



EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A SOCIOPOÉTICA: MITOLOGIA AFRICANA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Intercultural education and sociopoetics: african mythology in teaching training in geography

Educación intercultural y sociopoética: mitología africana en la formación docente en geografía

Eduardo Oliveira Miranda¹

RESUMO

O movimento desse artigo traz consigo o conceito de *corpo-território* (MIRANDA, 2014). Destarte, referente ao ato de experienciar, encontro-me articulando a práxis em quatro turmas de graduandos e graduandas da licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Onde tenho realizado um trabalho respaldado nas contribuições de uma série de teóricos, dentre eles Boaventura Santos (2002) com destaque inicial ao texto “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. Acredito e defendo que os cursos de licenciaturas precisam se ater a formação de educadores com o olhar intercultural (CANDAU, 2008). Então para que a escola, bem como a formação docente abarque a emergência da interculturalidade, desenhei as interconexões dos postulados de Boaventura (2002) com os princípios da Sociopoética (GAUTHIER, 2014; ADAD, 2014). Nesse escopo, socializo com vocês a mensagem de um dos mitos do panteão africano que compõe a minha identidade docente, o qual nos conta que lansã certa feita inconformada com o monopólio de Ossain, perante as ervas, requereu uma reunião com todos os Orixás e solicitou a partilha das folhas, mas Ossain se recusou. Então, lansã utilizou do seu poder e evocou uma ventania muito forte responsável por quebrar a cabaça que guardava todas as ervas e cada Orixá pode se apropriar do que até então estava guardado em mãos únicas. Tenho tentado aplicar esse ensinamento democrático, no qual todos e todas envolvidas nas práticas educativas devem ser participantes igualmente da produção de saberes, de experiências e de muitos confetos.

Palavras-chave: Sociopoética. Formação Docente. Corpo-território. Razão Indolente.

ABSTRACT

The movement of this article brings with it the concept of body-territory (MIRANDA, 2014). So, concerning the act of experiencing, I find myself articulating the praxis in four classes of undergraduates and graduates of the degree in Geography of the Federal University of Bahia - UFBA. Where I have carried out a work supported by the contributions of a series of theorists, among them Boaventura Santos (2002) with initial emphasis on the text "Towards a sociology of absences and a sociology of emergencies". I believe and defend that undergraduate courses need to focus on the training of educators with an intercultural view (CANDAU, 2008). So that the school, as well as the teaching formation embrace the emergence of interculturality, I drew the interconnections of Boaventura's (2002) postulates with the principles of Sociopoetics (GAUTHIER, 2014, ADAD, 2014). In this scope, I socialize with you the message of one of the myths of the African pantheon that composes my teaching identity, which tells us that lansã, a certain fact not in line with the Ossain monopoly, before the herbs, requested a meeting with all Orixás and requested the sharing of the leaves, but Ossain refused. Then lansã used his power and evoked a very strong wind responsible for breaking the gourd that kept all the herbs and each Orixá can take possession of what until

¹ Doutorando em Educação – FACED na Universidade Federal da Bahia - UFBA. Professor da FACED/UFBA. Email: eduardomiranda48@gmail.com.

then was stored in unique hands. I have tried to apply this democratic teaching, in which everyone involved in educational practices must participate equally in the production of knowledge, experience and many confetti.

Keywords: Sociopoetics. Teacher Training. Body-territory. Indolent reason.

RESUMEN

El movimiento de este artículo trae consigo el concepto de cuerpo-territorio (MIRANDA, 2014). De este modo, referente al acto de experimentar, se encuentra articulando la práctica en cuatro turmas de graduandos y graduandas de la licenciatura en Geografía de la Universidad Federal de la Bahia – UFBA, dónde fue realizado un trabajo respaldado en las contribuciones de una serie de teóricos, entre ellos, Boaventura Santos (2002) con destaque inicial al texto “Para una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias”. Se cree y se defiende que los cursos de licenciaturas necesitan atenerse la formación de educadores con el mirar intercultural (CANDAUI, 2008). Entonces para que la escuela, así como la formación docente abarque la emergencia de la interculturalidad, se diseña las interconexiones de los postulados de Boaventura (2002) con los principios de la Sociopoética (GAUTHIER, 2014; ADAD, 2014). En ese sentido, socializamos el mensaje de uno de los mitos del panteón africano el cual cuenta que Iansã cierta hecha inconformada con el monopolio de Ossain, ante las hierbas, requirió una reunión con todos los Orixás y solicitó el reparto de las hojas, pero Ossain se rechazó. Entonces, Iansã utilizó de su poder y evocó una tormenta muy fuerte responsable por quebrar la calabaza que guardaba todas las hierbas y cada Orixá puede apropiarse del que hasta entonces estaba guardado en manos únicas. Se intenta aplicar esa enseñanza democrática, en el cual todos y todas envueltas en las prácticas educativas deben ser participantes igualmente de la producción de saberes y de experiencias.

Palabras clave: Sociopoética. Formación Docente. Cuerpo- territorio. Razón. Perezoso.

MOVIMENTAÇÕES INICIAIS

Deves ir a dezesseis lugares para saber o que significam / esses cocos de palmeira. / Em cada um desses lugares recolherá dezesseis odus. / Recolherá dezesseis histórias, dezesseis oráculos. / Cada história tem a sua sabedoria, / conselhos que podem ajudar os homens. / Vai juntando os odus / e ao final de um ano terás aprendido o suficiente. / Aprenderás dezesseis vezes dezesseis odus (PRANDI, 2001, p. 80. Extraído do mito —Exu leva aos homens o oráculo de Ifá).

Iniciar o presente artigo com um mito referente a Exu tem como prerrogativa estabelecer um outro olhar e escuta para a Educação. É propor um debate que traga para o campo das possibilidades, ou seja, o fluido mosaico heterogêneo que compõem o chão da escola, mas que tem sido representado por uma totalidade desprestigiadora das diferenças.

Na concepção africana e afrobrasileira, Exu é o responsável pela comunicação, pelos movimentos, pelos caminhos, pelas encruzilhadas que ao singelo entendimento significa diálogo com a diversidade. Por ter a compreensão que o continente africano é composto por mais de 50 países, consideramos relevante destacar que todas as vezes que Exu for acionado, neste artigo, será a partir das epistemologias dos povos lorubás, como elucida o professor Emanuel Soares (2008, p. 14): “Kétu é uma nação, antigo reino da África pertencente aos Egbá, divisão dos lorubás que na época da escravidão vieram em massa para Bahia, do qual Exu foi rei, Exu Alaketu”. Portanto, apontamos desde o início que a nossa concepção de Educação

Geográfica articula um lastro político pedagógico pautado na *Racionalidade das Encruzilhadas*², que traz as movimentações e entrecruzamentos para realçar a diversidade, a heterogeneidade, os encontros, bem como transmutações latentes no percorrer das intinerâncias da humanidade.

Maturar a *Racionalidade das Encruzilhadas* partiu das minhas próprias experiências com as casas de Candomblé, onde por diversas oportunidades troquei conhecimentos verbalizados e não verbalizados com os indivíduos que cotidianamente alimentam essas territorialidades. Associado a isso, soma-se as leituras e diálogos com teóricos/pesquisadores que são de dentro dessas comunidades, acrescido com o envolvimento com vários indivíduos que se pautam nos ensinamentos do Axé³ para conduzir as suas vidas, mas que não necessariamente ritualizam as religiões de matrizes africanas. Considero esses movimentos/encontros como os intercessores (DELEUZE, 1988) que me levam a pesquisar e pautar outras razões alternativas às hegemônicas, tendo como o pilar as experiências que geralmente são desperdiçadas:

[...] o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para cientistas filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas ou até animais [...] Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores (DELEUZE, 1988, p. 156)

Assim sendo, a *Racionalidade das Encruzilhadas* tem como patrono Exu, a entidade responsável por levar as comunicações entre os planos Órun (matéria) e o Àiyé (espiritual). Optar por Exu para representar essa racionalidade tem seus fundamentos na mitologia africana realimentada em terras brasileiras, posto que Exu não se configura em certezas, muito pelo contrário, representa a dualidade de todas as movimentações articuladas na relação homem-natureza-homem. Nesse sentido, no campo da dualidade não se pode estabelecer um presente que tem como perspectiva controlar o futuro. Portanto, trabalhar com a mitologia dos Orixás, precisamente com Exu é destacar o campo das possibilidades, dos movimentos, das direções indeterminadas elucidadas pelo mito que abre as discussões desta produção textual. Para tal, recorremos a professora Vanda Machado (2010, p. 11):

Exu é o princípio, o meio e o fim. Exu está na árvore, no rio, no peixe, no pássaro, na pedra e em todo ser vivente. Como elemento energético dinamizador e plasmador, ele é o que desenvolve, mobiliza, faz crescer, transformar. É o que faz comunicar no incessante fluxo das vivências cotidianas entre o Orun e o Aiyê, o mundo espiritual e o mundo natural. Ele é o tudo e o nada. Seu jeito buliçoso de existir encontra ressonância no pensamento filosófico de um universo sem lógica. Um universo de lógicas infinitas, um universo polilógico.

² Concepção que vem sendo desenvolvida na minha tese de doutoramento no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA. Para tal, a *Racionalidade das Encruzilhadas* busca trazer para a formação de professores as bases filosóficas evidenciadas nas mitologias de Exu, onde se instala com muita ênfase os princípios das interculturalidades.

³ Sobre os ensinamentos do Axé buscar na concepção teórico-metodológica da Pretagogia elaborada pela professor Sandra Petit (2015).

Sendo assim, as características próprias de Exu, dentre eles o movimento, bem como a comunicação, ambos estão envoltos pela *Racionalidade das Encruzilhadas*, pois a circulação por caminhos distintos desencadeia a busca por histórias, saberes e experiências dispares, mas com equidade no que tange a horizontalidade das sabedorias. Esse respeito ao arcabouço cultural de cada lugar pelo qual ele deve passar representa o que Boaventura de Souza Santos (2002) destaca como o não desperdício das experiências. Nessas idas e vindas, durante o processo de coleta, oportunizou a Exu acessar uma infinidade de partes, mas sem colocá-las em pontos hierárquicos. Tal ensinamento, supera a monocultura do saber, posto que entende que o mundo não é constituído por partes que preconizam uma totalidade dominante/padronizadora. Ao contrário disso, a *Racionalidade das Encruzilhadas* nos conduz a compreender que a explicação do mundo pode ser pautada em diversas epistemologias. Ao pensar nesse prisma de diversidade de saberes, abrimos espaço para tensionar os moldes acadêmicos eurocêntricos de problematizar, formatar e produzir ciência. Portanto, as civilizações africanas pré-colonização europeia está respaldada no ontem, no hoje e possivelmente no amanhã dos corpos-territórios⁴ de muitos cidadãos e cidadãs do Brasil, já que:

A importância da civilização humana e da sua história tem sido atribuída pelo academicismo convencional quase que exclusivamente como um privilégio dos povos europeus. Falar-se de civilização africana, antecedendo à europeia, podia ser considerado algo absurdo. A necessidade da compreensão da origem do povo brasileiro, entre outras demandas, cria a oportunidade para pensar o continente africano como nascente do mundo e berço da civilização humana. Consequentemente, nos encaminha a pensar um Brasil de muitas faces e sua multiculturalidade que aponta para a cultura negra como matriz importante fazendo valer a luta dos diversos movimentos negros do país (MACHADO, 2010, p. 1).

Com essa opção metodológica, o ser humano tende a crescer maior carga de conhecimento sobre a sua própria história ao ter contato com tantas outras informações que nos levam a expandir o presente com a prerrogativa de vislumbrar parte do que somos, mas não temos acesso por conta das seleções impostas pelos grupos hegemônicos, visto que a Educação Geográfica com premissas de rupturas deve ater para a seguinte proposição:

Enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis. As duas sociologias estão estritamente associadas, visto que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis no mundo (SANTOS, 2002, p. 258).

⁴ “A concepção da categoria corpo-território elucida um pensar que provoque a perspectiva geográfica que reafirma as territorialidades como algo fixo e imutável. Se as nossas corporeidades performatizam pelas mais variadas espacialidades e já que como um território de passagem (BONDIA LARROSA, 2002) não nos contemplamos com o acabado, pois estamos em devir, em construção, constantemente afetados” (MIRANDA, 2017, p. 117).

Nesse cenário, uma série de teorias da Educação transitam no meu imaginário e tentam ganhar algumas linhas desse presente parágrafo. Mas, que ação é essa que se utiliza das minhas memórias para invocar e evocar saberes acumulados ao longo das minhas intinerâncias acadêmico/profissional/pessoal? Aqui o chamaremos de corpo-território, ou seja, “defendemos a visão de corpo para além das questões genéticas, em que a cultura é o ponto de partida e, sendo assim, compõe o fluido mosaico das experimentações diárias” (MIRANDA, 2015, p. 13).

Destarte, referente ao ato de experienciar, encontro-me articulando a práxis em quatro turmas de graduandos e graduandas das licenciaturas em Geografia da Universidade Federal da Bahia – UFBA, com os componentes curriculares Estágio Supervisionado em Geografia I, II, III e IV. Onde tenho realizado um trabalho respaldado nas contribuições de uma série de teóricos, dentre eles Boaventura Santos (2002) com destaque inicial ao texto “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”.

A escolha dessa literatura tem um propósito bem demarcado, posto que o educador português constrói um enredo textual representativo das condições sociais, políticas, econômicas, educacionais e culturais que afirmam a hierarquização dos saberes e em muitos casos a expurgação de toda a forma de ser, pensar e viver o mundo que não esteja de acordo com o padrão da Razão Indolente:

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

Abrir os caminhos dos componentes curriculares com esse tipo de debate é oportuno para tais questionamentos: Como me constituir professor que não reproduza a Razão Indolente? É válido manter um currículo escolar que cotidianamente reproduz a Razão Indolente? Por qual motivo ainda continuamos a desperdiçar tantas experiências?

Enfim, é uma estratégia que venho utilizando com a intenção de trazer para a formação da identidade desses futuros educadores as questões que estão para além dos documentos oficiais, das ementas dos componentes curriculares e que em alguns casos são contemplados apenas por componentes optativos. Por exemplo, as temáticas racismo, homossexualidade, cultura do estupro, intolerância religiosa (tais temas foram apresentados pelos e pelas discentes da Licenciatura em Geografia nos semestres 2015.2 e 2016.1 da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA), dentre tantas outras não possuem um campo concreto para serem discutidas no âmbito acadêmico, porém, ao chegar nas escolas essas temáticas saltam, gritam, pulsam aos corpos-territórios dos graduandos e graduandas, os quais são direcionados aos estágios obrigatórios.

Por sua vez, retornam para o chão da universidade e começam a relatar as suas incapacidades em agir perante os questionamentos e situações que ainda são encaradas como tabus sociais. Acredito e defendo que os cursos de licenciaturas precisam se ater a formação de educadores com o olhar intercultural (CANDAU, 2008), pois:

A perspectiva intercultural em educação configura um novo posicionamento do professor em relação aos saberes e à diversidade dos estudantes, o que, de certa forma, exige também novos posicionamentos políticos e reconfiguração das relações de poder no espaço escolar. Esse processo se traduz com rupturas de barreiras, discriminações e preconceitos endereçados aos estudantes de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 46).

Perante o meu posicionamento, ressalto que a graduação não deve ser a solução para todos os entraves, constato que a formação docente é contínua e constante, contudo interpelo: *Por que a formação docente negligencia/silencia temas transversais?* Com rápida reflexão, re-interpelo: *seria a incapacidade ou desconhecimento de propor um ensino pautado na interculturalidade crítica e descolonizada?*

Então para que a escola, bem como a formação docente abarque a emergência da interculturalidade, desenhei as interconexões dos postulados de Boaventura Santos (2002) com os princípios da Sociopoética (GAUTHIER, 2014; ADAD, 2014). Destaco que são considerações breves e introdutórias, mas que vêm frutificando as problemáticas levantadas nas práticas educativas.

OS CINCO PRINCÍPIOS DA SOCIOPOÉTICA ASSOCIADOS A CRÍTICA DA RAZÃO INDOLENTE

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

Após a leitura de algumas páginas deparei-me com o artigo *A Sociopoética e os cinco princípios: a filosofia dos corpos misturados na pesquisa em educação* de autoria da educadora Shara Adad. Abaixo proponho, amparado no texto de Adad (2014) correlações à crítica da Razão Indolente indicada por Boaventura Santos (2002). Para tal, sigo os cinco princípios da Sociopoética:

1º - Pesquisar entre as pessoas de um grupo

No primeiro princípio percebemos forte influência das contribuições de Paulo Freire no trato com os atores e atrizes pesquisados, os quais são convidados a participar de todo o processo, ou melhor, sem as suas intervenções e contribuições não existe pesquisa, posto que são alçados a condição de copesquisadores. A inserção desses sujeitos é que legitima o processo metodológico. “Nesse sentido,

pesquisar entre pessoas de um grupo é propiciar o aflorar das dúvidas, do pensamento e das questões dos próprios copesquisadores e experienciar, por meio das oficinas, o gozo de ser bando” (ADAD, 2014, p. 45).

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

O primeiro princípio contraria a Razão Indolente, pois não se estabelece a norma de hierarquia entre os corpos-territórios, já que todos os envolvidos são convidados a participar igualmente na produção de conhecimentos.

2º - Pesquisar com as culturas de resistência, das categorias e dos conceitos que produzem.

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

É inquestionável que a sociedade é composta por questões dicotômicas, mas essas não devem ser padronizadas, igualadas ou simplesmente soterradas vivas com organismos culturais pulsando pela resistência. Ao propor pesquisar a cultura afro-brasileira ou indígena deve levar em conta a prerrogativa de descolonizar as ideologias, os currículos educacionais, as metodologias e epistemologias de pesquisas, enfim, uma série de fatores que cotidianamente são utilizados para perpetuar a linearidade do tempo ocidental, denominada por Boaventura de razão proléptica, a qual “não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente” (SANTOS, 2002, p. 40), bem como o descarte irresponsável de saberes e experiências legítimas e representativas de distintos contextos socioculturais.

Com isso, pesquisar com grupos de resistência tem o caráter de propor outro olhar para o que compreendemos por civilizado, visto que o processo de colonização produziu no Brasil um legado hierarquizante que associa as epistemologias dos povos originários, bem como dos africanos como de menor prestígio ou como não existente, como aponta Muniz Sodré (2006, p. 24):

Civilização designava tanto as boas maneiras aristocráticas (da Corte francesa) quanto as conquistas tecnológicas (inglesas, principalmente), ao passo que cultura se reservava para a representação dos valores espirituais (...) que obtiveram valor institucional e social a partir da ideia de progresso.

A partir da citação anterior inferimos que civilização e cultura eram categorias representativas apenas das sociedades ocidentais, sobretudo, europeias. A burguesia em ascensão se apropriava da terminologia cultura para justificar a sua superioridade em relação às demais classes sociais e com isso “consolida-se a separação entre o sublime e o vulgar, entre cultura elevada e cultura popular, entre superior (universal) e o inferior (local/nacional)” (SODRÉ, 2006, p. 24).

3º - Pesquisar com o corpo todo

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

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

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

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

Nessas articulações os copesquisadores são convidados a derrubar as suas auto armaduras e acionar as indicações do primeiro princípio da Sociopoética que é de se colocar no lugar do outro e depois retornar com outras assimilações. São movimentos necessários para que todos os envolvidos tenham a possibilidade de aprender com a história do outro e refletir sobre as suas subjetividades que ao ser sensibilizados “construímos um novo corpo-pesquisador” (ADAD, 2014, p. 50). Diante do novo corpo-pesquisador, “procuramos não congelar, nem violar, nem vigiar os pesquisados, porque tudo é compartilhado,

e nessa partilha de corpos a exploração é infinita, produz-se uma variedade de cores, sons, tons, formas, franzidos, pregas, dobras e contornos” (ADAD, 2014, p. 50-51).

Essa partilha entre os corpo-territórios é de extrema relevância ao passo que permitir a alteridade e acentua-se a necessidade de trazer para a evidenciação as diversas experiências corporais, o campo das possibilidades indetermináveis, já que a Sociopoética e a Razão Cosmopolita não apresentam a necessidade de estabelecer verdades, certezas, concretudes, pois prefere “imaginar o mundo melhor a partir do presente. Por isso propõe a dilatação do presente e a contracção do futuro. Aumentando o campo das experiências, é possível avaliar melhor as alternativas que são hoje possíveis e disponíveis” (SANTOS, 2002, p. 274). Trabalha-se com ênfase as possibilidades, os caminhos dos estranhamentos, do pouco ou ainda incompreensível, portanto, imprevisível nas certezas.

4º - Pesquisar utilizando técnicas artísticas

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

Em muitos casos somos o nosso processo educativo e cultural omite uma série de saberes por considera-los irrelevantes, por não está dentro da totalidade padronizada pela razão metonímica, a qual “se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima” (SANTOS, 2002, p. 40). Já a concepção traçada a partir das artes pretende o oposto, ensinar justamente o que é ignorado e para isso nos instrui “sair por aí transvendo ou estranhando o mundo, (...), abandonar o conhecimento consagrado, instituir o não saber na pesquisa, no ensinar e no aprender para abrir possibilidade do novo” (ADAD, 2014, p. 52).

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

5° - A importância da responsabilidade Ética, Noética e Espiritual do grupo-pesquisador no momento do processo de pesquisa.

Chegar nesse quinto princípio requer a mescla dos quatro explicitados anteriormente, posto que uma pesquisa com o corpo todo pode levar o copesquisador a acessar partes das suas ancestralidades que nem ele mesmo sabia da existência e que em muitos casos fogem do campo determinável, palpável, visível. Aciona-se a zona da espiritualidade, a qual precisa ser vivida, sentida e dispensa a análise da ciência ocidental.

Admitir a potência das artes é assumir os riscos de instabilizar o tempo linear, as certezas subjetivas ou até mesmo coletivas. Essas ações só são permitidas devido a democracia que perpassa por todo o fazer da Sociopoética, mas acima de tudo, o compromisso dos envolvidos com as culturas de resistências é o que possibilita, sem certezas, a construção de um futuro mais diverso, inclusivo e *concentrado* (SANTOS, 2002).

CAMINHOS E POSSIBILIDADES: PELA NÃO OBRIGATORIEDADE DA CONCLUSÃO

Mesclar Conceitos e Afetos nos leva ao termo Confeto, ou seja, uma proposta sistematizada pela Sociopoética com a tentativa de criar alternativas educativas prazerosas, com contato humano, vivacidade no olhar, sem medo de se expor e dialogar com os demais.

Voltando ao cenário que inicia essa produção textual, na minha cadeira não tão confortável e com o meu corpo-território vidrado na tela do computador, me pego por diversas vezes refletindo sobre as minhas aulas, sobre o quão me esforço para que os encontros sejam prazerosos, ricos em confetos, e nesse transitar recorro a fala de um dos meus educando/copesquisador: “*O professor Eduardo diferentemente dos outros professores é o que menos fala em sala de aula*”. Com certeza, essa fala magoaria muito dos meus colegas educadores, mas a recebo como um abraço caloroso, como um olhar sincero, posto que compreendo a sala de aula como um espaço de diálogos, de entrega individual e coletiva. Portanto, a observação desse educando/copesquisador me encoraja a continuar com as propostas da Sociopoética, onde não sou e não pretendo assumir a centralidade unilateral, a hierarquia professor versus aluno. A partilha deve favorecer a todos e todas imbuídos do processo de construção da educação.

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

Nesse escopo, sem a obrigatoriedade de concluir visto que temos tanto outros encontros para dialogar, socializo com vocês a mensagem de um dos mitos do panteão africano que compõe a minha

identidade docente, o qual nos conta que Iansã certa feita inconformada com o monopólio de Ossain, perante as ervas, requereu uma reunião com todos os Orixás e solicitou a partilha das folhas, mas Ossain se recusou. Então, Iansã utilizou do seu poder e evocou uma ventania muito forte responsável por quebrar a cabaça que guardava todas as ervas e cada Orixá pode se apropriar do que até então estava guardado em mãos únicas.

Tenho tentado aplicar esse ensinamento democrático, no qual todos e todas envolvidas nas práticas educativas devem ser participantes igualmente da produção de saberes, de experiências e de muitos confetos.

Ao ler as contribuições de Hall (2005) e Pimenta (2004) sobre a constituição das identidades, os alunos compreenderam que a mutabilidade é a principal característica. Para propor, mais uma vez, a inserção e contribuição da epistemologia afrobrasileira, levei para a sala de aula a imagem de uma serpente que “se enrola e morde a própria cauda” (VERGER, 1992 p. 206) e com aberturas ligando o interno e externo do círculo formado pelo movimento da cobra (Figura 1).

Figura 1: Serpente representativa de Oxumaré.



Fonte: Eduardo Miranda (2014).

Apresentei aos educandos valores civilizatórios afrobrasileiros, com destaque para o orixá Oxumaré. Tal entidade é compreendida como o responsável pelos ciclos, pela transformação constante, pois ao morder a cauda representa o movimento circular, próprio do ciclo das chuvas, das energias da natureza, onde prevalece a *dialética ancestral da continuidade*. É justamente essa *dialética da continuidade* que deve permear o pensamento dos profissionais da educação. Acrescer nas suas intersubjetividades as possibilidades de aprender e atualizar os conhecimentos, posto que a imutabilidade do ser humano não faz parte do viver. Ademais, expor uma serpente cíclica com canais de aberturas entre o interno e o externo é emblemático para comunicar que as trocas devem acontecer das mais variadas esferas, o que significa reforçar as alteridades, bem como expandir a Educação Geográfica com o respaldo na Interculturalidade.

Nesse cenário, a presença da mitologia afrobrasileira é recorrente nos espaços que tenho a oportunidade de contribuir para a formação de educadores e educadoras. Pode-se considerar, a partir Oliveira (2007, p. 226-227), que o *mito*:

Está visceralmente ligado a magia quando abordamos na lógica da dinâmica civilizatória africana. Ele está teluricamente vinculado ao mistério. Não a um mistério religioso específico, mas ao mistério da vida em geral. A vida é um mistério. O outro é um mistério. Assim, o mito não explica, ele faz reviver o tempo dos ancestrais. Ele é a estrutura onde se guarda a ancestralidade, ou dizendo melhor, a ancestralidade é sintetizada na estrutura do mito, pois o mito guarda o tempo ainda indiviso dos ancestrais. Nele quem fala são os antepassados dos ancestrais. É no mito que se guarda a estrutura mesma dos valores culturais africanos atualizados na sua dinâmica civilizatória histórica. O tempo do mito é onipresente e envolve o tempo do vivido. (...) O mito por guardar a estrutura da ancestralidade, não joga um papel de explicação do mundo, mas sugere um certo modo de viver no mundo. Absorve-o. Vivencia o mistério. Radicaliza a sua potência de aturdimento. Abre para as possibilidades do viver. Põe o ser humano estupefato diante do cotidiano.

Trabalhar com os mitos afrobrasileiros, na perspectiva que venho traçando, significa convidar, inicialmente, o educador em formação a desconstruir o olhar pejorativo perante a cultura afro. Outro viés, é de mostrar que os personagens das histórias socializadas não estão distantes da realidade atual, pois são Orixás femininos que combatem o machismo, que são responsáveis por prover o lar e educar os seus descendentes. São Orixás masculinos que apresentam as suas fragilidades emocionais, mas que ao mesmo tempo estão preparados para aprender com os obstáculos dispostos em suas encruzilhadas, entre tantas outras questões que homens e mulheres do nosso cotidiano encontram nas suas trajetórias.

Creio que o ato de educar requer provocações e inquietações que nos levam a desestabilizar uma variedade de certezas. Educar é convidar a trilhar possibilidades, mergulhar por caminhos não usuais, tensionar perspectivas que compreendem o espaço escolar e o currículo como dispositivos homogêneos. Ou seja, Educação é, também, o movimento e a diversidade que Exu compartilha com muita facilidade, já que para esse Orixá a riqueza está presente nas encruzilhadas das diferenças, da democracia e da libertação.

REFERÊNCIAS

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

ADAD, Shara Jane. H. Costa ; PETIT, S. H. (Org.) ; SANTOS, Iraci dos. (Org.) ; GAUTHIER, J. (Org.) . **Tudo que não inventamos é falso**. 1. ed. Fortaleza - CE: Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE, 2014.

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

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



- GAUTHIER, Jacques. **Sociopoética: Encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação.** Rio de Janeiro: EAN/UFRJ, 1999.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- MACHADO, Vanda. Exu: o senhor dos caminhos e das alegrias In: **Encontro de estudos multidisciplinares em Cultura**, VI, 2010. UFBA, Salvador – Bahia.
- MIRANDA, Eduardo O. **"O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral": os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê.** 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenho Cultura e Interatividade)- Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.
- MIRANDA, Eduardo O. O Ijexá que conduz o Corpo-território a desenhar: saberes do Afoxé Pomba de Malê. In: Eduardo O. Miranda. (Org.). **Educação afro-brasileira: encruzilhadas das experiências culturais.** 1ed. Salvador: Kawo-Kabiyesile, 2015.
- MIRANDA, Eduardo O. . Experiências do corpo-território: possibilidades afro-brasileiras para a Geografia Cultural. **Élisée - Revista de Geografia da UEG** , v. 6, p. 116-128, 2017.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira.** Curitiba: Editora gráfica Popular, 2007. OLIVEIRA, Eduardo David de. **Ancestralidade na Encruzilhada.** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.
- PETIT, S. H. . **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores.** 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência.** São Paulo, Cortez Editora, 2004.
- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2001.
- SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, outubro/2002.
- SOARES, Emanuel Luís Roque. As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação: imagens, discursos e narrativas. **Tese (Doutorado) – UFC:** Fortaleza, 2008
- SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: CODECRI, 2006.
- VERGER, Pierre. **Lendas africanas dos orixás.** 3. ed São Paulo: Corrupio, 1992.