, necessita demarcar as rupturas e os cruzos dessa caminhada, logo discorrer sobre formação docente para o ensino das relações étnico raciais, nos incita caminhos insurgentes, assim sendo Exu e suas encruzilhadas, pois como conceitua Luiz Rufino (2019):

A encruzilhada mundo emerge como horizonte para credibilizarmos as ambivalências, imprevisibilidades, as contaminações, as dobras, os atravessamentos, os não ditos, as múltiplas presenças, sabedorias e linguagens, ou seja, as possibilidades. Afinal, a encruza é o umbigo e também a boca do mundo, é morada daquele que tudo come e nos devolve de maneira transformada (Rufino, 2019, p.18).

Por compreender que as possibilidades geradas por uma prática pedagógica afrocentrada (sankofa) e decolonial são alimentadas pelos cruzos que compreendem as formações desses docentes, é um processo de desvelamento e ruptura de inúmeros pactos da branquitude endereçados a educação. Assim é anunciando através de suas narrativas e experiências os diversos caminhos construídos pelos atravessamentos e inscrições corporais, as suas trocas, suas rupturas, identidades e ancestralidade que permanecem se resignificando nesse fazer, que protagonizo essas trajetórias formativas.

Acredito que é no exercício da docência que a resignificação se coloca como emergência para descolonizarmos e avançarmos, para potencializarmos as agências. Afinal “A encruzilhada emerge como elemento fundamental nesse processo uma vez que a noção de restituição é o ponto central na possibilidade de inscrição de uma nova história.” (Rufino; 2019 p.17).

Deste modo é a partir do conceito de Orí-docente que compreendo as encruzilhadas formativas desses docentes como potências para uma prática sankofa que contemplem os corpos e as culturas, ou seja, a alteridade como base para emancipação no processo formativo. Reafirmo que a escolha dos marcadores nesta pesquisa e seu símbolo epistemológico em Exu se dão pela própria essência da tese busca compreender os diversos contextos e leituras de mundo, criando novas possibilidades, resgates e inspirações para fomentar práticas de ensino das relações étnicas raciais que produzam afetos e identidades positivas enquanto possibilidades de vida.

Partindo do pressuposto que as formações desses docentes estão atravessadas por suas trocas e suas insurgências formativas, compreendidas desde suas primeiras experiências educacionais, ou podemos dizer infâncias e continuam sendo construídas diariamente no seu fazer docente. Logo a essência das concepções simbólicas de Exu, são produções de sentidos, pois não objetivo falar sobre o conceito de Orí, pelo viés da religiosidade, mas pelo significado e reverência iorubá a cabeça = Orí, logo é preciso encruzilhar os saberes, as produções e epistemologias que dialogam.

Orí nesta produção desobediente no que legitimam enquanto rigor acadêmico e científico representa a essência que nos conduz diariamente nas nossas escolhas formativas, nossas práticas e identidades. Para isso, me “Oriente” nas reflexões provocadas pelos Itans que de forma metafórica e dialógica nos levam a compreender a importância e emergência de fazermos boas escolhas e direcionarmos nossa prática numa devolutiva social para população negra. Sobre isso, Marcio de Jagun (2015) elucida:

Os itan não devem ser lidos nem interpretados cegamente, mas vistos por uma ótica metafórica. Devem ser entendidos como parábolas, em todo seu sentido simbólico. Se assim agirmos, poderemos extrair as valorosas mensagens que nos trazem grandeza da cultura ioruba, tão rica e filosófica que nada deixa a desejar à mitologia grega, romana ou egípcia. Se, no entanto, interpretados com antolhos, os itan perdem sua verdadeira finalidade, qual seja, explicar a vida e os deuses, inspirando no homem a sabedoria da compreensão. Seus versos nos convidam a passear pelos mitos, por épocas passadas, a conhecer os deuses e a nós mesmos. Funciona como relatos poéticos, muitas vezes lúdicos (Jagun, 2015, p.35).

Para melhor entender qual a importância do nosso Orí – Orí docente lanço a leitura do Itan Odu Éji Ogbé, onde Orí se tornou a parte mais importante do corpo humano:

O Awo que reverenciou as cabeças, Ori-omo Atete Ni Iron (aqui dita como Ori) foram chamadas de Amure, Awo Eba Omo, que vivia no céu. Orunmila convidou a Amure para fazer uma prece para obterem uma figura física completa porque nenhuma das divindades tinha uma cabeça naquele tempo. Awo disse a Orunmila para esfregar ambas as palmas das mãos para cima e orar para obter a cabeça (Dumus Ori em yoruba ou Uhummw arabana em bini). Foi dito a ele para fazer um sacrifício com quatro obi, uma tigela de barro, uma esponja e sabão. Ele deveria manter os obi no seu altar de ifá sem dividi-los, pois, um visitante inesperado poderia aparecer. Ori (cabeça) chamou também Amure para orar e foi dito a ela para servir seu guardião com os quatro obi, ele não tinha dinheiro para compra-los, entretanto, foi lhe dito que somente após o sacrifício começaria a prosperar. Depois de fazer o seu próprio sacrifício Orunmila deixou os quatro obi em seu altar de ifá como havia sido dito a ele. Mais tarde, Esu anunciou no céu que Orunmila tinha quatro obi bonito no seu altar e estava procurando a divindade perfeita para quebra-los. Dirigidos por Ogum, todas as divindades foram visitar Orunmila, uma após outra. Porém Orunmila disse que nenhuma delas era suficientemente forte para quebrar os obi. As divindades sentiram-se fracas e deixaram-no perturbado. Mesmo o orixá N'la foi visitar Orunmila, este esteve com os diferentes e melhores obi, enfatizando que os obi especificados não foram feitos para ser quebrado. Já que Deus era conhecido por nunca perder sua calma, ele aceitou os obi frescos dados a ele por Orunmila e foi embora. Finalmente, Ori decidiu visitar Orunmila, uma vez que Ori foi à única divindade que não havia ainda tentado abrir os misteriosos obi, especialmente porque ele nunca tinha dinheiro suficiente para comprar os obi requeridos para servir de guardião. Ele então foi a casa de Orunmila. Assim que Orunmila viu Ori chegando em sua casa, o reconheceu e convidou-o a entrar. Orunmila imediatamente pegou o jarro de barro encheu com água e usou a esponja e sabão para lavar Ori. Depois de seca-lo Orunmila carregou Ori para o seu templo e pediu que ele abrisse os obi que há tempo estavam aguardando por ele. Depois de agradecer a Orunmila por seu gesto honorífico, Ori orou para Orunmila com os obi para que ele sentisse uma manifestação e preenchimento. Depois Ori usou obi então com toda força investiu contra os obi que abriram com o estrondo muito alto que ecoou por todo céu. Ouvindo o som da explosão, todas as divindades imediatamente ouviram que todos os obi do templo de Orunmila haviam sido separados. Estavam todos muito curiosos em saber quem conseguira abri-los, uma vez que haviam desafiado a todos inclusive Deus (Orisa N'la). Subsequentemente, Esu anunciou que os Obi haviam sido divididos por Ori, então todas as divindades concordaram que a cabeça era a divindade certa para fazê-lo. Quase imediatamente a mão, o pé, o corpo, o estômago, o peito, o pescoço etc., todos antigamente tinham identidades distintas, decidiram unir-se e viver junto à cabeça, eles não tinham entendido antes que ela era tão importante. Juntos carregaram a Cabeça para cima deles e lá no templo de Orunmila a cabeça foi coroada como o rei do corpo. É por conta de todo esse ritual que feito por Orunmila em sua sorte que a cabeça tocou o chão. Orunmila é o mais, o novo, o mais importante e o mais popular de todas as divindades. Para o filo de Éji Ogbé viver na terra, tem que olhar para o conhecido Awo e preparar numa caveira

de qualquer animal um banho especial para si contendo sabão. Eji Ogbé, a divindade patrona da cabeça porque foi ele quem fez no céu um sacrifício no qual a cabeça foi coroada como Rei do corpo. Eji Ogbé se tornou o Oludu mais velho na terra mesmo ele sendo o mais novo. Pertence a segunda geração dos profetas que se voluntariaram para vir ao mundo com o objetivo de, através de exemplos, fazerem um lugar melhor para se viver. Foi um apóstolo muito benevolente de Orunmila, tanto no céu quanto na terra.

E Importante destacar que esse Itan metaforicamente nos conta como Ori se tornou a parte mais importante do corpo, e nesse viés que me apoio para dialogar sobre a importância das nossas escolhas formativas e como elas nos encaminham para nossa prática pedagógica. Logo pensar a formação docente a partir de uma lógica metafórica africana requer descolonizar-se de uma única história contada, ou podemos dizer uma lógica biológica do corpo e suas estruturas.

Por esses caminhos precisamos pensar como ressignificar cotidianamente nossa prática em detrimento das necessidades emergente na formação docente. A construção de nossas narrativas, ou podemos dizer, o nosso eu self, estão atravessados e conectados pelas problemáticas da autoconstrução, para isso construir nossas identidades a partir de uma filosofia africana de ancestralidade, requer compreender quais as diferenças e similaridades que constituem a filosofia de sujeito social, pois como conceitua Achille Mbembe (2001):

A escravidão, a colonização e o apartheid são consideradas não só como tendo aprisionado o sujeito africano na humilhação, no desenraizamento e no sofrimento indizível, mas também em uma zona de não-ser e de morte social caracterizada pela negação da dignidade, pelo profundo dano psíquico e pelos tormentos do exílio. Em todos os três casos, supõe-se que os elementos fundamentais da escravidão, da colonização e do apartheid são fatores que servem para unificar o desejo africano de se conhecer a si mesmo, de reconquistar seu destino (soberania) e de pertencer a si mesmo no mundo (autonomia) (Mbembe. 2001 p.174).

Portanto, pensar uma Ori-entação pedagógica que dialogue com os corpos em formação é um dos caminhos de combate, é a prática sankofa no seu movimento dialético de construção e libertação, é a prática em Exu.

Compreendo que intencionar a liberdade das mentes aprisionadas pelo racismo epistêmico, bem como as formas de genocídio que as colonialidades do saber, do ser e do fazer produzem diariamente nos muros e fora dos muros

universitários, exige implicação na produção de saberes e fazeres outros que visibilizam o ensino das relações étnico raciais, combatendo um sistema de hegemonia científica.

A prática pedagógica a partir de um referencial da Afrocentricidade, ou seja, de uma cultura africana como a sua a fonte de agência na produção de conhecimento, por este motivo a referência sankofa, posto que esta é um modo de pensamento que protagoniza os valores africanos como base para analisarmos nosso ser no mundo.

Por isso a importância de pensar o Orí-docente, compreendendo que nós docentes passamos por um processo de construção que se inicia na nossa formação escolar, familiar e cultural, onde as marcas da construção do pensamento social brasileiro se ampliam nas relações sociais, pois fomos educados por uma geração que não considerava raça um fator biológico, nesse sentido, nos diz Jerry Dávila:

Para os educadores brasileiros e sua geração intelectual, raça não era um fato biológico. Era uma metáfora que se ampliava para descrever o passado, o presente e o futuro da nação brasileira. Em um extremo, a negritude significava o passado. A negritude era tratada em linguagem freudiana como primitiva pré-lógica e infantil. Mais amplamente, as elites brancas equiparavam negritude à falta de saúde, preguiça e criminalidade. A mistura racial simbolizava o processo histórico, visualizado como uma trajetória da negritude à brancura e do passado ao futuro (Dávila, 2006, p. 25).

Como exemplo, trago para leitura imagética dessa concepção histórica e judaica cristã o quadro de Modesto Brocos, Redenção de Can. – 1935.



Figura 1- "A Redenção de Can" (1895), de Modesto Brocos
Fonte- <https://www.edusp.com.br/>

Nessa lógica, podemos pensar sobre os símbolos raciais e sociais do quadro redenção de Can, filho de Noé, amaldiçoado a “ser servos de seus irmãos”, e partindo dessa análise de trajetória da negritude, passado e futuro é importante citar a simbologia do quadro Redenção de Can de Modesto Brocos, onde se acreditava no embranquecimento da população brasileira, uma das facetas do racismo que principalmente pela educação disseminou essa concepção de sociedade no futuro. Sobre essas concepções Oyèrónké Oyěwùmí (2002):

Conseqüentemente, uma vez que o corpo é o alicerce sobre o qual a ordem social é fundada, o corpo está sempre em vista e à vista. Como tal, invoca um olhar, um olhar de diferença, um olhar de diferenciação – o mais historicamente constante é o olhar generificado. Há um sentido em que expressões como “o corpo social” ou “o corpo político” não são apenas metáforas, mas podem ser lidas literalmente (Oyěwùmí, 2002, p.3).

Assim, protagonizar pesquisas que versam sobre corpos negros e suas inscrições, nos permite giros e encruzilhadas de saberes que articulam as possibilidades de uma educação antirracista, promovendo uma consciência coletiva e conseqüentemente um compromisso com a devolutiva social e racial a partir da nossa ancestralidade e cultura africana.

Como reflexão do contexto histórico de construção das concepções racistas difundidas na educação, assim como sua representação, a tradução é o processo de branqueamento da população brasileira, que se ancora na ideia de ascensão social e evolução, ou podemos dizer redenção da maldição bíblica, justificada como enegrecimento dos descendentes de Can. Portanto, produzir pesquisas que não são contra coloniais a esse fazer, reforça a concepção de atraso e passado a nossa ancestralidade e estética africana, bem como contribui na demonização da religiosidade e cultura africana.

É importante destacar no que estrutura a nossa ancestralidade africana e religiosidade, as estratégias para silenciar e estigmatizar e marginalizar, pois entendida como potência, comprometeria todo o processo de colonização e violência histórica do sujeito negro em diáspora. Exu nessa estruturação combina inúmeros marcadores dessas estratégias, pois como elucida Síkírù Sàlàmi (2011):

Exu é um dos pilares de sustentação da cosmogonia e da teologia iorubas, é a coluna principal do sistema religioso iorubá, com fortes implicações socioculturais, dado ser ele o inspetor das condutas ético-

morais. Destruir este pilar, ou mesmo abalar essa coluna foi de fato uma inteligente estratégia colonialista que lamentavelmente, perdura ao longo dos séculos nos países da diáspora (Sàlámi, 2011, p.2016).

Convivemos diariamente com estigmas raciais e culturais perversos, naturalizados taticamente como forma de silenciamento diante das formas de violência que não se apresentam na formação docente através das esferas físicas, mas como violências simbólicas, culturais, religiosas e científicas. Uma delas está em negar legitimidade a produções científicas que versem sobre inscrições corporais negras e indígenas, ou seja, é violentar a existência desses corpos, ainda subalternizados, marginalizados e negados a existir.

Nessa dimensão, ressalto segundo Nascimento (1989) a potência do corpo negro, afinal “É preciso imagem para recuperar a identidade. Tem que se tornar visível. Porque o rosto de um é o reflexo do outro, o corpo de um é o reflexo do outro. E em cada um o reflexo de todos os corpos”.

Portanto, vivemos na emergência de produzir saberes que ressignifique o processo educativo, bem como a formação de professores, pois muitas produções consolidaram o pensamento racista brasileiro como condição natural, verdade no que tange a nossa identidade. A educação, como campo ideológico de poder, ainda reforça como condição ontológica a condição de escravidão e suas mazelas. Para isso utilizar-se de caminhos que fortalecem nossos espelhos quebrados se coloca como proposição para uma formação responsável e comprometida com as lacunas deixadas e alimentada pelo racismo histórico, este que se entranha nas diversas formas de produção de conhecimento e práticas sociais, bem como nas práticas pedagógicas.

Assim a afrocentricidade é uma possibilidade, uma encruzilhada de fertilidade e resgate, onde nossa africanidade é o ponto de partida. Diante disso, ressalto a importância de não pintarmos as referências brancas de preto, mas conhecermos e trabalharmos como as nossas referências ancestrais, trazendo ao conhecimento todas as histórias não contadas de África e de sua diáspora. E quando diante de um currículo acadêmico eurocêntrico, promover reflexões e rupturas ao que está posto como forma de ser, fazer e existir, trazendo outras verdades para além das existentes construídas pelo olhar colonial.

Logo se coloca como caminho encruzilhar referências que dialoguem com os corpos e suas diversidades, referências de si no encontro com nossas raízes,

com nossas histórias não contadas, marcadores presentes no contexto de atuação docente, sendo assim cultivar um bom Orí docente é entender o que te guia e para onde caminha nossa formação docente. Afinal como elucidada Sàlámì (2011):

Num contexto em que os brancos se consideravam modelos perfeitos da espécie humana, tudo que era promovido nas colônias, inclusive a escolarização tinha o objetivo de reformar o negro para reconstruí-lo a imagem do branco (Sàlámì, 2011, p.2017).

Na dimensão de sentido e para pensarmos Orí docente dentro da lógica das escolhas destaco o Odu Ejì Onìle:

Os olhos (oju) chegaram ao mundo primeiro que a cabeça, sendo por isso seu irmão mais velho. Certo dia Áse, criador de todas as coisas, encheu uma cabaça com carne de carneiro conservada em óleo de palma e embrulhou-a num belo corte de seda. Numa segunda cabaça, Ase colocou ouro, prata e pedras preciosas embrulhando depois em panos comuns e de pouco valor. Isto feito chamou seus filhos Olhos (oju) e Cabeça (ori), para que cada um escolhesse uma cabaça para si. Deslumbrado com a beleza da seda, Oju escolheu a primeira cabaça, deixando a outra para seu irmão, Ori. Desembrulhando a cabaça, deparou-se com um pedaço de carne nela contida e, sem hesitar, tratou de comê-la na companhia de alguns amigos. Ao abrir a cabaça que lhe restou Ori perguntou decepcionado “Que farei com estas coisas que não posso comer? . Enfim como foi meu pai Ase quem me deu, vou guardá-las com muito carinho” No dia seguinte, Ori resolveu reexaminar o conteúdo de sua cabaça derramando-o sobre a esteira. Só então percebeu do que se tratava e pôs se a gritar: estou rico! Minha cabaça vale infinitamente mais do que a de meu irmão! “Tempos depois Ase reuniu seus filhos e lhes perguntou: Muito bem, que encontraram dentro das cabaças que lhes presenteei?” Na “minha havia um belo pedaço de carne que tratei logo de comer” disse Oju. “Dentro da minha, encontrei tudo que representa riqueza e sou grato a meu pai para o me haver regalado com tão maravilhoso presente”, afirmou Ori. Então Ase sentenciou: Oju, tu é muito avido! A visão te atrapalha, tu enxergas sem ver. Ori, que melhor refletiu, escolheu a cabaça que embora envolta em pano comum, guardava em seu interior uma enorme fortuna. Por este motivo, será Ori a partir de hoje quem tomara as decisões, sem deixar enganar pelas aparências. Depois disto, sempre que tivermos chance, devemos dizer: “Minha cabeça é boa, e não meus olhos são bons”.

Destarte escolher bons caminhos, significa no que tange a nossa formação docente, nos implicarmos em nossa identidade e nesse fazer buscamos leituras, metodologias e epistemologias que dialogam com a nossa existência. Para isso é importante pensar os diálogos que a afrocentricidade nos possibilita, pois à relação entre centramento e descentramento tendo a cultura africana como lente de leitura, nos convoca um olhar para ancestralidade, ou seja, uma prática com significância que se coloca para além do corpo, um

movimento de resgate que se projeta no docente em diálogo da sua negritude como centro da prática pedagógica, logo utilizar-se de elementos da cultura africana como base motriz para seu fazer pedagógico.

Importante ressaltar a necessidade da autoconsciência no que diz respeito ao centramento e descentramento da cultura africana, pois reconhecer como nossas mentalidades e referências foram e são descentralizadas a partir da colonização europeia e seus desdobramentos na sociedade, nos permite tecer um novo caminho com agenciamento. Contudo, não se aplica como atitude insurgente ou contra colonial adotar nomes africanos, vestir roupas africanas, trançar cabelo, se iniciar nas religiões de matriz africana, entre outras formas de representação simbólica que repassam uma imagem cultural e africanizada, é preciso consciência e recentralização da história e cultura africana, pois como explica Eledu Kawahala (2014, p.75) “É dessa forma que Exu desnaturaliza a colonialidade e estilhaça a hierarquia fundada na herança colonial. Ao subverter classe, gênero, raça e geração, cria outros possíveis”.

Diante deste cenário, falar de projeto político na educação, é demarcar a quem serve a estrutura constituída da educação, é repensar o percurso da formação docente na lógica do sankofa, a partir de corpos e identidades que se colocam como insurgentes no contexto acadêmico, território ainda em ressignificação para docentes que se atravessam pelas questões e atuam no ensino das relações étnico raciais.

Orí-docente como categoria está traduzido com a intenção de promover a importância da nossa cabeça como divindade, das nossas escolhas como motoras, sendo estas fundamentais para romper com o que se apresenta como único caminho, como única história. A prática é um movimento de escolhas, refletindo nossas construções e experiências, são nossas travessias e pontes epistemológicas, pois como conceitua Marcio de Jagun (2015, p.41) “Indiscutivelmente, existem três afluentes determinantes para a formação do homem: sua ancestralidade, seu livre-arbítrio e o meio onde está socialmente inserido. Estes três elementos convergem para o Orí”. Acrescento nessa encruzilhada, a concepção de Orí como nos diz Nascimento (1989):

“Orí significa a iniciação a um novo estágio da vida, a uma nova vida, um novo encontro, ele se estabelece enquanto rito, e só por aqueles

que sabem o que fazer com que uma cabeça se articule consigo mesma e se complete com seu passado, com seu presente, com seu futuro, com a sua origem e com seu momento ali”.

A concepção de história da África ainda se apresenta de um lugar mutilado, ainda não se conta uma história positiva, referências africanas continuam estigmatizadas, é preciso uma reescrita deste território, resgatar a ancestralidade corrompida, desfigurada pelo poder de quem produziu versões como absolutas da nossa cultura africana. Sobre isto Kizerbo destaca que:

Para os africanos, a história da África não é um espelho de Narciso, nem um pretexto sutil para se abstrair das tarefas da atualidade. Essa diversão alienadora poderia comprometer os objetivos científicos do projeto. Em contrapartida, a ignorância de seu próprio passado, ou seja, de uma grande parte de si mesmo, não seria ainda mais alienadora? Todos os males que acometem a África hoje, assim como todas as venturas que aí se revelam, resultam de inúmeras forças impulsionadas pela história (Kizerbo, 2010 p.32).

Dentro dessa lógica de imaginário dominante, os discursos coloniais se colocaram e ainda hoje acometem as cabeças – Orí – mentalidades presente na diversidade dos sujeitos sociais que reproduzem esses discursos. Pensar a invenção desses mundos a partir da colonização nos possibilita entender que a descrição desse lugar, dessa cultura, seguiu um sistema de classificações para que o esquecimento e o silenciamento histórico apagassem a nossa ancestralidade como produtora de conhecimentos credíveis, pois como nos diz bell hooks, “No discurso colonial, o corpo colonizado foi visto como corpo destituído de vontade, subjetividade, pronto para servir e destituído de voz”. (hooks, 1995).

Desse modo, condicionar o corpo negro e sua constituição a um lugar de inferioridade foi e ainda se coloca como estratégia de controle diante da subversão crescente da população negra, que não mais aceita esses lugares. Ou seja, as práticas pedagógicas implicada no ensino das relações étnico raciais agem como base contrapondo a sombra das opressões que intentam as consciências. Por esse caminho de insurgência se revela uma prática docente realmente libertadora e reflexiva, pois como nos provoca Munanga:

Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das

peças, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (Munanga, 2005, p. 17).

Portanto, pensar a consciência prática da docência é um exercício constante de deslocamento, pois estas se constroem diariamente nos encontros, desencontros e travessias que compreende a sala de aula. Romper com os paradigmas universais do saber, do ser e do fazer, questionando as verdades e fórmulas didáticas de docência se encontram nos cruzos de Exu, pois nesse fazer entender-se como agente de transformação é de extrema importância, negociando as experiências e percepções de mundo. Ou seja, é a teoria imbricada pela prática, referenciada nas experiências, nas aprendizagens cotidianas do docente que se faz e refaz nesse percurso de construção do saber.

Destarte considerar o contexto de atuação, que compreende desde os corpos discentes, os territórios e suas práticas culturais, concerne à essência da prática pedagógica, dando sentido e elaborando-se a partir dos desafios encontrados, pois é necessário que o docente desenvolva seu conceito de prática docente para além do senso comum da prática. Um fazer pedagógico inspirado no sankofa é para transformar a realidade e disso derivam muitos conflitos necessários a uma pedagogia implicada na transformação de realidades.

Diante disto entender a histórias que orientaram o percurso desses docentes, bem como anunciar as possibilidades encontradas e criadas no exercício da docência, é um privilégio e um acalanto para enfrentar a realidade docente na contemporaneidade. São histórias de vida que dialogam com outras vidas e intentam transformar pelo ato educativo, as realidades prejudicadas pelo racismo estruturante da educação.

Nesse movimento, o Orí Docente se apresenta na comparação de uma cabaça que contém as estratégias, ou podemos dizer os feitiços do movimento dialético da educação, no qual considero como os movimentos de Exu, que para promover ruptura precisa encruzilhar saberes, experiências, insurgências e emergências contrariando as estruturas colonizadoras. Nesse sentido Bindima nos diz que:

Não podemos entrar na filosofia, assim como na vida, senão misturados a uma história que nos precede e enredados em histórias que se tecem em torno e sobre nós. Histórias nas quais se sondam nossas próprias constituições e situações; histórias nas quais se separam narrativas intrincadas que nos levam e transportam em direção a um outro lugar; histórias que nós antecipamos por nossa audácia e que nos capturam; histórias, finalmente, que se conjugam no condicional¹ de tanto que suas armadilhas conduzem a língua às nossas categorizações arriscadas. Temos, então, a necessidade, enquanto seres históricos, de nos contar histórias sobre o verdadeiro, o belo, o bem, a identidade, a alteridade, o absoluto, o valor e a finalidade (Bindima, 2002, p.1).

Sendo assim, serão contadas as histórias docentes como possibilidade para o ensino das relações étnico-raciais numa visão Decolonial e Afrocentrada, onde a prática pedagógica não se limita a sala de aula, mas na constituição do ser docente, que se transformou e se construiu no percurso de sua vida, entre escolhas, acertos, desacertos e vive essa docência pelas encruzilhadas epistemológicas. Ou seja, o movimento formativo se configura na a continuidade, pois como elucida Franco (2017):

Destaca-se que a formação inicial e continuada são fundamentais para qualificar o trabalho docente e que isso pode ter impactos diretos no processo de implementação da Lei 10.639/03. Nesse sentido, a Universidade tem um papel significativo, pois cabe à mesma garantir que as discussões sobre as questões étnico-raciais estejam presentes na formação inicial dos estudantes das licenciaturas, o que, na prática, vem ocorrendo muito lentamente; bem como na formação continuada. Para reverter esse quadro é preciso repensar o currículo dos cursos a fim de incluir disciplinas obrigatórias que tratem dessas temáticas, o que já vem ocorrendo em algumas Instituições (Franco, 2017, 263).

Isto posto, compreendo que assim como a universidade se coloca na vida dos docentes e discentes como o espaço significativo de sua formação, a escola é o território em que estas práticas irão produzir de sentidos, produzir espelhos de cura a toda alteridade e diferença silenciada, seja seu lugar de docência, a escola ou o ensino superior.

2.0 ENCRUZILHADAS DE CORPO INTEIRO NA PRODUÇÃO E NO PERCURSO DOCENTE.

O protagonismo atribuído à docência dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como suas encruzilhadas narrativas e formativas se justifica pela necessidade de caminhos possíveis para o ensino das relações étnico raciais no ensino superior, lócus de grande relevância para formação de educadores que atuam como sementes nos muros da escola. Inspirada na pluralidade de olhares da história e da educação destaca a partir do levantamento das pesquisas de doutorado feitas no território do Grupo de pesquisa História, Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer, Meio-Ambiente e Sociedade – HCEL que a primeira produção com a temática central desta tese foi realizada em 2013 pela profa. Anália de Jesus Moreira, hoje atuante na UFRB.

Dissertar sobre as pesquisas de doutorado realizadas no Grupo de pesquisa História, Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer, Meio-Ambiente e Sociedade – HCEL é uma das formas de apresentar este espaço, como um dos caminhos possíveis para trabalhar esta temática, pensando à docência e suas apresentações. No que tange a produção do conhecimento este grupo traz em sua identidade, o corpo e cultura como foco central, no que se refere à prática pedagógica, o currículo, política pública e formação docente, considera-se numa perspectiva transdisciplinar, no uso de referências a partir da História e das Ciências Sociais, considerando o meio ambiente como potência para diálogos férteis.

Contudo, diante dos marcadores estabelecidos nesta tese e para atender a problemática, bem como os objetivos desta produção, irei analisar as teses dos professores Eduardo Oliveira Miranda e Carlos Adriano dos Santos Oliveira. Posteriormente farei a transcrição das narrativas, apresentando seus cruzos e possibilidades para o ensino das relações étnico raciais no ensino superior. Nesse sentido, esta pesquisa visa contribuir com a ampliação do acervo de produções sobre educação, formação docente, cultura corporal e os demais marcadores trabalhados no grupo, pois o objetivo do grupo é estreitar o diálogo entre os centros de memória, histórias de vida, de pessoas e comunidades ligadas às expressões corporais e culturais.

2.1 – Corpo-território e as proposições Decoloniais



Figura 2 – Oxumarê

Fonte: Retirada da Tese Eduardo Oliveira Miranda

Falar sobre identidade docente em Ikoritá nos direciona a pensar as experiências e afetos permitidos e atravessados pelo corpo de quem produziu esta tese, onde entender quais foram as suas rupturas e pontes se configura como caminho possível para repensar as relações étnico-raciais na formação docente. Para isso destaco que a intitulada - Trocas De Peles No Atiba-Geo: Proposições Decoloniais E Afro-Brasileiras Na Invenção Do Corpo Território Docente – Autor - Eduardo Oliveira Miranda nos provoca o trânsito entre territórios de potência e afeto.

Na perspectiva do corpo-território, conceito elaborado pelo autor compreende-se que o corpo-território é um texto vivo, atravessados pelas experiências, ou como nos diz Miranda (2019, p.17) “Elucido que o corpo território é um texto vivo, um texto-corpo que narra às histórias e as experiências

que o atravessa.” Justifica-se, portanto, o encantamento para a escolha desta produção como referência e inspiração para um fazer docente decolonial.

Nos desdobramentos desta produção, o autor aponta a necessidade da ressignificação na formação docente, bem como a importância das trocas de peles, para o que podemos encruziilhar com uma prática pedagógica *sankofa*. Desse modo, inventar o corpo-território é utilizar-se das experiências e trânsitos, produzindo narrativas outras, que se configuram como estratégias para criação de confetos e possibilidades no ensino das relações étnico-raciais, bem como alimentar nosso Orí- docente.

O autor sistematiza sua discussão para falar de troca de peles a partir da Filosofia de Oxumarê, sendo Oxumarê o orixá do movimento, da transformação, dos ciclos, aquele que representa a junção do feminino e do masculino em sua natureza e, portanto, a essência da vida. Destarte esta tese assim como as sete cores do arco-íris, cores de Oxumarê, está organizada pela troca de sete peles, que contribuíram para a desterritorialização do corpo-território na perspectiva de reterritorialização, direcionando novos caminhos fecundos, demarcados pela formação do autor como necessários a uma Educação Geográfica a partir das epistemologias dos povos africanos e afro-brasileiros.

Nesta tese os giros formativos foram permeados pelas discussões de uma Educação Decolonial (Mignolo, 2003; Walsh, 2007; Maldonado-Torres, 2016; Boaventura Santos, 2002; Quijano, 2010), Corpo (Oliveira, 2007, Sodré, 2005), Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros (Trindade, 2006; Machado, 2013), Corpo-Território (Miranda, 2014; Sodré, 2005).

No primeiro capítulo encontramos reflexões que nos provocam a acionar outros sentidos sensoriais para ler o mundo nas linhas e entrelinhas, ou melhor, nas encruziilhadas do nosso corpo diante de outros corpos e significações, repensando o sentido da visão em sua condição supervalorizada diante dos outros sentidos. Para isso, o autor ressalta a importância de potencializar os outros sentidos e atentar-se para as leituras fragmentadas e condicionadas pelos moldes da colonização.

Importante destacar a construção dessas lentes universais que não dialogam com a diversidade, logo não constitui um corpo-território decolonial,

pois esta precisa experimentar e existir para fazer suas próprias leituras. Pois como nos diz o autor Eduardo Miranda (2019):

É justamente a dialética ancestral da continuidade, com ênfase nos contrastes, que deve permear o forjar do corpo-território de qualquer ser humano. Acrescer nas suas intersubjetividades as possibilidades de aprender e atualizar os conhecimentos ao longo das suas caminhadas, posto que a imutabilidade do ser humano não faz parte do viver (Miranda,2019, p.21)

Partindo desse pressuposto o autor buscou evidenciar os caminhos possíveis a partir da mitologia africana, posto que se configure como construção de saberes para vida e contrapondo o acúmulo de conhecimento e informações que atendem a uma lógica mercadológica e tecnicistas do processo de ensino e aprendizagem.

Para isso o mito de Oxumarê se insere pelo itan em que Oxumarê escapa de Xangô, demarcando-se como um corpo contra hegemônico, pois neste Itan Xangô intenta a corporeidade, a fim de dominá-lo, contudo, Oxumarê se transforma para reexistir, e como cobra escapa a imposição de Xangô.

Nesta lógica de imposição e padronização dos corpos, o corpo território se apresenta nas fissuras e resistências ao universalismo que a sociedade hegemônica e canonizada elege como único modelo de existência, de ser e fazer no mundo. Destaco que esta produção nos provoca para além da circularidade a resignificação dos ciclos, pois um corpo território se inspira nas características da cobra-coral, referência do autor sobre suas vivências no Afoxé Pomba de Male que para o mesmo é uma das suas formas de insurgir na formação docente, para isso Miranda (2019) nos diz que:

Trazer “na cinta a cobra-coral” me ensinou que outros marcadores sociais que estão atrelados ao meu corpo-território também precisam ser problematizados, inseridos ou não no processo de autoafirmação, se fortalecer, ocupar os espaços, resistir e promover a libertação dos outros sujeitos que por diversas situações são ceifados dos seus direitos humanos (Miranda, 2019, p.24).

É importante entender que o corpo carrega consigo todas as construções e experiências provocadas pelo trânsito, encontros e desencontros com o outro e com o contexto em que este corpo cobra, corpo arco Iris, ou seja, o corpo território vivo se permite encruzilhar, bem como assumir a responsabilidade em provocar rupturas, promovendo a vivência da teoria, na prática.

Na primeira Troca de pele desta produção o autor nos aponta os caminhos de uma alfabetização dos corpos territórios para a consciência crítica, para o tensionamento de suas próprias construções e experiências, contudo é importante refletir o quão disciplinador e ditatório é o processo de escolarização, desse modo, reinventar este corpo território e seus saberes é um dos caminhos possíveis para romper com o silenciamento pedagógico que acometem o protagonismo das narrativas e aprendizagens dos sujeitos.

Num movimento de desarticulação das identidades, silenciar as característica inventiva e produtora de sentidos do corpo-território, compromete sua capacidade de transformar a sua realidade, embaçando sua leitura de mundo e conseqüentemente sua criticidade diante das imposições sociais e colonizadoras que objetivam docilizar e inferiorizar suas potências, ou seja, assim como o autor se referenciou na escrita transgressora de Bell Hooks para pensar formação docente a partir das experiências com educação básica, graduação e pós-graduação que a autora traz em sua obra, o mesmo nos provoca com suas reflexões pensar o corpo e suas itinerâncias na formação docente para o ensino das relações étnico-raciais, bem como construir praticas educativas decoloniais e insurgentes.

Nesse fazer, Miranda (2019) rememora seu percurso formativo desde a educação básica até a pós-graduação no processo de troca de peles, buscando compreender as encruzilhadas formativas que a este corpo território foram negadas e negligenciadas. Para isso o autor denomina como o ato de geobiografar seu texto corpo, texto vivo que necessita das experiências para compor suas narrativas contra coloniais. E neste bojo é de extrema importância destacar como o corpo território do autor se percebeu inicialmente no fazer docente, o que referencia suas inquietações. Para isso o autor nos diz que:

No meu caso específico, que desde a infância sou interpretado como um corpo gay e a partir desta afirmativa alheia recebia a afetividade corretiva, ou seja, diariamente no chão da escola o meu corpo-território era alvejado por verbalizações que me cobravam uma outra performance, jeitos e ações compreendidas como próprias da heterossexualidade (Miranda, 2019, p.30).

Para Miranda recorrer a dores do passado é um processo desconfortável, pois evidencia sua forja docente não apenas pelos caminhos privilegiados de agência de sua corporeidade, mas antes pelas dores e feridas que a busca pelo

enquadramento normativo te condicionou por muito tempo e espaços percorridos. Sendo assim, descrever suas rupturas é também inspirar o leitor de sua produção a buscar incessantemente biografar, ou como o mesmo conceitua geo biografar sua narrativa corpo, sua narrativa de vida.

Repensar nosso percurso formativo para além das fronteiras pedagógicas é um exercício diário, que como descreve Miranda (2019), foi fundante na sua construção de educador e como exemplo em sua produção, o autor compartilha uma produção de cordel construída por sua aluna Avaneide Rocha após a leitura e discussões ocorridas em sala de aula sobre as Epistemologias do Sul, cunhada por Boaventura de Souza Santos (2002).

Neste cordel, é possível identificar a importância de provocar os corpos a reflexão e consciência de sua condição de opressão, para então modificarmos a realidade, desse modo o cordel cinco Modos da não existência da cordelista e pedagoga Avaneide Rocha (2017) compõe um dos resultados de sua prática pedagógica decolonial.

Diante desta produção podemos compreender como a relação da teoria e prática performada por Miranda (2019) como docente, promoveu nos educandos a emergência de uma construção de conhecimento que conteste as alternativas impostas como únicas, e nesse processo as possibilidades de viver um corpo território por completo exige escrever outras formas, outras leituras e nesse fazer realizar os movimentos de insurgência e resistência.

Para isso, em sua produção utilizar-se dos mitos afro-brasileiros se configura não somente como estratégia de combate ao epistemicídio, mas sobre a legitimidade interpretativa do corpo território. Sendo assim atravessar-se pela sociologia das ausências e das emergências de Boaventura de Sousa Santos (2002) em diálogo com a mitologia dos orixás, em destaque Oxumarê permite ao leitor e ao produtor dessas experiências forjarem suas leituras pelo olhar da ancestralidade e do afeto, pois como nos diz o autor:

A conceituação filosófica de Oxumarê traz a estratégia da serpente como o dispositivo de paciência e ao mesmo tempo agitação, a dualidade, etapas indispensáveis para bagunçar as determinações coloniais. (Miranda, 2019, p.39).

Para isso, esta tese de doutorado nos provoca a pensar sobre a necessidade e a emergência do ensino das relações étnico raciais em destaque no ensino superior, posto que defenda a discussão no campo de formação de professores, a partir dos seguintes questionamentos:

_ Por qual motivo a obrigatoriedade da Lei 10639 não abrange as IES em sua totalidade curricular?

_ É coerente exigir do educador do nível básico o trabalho com uma discussão historicamente negligenciada, mesmo que a sua formação acadêmica não possibilita em componentes obrigatórios a mínima formação?

_ Por quais motivos as IES não abarcam componentes curriculares obrigatórios que contemple a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira? (Miranda, 2019, p.41)

É importante ressaltar que na trajetória formativa do autor esses questionamentos se inseriram como direcionadores para o seu fazer, onde o recorte étnico-racial se colocou como marcador na sua prática pedagógica, a fim de identificar as emergências e ausências, para produzir a presença de um corpo território vivo e a gente de sua formação. Contudo, é necessário salientar o silenciamento da história e cultura africana nos componentes curriculares que para Miranda (2019) tornaram-se motivadores a suas trocas de peles, pois ele demarca que sua produção se deu a partir de suas encruzilhadas formativas, permeadas pelo olhar da filosofia de Oxumarê.

Seguindo pelas trocas de pele, a organização foi elaborada pela PELE I, onde o movimento de troca foi descrito pelo percurso desde a construção familiar, experiências com a educação básica, programa de pós-graduação e de forma predominante o encontro e vivências experienciadas no Afoxé Pomba de Male. Na PELE II, o autor nos descreve suas experiências e reflexões sobre os confetos - afetos e conhecimentos construídos, provocados pelo curso formativo em Sociopoética, que num processo de cartografar as corporeidades, possibilitaram pensar a desterritorialização e reterritorialização para produzir transformações.

Partindo desse pressuposto, rachar e despencar se coloca para o autor como afetos provocados pelo seu contato com a Sociopoética, onde sua criatividade e potencialidades antes adormecidas emergiram como caminho possível para descortinar a passividade e a inércia na formação docente.

Utilizou-se das Razões descritas por Boaventura de Souza Santos para provocar aos seus copesquisadores prováveis rupturas diante do desperdício de experiências apontado nas concepções da Sociologia das ausências e das emergências.

Desse modo referenciado pelos cinco princípios da Sociopoética e associados à crítica da Razão Indolente, o autor demarcou a forte influência das concepções de Paulo Freire, propondo a intervenção dos sujeitos copesquisadores para que a pesquisa aconteça, pois neste princípio a hierarquização dos corpos não se faz presente, pois contrapõe a lógica da razão indolente.

Nesse fazer, pesquisar com as culturas de resistências se apresenta como processo de descolonização das pesquisas e metodologias, bem como pesquisar com o corpo todo, contestando a lógica academicista e dicotômica que separa corpo e mente, silenciando as potencialidades do corpo. Logo pesquisar utilizando técnicas artísticas se colocou diante da padronização atribuída aos saberes artísticos, considerado dentro da Razão metonímica como irrelevantes dentro da totalidade.

Nesse fluxo de questionamentos e rupturas os cinco princípios da Sociopoética se apresentam pelos atravessamentos e pontes criadas entre todos os princípios, possibilitando uma reflexão ancestral de nossas potencialidades corporais, artísticas, inventivas e intelectuais, ou seja, resultando numa pesquisa de corpo todo, para então novas peles serem descobertas e bem-vindas.

Na PELE III o autor destaca a criação do Atiba-Geo, correlacionando teoria e as vivências, propondo diálogos sobre o corpo-território dos copesquisadores, apoiando-se na proposta da Exunêutica do Desenho Singular trazendo como dispositivo artístico-filosófico a Cartografia do Desenho Singular, que se propõe a partir da reflexão sobre Formação Docente do corpo-território: para a colonialidade ou para a decolonialidade?

Destarte para o autor, sua forja e troca de peles se desenha em suas itinerâncias e perante as emergências que vivenciamos na educação básica, bem como no ensino superior, sobre isso Miranda (2019) nos diz que:

As estratégias ideológicas são meticulosamente orquestradas e desdobradas em projetos e políticas públicas de abrangência nacional, tais como: Escola Sem Partido; Base Nacional Comum Curricular. Ambas as propostas buscam alavancar os ideais de sociedade dos grupos conservadores, os quais historicamente se nutrem da marginalização e opressão dos corpos negros, não heterossexuais, femininos, não cristãos, entre outros (Miranda, 2019, p.59).

Portanto, essas inquietações são lançadas como provocações nos espaços de atuação deste educador, que é um corpo território em constante transformação e ressignificação, pois a importância do posicionamento social e político do corpo docente em exercício se estabelecem pelo compromisso com uma prática pedagógica que liberte os corpos e descolonize os saberes. Logo, problematizar as bases e teorias docilizadoras se configura na ruptura desse sistema hegemônico, euro centrado e colonial, posto que legitime uma visão padronizada e silencia as pluralidades.

Para isso “Ter a dimensão do corpo-território-decolonial no contexto político neoliberal é pujante para ir na contramão das imposições do instituído, o ato é a insurgência”. (Miranda, 2019, p.66).

Fazendo isso, Miranda (2019) se utiliza mais uma vez da mitologia iorubá, para falar sobre o que ele chama de a Exunêutica, está se assenta nas rupturas, contraria as epistemologias canonizadas na universidade, sendo outra lente de leitura e compreensão para pensar educação nas suas mais variadas categorias e diferenças, pois segundo Miranda (2019):

Associada a essas questões, a Exunêutica do Desenho Singular se constitui com ênfase em três categorias/perspectivas: Exunêutica; Desenho; Singular. A primeira se configura como o processo de interpretação de um determinado “real” (Sodré, 1942). A categoria Desenho perpassa pelo ato de conceber (imaginário) e representar (material ou imaterial) o processo de comunicação (Ferreira, 2007; Gomes, 1996; Miranda, 2014). Por sua vez, o Singular está atrelado ao campo das vivências, experiências, da cosmopercepção que são próprias de cada indivíduo e tem contribuições do coletivo que o circunda (Machado, 2013).

Por esses caminhos o autor intenciona para os sujeitos copesquisadores olhar para dentro de si, dialogando com suas memórias e assim, no processo de comunicação e expressão, expõe seus afetos resultantes da forja de seu corpo território.

Em diálogo a Exunêutica do desenho singular, o autor compartilha através da Cartografia do desenho singular as reflexões e incompletudes identificadas e expressas nos desenhos dos copesquisadores participantes.

Interpelados por questões sobre: Como se deu o seu caminhar na Educação Básica? As discussões em Estágio I acrescentou algo na formação da sua identidade docente? Após os meses de discussões, qual a sua compreensão sobre Educação e Ensino de Geografia?

Essas questões foram lançadas de acordo aos princípios da Sociopoética, bem como para potencializar os atravessamentos da Lei 10.639/03 com o ensino de Geografia, pois os copesquisadores eram graduandos de geografia. Desse modo, essa pesquisa se coloca para provocar uma implicação do corpo docente no compromisso de uma prática pedagógica antirracista e decolonial.

Na PELE IV o autor fez um levantamento sobre os documentos oficiais e curriculares da Licenciatura em Geografia – FAGED/UFBA, pensando sobre as possibilidades de evidenciar as ausências e emergências para a aplicabilidade da Lei 10.639/03. Diante de suas análises, ficaram evidentes as ausências dos atravessamentos curriculares para o ensino das relações étnico-raciais, pois apenas um componente está relacionado com as relações de África, porém sem um direcionamento crítico, pois como diz o autor sobre o componente GEOA28 - Organização Regional do Espaço Mundial:

Referente ao continente africano pontua-se: “A desumanização e a difícil situação da África”. Já o conteúdo programático enseja: “África: fatores internos e externos da crise”. De fato, o que consta na ementa e no conteúdo programático são pontos altamente necessários para a formação do licenciado em Geografia. Porém, ao recorrer à Lei 10.639/03 encontra-se a prerrogativa de estabelecer conteúdos que apresente a História e Cultura do continente e não apenas a colonização europeia em África e os seus desdobramentos. Reduzir o continente africano a partir da presença do colonizador europeu se configura como uma omissão ao legado cultural, científico, político-administrativo, econômico, filosófico e de humanização que se iniciou em terras africanas e de disseminou por todas as partes da Terra. Portanto, a minha análise em relação à ementa do componente Organização Regional do Espaço Mundial elucida uma série de ausências e emergências no trato com as questões construtivas para a Educação Geográfica com ênfase em África pré-colonial, colonial e pós-colonial (Miranda, 2019, p.95-96).

Logo pensar a troca de peles por uma análise de corpo-currículo como conceitua o autor é de grande emergência diante das lacunas formativas presentes nas licenciaturas, em destaque a licenciatura de geografia analisada pelo autor desta produção. Para isso é importante refletir sobre as bases formativas que não contemplam os referenciais de história e cultura africana, posto que se configure como silenciamento e negligência diante da diversidade territorial, histórica e identitária dos sujeitos.

Destarte provocar os corpos copesquisadores a refletir sobre o currículo e as escolhas formativas, potencializa narrativas e identidades que se constrói nesses atravessamentos. Afinal como nos diz o Miranda (2019):

Sendo assim, pensar em possibilidades é um dos aspectos pontuados por Boaventura Santos na medida em que altera o único caminho explorado e enaltecido pela tradição filosófica e científica ocidental, onde a história repete cotidianamente as semelhanças e engessamentos das explicações racionais. É justamente essa racionalidade que impede a credibilidade e validade de outras correntes alternativas a já imposta (Miranda, 2019, p.101).

Ou seja, interligado aos posicionamentos dos sujeitos da pesquisa, refletir e argumentar propondo novos caminhos de currículo permite pensar para além da geografia das ausências, uma estrutura formativa que combata o desperdício das experiências contrapondo a lógica racional e hegemônica ainda imbricada nos currículos acadêmicos.

Na PELE V, - Barreiras na implementação da Lei 10.639/03 o autor apresenta as encruzilhadas encontradas para o ensino das relações étnico raciais, bem como trabalhar a corporeidade na pesquisa ainda causa estranhamento diante do engessamento colocado sobre o corpo desde a nossa inserção na educação básica até os tempos atuais em que refletimos essas contrações quando somos provocados a movimentar nosso corpo. Sobre isso Miranda (2019) relata:

Fiz uma imersão no meu campo singular, encontrei tantos sentimentos cristalizados, tantas certezas fixadas no contato com a minha família e outros espaços de sociabilidade. Caminhei muito até chegar em memórias do tempo da escola. Espaço escolar que deveria ser um lugar de afetividade, mas quem em muitas das minhas lembranças repercute uma territorialidade da coerção (Miranda, 2019, p.102).

Nessa troca de pele, o autor orientou seus copesquisadores para elaborar a “Cartografia dos obstáculos na escola”, o sentido da visão foi suprimido, para

acionar outros sentidos. Após discutir sobre como se apresenta as questões da Lei 10.639/03 no currículo formativo dos professores de Geografia da UFBA, o autor solicitou uma observação sensível nos espaços escolares e no retorno dessa observação ele organizou o ambiente da sala em uma perspectiva corporal, de movimento, de desconstrução de modelos e rupturas o que inicialmente causou estranhamento, mas produziram nos corpos em questão outras possibilidades de aprendizagem e compreensão.

Para isso é imprescindível pensar na construção decolonial do corpo território, combatendo as lógicas colonizadoras de existência e aprendizagem que distância o corpo da educação. Nesse sentido, Miranda (2019) compartilha que:

Durante o diálogo verifiquei que os copesquisadores apresentaram um sentimento similar ao meu: medo de despencar e rachar o corpo território. A arte provoca esta tensão pelo fato de exigir a nossa entrega de corpo todo, do corpo que olha o outro e sabe que está sendo analisado. O corpo-território tem sido educado para o silêncio e quando encontra a possibilidade de se expressar de variadas formas não sabe se colocar e recorrer imediatamente ao campo das palavras (Miranda2019, p.108).

Partindo da análise das narrativas compartilhadas nesta tese, Miranda (2019) aponta a necessidade uma prática antirracista que precisa iniciar na direção da escola atingindo a todo o público escolar. Muitas são as encruzilhadas para a aplicabilidade da Lei 10.639/03, posto que se apresente como incômodo para branquitude, como desconfortável para quem não sente na pele o racismo velado pela invisibilidade de conteúdos sobre sua ancestralidade, sobre sua territorialidade, sua cultura, ou podemos dizer, sobre sua existência.

Sendo assim, no que compreende a formação de professores, sujeitos que poderão ocupar esses espaços de atuação, tais como direção escolar, coordenação pedagógica ou de forma mais estreita a regência de uma sala de aula, se configura como emergência agenciar esse processo, pois não cabe para um corpo território educador decolonial e antirracista atribuir culpa pelos entraves. Contudo, tomar partido e agenciar são um dos caminhos possíveis, buscando estratégias para provocar as fissuras no engessamento escolar que resiste trabalhara com Lei 10.639/03 de forma transversal e comprometida com a reparação histórica da nossa sociedade.

A PELE VI, compreende a contra análise feita pelo autor sobre as narrativas do grupo de copesquisadores, percebendo através das trocas de peles a descamação do corpo-território, bem como a construção formativa que se deu pelo encantamento provocados pelas produções artísticas, assim como as reflexões construídas nas atividades, atravessaram e influenciaram nos reposicionamentos desses corpos.

Num processo de ressignificação os copesquisadores elegeram a circularidade como possibilidade de ruptura e agência no processo formativo dos corpos territórios que cursam geografia. Nessa lógica, a própria produção de Miranda (2019) nos provoca a pensar para além da graduação de Geografia, pois todo docente em formação deve ser atravessado pelos elementos apontados nestas trocas de peles, a exemplo a circularidade para pensar a formação, a energia vital para pensarmos a importância das experiências e por esse caminho construir um corpo território epistêmico que luta contra os universalismos e o epistemicídio.

Continuando pelas encruzilhadas formativas desta tese, a construção de um corpo território contra hegemônico se coloca a partir dos marcadores sociais que estão inscritos na existência dos copesquisadores, onde transitar pelas possibilidades e corporeidade faz emergir outros marcadores tais como ancestralidade que alimenta um corpo território decolonial e o permiti se erguer contrapondo as invisibilidades.

Desse modo, a interseccionalidade também se apresentou como motivadora para troca de pele do produtor e pesquisador que a todo instante ressalta como a experiência sociopoética desta pesquisa de doutorado, reposicionou o seu corpo, ressignificou sua docência e provocou troca de peles do seu corpo decolonial, ou como o mesmo pontua um corpo território docente, assim ele conceitua que “O que eu não esperava é que nas trocas de peles dos copesquisadores outros marcadores sociais entrariam na roda dos diálogos e disputasse o seu lugar na constituição do corpo-território docente”. Miranda (2019, p.136).

Nesse sentido, como reflexo de sua condução como pesquisador facilitador, a emergência de trabalhar com temáticas que dialogam sobre a diversidade e o contexto dos sujeitos se torna imperativa, pois os discursos

presentes se atravessaram para a desnaturalização de preconceitos, sendo assim Miranda (2019) nos diz que:

Trocar de pele é uma questão comum a todo ser humano, mas ter a consciência sobre as trocas e refletir acerca das transformações ainda não se estabelece como uma possibilidade aplicável por todos e todas. Propor esta discussão na formação docente tem sido um imenso desafio, visto que historicamente as universidades padronizam a formação dos seus discentes e quando estes são convidados a dialogar sobre a padronização é que podem surgir rachaduras repercutidas nas mais variadas instancias das relações de poder (Miranda, 2019, p.139).

Na intenção de desestabilizar o olhar na formação docente e assim fomentar um posicionamento político e antirracista nos copesquisadores e leitores, o autor apresenta as traduções e confetos construídos pelo que ele conceitua como corpo-esponja. Nesse fazer o autor entrega aos copesquisadores uma produção textual intitulada como Corpo-esponja:

Corpo-esponja

E ele foi
 Procurou por 16 odus
 Andou, caminhou, correu
 Tropeçou, caiu, levantou
 Viu gente feia
 Olhou novamente e viu gente
 Se desgastou, sorriu e atravessou
 Em cada Odu
 Um novo mundo
 Um novo choque
 Na mão levava uma esponja
 Esfregava na pele e gritava:
 Esponja, esponja minha.
 Existe gente menos importante do que eu?
 Em cada esquina cruzava por velas
 Passo a passo aproveitava para se derreter
 E novamente gritou
 O silêncio respondeu
 O olhar gritou
 A boca olhou
 O paladar cheirou
 O nariz degustou
 Tudo ao redor se modificou
 Mas não acabou
 Apenas fertilizou
 O andarilho andou
 A esponja o acompanhou
 Um outro ciclo iniciou
 O corpo-esponja continuamente se retroalimentou

Esta construção fez parte das itinerâncias diárias deste corpo-território docente, que intencionou provocar os corpos e o fez, pois como ele retrata, os copesquisadores se inquietaram com o texto, trazendo concepções étnico racial de sua corporeidade. Miranda relata (2019, p.142) “Já iniciou destacando que fala estava pautada na sua leitura. Leitura que rapidamente trouxe o viés racial e pontuou “gente feia” ao corpo negro, à gente preta, gente negra”.

Partindo desses entraves que o racismo enraizado nas nossas concepções de corpo se apresenta, se configura a emergência de continuarmos produzindo narrativas que contribuam na ruptura desses estigmas.

Reinventar a nossas formas de ver o corpo, de ver a nossa ancestralidade e estética é uma possibilidade dos afetos que o corpo território compreende, pois como no texto o autor coloca a busca pela experiência e assim permitir-se como sujeito em formação contínua, disposto a ruptura que os atravessamentos podem provocar.

Nessa dimensão, é importante frisar que uma das estratégias que deu certo para o racismo, foi o embranquecimento que a educação ainda legitima, portanto, sua pesquisa assume um posicionamento de combate a esse viés curricular e estrutural da educação por um espelho de corpo território branco. Sobre isso Miranda (2019):

O discurso da miscigenação e harmonia racial comumente é utilizado para justificar escolhas dos currículos, pois defendem que colocar o foco nas questões de negritude, da comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais (LGBTQI+), dos trabalhadores se instala um viés identitário e não acadêmico. Mas o que dizer do currículo branco, heteropatriarcal e opressor? Não seria esse um outro currículo pautado em questões identitárias de um grupo?

Para ratificar isso, o autor compartilha a construção textual que um dos copesquisadores produziu para acrescentar no texto corpo-esponja (Miranda, 2019, p.146).

E se fortificou
Preparando-se para as muitas luas que viriam
Trazendo outras descobertas
Para as buscas que ainda se fariam
O ser inacabado
Esfregando a esponja e descobrindo
Esfregando a esponja e renovando
O olho-coração palpitando
E se reconhecendo.

Diante dessas provocações, o corpo da copesquisadora se permitiu construir e acrescentar no texto, modificando-o no seu título, que de corpo esponja se tornou corpo-mundo. Desse modo, destaco como os afetos constituem nossa narrativa e nos transformam nos fazem trocar de pele continuamente.

Na ressignificação do texto corpo esponja, o autor nos presenteia com o texto corpo mundo, reflexos de sua mediação como pesquisador e facilitador nessas pontes e afetos construídos.

Corpo-mundo

E ele foi
 Procurou por dezesseis odus
 Andou, correu
 Tropeçou, caiu, levantou
 Viu gente feia
 Olhou novamente
 E só gente viu
 Se desgastou, sorriu e atravessou
 Em cada Odu
 Um novo mundo
 Um novo choque
 E com a esponja nas mãos
 Que sobre a pele passava,
 Esfregava e quase sangrava,
 Ele gritava:
 Esponja, esponja minha.
 Existe gente menos importante do que eu?
 Em cada esquina cruzava velas
 Passo a passo aproveitava para se derreter
 E novamente gritou
 O silêncio respondeu
 O olhar gritou
 A boca olhou
 O paladar cheirou
 O nariz degustou
 Tudo ao redor se modificou
 A paisagem é outra
 Mas não acabou,
 Apenas fertilizou
 O andarilho seguiu
 A esponja acompanhou
 Um outro ciclo iniciou
 O corpo-esponja continuamente retroalimentou
 E se fortificou
 Preparando-se para o todo que viria:
 Luas, primaveras, descobertas.
 Para as buscas que ainda se fariam
 O ser inacabado

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

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

Sendo assim, destaco que a leitura desta tese é um fazer emergente para uma formação docente implicada por uma educação antirracista, decolonial e comprometida com a emancipação dos sujeitos, pois se entender como corpo território em constante troca de pele é se apresentar ao mundo como corpo vivo agente de sua encruzilhada vida, pois como elucida o autor “Definitivamente, não é o fim. Estamos sempre em devir, em caminhos, sempre a trocar de peles”

2.2 Inscrições corporais e a produção de sentidos na docência.

Inspirada nas encruzilhadas produzidas como teses destaco mais uma produção intitulada Inscrições Corporais e Universidade: Produção De Sentidos e Docência no Centro de Formação de Professores da UFRB, Amargosa-Ba- do autor Carlos Adriano da Silva Oliveira, importante pontuar que a tessitura desta tese se deu pelo formato multipaper o que nos provoca uma leitura bastante atenciosa, pois ela se estabelece pelos atravessamentos e continuidades, por esse motivo eu destaco sua relevância para minha construção, posto que o que me direciona no meu percurso formativo está também atravessado pelas minhas inscrições corporais e identidades.

Desse modo entendo a emergência de pensarmos os corpos e seus afetos na formação docente, ressalto que um dos objetivos desta pesquisa foi “compreender as marcas (efeitos) de sentido de docentes sobre inscrições corporais negras no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB), em Amargosa–BA”. (Oliveira, 2022, p.18)

Partindo deste objetivo o autor demarca que as vivências nos grupos de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL/UFBA) e Docência, Currículo e Formação (DOCFORM/CFP/UFRB) contribuíram de forma preponderante na sua produção, pois cotidianamente as vivências de sua docência, bem como seu percurso no doutorado produziram sentidos necessários à sua agência e construção de identidade.

Para esta produção foi utilizada uma abordagem qualitativa intercedida pela metodologia da pesquisa histórica do tempo presente, em que a técnica de análise de dados foi a produção de sentidos, sendo está caracterizada pela circulação de dados que transforma signos em sentidos. No que compreende os dispositivos foram feitas as pesquisas documentais com artigos científicos, teses e com questionários de caracterização (encaminhados pelo Google Forms).

No trato com os princípios da história oral foram realizadas (entrevistas em ambiente virtual na plataforma Google Meet) e registros imagéticos

(fotografias) no contexto da investigação, onde para a escolha dos entrevistados, elencou-se pela autodeclaração de negras/os, efetivos no CFP (UFRB). Referente as revisões teóricas do estudo, o autor buscou aproximações às lentes epistemológicas dos Estudos Pós-Coloniais, fazendo dialogo com outras interpretações de sentidos, pois julgou como importante caminho refletir acerca da produção de sentidos interseccionalizando marcadores sociais e culturais ligado à ideia de referência negra nas dinâmicas do ser e pertencer no espelho social, presentes no CFP (UFRB).

Partindo desse pressuposto para percorrer o caminho proposto por esta tese, compreendo como nos diz Oliveira (2022) nas reflexões iniciais que traz como um dos títulos - A conquista de si e inscrições corporais significantes em que o autor traz um histórico de sua referência familiar, suas experiências profissionais, suas travessias e pontes construídas tão arduamente e podemos dizer lindamente na relação com o tempo, onde ele declara “tempo é rei”.

Destaco que um dos momentos significantes dessas experiências se coloca na travessia acadêmica em que o mesmo foi convidado fazer uma fala sobre a imortalidade de Zumbi dos Palmares, no auditório do Colégio Estadual Pedro Calmon. Nesse fazer ele compartilha de seus afetos no que acredita enquanto potência. “Contudo, o maior obstáculo foi semear, de fato, a consciência de cor/raça. A realidade convidava a uma mudança. O moreno forte passou a se deparar com o espelho. No espelho, passou a se ver negro.” (Oliveira, 2022, p.23).

Dentre os desafios se colocou o formato da tese e a formação em pesquisa, onde para sua produção inquietou-se pela oportunidade e desejo em “transgredir, desconfiar, experimentar alternativas vinculadas a dimensão da forma.” (p.26). Afinal, este formato multipaper não é harmônico nas concepções de produções acadêmicas. Logo apoiar-se nas leituras de (Costa, 2014; Frank, A. G. E Yukihiro, E, 2013; Watson E Nehls, 2016), autores que fundamentam este modelo.

Partindo destas referencias foram construídos cinco artigos de formato horizontal, sendo este o que utiliza diferentes abordagens e revisões de literatura, propondo reflexão e a realização contraste, construindo diálogos entre os achados, os caminhos e descaminhos da pesquisa. Nesse processo, o autor

apresenta como desdobramentos da tese as orientações que alicerçaram a pesquisa (Oliveira, 2022, p.29):

- 1) Defendemos que as marcas (signos) e efeitos (consequências) de sentido (re)produzidos por docentes universitários/as negros/as são categóricos para a conscientização do signifiante negro no espaço universitário.
- 2) A produção de sentidos de docentes negros/as atua como fator preponderante na superação da dupla alienação, que resulta na condição de negros/as mistificados/as.
- 3) A veiculação da produção de sentidos dos docentes negros/as reflete a experiência/vida desses corpos, em suas esferas existenciais, individuais e coletivas.
- 4) A compreensão das inscrições corporais negras na universidade, como vetor semântico e profusão do sensível, implica efetivamente na dinâmica de alteridade ética e sistema de referência dos corpos.

De acordo com orientações apresentadas, torna-se de extrema relevância pensar as lógicas de produção acadêmica com criticidade para sua principal intencionalidade que precisa se pautar na devolutiva de conhecimentos e experiências significantes aos sujeitos sociais. Desse modo, compreendo que o rigor desta produção se coloca não pela obrigatoriedade normativa, mas pela emergência de dissertar sobre nossas inscrições corporais, sobre nossas identidades e travessias. Sendo assim o autor dividiu suas investigações e produções em cinco artigos intitulados como;

Em Máscaras do racismo e inscrições corporais negras: entre mistificações, o desaparecer de si e a resistência; neste fazer, o autor conjectura sobre os conceitos de corpos, demarcada pelas inscrições corporais negras no Brasil, refletindo sobre sua constituição histórica e os atravessamentos no tempo presente. A técnica de análise utilizada foi a produção de sentidos, pois como nos diz o autor é “um modelo de circulação de dados que transforma signos em sentidos”. Para isso, apoia-se nas concepções de máscara como símbolo de políticas coloniais presentes no livro Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano, Grada Kilomba (2019).

A partir dessa referência para produção de sentidos, o autor nos aponta sobre os julgamentos que cotidianamente tencionam a existência dos corpos negros, muitos são os processos de mistificação que atribuídos pelos símbolos da tortura, do colonialismo e do silenciamento, violentam constantemente esses corpos, ou como pontua o autor, reencenam o passado colonial. Assim, conforme a figura elaborada pelo autor da tese, podemos tomar a dimensão da sua construção e percurso de análise.



Figura 3 – Esquema Produção de sentidos
Fonte: Retirada da Tese de Carlos Adriano da Silva Oliveira (2022).

Nesse sentido, destaco que nesta produção as inscrições corporais negras se configuram pela resistência, com ênfase para busca de reparação aos sujeitos negros e não negros, que compreendem a sua realidade racial. Portanto, neste artigo o autor demarca por uma sequência de máscaras os marcos históricos e simbólicos que compreendem a história do negro no Brasil.

Em Máscaras Da Chegada/Descobrimento autor discorre sobre o contexto brasileiro e a história colonial permeada de manobras e ilusões propagada desde a chegada/descobrimento na colonização portuguesa, que

simboliza encontro de culturas, marcado simbolicamente pela ideia de desbravamento, desenvolvimento e orientação espiritual.

Em *Máscaras de Escravidão Perpétuo e Miscigenação*, destacam-se os sentidos produzidos para os corpos negros, marcados por imagens de fraqueza e degenerescência, incapacidade, pautadas na mistificação que as máscaras de chegada/descobrimento fomentaram pelo discurso colonial do encontro, que posteriormente foi atribuído pela violência da mistura, marcas de violências sexuais sofridas pelas mulheres e homens negros e indígenas diante das dinâmicas de escravidão e imigração no Brasil.

Em *Máscaras da Igualdade/Integração Plena*, são apresentadas as reflexões sobre mistura, mestiçagem e mérito, onde o autor destaca que “Apreciamos uma posição: a equidade não é igualdade.” Sendo esta concepção de extrema necessidade para pensar as relações sociais no Brasil e a importância das políticas de reparação, pois se tratarmos todos os sujeitos sociais iguais, nós reforçaremos as desigualdades, invisibilizando as diferenças que necessitam ser consideradas como ponto de partida.

Portanto, partindo dessas concepções é preciso entender os corpos negros como produtores de resistências, pois as experiências vividas por esses corpos tencionam possibilidades de combate, logo ressignificar as memórias mitificadas como mecanismos de resgate de si, de sua ancestralidade é uma das formas de resistir e disputar espaços de poder, lutando pela efetivação das políticas de reparação, construindo caminhos possíveis.

Nos artigos 2- *Produções acadêmicas, epistemologias e resistência: reflexões sobre inscrições corporais negras e universidade*; e 3- *Circulação de sentidos em produções acadêmicas, inscrições corporais negras e universidades: o desafio de pescar estrelas e a caixa preta da docência universitária*. O autor problematiza as inscrições corporais negras no âmbito da universidade, destacando a circulação de sentidos difundidos em produções acadêmicas. Utilizando como referência as fundações teóricas que dialogam nas concepções de inscrição corporal negras, sendo estes; Munanga (2004; 2006), Fanon (2008; 2005), Le Breton (2007; 2016), Mata (2014), Hall (2013), Bhabha (2013), Césaire (2010), Santos (2007), Luz (2013), Paula Silva (2002),

dentre outros. O autor destaca que nesta produção, essas referências foram basilares para construção dos roteiros de entrevistas.

Importante ressaltar que esta produção, produz um debate epistemológico diante da emergência de potencializar as subjetividades insurgentes, promovendo a ativação dos signos das inscrições corporais, sendo os corpos negros como difusores e produtores de discurso, pois como pontua o autor estes adentram a universidade agora “produzindo sentidos, conhecimento e história, uma tensão entre as disposições e indisposições do poder.”

No artigo (3), circulação de sentidos em produções acadêmicas, inscrições corporais negras e universidades; é feita uma análise a partir do que o autor chama de a caixa preta da docência universitária, buscando a partir da presença de inscrições corporais negros buscando afirmar os corpos negros insurgentes como sujeitos neste espaço universitário.

No artigo (4) A aura de universidade negra e sua circulação no tempo presente: os efeitos de sentido de docentes do Centro de Formação de Professores da UFRB, o autor compartilha os testemunhos de docentes negros e negras no CFP (UFRB) que potencializam a consciência das relações interpessoais bem como as referências epistemológicas, intensificando as reflexões sobre pontos de debate que o autor destaca como:

- A negação/silenciamento da identidade negra em seu vetor semântico consciente;
- Referência de inscrições corporais negras na infância e juventude marcadas pelo racismo;
- As diferenças geradas pelas desigualdades sociais, que afetam a distribuição de oportunidades;
- A importância simbólica da educação no seio familiar e em coletivos/redes de militância, grupos de estudo e pesquisa, foram efeitos docentes expressos antes da chegada na universidade.

No artigo (5) Paredes, insurgência e humanidade de corpos negros no Centro de Formação de Professores da UFRB: produção e efeitos de sentido de docentes no tempo presente. O autor nos contempla com as reflexões acerca da circulação de práticas de humanização e/ou desumanização dos corpos

negros, apontando a universidade como expressão fundante nesta dinâmica, pois como o mesmo conceitua:

A autorreferencia citada está atrelada a figuras simbólicas e referências de luta. Ainda nessa recepção, os signos de religiosidades, as formas de violência e coisificação por meio do gênero e trabalho, o genocídio da juventude negra brasileira, são expoentes do racismo atravessando todas as estruturas. (Oliveira, 2022, p.206)

No que compreende o lugar da pesquisa, o autor nos mostra a relevância territorial e o contexto social e simbólico deste lugar que é o CFP (UFRB), pois diante do processo histórico de interiorização do ensino superior federal no Brasil, evidencia-se numa dimensão histórica a necessidade em consonância aos atravessamentos com os pressupostos metodológicos de investigação da história do tempo presente, pois assim protagoniza-se o testemunho vivo de sujeitos nesse processo.

Nessa produção a evidência da estética como forma de acionamento nas experiências corporais negras, é também referenciada pela ausência e negligência, expressas nas marcas intencionalmente orientadas para potencializar as práticas reducionistas produzidas na falta de consciência, gerando novos estigmas e estereótipos na atuação das inscrições corporais negras. Partindo dessas constatações o autor nos lança muitas provocações sobre o conhecimento de si, sobre nossos espelhos quebrados e moldados pelo racismo e pelo ideal de branqueamento, onde nos convivemos com máscaras que escondem inúmeras mistificações, ou como ele pontua “estratégias de apagamento ritualizado dos corpos e, conseqüentemente, a sentença do convívio habitual com o racismo e as tendências de corpos negros a desaparecerem de si.” (Oliveira, 2022, p.202).

Por fim o autor problematiza as variadas formas que compreende entender os usos e sentidos dessas inscrições, pois as experiências que atravessam os rumos dos docentes, bem como o território de identidades, refletem os efeitos de sentido que no CFP está intrincado por uma aura simbólica, concebida pelas considerações de afirmação da UFRB como uma universidade negra. Assim as provocações desta tese se propuseram a ampliar as reflexões e fortalecer a produção de sentidos no território do CFP (UFRB), lócus da pesquisa, bem como contribuir na protagonização das inscrições

corporais, pautados nas experiências que permeiam as trajetórias de docentes, portanto é preciso compreender que as inscrições corporais negras operam nas rachaduras, nas percepções, nas pontes e nos afetos.

3.0 ORÍ- DOCENTE E SEUS CRUZOS: EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS.

Diante dos meus afetos enquanto mulher negra, de orixá, mãe, docente, doutoranda e periférica, eu me senti provocada em ouvir as narrativas dos sujeitos desta pesquisa, pois como supracitados hoje estes atuam como docentes nos componentes de ensino das relações étnico-raciais nas instituições de ensino superior da Bahia.

Portanto, o privilégio de apresentar o percurso dos docentes participantes em diálogo com a escolha da docência e o ensino das relações étnico-raciais, consiste em compreender seus cruzos, atravessamentos e identidades docentes, ou como conceituo no primeiro capítulo entender como se fortalece e se construiu seu Orí-docente, pois como nos diz Jagum (2015, p.63) “Logo, se a riqueza não estiver na cabeça, não será encontrada pelos olhos, nem tocada com as mãos ou carregada com os braços, nem usufruída pelo resto do corpo”

Desse modo, reforço que é necessário também elencar e anunciar as possibilidades que de acordo as experiências desses sujeitos foram possíveis e ainda se colocam como alternativas afrocentradas e decoloniais na prática pedagógica, ou seja, a intencionalidade, não foi e não é apenas problematizar as questões que implicam o fazer pedagógico no âmbito das relações raciais na educação. Além disso, a intenção é contribuir como referencial de possibilidades, pois como docente tenho sido sempre questionada, sobre como é possível uma prática pedagógica implicada e engajada no combate ao racismo ainda atuante na educação e na formação docente.

Acredito que um Orí-docente que traz em suas escolhas, marcadores de sentidos que foram e são construídos cotidianamente, é um Orí próspero, pois segundo Jagum (2015) “Outra vez, a cabeça é tratada como a sede das decisões, a capital das escolhas e a governadora do corpo. Orí tem capacidades infinitas”.

A escolha desta metodologia se deu como dito anteriormente, por entender sua relevância epistemológica e científica, posto que se baseia em fatos, em memórias, em processos de aprendizagem e ensino, em movimentos e continuidades.

Dimensões que reverberam em mim enquanto pesquisadora e ouvinte dessas narrativas, em quem lê essas narrativas, em quem viveu e no mais íntimo em quem vive o que narrou, ou seja, é nessa circularidade e atravessamentos que se encontra a essência de um Orí-docente assertivo, fértil e fortalecido, tornando-se também um instrumento de luta. Afinal como nos diz Asante (1988):

Uma ideologia da libertação deve encontrar sua experiência em nós mesmos; ela não pode ser externa a nós e imposta por outros que não nós próprios; deve ser derivada da nossa experiência histórica e cultural particular. (Asante, 1988, p.31)

Ou seja, somente nosso Orí docente, pode nos tornar docentes comprometidos com as relações raciais. Na dimensão de protagonizar as narrativas dos docentes que fazem parte deste estudo, realizei uma entrevista semiestruturada, pensando os fatos e experiências que constituem o caminho da docência, pois acredito que as experiências de vida, sendo elas desde a educação básica, nos provocam afetos e possíveis identificações e nessa travessia, vamos fazendo escolhas, criando caminhos.

E falando de caminhos, no que tange a apresentação, considerando que as narrativas foram elaboradas de forma fluida, no sentido pleno e poderoso da fala. Onde abordar as experiências de formação e vida, nos provoca deslocamentos para compreendermos a importância do que foi dito e como o nosso contexto é um marcador importante das nossas escolhas. Nesse sentido, acredito que as narrativas dos docentes entrevistados, são narrativas de negritude, individuais e coletivas, frutos de uma construção identitária que constitui nossa pluralidade em ser no mundo e ser docente.

Portanto, defendo que a liberdade de nossas identidades históricas e nossas escolhas começam no nosso Orí. Para isso, acessar memórias, é também acessar nosso Orí, pois compreendo nesse fazer um ato formativo de autorização, de autolegitimação na produção de sentidos de nossa existência.

3.1 Cruzos e possibilidades a partir do corpo-território e suas trocas de peles

Entrevista com Professor Eduardo Oliveira Miranda

Data da entrevista: 28 de setembro 2023

Identificação - E.M

IES de atuação - Professor adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana. UEFS

Idade - 37 anos

Tempo de docência no ensino - 6 anos

Componente curricular de atuação- Educação das relações étnico - raciais

Dando início a nossa entrevista via áudio, aponto que seguirei uma perspectiva de caminhos e cruzos referenciados nas experiências e memórias desse corpo docente. Enfatizo que o Professor Eduardo Miranda, criou o conceito de corpo-território, onde ele nos explica dizendo; “Elucido que o corpo-território é um texto vivo, um texto-corpo que narra às histórias e as experiências que o atravessa.” Essa narrativa nos provoca pensar a importância de nossas histórias e como elas são atravessadas pelos nossos afetos e marcadores corporais, dando sentido as nossas escolhas formativas.

Sobre isso, lanço a seguinte pergunta - Entre memórias e experiências, como se construiu sua identidade docente?

E.M - Então essa primeira pergunta, como se constituiu minha identidade docente, eu entendo que você quer saber sobre minha trajetória muito antes de ser professor, antes de entrar na institucionalização do que é a docência. Se hoje eu sou professor foi por influência de mulheres, professoras negras, hoje eu tenho a consciência que foram professoras da educação básica que despertaram meu desejo da docência, tanto que escolhi a geografia devido a uma grande professora de geografia que tive no ensino médio, Nete Magalhães, não esqueço o nome dela, são memórias que estão comigo, memórias afetivas muito positivas, e sempre que eu tenho possibilidade de falar sobre ela eu falo porque foi ela que me influenciou positivamente a ver a docência como algo positivo, foi ela que me influenciou a escolher uma profissão socialmente desprestigiada, deslegitimada.

Eu passei por cima dos desejos da minha família ao escolher ser professor, porque também eu não tive uma formação e um investimento econômico para que eu escolhesse a docência como campo profissional e então desde a minha própria escolha eu fui desobediente, eu fui contra o que esperavam de mim como pessoa. Acho que, acho não, eu tenho certeza que fui desobediente até comigo

mesmo, porque a gente é infiltrado pelas colonialidades, e devido as colonialidades esse não é um lugar de prestígio, não é um lugar que a gente quer assumir. Então eu também não desejava a docência, eu desejava as artes cênicas, eu desejava a medicina, eu desejava o campo de direito. Porque a medicina e o direito eram e continuam sendo o lugar de prestígio social que toda família gostaria de ter seus filhos caminhando por essa formação, então eu também fui infiltrado, mas a representatividade de mulheres negras na docência da educação básica me fez reposicionar esse desejo e escolher a profissão da docência como meu lugar de atuação.

Inicialmente não foi uma escolha do ponto de vista político, de transformação social, não foi nada disso, foi mais pelo desejo de compartilhar conhecimento, de aprender. É tanto que quando você pergunta como se construiu a sua identidade docente, ela não foi construída, ela está sempre, e eu quero pensar que sempre vai estar em construção. Porque meu corpo território, ele é um corpo território que não se finda nesse processo de entender que eu estou constituído enquanto docente não, eu estou em troca de peles, eu estou em constante transmutação, eu estou em constante transformação. Então a minha identidade docente, a construção dela vem desse lugar do desafio, desse lugar da diferença, do lugar que hoje é o lugar do compromisso político com as pautas antirracista, antissexista, antilgbtfóbica, anticapitalista.

Então chegar na sala de aula para compartilhar esses conhecimentos, compartilhar essas pautas da minha militância, da minha existência é que faz sentido e faz com que eu acredite que a docência ainda é um lugar que eu vou ficar e quero ficar até minha aposentadoria. Então a construção da minha docência se deu por esse lugar do encontro da diferença mesmo, por me entender diferente também, porque para mim é importante que nessa disputa identitária eu também entenda que meu corpo território é um corpo em disputa e assim como eu fui convidado a pensar isso criticamente eu também quero despertar, convidar, acionar, tencionar outras pessoas a compreenderem esse lugar da diferença delas e a partir disso também ressignificar o lugar da docência.

Esta narrativa destaca a relevância de nosso fazer pedagógico e de nossas práticas docentes principalmente na educação básica, território de muitos encontros e desencontros com a educação, visto que a escola nos permite enquanto sujeito os primeiros contatos com as questões de raça, gênero, sociedade e outros entraves que podem tornar o espaço escolar um lugar hostil e violento para nossa construção de identidade, pois como nos diz Nilma Lino Gomes e Marlene de Araujo (2023):

[...]. Quaisquer mudanças significativas no âmbito da escola passam – ainda que se considerem um conjunto de fatores históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos – pelas intervenções nas formas de ver o mundo e o processo formativo dos sujeitos. Essas formas de ver o mundo precisam ser indagadas, pois são instancias de formação – é necessário se predispor a isso enquanto formadores (as)]. (Gomes; Araujo,2023, p.41)

Assim sendo, precisamos falar do branco e seus pactos, pois no cotidiano, a repetida afirmação da inexistência do problema racial no Brasil é celebrada e mascarada por práticas de exclusão nas condições materiais, objetivas e subjetivas de existência dos corpos negros. Portanto, o reconhecimento da escola enquanto espaço de convergência, onde estão presentes sujeitos sociais em sua diversidade, é uma condição necessária para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que critiquem a estrutura hegemônica, ancorada em valores da colonialidade e assim ressignifique a construção de identidade e trajetórias desses sujeitos em sua formação.

Nesse sentido, bell hooks (2017) aponta a necessidade de se pensar as práticas dos professores no intuito de transgredir os sistemas de dominação existentes, pois o poder estruturante das escolas de educação básica reproduz a lógica colonial, eurocêntrica e branca do saber. Ou seja, a docência é um lugar que exige entender e refletir sobre as questões inerentes as desigualdades raciais em nossa sociedade para que estas questões contribuam na redefinição das práticas pedagógicas. Afinal, a escola historicamente se constituiu no seu sistema de ensino, como sendo o lugar de embranquecimento cultural, pelo qual por muito tempo inferiorizou o continente africano em detrimento dos referenciais simbólicos eurocêntricos e estadunidenses.

Portanto, as significações dos corpos negros e suas memórias, são fruto de um tempo e um contexto, articulado por princípios coloniais e capitalistas, tendo sua ascendência na violência e nela ainda se sustenta. Operando no silenciamento das culturas dentro e fora dos espaços formativos, num processo de disputa pela produção de referências e legitimação através das produções de conhecimento, é emergência para nós docentes utilizar-se das memórias e narrativas dos corpos presentes na sala de aula, pois nesse fazer caminhamos na potencialização das experiências e memórias que a branquitude e o cânone do conhecimento científico descarta como saberes.

A educação imposta pelos colonizadores aos escravizados se constituiu até os dias atuais, como nos diz Jorge Conceição (2012) por uma lógica de “ideologia formativa de uma identidade distorcida”. Assim, a lei 10.639/03 e a lei 11.645/08 não são suficientes para reverter esse imaginário social. Por esses caminhos, Cida Bento (2022) nos diz que é preciso discutir sobre o branco nas

relações raciais, pois implica discutir privilégios, que se apoia inclusive num imaginário sobre o negro, sobre isso ela aponta que:

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com as heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas. (Bento, 2022, p.23)

Nesse sentido, podemos compreender que a docência para E.M se alimenta pelos cruzos formativos, produzindo possibilidades de uma docência implicada na descolonização das identidades, na resignificação do nosso processo formativo. Partindo da concepção que a produção de conhecimento se configura como mais uma forma de combate as violências cotidianas dentro e fora dos espaços acadêmicos, aponto a importância de uma pesquisa comprometida com esse movimento de transformação.

Diante disto - O que direcionou suas escolhas formativas e como elas dialogam com sua tese?

E.M - Eu costumo dizer que as minhas escolhas formativas, ou como a gente brinca aqui no grupo de pesquisa, as minhas escolhas deformativas, o que me deformou, porque a gente vem muito formatado nas colonialidades do poder, do ser, do saber, da produção de científica. Essa deformação está muito alicerçada na ideia do combate aos epistemicídio porque quando eu paro para pensar o hoje e o que eu venho fazendo desde quando eu decidi pela docência é justamente esse desejo de contrariar, esse desejo de não uma desobediência para provocar uma instabilidade, um caos, mas um caos formativo, um caos que leva a gente a sair da zona de conforto. E eu até brinco com os estudantes que não adianta sair da casa deles e delas, vim para universidade, para gastar passagem, perfume, roupa e tempo e a gente voltar para casa da mesma forma que a gente veio. Eu acho que as minhas escolhas formativas e deformativas é justamente esse lugar de tensionamento da normatividade, do que é norma. Não tem como eu discutir relações étnico-raciais, o componente que eu sou concursado na Universidade Estadual de Feira de Santana e não estabelecer um confronto, não estabelecer uma zona de tensionamento não com a negritude, mas também com a branquitude, a gente precisa entender que dialogar com as relações étnico-raciais e a minha tese me ajudou a pensar muito nisso. Que a gente discutiu campo hegemônico, porque infelizmente eu vejo que nas relações étnico raciais, nessa área de conhecimento a gente se debruça muito sobre a constituição identitária, a constituição histórica, a constituição epistemológica das negritudes, tanto na perspectiva afrocentrada, quanto na perspectiva afro-brasileira, mas a gente esquece de fazer o movimento de entender que não dá para gente falar do corpo subalternizado se a gente também não disseca, a gente também não se atem ao campo identitário da branquitude.

Se falar do corpo negro é fundamental, falar do corpo branco também é. Se falar de identidade negra é indispensável, compreender que branquitude também é identidade é de extrema importância, e eu tenho feito esse movimento e a minha tese me ajudou a pensar isso. Não dá. Sobre a decolonialidade que é meu campo de discussão, é a minha cachaça como eu falo. A decolonialidade que me fez não só pensar a subalternidade quanto campo de estudo, mas muito pelo contrário ampliar. Pensar a subalternidade enquanto campo de estudo, mas saber que se alguém batizou aquilo de subalterno ou subalternizado, eu preciso dá o nome do causador disso tudo. E o causador é o processo sistêmico, epistemicida da branquitude colonial, narcisista, heterossexual, padronizada na perspectiva dos princípios euro centrado. Então pensar a formação de professores, sobretudo ainda numa constituição acadêmica que tem o seu currículo as suas práticas pedagógicas, a sua didática toda formatada na perspectiva euro centrada de existência é dizer que a gente não tem como continuar formando, deformando corpos no interior da Bahia, se a gente continua mostrando para essas pessoas que o mundo é apenas um mundo branco. Não, mas a também a gente tem que mostrar para ela que o mundo é branco e que elas não conseguem entender que é branco porque está tudo tão cristalizado, tão bem formatado que a gente vai reproduzindo o mundo euro centrado e a gente não se dá conta que a gente está perpetuando um pacto narcisista que nem sempre a gente foi convidado para pensar. A gente é convidado ou conduzido a legitimar e propagar.

A partir dessa narrativa, podemos considerar as concepções de Valter Roberto Silvério (2012), no que tange a obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em toda a educação básica, pois estas representam transformações substantivas que refletem mudanças sociais profundas na forma como nossa sociedade se auto imagina e se representa enquanto uma comunidade. Nesse caminho, à docência no ensino superior, se potencializa a partir do reconhecimento da discriminação racial e do racismo como característicos de nossa formação social, abrindo novas possibilidades de interpretação sobre as contribuições das culturas africanas e indígenas na composição de nossa brasilidade para além do trabalho escravo e da invisibilidade acomodada pelo mito da democracia racial.

No contexto educacional brasileiro, ainda carecemos em trazer o mito da democracia racial como pauta, pois o ensino das relações étnico-raciais nas escolas se propõe em promover “Consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e direitos, Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações” (Brasil, 2004).

Destaco que repensar a formação docente para além das licenciaturas se configura como emergência diante das necessidades pedagógicas inerentes ao

ensino das relações étnico-raciais, pois como sublinha Petronilha Beatriz (2008) “É, pois, fundamental descolonizar pensamentos, comportamentos, a fim de fortalecer nossos distintos modos de ser brasileiros”. Citação que dialoga com a narrativa do professor E.M quando ele nos diz que [... infelizmente eu vejo que nas relações étnico raciais, nessa área de conhecimento a gente se debruça muito sobre a constituição identitária, a constituição histórica, a constituição epistemológica das negritudes, tanto na perspectiva afrocentrada, quanto na perspectiva afro-brasileira, mas a gente esquece de fazer o movimento de entender que não dá para gente falar do corpo subalternizado se a gente também não dissecar, a gente também não se atem ao campo identitário da branquitude].

No Brasil, a cultura de sentidos não de forma ingênua, circulou em torno de uma história única, onde a condição colonial/capitalista difundiu a posição dos corpos negros de forma hierarquizada e classificada como objeto desse processo, e nesse fazer a memória construída na história do Brasil, perpassa pelo interesse de silenciamento e esquecimento. Como nos diz Luciana Garcia de Mello (2023) “A representação constrói, ao mesmo tempo, identidades individuais e coletivas e, enquanto sistema, define os lugares que os indivíduos podem se posicionar; bem como, os locais a partir do qual eles podem falar”. Reagir contra a experiência colonial do embranquecimento é crucial nas dinâmicas de reconhecimento e reparação.

Na formação docente a construção desses caminhos se coloca como emergência, onde pensar estratégias de agência e ressignificação, perpassa pelo sentido da educação enquanto ato de descolonização e cura não como apagamento da dor, mas como redimensionamento, afinal somos sujeitos de experiências, logo pensar a educação das relações étnico raciais é pensar uma política de vida, de pertencimentos, de fortalecimentos e reparação de nossas existências.

A importância de compreender as interpretações do racismo e como estas atravessam as políticas educacionais e a formação docente se dá pela necessidade de entender como sugere Luís Rufino (2021), que “o esquecimento se coloca como uma política de morte plantada pela dominação colonial, provocando o desarranjo das memórias e o desmantelo cognitivo”, nesse

sentido a memória e a ancestralidade são fundamentos para uma educação que transgrida os limites do cânone.

Nesse percurso, entendendo que as experiências nos provocam afetos e reelaborações pedagógicas. Entre suas experiências docentes, o que você identifica como entrave para o ensino das relações étnico raciais na formação docente?

E.M - Enquanto entrave do ponto de vista institucional, já que eu estou falando de dentro da universidade, primeiro dizer que não existem relações étnico-raciais se gente não aprende a fazer autocrítica. Porque hoje eu sou professor, concursado, efetivo, tenho uma matrícula por dentro da estrutura que eu vou esquecer ou apagar a possibilidade da autocrítica, muito pelo contrário. Autocrítica é algo que mesmo quem está dentro da estrutura precisa aprender a fazer ou continuar fazendo, porque às vezes a gente critica muito de fora e quando a gente entra, a gente continua fazendo essa crítica? Porque agora a gente faz parte dessa estrutura. Eu sou um CPF, mas eu faço parte do CNPJ, então eu estou criticando, eu estou fazendo autocrítica?

Existem alguns entraves, assim, existem os entraves institucionais, estruturais, mas existem os entraves subjetivos que são as pessoas. Tipo componente curricular que eu trabalho relações étnico-raciais, ele é um componente obrigatório, para discutir questões raciais, mas os meus estudantes eles vão para outras disciplinas e as discussões raciais não aparecem, não são colocadas no campo de disputa. Muito pelo contrário, é colocada a legitimidade do currículo branco né, da disputa da branquitude reforçando este lugar, então pensar que os entraves que existem são os entraves dos documentos oficiais que são os documentos que sustentam a universidade, mas documento não existe sozinho, ele só existe porque nós CPF, seres humanos, nós docentes, a gente legitima ele, então meu maior entrave é saber que eu vou tá agora 10h30min da manhã, com uma turma de letras vernáculas que vai tá discutindo comigo Conceição Evaristo, pretuguês, vai discutir, literatura africana e afro brasileira, mas provavelmente só vai ter essa mesma discussão, ou algo similar em outro componente curricular obrigatório para eles, se o professor tiver a subjetividade de uma prática antirracista. Então eu consigo compreender que um dos maiores entraves ainda é a formação dos professores que formam outros professores.

A partir desta narrativa podemos inferir que a docência no ensino superior se configura como um território de reparação simbólica, para isso trazer para o debate na formação docente que o “problema do preconceito racial” seja o problema central, nos estudos de relações raciais, implica que toda pesquisa realizada deva ser focada no contexto da “situação racial” em que se manifesta, pois no Brasil partimos do pressuposto que já superamos o racismo.

Sobre isso aponto as considerações de Alberto Guerreiro Ramos que definia o preconceito no Brasil sendo não de raça, este era de cor e os estudos sobre o negro seriam alienados porque se espelhavam nos parâmetros

sociológicos das realidades sociais europeias e norte-americanas. Destaco a partir da colocação do professor **E.M** [..., mas existem os entraves subjetivos que são as pessoas. Tipo componente curricular que eu trabalho relações étnico-raciais, ele é um componente obrigatório, para discutir questões raciais, mas os meus estudantes eles vão para outras disciplinas e as discussões raciais não aparecem, não são colocadas no campo de disputa].

É necessária mudança não apenas na formação de professores, a prática do fazer ciência unicamente sob os cânones da ciência euro centrada, reconhecendo nela a ciência universal, não se atém ao passado, permanece nas entranhas universitárias da contemporaneidade, ou podemos dizer no silenciamento pedagógico, ainda que tensionada e em debate pela abertura de um diálogo horizontal entre a diversidade de paradigmas civilizatórios.

Nesse sentido, aponto que a categoria “eurocêntrica”, configura-se enquanto um conceito da modernidade, que situa a Europa como lugar da racionalidade, reproduzindo o silenciamento de saberes produzido nas Américas, na África e na Ásia. Portanto, precisamos reivindicar o reconhecimento dos marcadores conceituais e metodológico que atravessam a questão racial e o lugar do negro como elementos fundantes da nossa formação, e daquilo que nos demarca como sociedades, pois do contrário reproduziremos uma docência infértil, docilizadora e com limitações.

Como aponta a narrativa do professor **E.M**, é emergência uma autocrítica, uma crítica ao sistema estabelecido como legítimo, afinal o pensamento científico e a formação docente incorporam matrizes epistêmicas que influenciam também a configuração de vida dos sujeitos.

Assim, entender o contexto da nossa formação docente, pensando de acordo ao território de atuação é entender a docência a partir da diversidade, das diferenças, da complexidade e das possíveis inconsistências presentes nas produções acadêmicas e estruturas que se colocam como entrave para uma educação das relações étnico-raciais.

Destarte, para refletirmos sobre esse cenário - Poderia relatar algumas experiências com ensino das relações étnico- raciais?

E.M. - Assim, tem sido um desafio, para mim, trabalhar as relações étnico-raciais da forma que constituí a minha experiência docente, porque eu trabalho com a categoria corpo território e para isso é necessário que a gente crie um contexto educacional, uma sala de aula que ela seja desterritorializada, ou seja, o estudante sai de casa, e a certeza que ele e ela tem é que vai chegar na sala de aula, as cadeiras enfileiradas, o quadro ali na frente, o professor como portador da verdade e os estudantes estão ali para acessar o conhecimento do cânone acadêmico científico. E ao desterritorializar a sala eu proponho uma discussão onde a gente repense esse lugar, justamente a configuração territorial deste espaço da sala. Então existe uma quebra da ideia de fileiras, a gente trabalha muito com a ideia de circularidade, que é um princípio civilizatório africano e afro brasileiro.

Os estudantes são convidados a colocar seu corpo na discussão do texto, pois para mim só faz sentido discutir texto em sala de aula que dialogue com a corporeidade desses estudantes, então para isso eu tento priorizar autores e autoras negros, negras e indígenas, corpos dissidentes para que esses alunos tenham outra perspectiva da discussão étnico racial aqui no Brasil. Então a minha perspectiva é justamente essa colocar o corpo na centralidade da discussão.

Então se eu estou discutindo um texto que tenha categorias centrais, por exemplo, o texto da professora Nilma Lino Gomes que ela apresenta alguns conceitos de identidade, de identidade negra, de etnocentrismo, raça, etnia e quando eu trago o corpo território dos estudantes para dentro do texto e o texto para dentro da realidade deles, é justamente buscar a possibilidade desse texto, ter vida prática, ou seja, o que eu to querendo dizer com isso, o texto precisa sair da universidade, ele precisa atravessar o portão mágico que é a universidade. Ele precisa ir para ruas, para casa dos estudantes, ele precisa ter acesso ao movimento pendular como eu escrevi alguns textos. É o movimento pendular, a gente vem para casa grande a universidade, mas a gente precisa voltar para o quilombo e levar as bases teóricas e científicas e a tecnologia da casa grande. Que são os textos. Então mesclar esses textos com as experiências de vida é uma das possibilidades de experiências das relações étnico raciais.

Falar de nossas experiências a partir de um diálogo com nossas leituras acadêmicas faz parte do propósito curativo das colonialidades ainda entranhadas sobre a compreensão de mundo e de vida que a formação docente sem implicações descolonizadas reproduz no contexto escolar, bem como nas universidades que formam professores. Desse modo, quando o professor **E.M.** nos diz que [... É o movimento pendular, a gente vem para casa grande, a universidade, mas a gente precisa voltar para o quilombo e levar as bases teóricas e científicas e a tecnologia da casa grande...] dialoga como que descreve Conceição (2012):

“Sankofa” “O pássaro voltado para o olhar consciente do passado”, que não permite distorções no seu voo sagrado, que não nutre alienações crônicas do presente, e que busca um futuro livre de toda e qualquer forma de escravidão, simbolicamente, se faz presente nas nossas atitudes de libertação mental, quando buscamos nossa identidade ancestral autêntica (Conceição, 2012, p.14).

Seguindo essa conexão, a presente narrativa se cruza também com as proposições da afrocentricidade, ainda que o professor autor desta narrativa se coloque como um corpo-território decolonial, o que corrobora com os diálogos epistemológicos, proposto por esta tese, pois como nos diz Asante (2016):

Para o afrocentrista, o praticante da Afrocentricidade, começa-se com a presença, isto é, o direito de africanos a estar onde quer que estejam e a reivindicar a agência na localização, no espaço, na orientação e na perspectiva. Historicamente isso significou confronto com estruturas e epistemologias opressivas. Tal desafio cultural, no entanto, desafia muito do quadro conceitual recebido que vê os africanos e, de fato, a África como marginais para a criação da realidade (Asante ,2016, p.11).

E.M - Dentre as outras experiências, algumas outras é que eu trabalho na sala de aula na perspectiva da filosofia africana e afro-brasileira com os Itans dos orixás, que um exemplo básico, uma realidade concreta. A professora Aparecida Bento na sua discussão de branquitude no Brasil, ela apresenta para gente que a branquitude tem um pacto narcisista, narciso que é um deus grego e aí faz toda uma ideia de superego, apoiado na ideia da própria imagem, da proteção de si, do endeusamento de si e eu trago o Abebé de Oxum em contraponto a esse endeusamento étnico racial, justamente para dizer que se narciso que representa a branquitude tem um espelho apenas para devorar, apreciar e exacerbar a sua imagem, a sua autoimagem e por conta disso, descredibilizar, deslegitimar e apagar outras possibilidades de corpos.

A gente utiliza o Abebé de Oxum para fazer o movimento contrário, que é além de trabalhar a nossa própria estética, a nossa própria beleza enquanto corpo dissidente, negro, indígena, quilombola, não heterossexual, o espelho também é utilizado enquanto estratégia de proteção. Porque Oxum nunca pediu para gente ficar sentado se olhando no espelho e esquecer do que está ao entorno. Não! A gente só se configura e repensa a nossa existência olhando para dentro de si, olhando para nossa imagem, ressignificando a ideia do espelho quebrado. Colocando esse espelho para não ter nenhum arranhão, ser o espelho da completude, mas também ser o espelho que a gente utilize para entender as estratégias da colonialidades que estão no nosso entorno, tentando fazer com que a gente não compreenda a nossa existência na integralidade e que crie também rotas de fuga. E que também o espelho tem que ser utilizado para construir o que não deixam que é a nossa identidade. Não a identidade que a branquitude heterossexual, cristã, burguesa, cisgênero ensinou para gente, mas a identidade dos nossos povos que foram colonizados, subalternizados, escravizados, é outra forma de pensar nossa identidade.

O professor **E.M**, reafirma em sua narrativa um fazer decolonial, o que nos provoca pensar as estruturas e colonialidades que se escondem nas fazer docente, bem como as práticas de ensino que preservam essas molduras do ser. Ao citar o Abebé de Oxum como dispositivo de ressignificação para nossas identidades, o autor propõe uma localização epistêmica e ancestral pela qual se

permite uma positivação das identidades formativas. E nesse sentido aponto também a afrocentricidade como atravessamento a esta narrativa, pois ela reivindica agência, conscientização e reconhecimento de nossa corporeidade como centro de nossa formação, sobre isso Asante (2012) nos diz:

Quando povo negro tem seu ponto de vista centrado, tomando nossa própria história como centro; então, nos enxergamos como agentes atores e participantes ao invés de marginalizados na periferia da experiência política ou econômica (Asante, 2012, p.12).

Num intento de compartilhar os cruzos e possibilidades que derivam das suas memórias e experiências - Como é possível uma prática pedagógica antirracista?

E.M – Durante algum tempo, mesmo tendo a formação na área de relações étnico-raciais, eu acreditei por muito tempo num grande equívoco de que uma prática pedagógica antirracista, ela estava muito atrelada a pessoas negras passarem por um letramento racial. Eu digo que isso é um equívoco, porque a gente acaba reduzindo, e a gente acaba dando crédito ao que a branquitude acredita que é meramente responsabilizar o corpo subalternizado, nesse caso as pessoas negras pela responsabilidade de combater e propor outra estrutura de sociedade. Sendo que a gente sabe que, a gente vive uma democracia, pautada em constituição e que essa constituição, ela é, gerida, organizada e sua legitimidade ou a sua não legitimidade é organizada e prescrita pela branquitude. Então se a gente precisa de uma prática antirracista mesmo na micro escala de poder, a sala de aula, essa micro escala vai esta automaticamente associada a macro estruturas de poder que nesse caso são os grandes órgãos federais, estaduais e municipais. Então a gente não tem como pensar a construção de uma prática pedagógica antirracista se a gente não fala de como a branquitude se coloca nessa disputa, mas também nesse lugar de ser protagonistas, assim como pessoas negras precisam protagonizar o antirracismo, pessoas brancas e a branquitude precisam também encarar isso de frente.

Sobre isso Cida Bento nos convida a refletir e confrontar as concepções postas como desculpas pela legitimação das violências históricas quando ela diz que:

É possível identificar a existência de um pacto narcísico entre coletivos que carregam segredos em relação a seus ancestrais, atos vergonhosos como assassinatos e violações cometidos por antepassados, transmitidos através de gerações e escondidos, dentro dos próprios grupos, numa espécie de sepultura secreta. Assim é que a realidade da supremacia branca nas organizações públicas e privadas da sociedade brasileira é usufruída pelas novas gerações brancas como mérito do seu grupo, ou seja, como se não tivesse nada a ver com os atos anti-humanitários cometidos no período da escravidão, que corresponde a $\frac{4}{5}$ da história do país, ou com aqueles que ainda ocorrem na atualidade (Bento, 2022, p.15).

E.M - Então eu poderia elencar aqui autores, metodologias, eu poderia elencar o que fosse não adianta ter essa descrição, esse catálogo de prática antirracista se a gente não pauta a branquitude no mesmo campo de discussão das negritudes, a gente precisa! Então a prática pedagógica antirracista no meu viés, na minha prática enquanto professor de relações étnico-raciais, ela só faz sentido quando eu convido todo mundo que está ali passando por aquele letramento racial na formação docente, a entender que branquitude, também é identidade, branco também é raça, branco também é etnia, que na estrutura que nós temos que a gente chama de branco no Brasil, na invenção desse Brasil, a estrutura foi criada para favorecer a branquitude, então se a gente acredita que políticas públicas transformam a sociedade e quem é que está nesse exato momento pensando, aprovando ou impedindo políticas públicas? A branquitude! Então não tem como pensar práticas antirracistas se a branquitude não está no cerne da discussão.

Mais uma vez em diálogo com esta narrativa, destaco o que Cida Bento (2022) apresenta como caminho de combate, onde ela nos provoca dizendo que “É urgente fazer falar o silêncio, refletir e debater essa herança marcada por expropriação, violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos anti-humanitários similares”.

Seguindo por essa concepção, podemos pensar na aplicabilidade de uma prática pedagógica antirracista, estabelecendo pontes e travessias a partir do uso de textos produzidos por autores negros, africanos, dispositivos culturais de nossa existência e ancestralidade como base para nossa formação.

E.M - Nesse caso eu percebo que a mudança está muito atrelada a um despertar como se eles se sentissem assim. Como eu vou te dizer! Eu tenho a sensação de que, por exemplo, a frase que muito aparece é, como demorei tanto tempo para descobrir isso? Como precisou eu entrar na universidade, pegar esse componente curricular par alguém me dizer isso que é tão obvio? Eu tenho a sensação de que o obvio precisa ser dito, porque ele não é falado estruturalmente, institucionalmente, cotidianamente na infância, na adolescência, na educação básica. Não é contado! A gente vive um reflexo na educação que a gente vive aquela história, aquela máxima né! De que a história do brasileiro é contada por mãos brancas. Então quando ele chega na universidade e ele tem acesso a essa informação, em relações étnico- raciais, a primeira coisa que para mim fica latente, na devolutiva que eles me dão, é o espanto. E o espanto com essa demora em desvelar algo que está ali no dia a dia e ele não conseguia enxergar. Então, eu vejo a resposta muito nesse quesito, de desvelar o que estar implícito, mas que por diversos motivos históricos a gente não enxerga no cotidiano da vida. Então é como se fosse mesmo uma libertação, que pode ser pautada nesse processo de bell hooks e Paulo Freire, na libertação pelo outro olhar, na leitura de mundo.

Autora - E no caso de alunos não negros, como você percebe a aceitação dessas narrativas?

E.M - Quando você pergunta e no caso de alunos não negros, eu verifico ainda uma resistência e o desconforto. Até então eu percebia e ainda percebo um desconforto de alunos negros, sobretudo alunos pretos, dentro do grupo de negros, pretos e pardos, eu ainda sinto um desconforto muito forte nos alunos pretos quando a gente começa a discutir essas questões étnico-raciais e se não tiver o cuidado de colocar o branco como peça fundante de transformação, a disciplina corre o risco de ser utilizada meramente para escancarar as dores da população preta. Então como eu tenho um compromisso comigo, um compromisso que eu considero ético, não étnico, mas ético de mostrar que o racismo no Brasil ele não é criação ele não é responsabilidade de pessoas negras e sim de todos, sobretudo da branquitude que criou isso tudo, eu percebo que quando eu começo a discutir branquitude e ponho o peso do racismo na branquitude, tanto na construção como na desconstrução, eu percebo o desconforto dos estudantes não negros, os brancos que é justamente esse processo de tipo! Mas eu não tenho culpa do que está agora na estrutura! Você pode não ter culpa da construção, mas você tem culpa na manutenção, sobretudo a partir do momento em que você é convidado a repensar o seu lugar enquanto branco na construção do racismo e na perpetuação, se você não age como sujeito político, enquanto cidadão, você está se beneficiando! Então eu vejo desconforto, por isso que eu sempre falo nas minhas aulas, a minha aula não é uma aula sobre CPF ou CNPJ, a minha aula é sobre CPF com CNPJ, justamente a estrutura, que eu não posso esquecer, ela é sustentada por CPF. Aí é quando eu digo, todo mundo aqui na sala tem CPF, brancos, negros, indígenas, heterossexuais, não heterossexuais, seja lá quem for, está matriculada na universidade? Tem CPF! Se tem CPF, ou compactua, ou desvela, desorganiza, desestrutura o racismo na sua micro escala de poder.

Podemos inferir sobre essa percepção, o quão necessário se faz provocar uma consciência coletiva de nosso fazer educativo e formativo. Desse modo, ressalto que as lacunas de nossa formação, se expressam nas ausências de compromisso e entendimento sobre os mecanismos do racismo, bem como suas sutilezas. Ser docente para o ensino das relações étnico-raciais ainda se configura num movimento de rebeldia aos modelos de educação estabelecidos.

Autora - Poderia compartilhar sua percepção e alguma narrativa que te marcou?

E.M - As narrativas que sempre me marcam mais e que marcavam quando eu era professor substituto aí na UFBA, me marcou quando eu fui orientador na UFBA, tudo como substituto e me marca ainda hoje na UEFS, são os estudantes candomblecistas. É difícil E tem sido cada vez menos enfático a minha fala étnica racial atrelada ao candomblé, eu tenho deixado isso um pouco mais velado, até justamente para ver como será o posicionamento da turma. Mesmo que eu não fale do candomblé vai aparecer nas aulas, alguém vai trazer. Isso é dito e certo! Vai aparecer e aparece e eu percebo que os estudantes que são candomblecistas e me marcam muito até hoje por diversas

experiências, todo semestre chegam no canto para relatar isso. Como a disciplina ajuda eles e elas a se colocar no mundo enquanto uma pessoa candomblecista. Que antes tinha medo tinha ressalvas, tinha receio do preconceito, do racismo religioso, e discutir essas temáticas fortalece a identidade candomblecista e isso para mim é um resultado extremamente positivo.

Compreendo a partir desses excertos narrativos que para o ensino das relações étnico-raciais, um dos caminhos férteis está no que inicialmente demarqueei como um Orí-docente engajado em uma prática pedagógica sankofa, esta que se baseia na prática afrocentrista, afinal Asante (2016) nos diz que “Afrocentristas acreditam que a alma de um povo está morta quando não pode mais respirar seu próprio ar cultural ou espiritual, falar sua própria língua, e quando o ar de outra cultura parece cheirar mais doce”.

Seguindo pelos caminhos do resgate e reparação formativa no que tange a formação docente - Na sua concepção quais são os caminhos possíveis para o ensino das relações étnico raciais no ensino superior?

E.M- O campo das relações raciais no ensino superior é uma discussão ainda embrionária nas licenciaturas, pelo menos no contexto onde eu trabalho na Universidade Estadual de Feira de Santana, é uma discussão que eu chamo de embrionária porque ela é recente do ponto de vista de componente curricular obrigatório, eu não estou dizendo que a novidade é o ineditismo, que os professores não faziam isso antes da disciplina obrigatória, porém hoje tem que reconhecer por conquista do movimento negro, dos movimentos sociais, que não estão dentro da universidade ou que se apropriam de um espaço que também é nosso, para durante trinta, quarenta anos ter reivindicado que essa área de atuação, essa área de conhecimento se tornasse obrigatória em todos os cursos, mas continua muito restrito nas licenciaturas, o que eu considero um avanço, mas também um equívoco. O médico, o dentista, a enfermeira, a pessoa que vai se formar em direito, o engenheiro, a engenheira, todo mundo precisam discutir relações étnico-raciais, porque as relações sociais do nosso povo brasileiro ela é demarcada por raça.

No processo de encantamento por esta narrativa, aponto que o conhecimento de nossa ancestralidade e construção histórica presente nas ações educacionais, se colocam como pontes de tensões na desconstrução das bases ideológicas colonialistas, onde muitos docentes criam possibilidades para transformar as posturas submissas e os espelhos de nossas identidades cotidianamente quebrados pelo racismo. Contudo, é importante declarar segundo Conceição (2012) que:

Não temos dúvida de que as nossas dificuldades são resultantes de uma história das ausências de ações afirmativas para os

escravizados. Neste sentido, a sociedade brasileira, culturalmente hipócrita e folclorizantes nas direções dos colonizados (descendentes de africanos e indígenas) possui uma dívida social que ultrapassa os limites materiais. Nenhuma indenização material será suficiente para cicatrizarmos o mínimo de lesões psicológicas (emocionais e espirituais) causadas pelos valores depreciativos (racistas) exercitados contra os africanos e índios descendentes nessas centenas de anos de colonização (Conceição, 2012, p.45).

E.M - Então, quais os caminhos possíveis para as relações étnico-raciais no ensino superior, primeiro ampliar para todos os cursos, eu não consigo entender, nem aceitar que fique apenas nas licenciaturas, maravilha que nós temos nas licenciaturas. Um segundo ponto que para mim é muito caro e a gente precisa enfrentar e discutir, relações étnico-raciais precisa ser um tema que atravesse todos os componentes obrigatórios, enquanto eu Eduardo Miranda e outros colegas, que são professores de relações étnico-raciais do componente curricular, tiverem apenas 60 horas para mobilizar, para tencionar, convidar pessoas a entender esse processo e depois disso essa pessoa vai seguir sua vida, na formação da graduação no ensino superior, e provavelmente ela dificilmente vai ter outros atravessamentos étnico-raciais. Então eu entendo e acredito que o professor de didática, a professora de metodologia, a professora e professor de qualquer outro componente curricular precisem entender que se ele se diz, ela se diz uma pessoa antirracista, será que no momento de lecionar o seu componente obrigatório na universidade essa pessoa está trazendo a racialização para discussão, seja lá qual for o componente curricular? Então, os caminhos possíveis não são necessariamente os documentos oficiais, mas são as questões subjetivas que nos docentes possuímos de ter relação implicação ou não com a temática.

Não há como não fazer uma análise do comportamento dos docentes e suas práticas diante do cenário que se impõe em ausências sobre as discussões das relações étnico raciais, não vejo como possibilidade desassociar as interpretações de nossas experiências como fundantes para haver incômoda mobilização, mudança de postura e engajamento na reparação histórica dessa lacuna. Afinal, "Descolonizar é uma filosofia de reconstrução de sentimento de humanidade (equidade) que no colonizado foi distorcida" Conceição (2012).

Nesse movimento, defendo o corpo como principal dispositivo de descolonização, por ele provocamos afetos, experiências e transformações possíveis de contrapor as razões indolentes, as razões brancas de existir, de fazer e ser sujeito de nossas histórias. Com o nosso corpo atribuímos significados, positivamos identidades, por isso este é o principal território em disputa pela branquitude e seu pacto. Analisar esta narrativa enquanto proposição para o ensino das relações étnico-raciais se cruza por um movimento de transgressão permanente.

Em sua narrativa **E.M** nos provoca um inconformismo para com as estruturas vigentes, onde o convite é para direcionarmos nossas práticas pedagógicas em prol de um reposicionamento histórico, logo me apoio nas encruzilhadas de Exu como caminho, pois esta é indiscutivelmente um campo de possibilidades, de eixos epistemológicos, de giras decoloniais, de agência em favor de um Orí-docente próspero, fértil e comprometido com uma formação de professores descolonizada, decolonial e afrocentrada, sobre isso Rufino nos diz “O corpo o primeiro alvo de ataques do colonialismo, é também a mola propulsora das ações de remontagem e transgressão”. Ou seja, a educação precisa começar pelo corpo e se mover por suas identidades e travessias.

3.2 Cruzos e possibilidades a partir das Inscrições Corporais Negras

Entrevista com Professor Dr. Carlos Adriano Da Silva Oliveira

Data da entrevista- 30 de outubro 2023

Identificação- C.A

IES de atuação: Professor adjunto da Universidade Federal do Recôncavo-UFRB no Centro de formação de professores- CFP.

Idade- 40 anos

Tempo de docência- 10 anos

Componentes curriculares de atuação- Africanidades brasileiras e Currículo

Dando início a nossa entrevista via áudio, aponto que seguirei novamente por uma perspectiva de caminhos e cruzos referenciados nas experiências e memórias desse corpo docente. Enfatizo que o Professor Carlos Adriano, traz em sua tese as conjecturas para pensarmos os conceitos de corpo e as inscrições corporais negras na história, para isso ele nos explica dizendo:

Nesse caminho, por intermédio de marcos históricos, tratamos de argumentar sobre a existência de processos de mistificações que tencionam uma lógica na qual as inscrições corporais negras passam por um julgamento cotidiano. As máscaras mistificadas geram a sentença da convivência habitual com o racismo e a tendência dos corpos negros ao desaparecer de si, reveladas pelo paradoxo do desvio existencial exposto por Fanon (2008): o embranquecer ou desaparecer (Oliveira, 2022, p.1915).

Essa narrativa nos provoca pensar a importância de nossas memórias e como elas são atravessadas pelas nossas experiências, afetos e marcadores corporais, que se orientam muitas vezes pelas máscaras construídas na história, dando sentido as nossas escolhas formativas. Assim destaco como nos diz **C.A** em sua tese sobre as significâncias da trajetória e como estas fundamentam nossas produções e narrativas. Sobre isso ele nos provoca dizendo “Nas passagens que percorri, construí uma relação com o tempo e, por desígnio, compreendo que tais experiências encaminham para a utilização da metáfora de que o tempo é rei” (Oliveira, 2022).

Por esses veios, lanço a seguinte pergunta - Entre memórias e experiências como se construiu sua identidade docente?

C.A- Em relação à primeira questão, né? Eu sou filho de pedreiro e de professora. Meu pai vem de uma família de 11 filhos e filhas, 6 mulheres e 5 homens. Os homens seguiram uma trajetória mais vinculada ao apoio familiar para as condições objetivas, e as mulheres da família foram para o campo do estudo, né? Então, as 6 mulheres conseguiram concluir o ensino médio, enquanto os homens da família não tiveram essa oportunidade, porque tiveram que parar os estudos para colaborar com a questão objetiva e material de subsistência da casa. Então, meu pai cessou os estudos no quarto ano do ensino fundamental 1, antigamente conhecido como primário. E fala com muito encanto do período em que estudou muito vívido na memória dele o desejo de ter estudado, isso acho que acabou ganhando muita força quando ele estimula muito a minha formação, e a formação do meu irmão.

E minha mãe, uma mulher preta da zona rural também, de uma comunidade rural de Santa Terezinha Lagoa Grande, estuda o fundamental - anos iniciais - na roça e vem da roça para a cidade para poder ter a oportunidade de estudar. Aqui, em Amargosa, ela estuda o fundamental 2 e o ensino médio, e conclui a formação em magistério aqui na cidade. E no início dos anos 80 ela é aprovada no concurso do estado, então é essa minha raiz familiar. Meu pai pedreiro e minha mãe professora acabam por potencializar muito o sentido da educação na minha vida. Eles não permitiram que eu trabalhasse, exercesse nenhum tipo de função remunerada no período que estudei toda minha educação básica, apesar do meu desejo eles não permitiram, e a fala era que eu precisava estudar. E eu entendia essa inquietação deles. Estudei toda a educação básica em instituições públicas de ensino aqui da cidade de Amargosa mesmo. Conclui o ensino médio em técnica agropecuária da Escola Agro técnica de Amargosa e sai sem nenhum tipo de vínculo ou desejo de atuar como docente. Acompanhava minha mãe na formação que ela encampava com os estudantes nas escolas que ela trabalhou aqui do estado, mas não era um desejo, não era algo que me encantava. A docência para mim era algo, que inclusive eu acabava entendendo como um desafio que eu não queria enfrentar por vivenciar as experiências de minha mãe, mas eu concluo o ensino médio e logo depois começo a trabalhar em um balcão de farmácia aqui da cidade de Amargosa. E as experiências do trabalho alienado no balcão de farmácia também me colocaram uma questão muito importante sobre profissionalismo.

Eu entendi logo que a única via de mudança social seria a aproximação com os estudos para que eles também me dessem uma condição de ascensão social no trabalho alienado no balcão da farmácia eu não tinha nenhuma projeção. Eu era, inclusive, conhecido por muitos como o menino da farmácia, nem identidade a gente consegue construir direito em espaços de trabalho alienado, de acharem que nós somos coisas, somos objeto dentro do cenário do trabalho. E aí eu busquei por meio da educação avançar e ter projeção, inclusive, financeira mesmo. Condições objetivas de melhoria de vida era a única esperança.

Esse trecho da narrativa evidencia a emergência do que nos diz Cida Bento (2002):

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de

emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho (Bento, 2002, p.3).

C.A- Quando eu concluí o ensino médio, o meu desejo inicial era de fazer como muitos parentes meus fizeram, o Eldorado, o qual é a saída do interior para a cidade grande. Então, muitos dos meus familiares saem de Amargosa e vão para São Paulo em busca de trabalho, e eu tinha essa como minha projeção de vida, mas como eu disse, logo que saí do meu ensino médio fui convidado para trabalhar em uma farmácia. E aí fui trabalhando, e fui ficando até que me desencantei com o trabalho de balconista, eu aprendi muito na farmácia, mas meus anseios eles começaram a ficar mais ampliados e aí para mim o grande horizonte foi a possibilidade de interiorização do ensino superior federal aqui em Amargosa. Quando em 2006 é implantado aqui na minha cidade um campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e o campus era um centro de formação de professores. Então, acho que a docência veio me encontrar. E aí eu depois me encontro com a docência, me encanto com a docência e reconheço na docência quando eu acesso ao ensino superior em 2006 na primeira turma de pedagogia, eu começo a entender inclusive a minha identidade enquanto ser humano, né? Enquanto homem preto.

Ao analisar a narrativa do professor **C.A** quando ele nos diz sobre o encontro com a docência e o entendimento de sua identidade enquanto homem preto destaca-se a relevância das experiências na formação discente e como o contato com textos, trocas e metodologias podem favorecer esse encontro do sujeito com seu corpo e sua construção de identidade, bem como traz a emergência da docência nesse movimento, pois o professor/docente precisa ser implicado nesse processo. Provocar os corpos a se entender dentro de suas memórias e experiências, produz significância aos projetos de vida, as escolhas e caminhos. Nesse diálogo, acredito como diz Gomes (2018) que:

O corpo negro não se separa do sujeito. A discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente. Isso não significa que estamos descartando o corpo negro enquanto identidade pessoal, subjetividade, desejo e individualidade. Há aqui o entendimento de que assim como “somos um corpo no mundo”, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual (Gomes, 2018, p.94).

Repensar as distorções, reorganizar as rotas que compõem nossas memórias e assim alimentam nossa identidade, perpassa pelo movimento de buscar identificar onde estão as alienações corporais que estigmatizaram nossa corporeidade, nosso existir. No trecho de sua narrativa, o professor C.A. ressalta seu incomodo e desencontro com a percepção costumeira da sociedade [... Eu

era, inclusive, conhecido por muitos como o menino da farmácia, nem identidade a gente consegue construir direito em espaços de trabalho alienado, de acharem que nós somos coisas, somos objeto dentro do cenário do trabalho].

Evidencia-se nessa narrativa, o tamanho da necessidade por uma docência implicada em positivar nossas memórias e experiências, diante dos entraves para o ensino das relações étnico raciais, pois em muitos espaços ainda se pratica uma Como denomina Conceição (2012), o colonizador elaborou uma “eficaz e cruel pedagogia de desconstrução de identidade étnica” onde “A beleza é branca; a inteligência é eurocêntrica;” Seguindo por essas encruzilhadas de rupturas e travessias O que direcionou suas escolhas formativas e como elas dialogam com sua tese?

C.A - Eu chego, na universidade e me encontro com meu espelho, começo a me questionar em relação à minha identidade, algo que era silenciado ao longo da minha história. Eu não travava nenhum tipo de diálogo ou debate vinculado a minha identificação como homem negro, então, isso foi silêncio tanto na minha trajetória escolar quanto na minha experiência profissional no balcão de farmácia. Então, essa condição de homem negro surge para mim com muita intensidade quando acesso ao ensino superior e começo a participar de eventos que problematizam essa questão da identidade. E principalmente, da identidade vinculada às relações étnico-raciais, começo me encantar com o debate, sempre fui um estudante muito dedicado e começo a me encontrar com leituras que foram muito importantes na minha trajetória. E as leituras começaram a me encaminhar para inquietações que vem desde a graduação até a tese, todas as minhas pesquisas estão atreladas à educação das relações étnico raciais.

Então, na pedagogia lá na graduação, eu pergunto às crianças negras sobre sua identidade e pertença étnico-racial, eu discuto as representações sociais de estudantes sobre seu pertencimento, né? Eu pergunto: “- Negro, negra, eu?” É uma pergunta que eu faço para os estudantes, mas que eu me fiz em um dado momento na universidade. E foi muito importante porque esse trabalho me gerou outras inquietações, que me geraram o desejo de acessar o mestrado e no mestrado eu me encontro pesquisando sobre a Lei 10.639, a importância de pensar a história e a cultura afro-brasileira na educação. E aí, eu pergunto agora aos professores da educação básica da cidade de Amargosa sobre como eles percebem a Lei 10639 aqui no município, e essa vira minha dissertação de mestrado.

Então, eu saio de um diálogo com estudantes da educação básica sobre seu pertencimento, passo a conversar com professores sobre como essa história se perpetua por dentro da prática deles na educação básica. Concomitante com a minha dissertação, eu faço uma especialização na UFRB sobre história e cultura da África, e aí eu pesquisei já uma produção bibliográfica, uma análise de livro “Pele Negra, Máscaras Brancas” de Frantz Fanon e aí me desencadeou aí mais questões. O Fanon trazendo provocações sobre o negro e a linguagem, o negro e o reconhecimento lá no Pele Negra, Máscaras Brancas, e eu ficava em contato com a minha dupla alienação né? Alienação do ser, eu não me entendia como um sujeito negro do ponto de vista subjetivo. E a alienação do pertencer, né? Eu não conseguia entender socialmente essa repercussão da minha condição de homem

negro nas estruturas, né? Nas relações de trabalho, nas posições sociais que cada um ocupa, na maneira como o país se constitui a partir do racismo estrutural.

Então, minha dissertação falando com professores, e minha especialização falando com um autor muito importante para mim, o Fanon, me deram esse suporte para pensar na minha tese, né? Que fui aí, eu saio da conversa com os estudantes da educação básica, passo para uma conversa com professores da educação básica e converso com um autor, e aí na tese me interessei por pesquisar inscrições corporais negras na universidade. E aí, então, perguntar para professores e professoras, docentes universitários negros, sobre a sua presença no espaço acadêmico, então, a minha trajetória de pesquisa e meu encontro com minha tese foi um profundo pesquisar-se. Eu fui fazendo este caminho, hoje eu consigo fazer essa leitura muito tranquilamente. Eu saí da condição de um negro que não sabia negro, e passei para uma condição de professor da educação básica, onde trabalhei em dois concursos. Um lecionando para alfabetizar jovens e adultos em escolas municipais de Amargosa, e outro no REDA do estado para dar aula de sociologia para estudantes, para a juventude negra aqui da cidade. Então, eu saio dessa pergunta de estudante e de jovem, para pergunta como professor, da pergunta para teoria, da pergunta para professor acadêmico que me torno em 2015, né? Eu acesso ao ensino superior como docente universitário, e também cheio de inquietações, cheio de questões. Os meus colegas racistas me ensinaram muito, eu aprendi muito com meus colegas racistas. Então, a universidade ainda é um espaço muito envolvido com experiências docentes racistas, e me inquietei com isso e por isso também pesquisei a importância das inscrições corporais negras na universidade. A minha tese tem essa fundamentação de pesquisar-se, de caminhar por essa trajetória.

Quando pensamos experiências docentes racistas, podemos inferir que estas fazem parte de uma política de morte e esquecimento que acomete nossas identidades formativas. Nesses cruzos, à docência engajada por uma prática antirracista pode promover o resgate de símbolos e sentidos, afinal, segundo Rufino (2021):

A memória e a ancestralidade como fundamentos políticos e práticas do saber dos seres marcados pelo desvio existencial e pela subordinação do modelo dominante são as matrizes e a motricidade para uma educação que transgride os limites do cânone (Rufino 2021, p.24).

Nesse cenário, que perdura em meio as muitas lutas e na produção de conhecimento, os valores dominantes e a cultura afro-brasileira se colocam em dicotomia na mentalidade do sujeito negro, fundamentando a subjetividade negra diante da sua representação no mundo moderno, alimentando a imagem de um espelho quebrado, tutelado no ocidente e segregado como diz (Guerreiro Ramos e Abdias Nascimento, 1950); “Tendo ele próprio assimilado os padrões culturais do homem branco passou a ver-se a si mesmo inclusive a sua herança cultural através dos padrões do homem branco [...]”.

Questionar, formar mentalidades, romper com os efeitos do racismo e toda negação da diversidade, se configuram como caminhos para uma educação das relações étnico raciais, diante dos pactos da branquitude ainda vigentes na educação básica e alinhados ao percurso formativo. Esse fazer, é urgente, pois esses entraves são históricos na formação do pensamento social brasileiro e conseqüentemente na formação das políticas curriculares, como já apontou Nascimento (1978), pois, uma “democracia” cuja artificiosidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituiriam detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco”. Ou seja, se os brancos possuem domínio sobre os aparelhos de disseminação das informações, bem como o aparelho educacional, torna-se conveniente a formulação de conceitos, que se tornam as armas e os valores do país.

Assim, numa perspectiva de transgressão a esses paradigmas, produzindo um movimento de descolonização, poderia nos dizer -Entre suas experiências docentes, o que você identifica como entrave para o ensino das relações étnico raciais na formação docente?

C.A- Primeiro eu quero falar sobre elementos que saltam para mim com a minha experiência na educação básica como docente e outros elementos que eu acho que são muito marcantes na minha experiência como docente universitário. Na educação básica eu gostaria de destacar a capacidade da branquitude de influenciar nossa história e desde sempre negando o reconhecimento valorado da experiência da negritude em todos os seus aspectos e também esse silêncio marcado nas estruturas sociais e a escolas não está distante desta experiência. Então o que marcou muito a minha experiência como docente na educação básica foi o silêncio mesmo, o silêncio em torno da questão racial, alguns colegas por questão da ignorância mesmo, ignorância no sentido de não saber que não está bem informado para dialogar sobre o tema, ou inclusive para fazer uma intervenção que de fato colabore com o reconhecimento, valorização dos povos negros e aí estou incluindo também os povos indígenas, quilombolas sequestrados do continente africano. Nós temos esse problema de uma lacuna moral que atravessa o debate, as pessoas conseguiram a partir da branquitude introjetar na mentalidade de muitos docentes que o debate sobre relações raciais na escola é algo que atravessa uma condição de demonização da experiência. Para isso o remédio seria o silêncio, não tratar sobre a temática é a saída de muitos e a ausência de formação também são dois pontos que eu gostaria de destacar isso na educação básica.

Fazendo um recorte deste trecho narrativo sobre o silêncio na educação básica, podemos inferir que a educação pode quando silenciosa, reproduzir inúmeras violências simbólicas, colaborando com a manutenção das ideias

coloniais, pois como aponta o professor **C.A** esses entraves são pontos críticos que acometem o fazer educativo. Assim, é preciso estreitar as relações do conhecimento de nossas histórias e memórias, pois a nossa ignorância contribui no fortalecimento de toda uma referência demonizada e marginalizada de nossa ancestralidade africana, afro-brasileira e indígena:

Ou seja, ao longo da história, a Igreja exerceu o papel de instituição formadora e promoveu por meio de uma política a serviço do estado colonial, uma série de equívocos, violências e produções de não existência. Essas ações forjaram mentalidades, subjetividades, sociabilidades e parâmetros ideológicos que são vigentes nas práticas educativas exercidas em espaços escolares até o dia de hoje (Rufino, 2019, p.78).

C.A- Já no ensino superior, à origem elitista histórica das instituições superiores de ensino no Brasil, são muito perversas. Então na minha questão inicial do que me direcionou para tese, eu falei que aprendi muito com os meus colegas racistas, eles são infelizmente a maioria no espaço universitário, os racistas de diversas ordens, desde os que silenciam o debate até os que colocam o debate em um lugar de, um lugar menor teoricamente, epistemologicamente falando, isso é de uma perversidade muito grande além de não colocarem o debate como algo importante ainda reduzem colocam como uma coisa menor e aí a gente precisa atentar para as múltiplas determinações da realidade, variáveis que incidem nas relações humanas e as relações raciais são um fator estruturante com as dimensões de gênero, as múltiplas sexualidades, as dimensões de classe sociais elas não são dissociadas.

Acredito muito que a gente precisa entender essas múltiplas determinações e a intersecção entre elas para analisar de fato interpretar a realidade. Para mim, o principal entrave do trabalho com as relações étnico raciais no ensino superior é a grande maioria de colegas racistas que reduzem a importância, a pertinência do debate no cotidiano das suas ações em experiências públicas que envolvem as relações étnico-raciais. Eu vou até em algum momento, eu comecei a escrever um texto, mas parei, eu vou escrever sobre o que aprendi com os meus colegas racistas, não são poucas coisas. Eu acho que aqui, só para concluir essa questão, eu retomo aqui um debate conceitual importante, a leitura do Carter Hudson, no ensino superior principalmente, de como a gente tem que ser muito cuidadoso com a maneira como a gente trabalha as relações étnico- raciais, para que a gente ao invés de colaborar com o reconhecimento e valorização dos povos negros na universidade, a gente acabe deseducando, então o Carter Hudson fala sobre isso, sobre a deseducação do negro.

Partindo deste pressuposto evidencia-se a existência de um contrato acadêmico e social que sela um acordo de exclusão das pautas raciais, de gênero e sexualidade, ou podemos dizer de corpo em suas inscrições, pois a universidade ainda se concebe em sua estrutura a favor da subalternização dos negros e dos seus lugares sociais, no qual o epistemicídio cumpre uma função estratégica de tecnologia do biopoder. Um deles se apresenta na exclusão da

população negra no acesso à educação, pois mesmo na condição de liberto ele ainda é indesejável como cidadão.

Ou seja, a depreciação imposta na imagem dos sujeitos na construção do pensamento social brasileiro se configura como mais uma forma de genocídio contra o corpo negro. Sobre, destaco segundo d'Adesky (2006, p.36) “É uma forma de opressão perversa que pode levar suas vítimas a se considerarem inferiores intelectualmente e menosprezáveis em sua aparência física, já que o corpo e a mente são simultaneamente humilhados”.

Destarte entender a história do Brasil e como a sua ferida colonial tem agravado violências simbólicas e históricas se configura como caminho de combate ao pensamento racista brasileiro. Este, que sempre foi potencializado e alimentado pelas políticas de ódio, discursos fascistas e intolerância a toda forma de diferença. Assim, mesmo morta à democracia racial, permanece seus efeitos enquanto mito, enquanto ideologia, ou através do silenciamento pedagógico, pois como nos diz Guimarães (2004) “a reprodução ampliada das desigualdades raciais no Brasil coexiste com a suavização crescente das atitudes e dos comportamentos racistas.”

C.A - A universidade tem sido um espaço bem favorável para essa deseducação porque ele é ocupado em sua maioria por uma elite oligárquica, escravocrata, racista que se tornou docente nesses espaços. A gente tem aliados importantes, pessoas brancas que como os privilégios, os colocaram numa condição estrutural confortável e compreendem a importância de práticas antirracistas no ensino superior, mas em contra ponto a isso a grande maioria dos colegas são racistas e reduz à importância do debate das relações étnico-raciais envolvendo a educação, as pessoas, o reconhecimento, a valorização dos nossos povos. Então a gente tem que ser muito cuidadoso na maneira como nós tratamos as experiências que envolvem o ensino de relações étnico raciais, porque a gente precisa romper com essa estrutura racista, elitista, oligárquica que ainda é a dominante nos espaços universitários.

A minha tese também acaba sendo uma experiência que se relaciona com essa questão, a presença de inscrições corporais negras na universidade é algo que a gente precisa apontar e apontar em uma perspectiva em que esse debate ele também passe por uma identificação política dos colegas que se envolvem discutir raça, discutir classe e discutir gênero, discutir múltiplas sexualidades, discutir inclusão, discutir o debate geracional são estruturantes. A gente não pode dissociar a importâncias dessas reflexões, nem as reduzir a olhares universalistas que acabam por nos enfraquecer. Eu acho que essa é uma leitura, então para mim o grande entrave para o ensino de relações étnico raciais, são esses dois o primeiro é na educação básica o silêncio e a ausência de formação e segundo na universidade é ainda a presença racista intensa que reduz a importância do debate nesse espaço que seria o espaço propício para

o amplo debate de todas essas questões que são muito importantes para nós.

Nesse movimento de desconstrução, a formação docente se configura como principal caminho de transformação, pois como nos diz Gomes (1999), a escola “não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora”. Formar-se para promover uma educação emancipadora, antirracista, antissexista e descolonizadora são uma das formas de resistência e insurgência nesse percurso, posto que a disputa pelas narrativas epistêmicas insista em condicionar os corpos negros a um lugar ainda subalternizado.

O racismo enquanto discurso nos espaços formativos, a exemplo dos currículos escolares e acadêmicos, contribuem para o que Sueli Carneiro (2005) aponta como processo continuado de apagamento e silenciamento, ou seja, o epistemicídio, que intencionalmente faz a manutenção da subalternização de negros e indígenas no imaginário social. Assim sendo, o epistemicídio opera nos entraves da permanência de pessoas negras e indígenas no âmbito educacional, impedindo nossa agência epistêmica, deslegitimando nossas produções para assim marginalizar os nossos lugares como produtores do conhecimento. Sobre esses entraves, destaco que como aponta bell hooks (2019) “no âmbito da educação existe dois caminhos: o da dominação e o da libertação.”

Autora – Continuando pelas experiências docentes, poderia compartilhar se tem alguma narrativa dos estudantes que te marcou ou que sempre se apresenta nas aulas?

C.A – Sobre narrativas com os estudantes que sempre se apresenta, tem duas dimensões que eu preciso mencionar, a primeira é que quando a gente trata de educação das relações étnico-raciais todo mundo tem opinião, tem algum posicionamento sobre as questões que se envolvem. Mas como a gente tem uma orientação didática pedagógica, o componente ele se coloca também como esse desafio para que o estudante consiga aproximar conceito e realidade. Então, no último componente que tivemos nos propomos uma atividade em que as estudantes e os estudantes pudessem de alguma maneira problematizar o racismo cotidiano, mas que também buscassem referências em suas comunidades que pudessem ser categorizadas como pessoas antirracistas.

E para mim foi bem interessante, porque nós tínhamos uma média de seis, sete grupos e eles e elas produziram fasínis com a história dessas pessoas e assim tinha três elementos que são muito importantes que apareceram. Que é a dimensão da ancestralidade, então alguns

grupos apresentaram pessoas mais velhas, como essas referências de antirracismo na comunidade, outros grupos apresentaram a dimensão de gênero com muita intensidade, então as mulheres negras das comunidades rurais dos grupos, muito representativos do ponto de vista da ação antirracista comunitária.

E um dos grupos esse que foi o que mais me marcou, uma das estudantes do componente foi apontada pelo grupo como uma referência antirracista. Então, uma mulher negra, de meia-idade, de uma comunidade rural, uma comunidade permeada pela luta, pela terra. Então, era um assentamento, de reforma agrária, vinculada a movimento social e essa estudante marcou muito o componente porque realmente ela se colocava na comunidade como essa referência do cotidiano, das ações, da representação com as crianças, da mobilização com as crianças. Então, recentemente, esse foi um dos casos com estudantes que me marcou muito, essa ideia de que eles e elas consigam se enxergar como referência antirracista. Não coloquem a luta contra o racismo em projeção futura ou apenas nas contribuições do passado.

Só um complemento ainda dessa questão, a estudante ela conseguia fazer as leituras dos textos e associar o que tinha de fundamento nos textos na sua prática cotidiana. Então, ela conseguia ler Munanga e ler o racismo na realidade dela, conseguia ler a Grada Kilomba e perceber as máscaras do racismo que se instituía na comunidade. Como ela organizava uma contra narrativa entorno disso, ela conseguiu ler os nossos textos sugeridos de Frantz Fanon, em relação à dimensão do espelho desejado dos corpos negros, um dos textos referências, aquele Pele Negra, Máscaras brancas, então foi bem interessante, porque ela além de referência, conseguia se ver na leitura. Isso foi bem representativo para mim nesses últimos componentes que ministrei.

Sobre esses afetos, cabe destacar que a descolonização das identidades, se insere pela política da presença, pois no conhecimento de si e dos seus ancestrais e iguais em propósito, promove-se uma inconformidade com os modelos instituídos, assim a formação docente se configura na possibilidade de esperança nesse campo de luta contra o racismo, contra o pacto da branquitude e toda alienação, pois como nos diz Fanon (2008, p.185) “Não levamos a ingenuidade até o ponto que os apelos a razão ou ao respeito pelo homem possam mudar a realidade. Para o preto que trabalha nas plantações de cana em Robert só a uma solução, a luta.”

Partindo dos afetos e travessias propostos nessa narrativa - Poderia relatar algumas experiências com ensino das relações étnico raciais?

C.A - Nas últimas questões eu falei um pouco sobre experiência do ensino das relações étnico-raciais e alguns termos que considero relevantes para minha prática pedagógica, por dentro de um viés antirracista. Eu mencionei a dimensão de uma apropriação do processo histórico a partir de autores referências de nossos povos, principalmente, a questão do anúncio do racismo cotidiano, o racismo não é um fato isolado, é uma ação cotidiana que atravessam todas as nossas estruturas sociais. A importância de que no processo de

formação, os estudantes entendam a disputa das políticas públicas, como uma ferramenta que nos possibilita avançar também com a luta antirracista. E por fim, o anúncio da causa, né! Que é a necessidade de a gente combater o racismo, e combater o pacto da branquitude como um caminho possível, com uma prática antirracista. Mas eu gostaria de enfatizar, que durante os componentes, em termos de ação, eu gosto muito de trabalhar com a dinâmica de associar conceitos e realidades. Então, a gente faz leituras nas salas em que eu trabalho, mas sempre buscando um caminho de alinhar essa leitura com a realidade, então, eu sempre fomento nas práticas de aula que oriento a presença de atividades em campo, né!

Então, as atividades em campo que eu destaco aqui como atividades que realizei e que se aproximam muito dessa dinâmica de orientação de prática antirracista, eu posso destacar três especificamente. Uma, é a visita a uma comunidade de terreiro, que também é registrado o espaço como museu Bantu-indígena aqui do Baixo sul, que é uma comunidade de Terreiro Nzo Caxuté, aqui no Baixo sul da Bahia. É uma comunidade que nos ensina muito, e eu costumo levar os estudantes na comunidade principalmente para que eles entendam a existência de uma educação das relações étnico-raciais para além do embate e da leitura demonizada que a branquitude construiu. Então, o Nzo Caxuté é um espaço muito pedagógico, inclusive, nesse espaço existe uma liderança espiritual, Mometu Kafurengá, que tem uma referência, um livro que discute a Pedagogia do Terreiro. Então, a gente sempre coloca essa sugestão de associar conceito e realidade a partir dessa experiência em campo.

O racismo criou a ideia de “homem” universal, europeu, católico, branco e masculino, marcadores que estruturam e atravessam historicamente às teorias sociais, no mundo e no Brasil, considerada uma doutrina científica. Portanto, essas experiências com o ensino das relações étnico raciais, precisam ser modelo, principal referência a ser seguida no cotidiano da educação básica, bem como da formação docente. Os espaços de terreiro, são potências de nossa ancestralidade e princípio educativo, para além de uma perspectiva religiosa, o terreiro é território de saberes, cultura, memórias e experiências. Lugar de movimento e descolonização.

C.A - Outra experiência em campo que mobilizamos com os estudantes é a presença deles em comunidades quilombolas, né! Sobretudo comunidades que estão organizadas do ponto de vista da luta antirracista, então, a gente tem como referência também aqui no Baixo sul, uma comunidade quilombola de Graciosa, e o movimento de pequenos pescadores, o MPP. O movimento de pescadores, eles conseguem fazer uma mobilização muito interessante do ponto de vista desta denúncia do racismo cotidiano e da importância da disputa das políticas públicas. Então, é uma grande referência, um grande espaço de formação em campo para os estudantes. E outra experiência, que também associa conceito e realidade, das leituras de sala e a realidade das pessoas. Acho que a gente não pode nem ser localista, nem ser universalista. Nem localista, nem universalista demais, a gente tem que alinhar um debate que seja local e global em torno da educação das relações étnico-raciais, e eu sempre gosto de

trabalhar também com a ida ao Museu da UFBA de História da África, quando tem exposições vinculadas, sobretudo ao processo histórico do continente africano. Nós nos mobilizamos para levar as turmas, e enfim, desde que leciono a educação das relações étnico-raciais, eu tenho e busco essa preocupação de associar conceito e realidade vinculando leituras e experiências em campo. Acho que essa também é um complemento às outras questões, que eu acho importante registrar.

Sobre o sentido das experiências e sua importância no ensino das relações étnico raciais, vivenciamos ainda uma realidade que atravessa os muros da universidade.

“Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto” (González, 1987, p.223).

Essa citação de Lélia González representa como o racismo foi naturalizado no imaginário social brasileiro, contribuindo para elaboração de uma série de estratégias de regulamentação, fiscalização e repressão, estigmatizando nossas inscrições corporais negras. Portanto, para pensar uma educação das relações étnico-raciais, é necessário demarcar que no Brasil, nossa educação, nossa cultura e valores civilizatórios, foram construídos a partir de exceções, ou seja, a sociedade brasileira é atravessada pelas estruturas do racismo e sexismo e da inferiorização do corpo negro enquanto regra, pois estas dialogam com a realidade, perpassando todas as nossas relações.

Autora - Diante dessas vivências, como você percebe a reação dos estudantes não negros?

C.A – Em relação à reação dos estudantes não negros nas aulas, nós temos uma realidade aqui bem interessante do ponto de vista dessa pergunta. Eu sempre início os componentes envolvendo educação das relações étnico raciais perguntando aos estudantes sobre sua autodeclaração de cor é raça, minha leitura é que essa dimensão de identificação com a questão racial aqui no centro de formação de professores é bem acentuada, porque a própria universidade já se institui se autodeclara e você escuta várias narrativas da defesa da universidade mais negra do Brasil. Eu compreendo que para além da dimensão do estereótipo e do fenótipo a gente ainda precisa avançar do ponto de vista da consciência, mas esse dado da realidade é muito prático mesmo. Nós conseguimos enxergar percentuais altíssimos de pretos e pardos e aí eu já estou falando de uma heteroidentificação, da

minha parte nas turmas em relação aos não negros a gente tem um desafio que é o de tentar problematizar nas aulas a dimensão dos privilégios. É muito desafiador conversar sobre privilégios com pessoas que acham que isso é algo que ficou no passado. O que a gente percebe é que vários estudantes não negros não conseguem avançar ou se aproximar com mais intensidade da experiência do componente porque algo que acaba não produzindo tanto sentido para eles e elas. Eles não se veem nesse lugar de privilégios. Isso é muito evidente para mim! Muito difícil eles se colocarem nesse lugar do antirracismo, acaba tendo com eles uma relação onde eles ficam mais silenciados, silenciadas.

Fazem um discurso da importância do debate das relações raciais, mas eles não avançam do ponto de vista da percepção dos privilégios que são gerados a partir da branquitude. Aí o nosso esforço é de tentar enfatizar as leituras que indicam principalmente o processo histórico e também nos não abrimos mão de que no componente se discuta o conceito de branquitude. E aí branquitude a partir da Cida Bento, de como um pacto da branquitude é perverso para realidade brasileira. Eu não abro mão de falar sobre essa categoria! De como o embranquecimento é algo nocivo para os nossos povos e dessa maneira eu tento provocar esses estudantes, essas estudantes, para pensarem nessa dimensão do privilégio. Eu acho que eles e elas avançam de maneira muito lenta para compreensão desses privilégios, mas isso certamente por conta do processo histórico e do racismo que deu certo. A estrutura brasileira e o mito da democracia racial e a violência racista ela deu certo, ela está aqui hoje, está em todos os espaços que a gente pode experimentar e isso não é diferente em uma sala de aula onde se discute educação das relações étnico-raciais. O racismo também se apresenta lá!

Partindo da compreensão fortalecida por esta narrativa, sobre a emergência e a importância de promover outras possibilidades para uma formação docente engajada no combate as violências históricas que perpassam pela educação e formação de professores - Como é possível uma prática pedagógica antirracista?

C.A- Então eu sou docente no centro de formação de professores da UFRB e leciono já a algum tempo o componente de educação das relações étnico raciais e eu tenho insistido em uma conformação, uma configuração de conteúdos que envolvam primeiro uma compreensão do processo histórico que nos trouxe até aqui, então as conquistas dos povos negros não é uma dádiva dos povos brancos, não é uma atitude heroica ou algo trazido, ou entregue de boa vontade para os povos negros nos espaços educativos. Desde sempre nossos povos lutaram, resistiram e por conta de uma luta ancestral é que nós estamos hoje com a possibilidade de fazer um debate sobre relações étnico-raciais por dentro da universidade.

Nesse sentido, o racismo e a violência agem na negação do direito a humanidade, onde de forma criminoso, se ancoram nas concepções de origem genética, pela cor da pele, pelo gênero e conseqüentemente pela classe, pois o fruto dessas construções ideológicas referencia elaborações políticas,

autorizam tratamentos diferenciados sob a nossa existência, objetificando os corpos negros, marginalizando e criminalizando, endereçando as diversas formas de violência e de genocídio. Muitas são as leituras equivocadas, pois ainda persiste um senso comum sobre os direitos humanos, uma vez que direitos humanos são direitos fundamentais, o direito à vida, o direito à liberdade, direito à liberdade de expressão, direito ao trabalho, direito à saúde, direito à educação. Desse modo, o retrocesso não é admissível, não pode ser tolerado, pois os direitos humanos são expressões da condição humana, que é de expansão.

C.A - Então o primeiro movimento é o de ampliar a compreensão histórica do processo, não negligenciando o reconhecimento e a valorização dos povos negros, porque a história do Brasil é muito perversa nesse sentido. A história oficial registrada por uma elite oligárquica racista que acaba sempre se colocando na condição heroica e na condição até de um grupo que se comunicou para que as coisas acontecessem supostamente de maneira harmônica. Então o que eu gosto de frisar nas minhas aulas do processo histórico é que tudo que aconteceu, aconteceu regado de muito sangue, de muita luta dos povos negros, a gente não pode romantizar esse processo histórico porque a luta é algo que foi fruto de muita dor, mas também fruto de muita vitória, nós conseguimos encampar uma realidade histórica de mobilizações de atuação por dentro dos movimentos sociais e as conquistas. Hoje, que eu já passo para um segundo motim importante dos meus componentes, o primeiro motim o processo histórico, o segundo a disputa que envolve a educação das relações étnico-raciais na vida cotidiana dos docentes, então compreender a educação das relações étnico raciais, é compreender que o racismo ele existe, que ele é cotidiano, que ele não é um fato ultrapassado, é muito presente no cotidiano das práticas então, se debate o processo histórico, se debate o racismo como a principal prática de perversidade entorno das relações étnico raciais, essa ideologia essencialista que hierarquiza que classifica os corpos brancos como superiores e os corpos negros como subalternos a essa realidade. Então, esses dois movimentos, história, racismo cotidiano e também a importância das disputas entorno das políticas, das políticas públicas de inserção dos nossos povos. A política pública é sem dúvida é um alvo em movimento e a correlação de forças do tempo histórico é que produz política pública, então eu faço questão de trabalhar com meus estudantes a dimensão das diretrizes curriculares que envolvem tanto a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, quanto as diretrizes específicas de lutas dos povos indígenas, quilombolas, que são conquistas que a gente não pode negligenciar no processo de formação, então eu passo da história discutindo a violência do racismo cotidiano a importância de disputar política pública e uma coisa que a gente não pode silenciar é a perversidade da branquitude no processo. A gente precisa identificar para os nossos estudantes aonde é que reside o problema, é na branquitude racista, a gente precisa nomear isso. A branquitude e o pacto da branquitude ainda são uma das maiores perversidades da história do nosso país, ela é responsável por diversas experiências de violência, inclusive a negação de um direito básico aos povos negros que é o direito a educação, a ideia de cidadania, de cidadania plena que acaba sendo um engodo para os povos negros. Então eu parto dessas quatro práticas para pensar, e eu

acabo entrando na questão de como é possível uma prática pedagógica antirracista. Eu trabalho esses quatro movimentos considerando esses quatro movimentos pensar história, pensar a violência do racismo cotidiano, pensar a importância da disputa das políticas públicas, das diretrizes que envolvem um debate educacional e, principalmente não negligenciar a experiência do pacto da branquitude, se a gente só discute o debate de valorização dos nossos povos, mas não faz com que exista uma reflexão entorno da violência que é o pacto da branquitude, a gente pode incidir num erro frequente, de não atacar a causa, fica sempre combatendo sintomas, mas não ataca a causa e aqui retomo um argumento importante dos nossos aliados, professores, professoras, pessoas brancas que compreendem a importância do antirracismo de ser antirracista nas práticas, porque o que é mais violento é você se beneficiar dos privilégios da branquitude e achar que foi uma dádiva, que foi algo que foi dado por um ser superior.

E a gente tem uma história marcada, por muita disputa, por muita violência, por muita orientação ideológica que fez com que os nossos povos pretos buscassem desaparecer de si e em nossas práticas pedagógicas é importante que a gente desconstrua isso a partir da história, a partir da denúncia de que o racismo é cotidiano, é violento com nossos povos em todas as estruturas sociais, partir da importância da disputa da política pública para que a gente tenha mais possibilidades de publicizar experiências desse tipo e a atacar à causa que é o pacto da branquitude, que é a origem do racismo no nosso país, a gente precisa atacar essas causas para poder fazer com que o nosso povo possa avançar com práticas antirracistas.

Assim como essa narrativa, Grada Kilomba (2019) nos provoca, quando nos aponta a máscara do silenciamento, descrevendo todas as estratégias e violências que eram utilizadas contra os corpos negros e que hoje ainda são utilizadas simbolicamente. As máscaras atuam como símbolos das políticas coloniais, pois como ela descreve:

Ela era composta por um pedaço de metal da boca do sujeito negro, instalado entre língua e o maxilar, fixado por detrás da cabeça com duas cordas, uma entrono do queixo e outra em tordo do nariz e outra da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanas/os e escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era o lugar do silenciamento e de tortura (Kilomba, 2019, p.33).

Nesse sentido, precisamos refletir quem pode falar? Qual história deve ser contada? Qual o conteúdo curricular vai ser apresentado? São muitas as perguntas que precisamos nos fazer diariamente para garantir a nossa agência por uma educação antirracista. Uma educação que combata as políticas de morte, de genocídio histórico, estético, cultural e corporal, afinal, simbolicamente recai sobre o corpo negro em destaque, as máscaras da irracionalidade, da

ausência de moral, construções simbólicas que até os tempos atuais vitimiza as identidades dos sujeitos negros.

O corpo negro ainda é o primeiro alvo da abordagem policial, são as mulheres negras as vítimas em maioria da violência obstétrica, são os corpos negros preteridos, as vagas de emprego que não se direcionem para cargos de subserviência. Sendo assim, são esses conceitos construídos sobre o negro que nos condiciona ao constante enfrentamento de preconceitos raciais. São esses os vários efeitos do pacto da branquitude, pois como elucida Cida Bento:

O pacto é uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionadas à escravidão. Assim, falar sobre a herança escravocrata que vem sendo transmitida através do tempo, mas silenciada, pode auxiliar as novas gerações a reconhecer o que herdaram naquilo que vivem na atualidade, debater e resolver o que ficou do passado, para então construir uma outra história e avançar para outros pactos civilizatórios (Bento ,2022, p.16).

Destarte, é urgente problematizar a escravização do sujeito negro e como as violências simbólicas e silenciamento de nossas memórias africanas, reelaboram dores e sentidos cotidianamente, de um passado colonial, em que intentam pelo aprisionamento dos corpos negros na condição de tormento, expressos muitas vezes nas práticas sociais preconceituosas e racistas. Nesse sentido ao analisarmos os mecanismos de discriminação e seus efeitos, podemos inferir como a publicidade mata o negro, como a educação mata o negro, como a memória sequestrada e marginalizada mata o negro, posto que a história contada como universal, é a história contada pelo branco e ele é quem decide o que é história universal. Ou seja, a estigmatização dos ausentes, pois se não estão na história, não existe.

Diante dessas compreensões e afetos, num movimento de cruzar as experiências narradas e as possibilidades inspiradas em Exu, acredito na construção de caminhos e encruzilhadas que descolonizem a educação, praticas pedagógicas que fortaleça nossas identidades e inscrições corporais negras para um processo de cura e insurgência.

Assim sendo - Na sua concepção quais são os caminhos possíveis para o ensino das relações étnico raciais no ensino superior?

C.A - Então, a minha tese ela também surge muito relacionada a essa questão, nós temos em nosso entorno grandes desafios ainda em

curso para de fato efetivar esses caminhos possíveis. A gente não pode materializar uma argumentação romantizada da experiência dos corpos negros na universidade, a gente precisa trazer esse processo histórico, falar de dor por mais que alguns não gostem e cause incomodo para o espaço universitário, é necessário. Porque a ideia dos corpos negros e nossa presença em um espaço ainda elitista, ainda racista, é para causar incomodo também.

Então, na minha leitura, a nossa postura diante das relações étnico-raciais no ensino superior é a de, sim, celebrar as conquistas, mas não sentar sobre uma experiência de conquistas e parar a caminhada, né? O caminho ainda é muito longo, ainda temos que fazer uma disputa muito mais intensa, em termos de presença em cursos de alto prestígio, os dados são muito categóricos nesse sentido. No Brasil, as estruturas falam por si, nós temos a maioria da população carcerária, temos a maioria de mulheres no exercício do trabalho doméstico, são pessoas, povos negros. Mas nós não temos a maioria em espaços decisórios, em espaços de poder.

Ao analisar, estas questões apontadas na narrativa do professor **C.A.**, se faz necessário destacar que as significações dos corpos negros e suas memórias, é fruto de um tempo e um contexto, articulado por valores capitalistas e coloniais, tendo sua origem na violência e nela ainda se escora, pois essas e violências também se lavram no silenciamento das culturas, na disputa pela produção de referências, na legitimação de produções de conhecimento dentro e fora das universidades, aspirando não pela igualdade e sim por domínio, logo é preciso uma mudança epistemológica sobre o paradigma do conhecimento dentro das universidades como possibilidade de insurgência epistêmica.

C.A - Como eu disse, a gente tem alcançado diversas conquistas, dentre elas o acesso ao ensino superior, mas a gente não pode parar a caminhada em virtude dessas conquistas. A gente precisa caminhar com mais intensidade, para de fato buscar o que seria um mote importante para a nossa existência, que é a equidade. A ideia não é que exista uma lógica de sobreposição, mas sim de equidade. E como eu disse tratar de privilégio, tratar de branquitude, tratar de experiências que envolvem o racismo acabam incomodando, mas eu acho que é esse o papel também da universidade pública. É a de causar incômodo, sobretudo em situações construídas ao longo do processo histórico de nosso país, e são determinantes para a distribuição de lugares sociais, das estruturas de poder, eu estou falando da experiência do racismo também por dentro da universidade, a gente tem que fazer esse combate.

Não é uma experiência que tem origem na universidade, mas como estrutura ela é permeada dessa mazela, então a gente precisa se alinhar se mobilizar, se instrumentalizar intelectualmente, para poder fazer o combate efetivo do racismo, colaborar com os nossos povos do ponto de vista de formação, de autoformação, de uma inteligência política para fazer essa disputa que exige também movimento, a gente precisa entender que nem todo movimento de disputa por dentro da universidade envolve o chute na porta. O chute na porta é importante, mas a estratégia é importante, o movimento é importante, a gente

precisa ir fazendo a luta considerando esse cenário de movimento, de articulação, de alianças com pessoas que compreendem a importância da luta antirracista e caminhar para de fato efetivar o ensino das relações étnico raciais no ensino superior, que para mim, na minha leitura, temos conquistas, mas precisamos ampliar a dimensão da luta para ampliar também as nossas conquistas.

Nesse cenário de luta e possibilidades, a formação ainda é o nosso imperativo, é o nosso cainho de liberdade, pois o processo de silenciamento dentro e fora das universidades atuam na autorização de quem pode falar assim Kilomba elucida que “Verdades tem sido negada, reprimidas, mantidas guardadas como segredos. – Segredos da escravização. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo”.

Nesse bojo, é necessário compreender que o acesso condições básicas de existência pela população negra ainda acontece de forma precária, em que a educação e formação protagonizam um dos principais caminhos de atuação do racismo, pois como elucida Abdias Nascimento (2016):

Em adição aos órgãos de poder, o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia, as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas, a imprensa, o rádio, a televisão, a produção literária; todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa, e como criador e condutor de uma cultura própria (Nascimento, 2016 p.112).

A denúncia é de extrema importância, a insurgência é uma encruzilhada necessária, pois o silêncio, na prática docente, se constitui como mais uma forma de violência. A presente narrativa denota a importância das experiências atrelada a uma formação crítica. Portanto, uma educação das relações étnico-raciais se anuncia como possibilidade de cura, de resgate, de descolonização.

Entender a discriminação e a desigualdade racial no processo histórico e educativo do Brasil, apontando como seus avanços e retrocessos estão sempre atrelados a uma agenda política e neoliberal, permite ao sujeito social se perceber em sua mobilidade ou ausência na sociedade. Sendo assim, compreendo como aponta Guimarães (2004) que os “preconceitos são funcionais para o desenvolvimento do capitalismo brasileiro, como a reprodução do sistema de desigualdades raciais prescindia até certo ponto da consciência dos atores”. Ou seja, é necessário ao formar novas gerações, ao formar

educadores, apresentar como esses dois fatores se atravessa, pois a docência implica responsabilidade com todo um processo de reparação histórica.

Desse modo, no que tange a produção de conhecimento, Guimarães (2004) sugere "... tem de ultrapassar não apenas o encapsulamento da discussão acadêmica por categorias nativas do presente, mas também, por fórmulas que deram legitimidade intelectual as categorias nativas do passado." Nesse fazer, o objetivo é provocar o entendimento do que Guimarães chama de significado cultural, ou seja, "desnudar a lógica implícita das relações raciais".

4.0 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ENCRUZILHADAS DE POSSIBILIDADES NA DOCÊNCIA PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Inicialmente, partindo de meus encantamentos com a docência, considero através da análise das narrativas, assim como das produções de tese, a importância da corporeidade dos docentes expressas nas produções e, nas práticas anunciadas. Podemos ao analisar a tese do professor **E.M** identificar seus marcadores corporais e sociais pelo qual ele se forjou e forja continuamente. Sendo o seu corpo docente, um corpo gay como o mesmo enfatiza, é através das relações de raça, gênero e sexualidade que este docente se propõe para o constante diálogo.

Sobre isso, é necessário demarcar que as relações de gênero e sexualidade que se estabelece como lacuna na educação perpassa pelas nossas peles e inscrições, logo atravessam a docência. No que tange uma leitura de mundo docente, pode-se dizer que esta toma uma dimensão pelo processo de cosmopercepção, numa leitura inclusiva de todas as diferenças e existências. Ou seja, o corpo fala e um corpo gay na docência traz em suas práticas os atravessamentos de suas dores e de suas insurgências.

Desse modo, compreendo o corpo docente do professor **E.M** como um corpo território que se coloca no combate, que aciona uma docência de provocação dos corpos, configurando um caminho de ruptura ao processo de docilização na educação, ao processo de normatização e de heteronormatização, contrapondo uma educação e formação bancária, que violenta e desumaniza. Para isso, sua prática está cruzada na utilização de todos os marcadores civilizatórios como potencializadores na formação docente.

Na análise sobre os atravessamentos do corpo docente e prática do professor **C.A**, é possível identificar que sua forja se deu pelo afeto e base familiar, bem como o contexto do campo e todas as questões culturais e sociais da sua cidade Amargosa - BA. Inferimos que para este corpo docente as relações de classe antecederam sua percepção de raça. Sendo através das encruzilhadas de experiências e leituras sobre o mundo capitalista que este docente começou sua forja.

Assim, aponto que sua docência se constrói nas estratégias de combate, buscando referências positivas e antirracistas como espelho, como inspiração para seus discentes. Compreendo que para este corpo docente precisamos fortalecer as bases, olhar para nossos ancestrais como bússola, entender as estratégias dos racistas e insurgir sobre o pacto da branquitude a partir de uma tomada de consciência de si enquanto corpo e identidade negra.

O corpo docente é um corpo território que produz sentidos nas experiências, que se coloca como referência de memórias, que anuncia possibilidades de ser, de fazer e de produzir educação. Como dito anteriormente, os sujeitos desta pesquisa pertencem a territórios diferentes, um é sertão, outro é recôncavo, mas como docentes do componente curricular Educação das relações étnico-raciais eles se encontram no mesmo caminho, na mesma intenção de contribuir com a formação de seus discentes para além dos currículos ainda embranquecidos, eles são as encruzilhadas de possibilidades incorporadas!

Nessa dimensão, das travessias e pontes que os ligam na docência, se fortalece o nosso Orí-docente e nossas práticas, projetando nosso Orí, pelo caminho das diferenças, promovendo rupturas e pontes com a nossa ancestralidade africana. Portanto, o meu propósito nesta tese foi provocar uma reflexão, bem como afirmar sobre as potencialidades que cruzam e atravessam as memórias e experiências dos docentes no ensino das relações étnico raciais.

Ao analisar suas produções de tese, vivências e narrativas, foi possível compreender que para além das potências, precisamos identificar no cotidiano formativo os impactos que a dinâmica das relações raciais impõe na educação, afinal, a luta ainda não acabou. Somos um quilombo em cada prática pedagógica de resistência!

Sobre essas dinâmicas, destaco o pacto da branquitude entranhado nas estruturas da sociedade, o silenciamento docente diante desses pactos, a ausência de formação para o ensino das relações étnico raciais, a estrutura racista da universidade que ainda conforma as ausências de conteúdos e de atravessamento racial em todos os componentes curriculares.

Diante desses entraves, evidencia-se minha tese - Nossas escolhas e práticas da docência revelam as encruzilhadas de nossas identidades,

experiências e afetos, o que contribui para uma educação decolonial e afrocentrada no ensino superior.

Assim, afirmo que para uma educação das relações étnico-raciais possível, se faz necessário um Orí-docente comprometido com os caminhos de combate ao racismo e seus pactos na educação. Nessa composição, a educação das relações étnico-raciais se configura como prática de liberdade para os contextos afetados diante do acontecimento colonial, no propósito de recuperar a dignidade de nossas histórias, de nossos corpos simbólicos violentados e no objetivo de curamos a ferida colonial.

Portanto, destaco a compreensão de que a docência propositiva e implicada na construção de identidades negras positivas transcorre pela produção de sentidos e significações corporais negras, para a agência de suas histórias e se encontram com as subjetividades dos corpos territórios em movimento de descolonização.

De acordo ao apresentado nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa, podemos concluir que é possível uma educação das relações étnico-raciais, mas para isso, acessar nossas memórias e experiências em continuidade, nos permite enquanto docentes enxergar as encruzilhadas que se apresentam e assim fazermos boas escolhas.

Acredito que as boas escolhas de um Orí-docente se estabelecem nas práticas pedagógicas, a partir dos textos trabalhados, das itinerâncias entre os territórios, dos usos e possibilidades das nossas africanidades como referências para construção de uma consciência crítica e de resgate histórico, ou seja, podemos pensar um presente e futuro para uma educação das relações étnico-raciais através de práticas pedagógicas que conduzam o corpo e suas potências para o caminho da agência das nossas identidades.

No desenvolvimento dessa reflexão, no que pulsa ao tema, as articulações e estratégias, despontam a emergência para uma educação que tenha a questão racial como centro do processo de afirmação e fazer docente, em contraposição as identidades que fragmentam o sentido e as práticas que silenciam as violências, pois os pactos e lógicas de poder insistem na negação de nossa existência.

Assim, se faz necessário apontar que a prática de fazer ciência unicamente sob os cânones da ciência eurocentrada, reconhecendo nela a ciência universal, não se atém ao passado, mas permanece em vigor na contemporaneidade, ainda que tensionada e em debate pela abertura de um diálogo horizontal entre a diversidade de paradigmas civilizatórios.

Para tanto, precisamos combater o mito inventado pelo europeu que assentou as raízes de sua racionalidade pela via do ocultamento e silenciamento de outros paradigmas epistêmicos a exemplo os oriundos de regiões como América latina, África e Asia. Para isso, partimos de uma reivindicação por uma educação pautada no reconhecimento dos marcadores conceituais e metodológicos que atravessam a questão racial e o lugar do negro como elementos fundantes, portanto inerente daquilo que somos como sociedades, pois do contrário torna-se uma educação infértil, incompleta e com limitações naquilo que se propõe a fazer.

Portanto, os pensamentos científicos, incorporados nas matrizes epistêmicas influenciam também a configuração de vida, modificando as relações raciais e sociais, pois a dependência estrutural e histórica que caracteriza as sociedades, se expressa na construção epistêmica destes territórios. Partindo dessa perspectiva, ressalto que a docência nos apresenta muitas travessias e pontes, oportunidades de insurgir e se fortalecer.

Os encontros estão para além das práticas pedagógicas, as encruzilhadas da docência se anunciam através das identidades em comum, que aqui está atravessada não somente pelo exercício da docência, mas na nossa negritude, na nossa cultura, nas nossas escolhas e encruzilhadas formativas. Assim, a nossa principal intenção persegue a construção de caminhos possíveis para existirmos em máxima potência no que confere as relações étnico-raciais.

Destarte, esta tese, se conjecturou num movimento contra hegemônico, protagonizando o conhecimento afrodiaspórico e práticas docentes pautadas na perspectiva de romper com esses silenciamentos. Afinal, as construções das nações se estabelecem por projetos feitos de memórias e nossas memórias são feitas de algumas lembranças e de muitos esquecimentos.

Partindo deste pressuposto, pode se compreender que se a educação não agir no combate ao processo de esquecimento, de seleções e de reelaborações ainda mitificadas, nossas identidades estarão a serviço da manutenção dos pactos da branquitude. Ou seja, queremos espelhos inteiros de nossa estética africana, buscamos o respeito a nossa ancestralidade e cultura, não nos contentamos com a tolerância. Logo, o caminho de libertação é a educação, é uma educação das relações étnico-raciais.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Pedagogias em movimento – o que temos a aprender com os movimentos sociais?** Texto apresentado na ANPED, [s.d.e.]. (mimeo).

ASANTE, Molefi K. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar**. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Ed. Selo Negro, 2009. p. 93-110.

_____ **Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia Molefi Ket Asante¹**
Tradução: Renato Nogueira, Marcelo J. D. Moraes e Aline Carmo. *Ensaio Filosóficos*, Volume XIV – dezembro/2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento E Branquitude No Brasil** In: *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).

BENTO, Cida. *Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BIDIMA, Jean-Godefroy. **Da Travessia: Contar Experiências, Partilhar O Sentido**. De La traversée: raconter des expériences, partager le sens. *Rue Descartes*, 2002/2, n.36, p. 7-17. Tradução para uso didático por Gabriel Silveira de Andrade Antunes.

BOURGUIGNON, de Lima, C. (2023). **A potencialidade da metodologia de pesquisa narrativa em estudos qualitativos na área de políticas públicas educacionais**. *Revista Educar Mais*, 7, 569–577.

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

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.

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

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

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa

Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p

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

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. 400p

D'ADESKY, Jacques. **Antirracismo, Liberdade e Reconhecimento**. Rio de Janeiro: Daudt Design, 2006.

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

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. **Ações Educativas do Movimento Social Negro** no Brasil. In: Anais do 18º EPENN. 18º EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Maceió/Alagoas, 2007. Trabalho apresentado em forma de comunicação oral no GT 21 – Afro-Brasileiros e Educação

FRANCO, Nanci H. R., FERREIRA, Fernando I. da S. **Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio**. Revista Zero-a-Seis ISSN 1980-4512| v. 19, n. 36 p.252-271 | jul-dez 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GOMES, Nilma Lino. **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.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação antirracista: Caminhos abertos pela Lei 10.639. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 a.

GONZALES, Lélia. **Racismo e Sexismo na cultura brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GUIMARÃES. Antônio S. A. **Preconceito de cor e racismo no Brasil**. Revista De Antropologia, São Paulo, USP, 2004, V. 47 N° 1.

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 92.

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

JAGUN, Márcio. **Orí: A cabeça como divindade: História, Cultura, Filosofia e Religiosidade**. Rio de Janeiro :Litteris, 2015

KAWAHALA, Edelu. **Na encruzilhada tem muitos caminhos- teoria descolonial e epistemologia de Exu na canção de Martinho da Vila**. Tese (doutorado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Literatura, Florianópolis, 2014.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 992 p.

LUDKE, Menga, e ANDRÈ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, 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.

_____ **Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais**. Salvador: EDUFBA-SMEC, 2002.

_____ **Pele da cor da noite**. - Salvador: EDUFBA, 2013.

MATEUS RIOS, Flavia. **Movimento negro brasileiro nas Ciências Sociais (1950-2000) Sociedade e Cultura**, vol. 12, núm. 2, julho-diciembre, 2009, pp. 263-274 Universidade Federal de Goiás Goiania, Brasil

MBEMBE, Achille **As Formas Africanas de Auto Inscrição**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23, nº 1, 2001, pp. 171-209.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.), DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, Eduardo O. **Trocas De Peles No Atiba-Geo: Proposições decoloniais e afro-brasileiras na invenção do Corpo-Território Docente.** Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação Educação/UFBA. 2019.

MELLO, L. G. de. **Da crítica à política Tensões entre reconhecimento e democracia racial na política de cotas da UFRGS.** Civitas, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 304-323, maio-ago. 2017.

MOREIRA, Anália de Jesus. **As concepções de corpo na Associação Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê: um estudo a partir da história do bloco e das práticas pedagógicas das Escolas Banda Erê e Mãe Hilda.** Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação educação /UFBA. 2013.

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

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A matriz africana no mundo.** São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva. **Inscrições Corporais Negras e Universidade: Produção de Sentidos e docência no Centro de Formação de Professores da UFRB – Amargoso-BA.** Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação (PPGE/FACED/UFBA), Salvador. 2022

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia Afrodescendente.** 3º. ed. Curitiba: Editora Gráfica popular, 2006.

ÔRÍ. Direção de Raquel Gerber. Brasil: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda, 1989, vídeo (131 min), colorido. Relançado em 2009, em formato digital. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1PBQutmbrgax63IUUD8qOgIM2wKVId4n/view>
Acesso em 28 de maio de 2024.

OYĔWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **Visualizando O Corpo: Teorias Ocidentais E Sujeitos Africanos.** in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). The African Philosophy Reader. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento.

PAULA SILVA, Maria Cecília de. **Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectiva do corpo na história da Educação Brasileira.** Salvador, EDUFBA, 2009.

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

REIS, Maria Conceição; SEVERINO, Joel Silva; SALES DE ALMEIDA, Gabriel Swahili. **Afrocentricidade e pensamento decolonial: Perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais.** Revista teias v. 21 • n. 62 • jul./set. 2020 seção temática raça e cultura.

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.

_____. **Vence-demanda: educação e descolonização.** Rio de Janeiro: Mórula, 2021

SÀLÂMÌ, Síkirù (King); RIBEIRO, Ronilda Iakemi. **Exu e a ordem do universo.** 2. Ed. São Paulo: Oduduwa, 2015. 483 p.

SILVA, Rosangela Souza da. **Corpos negros e identidades no tempo presente: experiências de estudantes do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal Recôncavo da Bahia - CFP/UFRB.** 2020. 258 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SOARES, Emanuel Luís Roque. **As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação: imagens, discursos e narrativas.** 2008.188f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2008.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: Por um conceito de cultura no Brasil.** Rio de Janeiro, CODECRI, 1983.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira.** Petrópolis: Vozes, 1988.

SOUSA, Maria G. da S. S, CABRAL, Carmen L. de O. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores.** Horizontes, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015

TAVARES, Manuel; GOMES, S. R. **Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial.** Dialogia, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018.

TOMPSON, P. **A voz do passado história oral.** Rio de Janeiro: Cortez, 1992.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, Mimeografiado, 2005.

WALSH, Catherine E.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, v. 26, n. 83, p. 1-13, 2018.

GLOSSÁRIO

Àse: Força vital criadora de todos os seres e elementos do universo; energia positiva; força; saudação; força positiva do Òrìsà; sorte; boas vibrações; poder.

Awo: Segredo; mistério.

Ìtàn: Contos sobre divindades; parábolas.

Obi: Fruto sagrado utilizado nos rituais de candomblé como oráculo e como oferenda aos Òrìsà; noz de cola. Tipos de Obi utilizados como oráculos; Obi àbàtà (obi avermelhado que possui quatro gomos) ou Obi gbànja (obi de dois gomos).

Odù Èjì Onìle: Um dos Odù; Divindade que rege o solo, a face da terra; dono ou senhor da terra.

Odù Èjì Ogbé: Um dos Odù; Revela seu poema na conexão entre as divindades Ògúnjà, Ògìyàn e Jagum.

Ojù: Olho; olheiro; pessoa de confiança.

Oludu: Senhor; mestre.

Orí: Cabeça. Divindade que rege a condução do homem pelo seu destino; Ori odé (cabeça material, caixa craniana); Orí inú (cabeça espiritual, essência do homem).

Sankofa: Ideograma africano representado por um pássaro com a cabeça voltada para trás ou também pela forma de duas voltas justapostas, espelhadas, lembrando um coração. A etimologia da palavra, em ganês, inclui os termos san (voltar, retornar), ko (ir) e fa (olhar, buscar e pegar).

APÊNDICES A

QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES

- Entre memórias e experiências de vida como se construiu sua identidade docente?
- O que direcionou suas escolhas formativas e como elas dialogam com sua tese?
- 3-Entre suas experiências docentes, o que você identifica como entrave para o ensino das relações étnico- raciais na formação docente?
- Poderia relatar algumas experiências com ensino das relações étnico raciais?
- Como é possível uma prática pedagógica antirracista?
- Na sua concepção quais são os caminhos possíveis para o ensino das relações étnico - raciais no ensino superior?

ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (DOUTORADO)

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título Da Pesquisa: Orí-Docente e a educação das relações étnico raciais: cruzos e possibilidades na docência do ensino superior da Bahia

Pesquisadores Responsáveis:

Pesquisadora Principal: Quécia Silva Damascena (Faced/Ufba)

Orientadora: Maria Cecília De Paula Silva (Faced/Ufba)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Orí-Docente e a educação das relações étnico Raciais: cruzos e possibilidades na docência do ensino superior da Bahia**, desenvolvida pela pesquisadora principal: Quécia Silva Damascena (Faced/Ufba), discente de Doutorado em Educação da Universidade Federal Da Bahia), sob orientação do professora Maria Cecília De Paula Silva (Faced/Ufba)

- O objetivo central do estudo é: Compreender de que forma as experiências e memórias dos corpos docentes potencializam suas práticas para o ensino das reladas relações étnico raciais no ensino superior?

O convite a sua participação se deve à atuação profissional dos sujeitos da pesquisa, pois estes são oriundos do doutorado em educação do Programa De Pós Graduação em Educação PPGE UFBA, bem como são professores do componente curricular Educação das relações étnico raciais em instituições de ensino superior.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador(a) informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Não há risco direto ou indireto de identificação do participante, pois foram utilizadas para realização da pesquisa a produção de tese dos professores participantes, estas que estão publicizadas no repositório UFBA e redes. Desta forma, a identificação dos sujeitos da pesquisa está exposta nesta produção. Na transcrição das narrativas, os professores estão identificados pelas iniciais do nome. **E.M** (Eduardo Oliveira Miranda) e **C.A.** (Carlos Adriano Da Silva Oliveira).

Nesta pesquisa pretendemos compreender como as experiências e memórias dos docentes universitários em diálogo com suas produções de tese, dialogam com sua prática docente no ensino das relações étnico raciais. As ações de investigação se desdobram na análise das produções de tese postadas no repositório PPGE – UFBA e na realização de entrevista semiestruturada via áudio gravado pelos sujeitos da pesquisa. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Trata-se de uma abordagem qualitativa mediada por elementos da metodologia da pesquisa narrativa, tendo como técnica de análise de dados os cruzos e possibilidades para o ensino das relações étnico raciais, expostos na narrativa. Os participantes são docentes universitários. Os dispositivos de compreensão utilizados para produção de dados serão a revisão de literatura e análises marcadas por princípios da história oral (entrevistas via áudio) e análise das teses produzidas pelos docentes.

A sua participação consistirá em responder em gravação via áudio as questões apresentadas pela pesquisadora.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12.

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação/tese.

Nome e Assinatura do Pesquisador – (Quécia Silva Damascena)

Contato com o(a) pesquisador(a) responsável: Quécia Silva Damascena

Tel.: 71 98771- 9495

E-mail: queciadamascena@yahoo.com.br

Salvador, 28 de setembro de 2023.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante: Eduardo Oliveira Miranda

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante: Carlos Adriano Da Silva Oliveira