



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS – ODEERE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADE – PPGREC

ELIZABETE GONÇALVES DE SOUZA

EDUCAÇÃO, MILITÂNCIA DECOLONIAL E ANTIRRACISMO: UM
ESTUDO SOBRE O ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS
– ODEERE/UESB

JEQUIÉ-BA

2021

ELIZABETE GONÇALVES DE SOUZA

**EDUCAÇÃO, MILITÂNCIA DECOLONIAL E ANTIRRACISMO: UM
ESTUDO SOBRE O ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS
– ODEERE/UESB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. José Valdir de Jesus Santana

JEQUIÉ-BA

2021

ELIZABETE GONÇALVES DE SOUZA

**EDUCAÇÃO, MILITÂNCIA DECOLONIAL E ANTIRRACISMO: Um estudo
sobre o Órgão de Educação para as Relações Étnicas – ODEERE/UESB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade

Linha de Pesquisa 1: **Etnicidade, Memória e Educação**

Aprovado em: 13 de outubro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)
Presidente da Banca/Orientador



Prof. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira (UESB)
Examinadora Interna



Prof. Dra. Maria Eunice Rosa de Jesus (UNEB)
Examinadora Externa

JEQUIÉ-BA

2021

S729e Souza, Elizabete Gonçalves de.

Educação, militância decolonial e antirracismo: um estudo sobre o órgão de educação e relações étnicas – ODEERE/UESB / Elizabete Gonçalves de Souza.- Jequié, 2021.
99f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação do Prof. Dr. José Valdir de Jesus Santana)

1.Colonialidade 2.Decolonialidade 3.NEABI 4.ODEERE
I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 370.19

Dedico este trabalho ao meu irmão Claudio, que me conduzia para o Colégio, possibilitando a continuidade dos meus estudos no Ensino Médio, numa época em que não existiam políticas públicas para o acesso a esta etapa da educação. Ter um irmão que dirigia um velho Jipe e percorria quilômetros diariamente para me levar ao colégio em outra cidade, foi decisivo para meu propósito de prosseguir e concluir esse Mestrado. Dedico também à professora Marise de Santana, por sua luta contra o racismo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus supremo e toda energia de luz, clarividência e sabedoria que me guiaram até a conclusão desta pesquisa.

Agradeço às forças da natureza que me restauraram semana após semana; foi o farfalhar das árvores embaladas pelo vento, o mover das águas das cachoeiras, a visão da Serra do Sincorá, o pôr do sol e o cheiro de terra que proporcionaram momentos de inspiração, cura e me manteve sã em todo esse período.

À minha mãe Valdelina, exemplo de dignidade e coragem!

À minha família, meu companheiro Vando e minha filha Isabela que têm sido meu suporte nessa caminhada acadêmica.

Às minhas irmãs e colegas, Cristiane e Rose, companheiras de vida e de luta social, de risos e lágrimas, angústias e realizações. Para além do vínculo sanguíneo, a educação, a luta social e comunitária são o que nos une e nos transformou em mulheres e profissionais engajadas socialmente.

Ao professor José Valdir Jesus de Santana, meu orientador, por me abrir uma nova perspectiva de interpretação do mundo, campo ainda novo para mim, mas fundamental para o aprofundamento da pesquisa. Levarei seus ensinamentos e exemplo de humanidade por onde eu caminhar!

À minha colega e amiga, Ângela Eça, companheira de muitas travessias, descobertas e que me incentivou a fazer esta pesquisa.

Às professoras Dr^a Maria Eunice Rosa de Jesus e Dr^a Maria de Fátima de Andrade Ferreira pelas valiosas contribuições no momento da qualificação desta dissertação, que muito contribuíram para a finalização desta pesquisa.

À CAPES, pela aprovação do programa e apoio constante para existência, manutenção e consolidação do mesmo.

A todos os participantes desta pesquisa, homens e mulheres, que nas jornadas de estudos no ODEERE, se posicionaram como ativistas antirracistas, que ressignificaram as suas práticas, contribuindo para a descolonização do pensamento e emancipação de seus grupos sociais nas escolas, nos sindicatos, nos hospitais, nas igrejas e nas ruas.

A explosão não vai acontecer hoje. Ainda é muito cedo... ou tarde demais. Não venho armado de verdades decisivas. Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais. Entretanto, com toda a serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas. Essas coisas, vou dizê-las, não gritá-las. Pois há muito tempo que o grito não faz mais parte de minha vida. Faz tanto tempo... (FANON, 2008, p.25).

RESUMO

O presente estudo intitulado “Educação, Militância Decolonial e Antirracismo: Um estudo sobre o Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE/UESB” buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: Como o ODEERE tem se constituído em um espaço de decolonização do conhecimento e de que forma tem elaborado uma Pedagogia Decolonial/Antirracista? No sentido de responder a este problema, tivemos como objetivo geral: analisar como o ODEERE tem se constituído como espaço de decolonização do conhecimento e de que forma tem elaborado uma Pedagogia Decolonial/Antirracista; e como objetivos específicos: (a) recuperar a história e a memória do ODEERE a partir da perspectiva dos membros fundadores deste Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena; (b) identificar as ações de ensino, pesquisa e extensão que o ODEERE tem desenvolvido voltadas à (re) educação das relações étnicas; (c) analisar como as ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo ODEERE têm possibilitado (ou não) a descolonização do conhecimento e produzido outras epistemologias que dialogam com a perspectiva decolonial. Mobilizamos o campo teórico da decolonialidade, acionando conceitos colonialidade do poder, do saber e do ser, pedagogia decolonial, sociologia das ausências e emergências, epistemologias do sul e educação antirracista. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que se utilizou das seguintes técnicas para a produção dos dados: observação, entrevista semiestruturada e diário de campo. Os dados foram categorizados em conformidade com a técnica de análise do conteúdo. Constituíram sujeitos desta pesquisa sete estudantes dos cursos de extensão ofertados pelo ODEERE, os fundadores este Órgão, Marise de Santana e Marcos Lopes de Souza, e o coordenador do Projeto Erê, Manoel Jhames. A partir desta pesquisa, podemos afirmar que: a institucionalização do ODEERE permitiu à UESB um movimento contra hegemônico, no sentido da promoção de outros saberes e práticas que visam possibilitar a relação com o “outro”; as políticas e intervenções realizadas pelo ODEERE, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, operam no sentido de produzir conhecimentos e pedagogias decoloniais e antirracistas que atuam no combate ao racismo, sexismo, misoginia, homofobia, lgbtphobia, transfobia; os elementos simbólicos que estruturam as práticas pedagógicas desenvolvidas no ODEERE, voltadas ao fortalecimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros e indígenas, contribuem com os processos de descolonização do conhecimento acadêmico; o ODEERE tem se constituído como espaço de valorização de diferentes legados, especialmente de coletivos que, historicamente foram excluídos dos espaços de produção de conhecimento, a exemplo da população negra, indígena, quilombola, cigana etc.; o ODEERE reafirma a importância e a centralidade dos Núcleos de Estudos afro-brasileiros e indígenas como espaços potentes de produção de novos conhecimentos e de valorização das epistemologias do Sul; o ODEERE tem sido um espaço potente voltado à formação de professores e professoras que atuam na educação básica e no ensino superior, na perspectiva de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Colonialidade. Decolonialidade. NEABI. ODEERE.

ABSTRACT

The present study entitled “Education, Decolonial Militance and Anti-racism: A study on the Educational Body for Ethnic Relations – ODEERE/UESB” sought to answer the following research problem: How ODEERE has been constituted in a space for the decolonization of knowledge and in what way have you elaborated a Decolonial/Anti-racist Pedagogy? In order to answer this problem, our general objective was: to analyze how ODEERE has been constituted as a space for the decolonization of knowledge and how it has developed a Decolonial/Anti-racist Pedagogy; and as specific objectives: (a) recover the history and memory of ODEERE from the perspective of the founding members of this Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies; (b) identify the teaching, research and extension actions that ODEERE has developed aimed at (re)educating ethnic relations; (c) analyze how the teaching, research and extension actions developed by ODEERE have enabled (or not) the decolonization of knowledge and produced other epistemologies that dialogue with the decolonial perspective. We mobilized the theoretical field of decoloniality, triggering concepts of coloniality of power, knowledge and being, decolonial pedagogy, sociology of absences and emergencies, southern epistemologies and anti-racist education. This is a qualitative research, which used the following techniques to produce data: observation, semi-structured interview and field diary. Data were categorized according to the content analysis technique. The subjects of this research were seven students from the extension courses offered by ODEERE, the founders of this Organ, Marise de Santana and Marcos Lopes de Souza, and the coordinator of the Erê Project, Manoel Jhames. From this research, we can state that: the institutionalization of ODEERE allowed UESB a counter-hegemonic movement, in the sense of promoting other knowledge and practices that aim to enable the relationship with the “other”; the policies and interventions carried out by ODEERE, in the scope of teaching, research and extension, operate to produce decolonial and anti-racist knowledge and pedagogies that work to combat racism, sexism, misogyny, homophobia, LGBTphobia, transphobia; the symbolic elements that structure the pedagogical practices developed at ODEERE, aimed at strengthening Afro-Brazilian and indigenous civilizing values, contribute to the processes of decolonization of academic knowledge; ODEERE has been constituted as a space for valuing different legacies, especially of collectives that have historically been excluded from spaces of knowledge production, such as the black, indigenous, quilombola, gypsy population, etc.; ODEERE reaffirms the importance and centrality of the Afro-Brazilian and Indigenous Studies Centers as powerful spaces for the production of new knowledge and for the valorization of the epistemologies of the South; ODEERE has been a powerful space aimed at training teachers who work in basic education and higher education, from the perspective of an anti-racist education.

Keywords: Coloniality. Decoloniality. NEABI ODEERE

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 01 – Folia de Reis.

Figura 02 – Fachada do Órgão de Educação e relações étnicas ODEERE.

Figura 03 – Mapa de localização da cidade de Jequié.

Figura 04 – Cartaz de divulgação da XV Semana de Educação da Pertença afro Brasileira.

Figura 05 – Aula de campo como aluna do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade no Quilombo Quigoma.

Figura 06 – Convite para o Caruru do ODEERE.

Figura 07 – Aula de campo, estudantes dos cursos de extensão do ODEERE no museu afro-brasileiro no Pelourinho em Salvador Bahia.

Figura 08 – Capa da revista ODEERE nº v. 2 n. 3 (2017) – Legados Africanos e Experiências do Sagrado.

Figura 09 – Aula de campo, estudantes dos cursos de extensão do ODEERE na cidade de Cachoeira Bahia.

Quadro 01 – Cursos de extensão ofertados pelo ODEERE entre 2005/2019.

Quadro 02 – Pesquisas apresentados como trabalho de conclusão de curso na especialização em Antropologia com ênfase em Culturas Afro-brasileiras.

Quadro 03 – Dissertações encontradas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente virtual de aprendizagem

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior fundação do Ministério da Educação (MEC)

CEA – UFMG – Centro de Estudos Africanos da Universidade Federal de Minas Gerais

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CNE – conselho nacional de educação

CONNEABS – Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

CONSU – Conselho Universitário

COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros

CRDH – Centro de Referência em Direitos Humanos

DCHL – Departamento de Ciências Humanas e Letras

EAD – Ensino a Distância

ERER – Educação para as Relações Étnico-raciais

FURB – Universidade Regional de Blumenau

GEPERGES-UFRPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde da Universidade Federal Rural de Pernambuco

GERA-UFPA – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Pará

GERER/UFF – Grupo de Estudos em Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal Fluminense

IBGE – Instituto brasileiro de geografia e pesquisa

IFSC GASPAR – Instituto federal de santa catarina campus gaspar

LEAFRO/UFRRJ – Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

NAIPD – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná

NEAB-UFMA – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão

NUVIC – Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Violências

NTE – Núcleo territorial de Educação

ODEERE – Órgão de Educação e Relações Étnicas

PENESB/UFF – Programa de Educação sobre o Negro

PPGInfo – Mestrado Profissional de Gestão de Unidade de Informação

PPGREC – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade

PUC – Pontifícia Universidade Católica

TICs – Tecnologias da informação e comunicação

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMA – Programa Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNESC – Centro Universitário do Espírito Santo - Campus Colatina

UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

UNIVILLE – Universidade para Vida

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO	24
1.1 Os sujeitos da pesquisa e a “coleta”/produção dos dados	27
1.2 Situando o campo da pesquisa	29
1.2.1 A dimensão formativa do ODEERE: Ensino, pesquisa e extensão	36
1.3 Tratamento e análise de dados	44
2 DESCOLONIZAR O PENSAMENTO PARA REINVENTAR O MUNDO: (RE) PENSANDO O CÂNONE OCIDENTAL	45
3 OS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS – NEABI_s E A DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	52
4 EDUCAÇÃO, MILITÂNCIA DECOLONIAL E ANTIRRACISMO: QUATRO TESES SOBRE O ODEERE	67
4.1 Tese 01: O ODEERE supera dicotomias: de universidade ou terreiro para universidade/terreiro, terreiro/universidade.	68
4.2 Tese 02: O ODEERE e o movimento de pensar, existir e produzir o giro epistêmico, no giro de Iansã	76
4.3 Tese 03: O ODEERE articula e movimenta uma pedagogia decolonial antirracista	80
4.4 Tese 04: O ODEERE e o giro ativista - por uma refundação epistêmica e étnica da UESB	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO



Figura 01 – Folia de Reis¹

É fundamental viver a própria existência como unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia (SANTOS, 2006, p. 57).

Abrir os caminhos com as palavras citadas pelo professor Milton Santos (2006), tem como propósito convidar o leitor desta produção textual a envolver-se, em um sentido dialético, entre a existência e a pedagogia; a pedagogia da vida, aquela que nos constrói e desconstrói, enquanto seres humanos, meninas, mulheres, professoras, pesquisadoras.

O ano é 1968: o Brasil está mergulhado em uma ditadura militar, todavia, o ano de 1968 ficou marcado pela resistência e articulação de intelectuais em busca de outra ordem social. O escritor brasileiro Zuenir Ventura narra essa movimentação no seu livro “1968 o ano que não terminou” e reflete sobre esse ano como aquele que fortaleceu os movimentos de resistência contra o regime militar a favor da democracia.

Nasci marcada pela energia revolucionária e utópica dos anos sessenta: o ano que não terminou, para mim começou. Nasci no dia 03 de fevereiro, pelas mãos da uma parteira, Dona

¹ Folia de Reis, acervo pessoal da pesquisadora.

Idalina, em uma noite escura e chuvosa, no povoado de Bananeiras, no município de Itaitê, Bahia, filha de Dona Valdelina e Sr. Antônio Vaqueiro. Sou a quarta filha de uma família de onze filhos, que experimentou a dureza da realidade do sertão. O trabalho doméstico, a falta de água e energia elétrica, a lida diária para carregar lenha para acender o fogo, carregar água e ajudar a preparar os alimentos para toda família eram tarefas corriqueiras, especialmente para as meninas.

Sou natural de Itaitê, um município do interior da Bahia, que compõe o conjunto de municípios do denominado território de Identidade Chapada Diamantina. Conforme consta no site do IBGE, a origem da cidade de Itaetê data do final do século XIX, tendo iniciado com uma povoação chamada Tamanduá, às margens do Rio Paraguaçu, e se desenvolveu com o advento da Estrada de Ferro, nos primeiros anos do século XX, fato que contribuiu com o desenvolvimento da localidade, que se transforma em um importante centro comercial, como ponto de apoio de tropas que vinham de diversas localidades do sertão e das lavras diamantina para acessar a estação ferroviária desse povoado. Em 1961, o Município de Itaetê foi criado pela Lei nº 1.497, com território desmembrado do município de Andaraí. Apesar da história oficial não fazer menção aos povos indígenas, o nome Itaetê é de origem tupi-guarani e significa 'pedra dura', duríssima'. No último censo do IBGE, o município apresenta uma população de 14.924 (IBGE, 2010).

Nesse mesmo município, iniciei os estudos no povoado chamado Bananeiras em uma Escola multisseriada², também local em que a professora residia; lugar do qual não guardo as melhores memórias, pois estão sempre relacionadas aos castigos e humilhações sofridos. Não possuo recordações de como ocorreu meu processo de aquisição da leitura e escrita, mas todas as crianças normalmente passavam pelo ABC e Cartilha, percorrendo páginas e objetivando a memorização e decodificação do alfabeto e poucos textos; lembro-me que ensinava as tarefas aos meus colegas, muitas vezes mais velhos que eu, e da sensação que essa atividade produzia em mim, pois me sentia muito bem com a tarefa de ensinar os colegas, assim, a partir desse momento a Escola passa a fazer sentido em minha vida, aprender para ensinar e ensinar para aprender, um movimento dialógico que atravessa todo meu percurso formativo. Gostava de ir à Escola, todavia, estudar não era algo essencial na vida das meninas daquele povoado, porque para todas as meninas, já existia uma trajetória a percorrer: casar e ter muitos filhos,

² As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes

logo, era preciso adquirir habilidades como aprender a cozinhar, lavar e passar, tendo em vista que essas eram as habilidades necessárias para alcançar o destino que nos era determinado.

Os anos passavam e eu, cada vez mais, me afastava do destino traçado para as meninas. Cada vez mais possuía interesse pela leitura e por atividades consideradas do campo masculino, ou que extrapolavam o ambiente doméstico. Corrida de cavalo era minha atividade predileta, sempre acompanhava meu pai nas corridas que ele promovia; além disso, gostava de promover festas, brincadeiras para a criançada, acompanhar a Folia de Reis no final do ano, as festas de Cosme Damião em setembro, e semanalmente os cantadores de Côco³ em sua “performance” em um bar que tinha na comunidade.

Em minha infância e adolescência gostava de ir à igreja, especialmente na Semana Santa e no mês de Maria. Durante a Paixão de Cristo, observava atentamente as imagens dos quadros que ornamentavam as paredes da Igreja e representavam o sacrifício de Jesus e não conseguia entender porque aqueles guardas o mataram, todos diziam que Ele morreu para nos salvar, aí eu me perguntava: salvar de quê? Essa pergunta e outros questionamentos nunca foram respondidos, por que esse tipo de questionamento não era comum naquela comunidade.

Ainda na infância descobri que gostava de conhecer histórias de outros lugares, mundos e momentos. Passei a ouvir as histórias contadas pelo Sr. Roque Cascalho, um homem mais velho da nossa comunidade que reunia as crianças em círculo, sentadas no chão sob a luz da lua, contando histórias maravilhosas de monstros no fundo do mar e seres encantados (ex.: mula sem cabeça e lobisomem); conheci pelas palavras de um senhor analfabeto a magia dos contos e, a partir disso, o prazer pela leitura. Comecei a ler primeiro os livrinhos da escola, comumente escondidos em um armário, depois os romances e mais tarde os livros de Bang Bang. Isso mesmo, uma menina da zona rural que lia Bang Bang, sentia a necessidade de ler qualquer livro que chegasse às mãos, sentia que o ato de ler também apontava possibilidades de invenção e reinvenção nas frestas e na escassez de futuro que estavam atribuídos as meninas da minha comunidade.

Em 1980 iniciei o segundo ciclo do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual Edgar Santos, povoado do Rumo, também pertencente ao município de Itaitê, pois no local em que morava não havia oferta dessa etapa do ensino, todos os egressos da quarta série eram matriculados no Colégio mais próximo, assim, todos os dias percorríamos 18 km de estradas

³³ Coco é uma dança bem brasileira, provavelmente surgiu do encontro das tradições da cultura negra e dos povos indígenas. Existem algumas versões sobre suas origens. A primeira diz que o ritmo surgiu no século 17, no Quilombo dos Palmares, região que hoje faz parte do estado de Alagoas. Durante a atividade da quebra do coco para se retirar a amêndoa os quilombolas usavam tamancas com solas de madeira e realizavam essa tarefa com movimentos cadenciados. http://www.descubraminas.com.br/Cultura/Pagina.aspx?cod_pgi=3213

empoeiradas até o colégio; os colegas nos tratavam com certo desdém porque sempre chegávamos à Escola com as roupas tingidas pela poeira vermelha da estrada.

Não lembro de ter sido incentivada pela Escola ou mesmo pela minha família para continuar estudando. Terminei o primeiro grau e tomei a decisão de continuar a estudar, o que só era possível na cidade mais próxima que ofertava na época o chamado segundo grau. Nessa expectativa me mudei para Iramaia, uma cidade um pouco maior, à época com pouco mais de quinze mil habitantes, com uma dinâmica social considerada “mais evoluída”, com serviços de correios, bancários, cartórios. Possuía três Escolas municipais de ensino infantil e fundamental e uma de segundo grau, que formava para o Magistério. Terminei o segundo grau no curso de Magistério em 1986, no Centro Educacional Cenecista de Iramaia. Essa formação me encaminhou para o exercício da docência, tendo em vista que, antes mesmo de terminar o curso do magistério, estava atuando com alfabetização de adultos.

Hoje, consigo perceber que cursei toda a educação básica e formação profissional sem ter tido uma única aula que discutisse o panorama político do país, as condições da educação, a dimensão da cultura, os direitos básicos, havia um silêncio absoluto sobre esses temas, estávamos em uma ditadura e eu não sabia disso. Quando cursava o Magistério, ao assistir pela televisão a votação do Colégio Eleitoral que elegeu Tancredo Neves, em 1985, fiquei curiosa para compreender os meandros do poder e fui buscar na leitura as respostas. Inicialmente, li a obra de Fernando Gabeira “O que é isso companheiro?” e, como se diz popularmente, a “ficha caiu”. Comecei a conhecer um pouco da História do Brasil e vi que era muito diferente do que a Escola havia me ensinado até aquele momento.

Em 1991 fui aprovada em concurso público como professora da rede estadual de ensino, nessa época já havia desenvolvido uma visão crítica sobre a educação ofertada no contexto das cidades do interior e para as classes populares, desse modo, compreendi que as soluções poderiam vir da política. Nessa expectativa, atuei na gestão pública como secretária de Educação do município de Iramaia, atuei no terceiro setor, voluntariamente, em projetos como “Um milhão de cisternas” que desenvolveu e implantou novas tecnologias sociais para convivência com o semiárido, construindo reservatórios para captação de água de chuva e realizando formação para a convivência com a seca. Essa relação próxima com a comunidade e suas problemáticas me levou a candidatura a Prefeita do município de Iramaia no pleito de 2016. Em 2018 retornei a UESB, através do ODEERE para o curso de extensão em Metodologia da Pesquisa em Relações Étnicas, momento em que me aproximei das discussões sobre esta temática. Essas experiências me constituíram enquanto mulher, professora e pesquisadora.

Hoje observo que os movimentos que fiz em relação à mudança de cidade, desde a juventude até os dias atuais, foram movimentos que me impulsionavam em busca de um direito que me fora sistematicamente negado: o direito à educação. Daí o sentido de trazer esse retrospecto, com um cenário de exclusão que é o meu lugar de fala, e é desse lugar que me proponho a investigar a teoria decolonial, Mobilizo, neste trabalho, as principais categorias analíticas: a colonialidade do poder, do saber e do ser, posto que tais categorias têm um sentido específico para mim, assim, surge a pesquisadora em um Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, programa que toma a cultura de povos subalternizados, afro-brasileiros e indígenas como fio condutor de suas intervenções, além do mais, busco aqui também reverenciar minhas raízes e vivências de infância, considerando o que me foi possibilitado como sociabilidade, incluindo tanto aspectos de partilha de saberes e das manifestações culturais, quanto às exclusões, as “ausências”, buscando compreendê-las não como um fato isolado, mas como materialização do capitalismo, colonialismo e patriarcado em minha existência (SANTOS, 2019).

As inquietações surgidas ao longo do meu processo formativo e profissional foram determinantes para a formulação de questionamentos que deram origem a esta investigação. Desde o início da minha vida profissional questioneei o sentido de ser professora, compreendendo como algo para além de uma atividade profissional, me enxergando um ser pensante que se recusa a simplesmente cumprir tarefas, ser um “dador de aula” como costumamos nos referir no meio educacional aos profissionais que executam suas tarefas no automático e sem questionamentos, condição essa que se encontrava boa parte dos meus colegas e que eu compreendia como algo reducionista, não desejando enquanto profissional. Nesse sentido, busquei compreender essa dimensão mais profunda da educação como instrumento de transformação social e emancipação do cidadão, lendo Paulo Freire. Busquei também através de formações, sendo uma das primeiras realizadas no ano de 2004, na UESB, onde participei do curso de extensão “Curso de Formação Política e Cidadã de Lideranças dos Movimentos Sociais de Jequié e Região”, antes mesmo de iniciar a primeira graduação. Esse curso foi um divisor de águas para minha compreensão sobre política, cidadania e atuação profissional.

O processo de formação e atuação profissional se retroalimentam numa dialética constante de questionamentos e busca do conhecimento, nesse sentido, me formei no magistério (1986) e com essa formação fui aprovada no concurso como professora na Rede Estadual de Ensino (1991). Começo então na função professora do ensino fundamental no município de Iramaia/BA. A aprovação no concurso para a rede estadual de ensino me trouxe

estabilidade na carreira, mas essa condição não me acomodou, tinha uma sede muito grande de aprender; nessa época era muito difícil um professor da educação básica, numa cidade pequena, possuir um diploma de ensino superior, mas não me conformei com as dificuldades e no ano de 2005 adentrei a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Jequié, para o curso de graduação em Pedagogia. O curso de Pedagogia na UESB me possibilitou diversas transformações no campo pessoal e profissional, passei a residir em Jequié uma cidade de médio porte, atuando em uma escola onde a maioria dos colegas já possuíam graduação e pós-graduação. Mas foi a convivência com os professores e os aprendizados teóricos que me trouxeram as maiores descobertas, bem como uma série de questionamentos, onde destaco as aulas de História da Educação com a professora Elenice Ferreira e as aulas de Didática com a professora Marise de Santana. Nessas aulas realizei minhas maiores descobertas que me impulsionaram a aprofundar os conhecimentos na área de educação. Em 2008, já atuando no Colégio Militar em Jequié, fui contemplada para fazer uma graduação em História, posto que à época atuava ministrando essa disciplina, mas não possuía formação específica na área. Por conseguinte, em 2008 iniciei a graduação semipresencial em História, ofertada pela Secretaria de Educação da Bahia em parceria com a Pontifícia, Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC – Rio, curso que conclui em 2011. O desejo em continuar aprendendo me faz retornar à UESB em 2019, para o Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, com um projeto para refletir sobre relações étnicas e identidades e educação.

Meu encontro com a temática das relações étnicas vem da infância no meio rural do sertão baiano, território em que vivi a infância e adolescência intensamente, convivendo de perto com contadores de histórias, benzedeiros, parteiras, reiseiros, forrozeiros, cantadores de coco, cantadores de chulas, compartilhando saberes e fazeres; sinto que essas experiências me atravessam e colaboram para minha construção enquanto mulher, professora e pesquisadora, trazendo-me até aqui.

Ao ser aprovada na seleção do mestrado conheci meu orientador, o professor José Valdir, que desde o primeiro momento se revelou uma pessoa generosa e acolhedora, que me conduziu, literalmente, nesse início de jornada como pesquisadora iniciante; cheguei com uma proposta de pesquisa tímida e ele abriu um universo de possibilidades de discussão através da lente da teoria decolonial, um campo de estudos que eu não conhecia, mas seguindo suas orientações e estudando muito, concluímos esse estudo tendo como abordagem teórica a decolonialidade.

Tive um percurso de pesquisa atípico, devido a Pandemia do COVID 19, que impediu toda e qualquer atividade presencial no segundo ano do Mestrado, todavia, nesse período, vimos uma explosão de conteúdos formativos serem oferecidos, inclusive por Universidades ou grupos de pesquisa, por meios digitais, assim me juntei ao Coletivo Sou Decolonial da Universidade de Feira de Santana, que desenvolveu jornadas de discussões sobre a teoria decolonial bem como o grupo de pesquisa GelPoc do Instituto Federal da Bahia -IFBA de Porto Seguro.

Em parceria com a colega Estela Oliveira escrevi um artigo “O novembro negro na escola municipal Albertina Coelho Dias”, publicado em março de 2021, como capítulo do livro em formato e-book “Educação e as Relações Étnico-Raciais”, pela editora MultiAtual, um relato de experiência de uma intervenção que fizemos em uma Escola da educação básica no município de Candeias.

O Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade PPGREC/UESB proporciona a oportunidade de compreender a minha história e resgatar vivências, lugares, sensações, personagens até então silenciados ou vistos como algo sem importância, que passam a ter inteligibilidade na gramática das relações étnicas, atividades como Caruru dos Erê, Ibejis Wunjes, no meu olhar investigativo passaram a ser lidas como um ritual de fortalecimento da cultura afro-brasileira, passei a entender as chulas dos cantadores de Coco, a Folia de Reis como manifestação da cultura e expressão da diversidade cultural e patrimônio da riqueza coletiva do povo brasileiro.

A categoria identidade que estrutura o Programa de Relações Étnicas e Contemporaneidade, tem significado especial para quem vivenciou as Folias de Reis, as Políticas de Ações Afirmativas, dentre as muitas realizadas no Órgão de Educação para as Relações Étnicas – ODEERE, tocam aqueles que foram atingidos pela desigualdade social na forma de negação de direitos essenciais como o direito à educação. Portanto, está dentro desse programa no papel de pesquisadora tornou-se uma oportunidade de ressignificar essas vivências, compreendê-las em sua inteireza para projetá-las no sentido de emancipar outros sujeitos, pois, conforme Santos, “a luta pela emancipação social é sempre uma luta contra exclusões sociais geradas pela forma atual de regulação social com o objetivo de substituí-la por uma forma de regulação nova e menos excludente” (SANTOS, 2019, p. 43). Essas experiências afetam um coletivo de sujeitos e sujeitas subalternizados pela lógica da “colonialidade do saber, do poder e do ser” (MALDONADO-TORRES, 2019).

Ainda vigora no Brasil um modelo de educação colonizador que tem como referência o que Maldonado-Torres (2019) denomina de “colonialidade do saber”, em que prevalece a

epistemologia eurocêntrica, que subalterniza todo conhecimento que não se origina na Europa. A instituição escolar, nesse sentido, continua marcada pelo paradigma eurocêntrico que coloca o branco como padrão de humano e subalterniza o outro, seja ele indígena ou negro. Com essas marcas, a educação torna-se um lugar de reprodução de exclusão, de preconceitos e estereótipos.

Considerando que o fenômeno do racismo presente na sociedade brasileira é uma forte expressão da colonialidade⁴, contra o qual o Movimento Negro⁵ tem lutado há décadas, no campo da educação, a aprovação da Lei 10.639/03 é fruto da luta desse ator político para a construção de uma educação antirracista e descolonizadora dos currículos escolares e universitários, conforme Gomes (2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394 de 1996), foi alterada pela Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica, nos sistemas de ensino públicos e privados. Em 2004, com a Resolução CNE/CP 01/2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em 2008, a lei 10.639/2003 foi alterada, tornando-se 11.645, posto que além das determinações da obrigatoriedade das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas, torna-se obrigatório o ensino das histórias e culturas indígenas na educação básica.

Compreendendo a educação como possibilidade de intervenção crítica para a transformação do mundo e de reeducação para as relações étnico-raciais, nesta pesquisa buscamos responder a seguinte questão: *Como o ODEERE tem se constituído em um espaço de decolonização do conhecimento e de que forma tem elaborado uma Pedagogia Decolonial/Antirracista?*

Para responder à referida questão de pesquisa, traçamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Analisar como o ODEERE tem se constituído como espaço de decolonização do conhecimento e de que forma tem elaborado uma Pedagogia Decolonial/Antirracista.

Objetivos específicos: Recuperar a história e a memória do ODEERE a partir da perspectiva dos membros fundadores deste Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena. Identificar as ações de ensino, pesquisa e extensão que o ODEERE tem desenvolvido voltadas

⁴ Colonialidade é a consequência do processo histórico colonial que se estruturou sobre a violência, hierarquização de povos e, nesse sentido, naturalizou a opressão de determinados grupos e a dominação de outros; opressão e dominação que se manifestam especialmente através do eurocentrismo, epistemicídio e do racismo (MALDONADO-TORRES, 2019).

⁵ Movimento Negro entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignifica a questão étnico-racial em nossa história (GOMES, 2017, p. 28).

à (re) educação das relações étnicas. Analisar como as ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo ODEERE têm possibilitado (ou não) a descolonização do conhecimento e produzido outras epistemologias que dialogam com a perspectiva decolonial.

O Órgão de Educação e Relações Étnicas - ODEERE foi criado no ano de 2005, vinculado à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB, como um dos pilares para a construção de projetos/programas de educação para as relações étnico-raciais, em conformidade com a lei 10.639/2003, mas que, ao longo do tempo, foi incorporando as demandas trazidas pela 11.645/2008, especialmente no tocante ao ensino das histórias e culturas indígenas. O nome ODEERE se forma a partir da junção de dois mitos africanos. ODÉ, na mitologia africana, é o orixá caçador, é aquele que estabelece relação dos humanos com reino animal e vegetal, é aquele que provê o alimento com fartura. “Caçar” significa procurar a miúde e ao largo para além dos limites, enquanto podemos compreender caça como uma metáfora para a busca do conhecimento, como expansão maior de limites da vida. ERÊ é uma palavra da língua Yorubá, amplamente falada em boa parte do continente africano, significa “brincar” pode ser compreendida como um estado de espírito leve, puro, típico da postura de uma criança diante do mundo. Para além do mito grego, é necessário pensarmos como as cosmovisões africanas nos trazem a oportunidade de nos relacionarmos com outras mitologias, outras filosofias e assim, adentrar em outras percepções de mundo, diferente da visão ocidentalizada. Nesse cenário, recorrer à mitologia africana é indispensável, na medida em que conduz aproximação dessa visão de mundo.

Trata-se, portanto, de um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABIs. Do ponto de vista da organização institucional, os NEABIs são órgãos auxiliares das instituições de ensino superior que tem por objetivo ofertar ensino, pesquisa e extensão sobre as diversidades étnicas e temáticas afro-brasileiras e indígenas e, nesse sentido, assegurar os processos de implementação das referidas legislações.

A matriz epistemológica desenvolvida pelo ODEERE articula saberes do campo científico com os saberes sintetizados nos mitos e ritos da cultura afro-brasileira como afirma Santana (2014). O Órgão congrega, em sua grande maioria, pesquisadores militantes que discutem e produzem conhecimentos sobre a diversidade étnica brasileira, tendo como foco as questões afro-brasileiros e indígenas, de gênero e diversidade sexual, com os seguintes objetivos institucionais: Incentivar as pesquisas e as reflexões acerca dos processos educativos voltados para o conhecimento de matrizes culturais, especialmente as africanas, afro-brasileiras e indígenas; identificar e coletar informações acerca das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas; incentivar o desenvolvimento de pesquisas que possam ampliar

os conhecimentos e subsidiar a execução de políticas educacionais para as comunidades negras, sejam por parte dos docentes, assim como de discentes nos diversos níveis de ensino; ampliar o acervo documental, cartográfico e bibliográfico com títulos que tratem das Relações Étnicas; incentivar produções realizadas por docentes e discentes participantes do grupo de pesquisa e de atividades dos cursos de formação continuada; sugerir nos colegiados dos diversos cursos da instituição reformulações dos currículos, indicando disciplinas ligadas ao estudo das Relações Étnicas; investir em projetos que busquem recursos financeiros para consolidar experiências de pesquisa e extensão que contribuam na formação de docentes e de outros segmentos da sociedade; organizar espaço com peças africanas e afro-brasileiras para visitação de todos aqueles que sejam interessados pela cultura material e imaterial afro-brasileira.

O arcabouço teórico desta pesquisa ancora-se na teoria decolonial, em diálogo com os estudos sobre educação para as relações étnico-raciais e, nesse sentido, acionamos intelectuais como Ramón Grosfoguel (2008), Enrique Dussel (2005), Nelson Maldonado-Torres (2006, 2019) que nos auxiliaram na compreensão de conceitos como colonialidade, modernidade, colonialidade do saber, do poder e do ser e decolonialidade; Boaventura de Souza Santos (2009, 2010) para as discussões sobre epistemologias do Sul e ecologias de saberes; e Nilma Lino Gomes (2017, 2019), Santana (2014), Oliveira (2018, 2021) e Catherine Walsh (2009), para a discussão sobre educação para as relações étnico-raciais e pedagogias decoloniais.

Este trabalho, que se insere na perspectiva dos estudos decoloniais, pretende colaborar com os movimentos de insurgência contra a hegemonia eurocêntrica na produção de conhecimento e trazer à cena novos saberes e novas epistemologias. No Brasil, essas novas epistemologias, na área da Educação, já foram pensadas por Paulo Freire, especialmente em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Contudo, os movimentos negros, em nosso país, há décadas vêm questionando o nosso modelo racista de educação e construindo experiências pedagógicas antirracistas, em distintos espaços da sociedade, que culminaram na aprovação da lei 10.639/2003 e no reconhecimento da pluralidade étnica do povo brasileiro, na consolidação de políticas sobre diversidade cultural e na construção de uma educação antirracista da qual fala Nilma Lino Gomes (2017).

A institucionalização das políticas afirmativas, a criação de grupos e núcleos de pesquisa em Educação e relações étnicas, a exemplo do ODEERE, possibilitou às Universidades um movimento contra hegemônico no sentido da promoção de outras linguagens, saberes e práticas. Esperamos que os “achados” desta pesquisa constituam subsídios para compreender os processos de descolonização do conhecimento, de crítica

epistêmica ao eurocentrismo, de busca por justiça cognitiva, através da educação, observando suas potencialidades e fragilidades.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, intitulado “*Os itinerários da pesquisa: O percurso metodológico*”, apresentamos os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa, o tipo de abordagem e as técnicas utilizadas para a produção dos dados, além de situar o campo, os sujeitos da pesquisa e o método utilizado para a organização e análise dos dados.

No segundo capítulo “*Descolonizar o pensamento para reinventar o mundo: (re) pensando o cânone ocidental*” apresentamos a nossa abordagem teórica, tendo por foco as epistemologias decoloniais e, nesse sentido, apresentamos os principais conceitos que mobilizamos em nossa pesquisa, a exemplo de colonialidade do saber, do poder e do ser, epistemologias do sul, ecologias de saberes e pedagogia decolonial.

No terceiro capítulo, intitulado “*Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABIS e a descolonização do conhecimento*”, apresentamos e descrevemos as pesquisas acadêmicas localizadas no banco de dissertações e teses da CAPES, que tinham como objeto de investigação os referidos Núcleos, de modo a compreender as suas dinâmicas de funcionamento e como suas ações têm sido centrais para a descolonização do conhecimento nos espaços das Universidades e para a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais.

O quarto capítulo “*Educação, militância decolonial e antirracismo: quatro teses sobre o ODEERE*” apresenta a análise dos dados, organizada a partir de quatro teses, inspiradas em Maldonado-Torres (2019). Demonstramos, a partir da perspectiva dos sujeitos que participaram desta pesquisa, como o ODEERE tem se constituído em um espaço de produção de conhecimento antirracista, decolonial, produzindo um giro epistêmico e combatendo as formas de colonialidades que atravessam as estruturas da Universidade.

1 OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO

Os nossos passos vêm de longe
Jurema Wernek

Os manuais de metodologia do trabalho científico orientam um afastamento entre o pesquisador e o seu objeto de estudo, posição considerada necessária para uma reflexão crítica sobre a pesquisa. No início do Mestrado, ouvi esta orientação diversas vezes, sinalizando que o pesquisador deve se colocar numa posição de distanciamento do objeto pesquisado, atitude que iria conferir à pesquisa rigor e credibilidade. Devido ao fato de ser aluna do PPGREC, um programa de Mestrado ofertado pelo Órgão de Educação para as Relações Étnicas - ODEERE e ao mesmo tempo ter o ODEERE como objeto de estudo nessa pesquisa, no início, fiquei confusa quanto a essa questão do distanciamento do objeto, pois ao chegar ao Programa já havia construído uma história de vida pessoal e profissional que me aproximava das discussões, das crenças e dos valores defendidos pelo referido Órgão.

Aprendi com Boaventura de Souza Santos (2009) que essas premissas são provenientes de um padrão de produção de conhecimento baseada na monocultura do saber e que a neutralidade científica é uma falácia a serviço de uma casta que domina os processos de produção de conhecimento. Desde o início, o dito afastamento do pesquisador/objeto previsto pela metodologia clássica, foi sido penoso pra mim enquanto pesquisadora, pois o meu “corpo território” (MIRANDA, 2019), vai sendo afetado pela dinâmica do meu objeto/lócus da pesquisa, quando um conjunto de vivências no ODEERE produzem travessias que transformam minha forma de ver, estar e interferir no mundo, sendo uma dessas transformações a minha nova forma de encarar a produção do conhecimento nos espaços acadêmicos.

Santos (2019) afirma que “do ponto de vista das Epistemologias do Sul, a neutralidade não faz sentido porque o critério de que depende a confiança se encontra nas vicissitudes da luta contra a opressão, impossibilitando assim indiferença contextual” (SANTOS, 2019, p. 74). Portanto, aqui nesse como em outros estudos de matriz decolonial, não há indiferença porque o objeto de estudo é também um afeto do pesquisador, da pesquisadora; assim, buscamos traçar uma rota teórico-metodológica coerente com a perspectiva decolonial e para isso, fazendo jus a esse modo de pensamento, devemos cultivar sempre a “desobediência epistêmica”.

Portanto, as questões metodológicas, para além dos aportes instrumentais que nos proporcionam, implicam também em uma opção epistemológica, ética, política e estética, que se relaciona com a nossa forma de ver o mundo e se posicionar nele, além de atender às exigências do objeto de estudo, por isso mesmo decidir qual abordagem metodológica seguir não é tarefa fácil.

Compreendemos que existe uma lacuna na investigação acadêmica no que se refere à abordagem decolonial, especialmente no que concerne às questões metodológicas. Essa perspectiva teórica se assenta em um olhar crítico sobre a narrativa da modernidade e o eurocentrismo que rege a ciência e a produção de conhecimento de forma universalizante; a decolonialidade propõe a superação dessa narrativa, apresentando uma compreensão mais alargada do conhecimento e da sua produção, que se dá nas relações sociais, sendo assim, toda experiência humana é produtora conhecimento.

As concepções contemporâneas sobre o processo do conhecimento compreendem o real como um fenômeno histórico, cultural, dinâmico, cuja complexidade não deve ser rompida nem simplificada. Nesse sentido, nossa postura epistemológica dialoga com as abordagens de pesquisa de “pesquisa qualitativa”, uma vez que esta tem se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais (GOLDENBERG, 2004; RICHARDSON, 2015; GROULX, 2014; LÜDKE, ANDRÉ, 2013; AMADO, CRUSÓÉ, VAZ-REBELO, 2017). Ademais, segundo Chizzotti,

Diferentes tradições de pesquisa invocam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas [...] (2008, p. 29).

A nossa pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, as quais descrevemos a seguir:

A primeira etapa corresponde tanto à construção do referencial teórico quanto à revisão bibliográfica, ou seja, o levantamento da literatura produzida sobre os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABIs e, nesse sentido, utilizamos, para este levantamento, o banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Escolhemos essa plataforma por tratar-se de um repositório com registro atualizados e alimentado permanentemente, bem como pelo fato de disponibilizar produções em diversas áreas do conhecimento de todos os cursos de Mestrado e Doutorado em funcionamento no país e ainda pela facilidade de acesso que proporciona ao

pesquisadores. Na primeira busca das publicações disponíveis na Plataforma Sucupira, tivemos o cuidado de investigar se havia estudo publicado sobre o Órgão de Educação das Relações Étnicas ODEERE, o NEABI da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, e constatamos que não havia nenhum estudo publicado, fato que se repetiu ao fazer a busca no banco de dissertações do Programa de Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC da UESB, o que demonstra o ineditismo dessa pesquisa, bem como a sua relevância no cenário acadêmico, a fim de reconhecimento e valorização do ODEERE enquanto espaço potente de produção e descolonização do pensamento, do saber, do poder e do ser. O levantamento foi realizado entre os meses de fevereiro a maio de 2020, através dos descritores: Educação das relações étnicas e NEABI.

Ao utilizar o descritor NEABI no banco de dissertações e teses da CAPES, foram encontrados vinte e quatro publicações; dessas publicações cadastradas na Plataforma Sucupira, onze não possuíam divulgação autorizada ou eram trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, restando treze trabalho, todos defendidos como dissertação de mestrado. Após a leitura, três estudos foram descartados porque não tinham como objeto de estudo os NEABIs. Em seguida, realizamos a leitura na íntegra das dissertações, o que nos possibilitou descrever cada uma das pesquisas, evidenciando os objetivos, a metodologia, a corrente teórica bem como os resultado obtidos em cada investigação.

Segundo Creswell (2010), a revisão bibliográfica ou “estado do conhecimento” é compreendida como uma das primeiras etapas da pesquisa científica e tem como propósito ampliar discussões e preencher lacunas de estudos anteriores desenvolvidos no campo, podendo ainda contribuir para a melhor definição do problema de pesquisa, bem como, situar a relevância social da investigação dentro do escopo teórico-metodológico já constituído no campo acadêmico. Essa etapa possui tanto uma dimensão de categorização, de caráter descritivo, como uma faceta de análise crítica, ou seja, que ultrapassa a simples explicitação daquilo que já se produziu, mas possibilita de fato uma leitura atenta da realidade que poderá situar o campo de investigação, como também apontar lacunas e necessidades de outras investigações ainda não suficientemente contempladas dentro do que foi estudado.

A segunda etapa da pesquisa compreendeu a fase de produção dos dados e para isso nos utilizamos das seguintes técnicas de pesquisa: observação, entrevista semiestruturada e diário de campo.

As entrevistas, segundo Lüdke e André (2013), apresentam como vantagem, em relação a outras técnicas, o fato de que ela permite a captação imediata e corrente da

informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolha nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode, também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39).

Segundo Lüdke e André (2013), as observações, nas pesquisas de natureza qualitativa, ocupam lugar privilegiado, na medida em que possibilitam um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno. [...] A observação direta permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. [...] Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema. [...] Finalmente, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação (2013, p. 30-31).

O principal instrumento de trabalho para quem realiza observação é o diário de campo que, conforme Minayo (2009), trata-se um “caderninho, uma caderneta ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades” (2009, p. 71).

1.1 Os sujeitos da pesquisa e a “coleta”/produção dos dados

A pesquisa de campo foi planejada inicialmente com o intuito de reunir pelo menos cinco estudantes de cada curso de extensão do ODEERE, uma amostra que considerávamos significativa para responder à questão da pesquisa, todavia, este número precisou ser redimensionado devido ao quadro da Pandemia do COVID-19; o vírus se alastrou por todo o país em março de 2020, atingindo o andamento do cronograma da pesquisa, pois nesse momento iniciávamos a “coleta” de dados em campo. Com as determinações legais de suspensão das atividades presenciais e afastamento social, foi necessário redimensionar o quantitativo de participantes, assim, adotamos a determinação de ouvir um participante de cada curso de extensão, que resultaria em cinco entrevistas. Buscamos compensar a questão

quantitativa com a qualitativa, nesse caso, optamos por incluir na coleta mais cursistas que haviam concluído mais de um curso de extensão, entendendo que estes tiveram uma vivência maior no ODEERE, desse modo, ouvimos mais dois cursistas e totalizamos a coleta em sete entrevistas. Em outro momento ouvimos os fundadores do ODEERE: Professora Dr^a Marise de Santana, o professor Dr^o Marcos Lopes, que atualmente ocupa a função de coordenador do órgão e o coordenador do Projeto Erê, Manoel Jhames, totalizando dez participantes.

As entrevistas com os estudantes dos cursos de extensão ocorreram entre os meses de fevereiro e março de 2020, sendo que a maioria foi realizada na sede do ODEERE, localizada no bairro Pau Ferro, em Jequié-BA, por tratar de um local já conhecido por todos os participantes da Pesquisa. Apenas uma participante concedeu a entrevista em sua residência e ainda um outro participante se deslocou até a residência dessa pesquisadora para conceder a entrevista. Após esse período, a forma de realização das entrevistas teve uma alteração, devido a Pandemia de Covid 19, que provocou a suspensão das atividades presenciais nas Universidades brasileiras, por orientação da Organização Mundial de Saúde OMS.

A pandemia produziu um estado de incerteza, devido a presença de um vírus altamente transmissível e com números alarmantes de mortes, primeiro na Europa, depois Estados e na sequência na América Latina. Devido a essa tensão e a suspensão de atividades acadêmicas, a etapa de coleta de dados ficou parada até o mês de junho, quando passamos a realizar as entrevistas por meio digitais, utilizando a plataforma do Google Meet e do Zoom para realizar as entrevistas, especificamente com a fundadora do ODDERE, a prof^a Dr^a Marise de Santana, e com o atual coordenador deste Órgão, o prof. Dr. Marcos Lopes de Souza.

As observações foram realizadas no acompanhamento das atividades do calendário do Órgão de Educação e Relações Étnicas - ODEERE, durante eventos que acontecem anualmente, nesse caso, as observações ocorreram no ano de 2019, no mês de setembro, na semana em que é realizado o Caruru do ODEERE; na XV Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira, evento realizado no mês de novembro, entre os dias 16 e 20; e na aula de campo, realizada em dezembro, durante as aulas dos módulos dos cursos de extensão Educação e Cultura Afro-Brasileira, Relações Inter étnicas: identidade e saberes indígenas, Metodologia da Pesquisa em Relações Étnicas, Gênero, raça e identidade sexual e Educação: saberes quilombolas e de saúde das populações afro-brasileira.

Assim, durante os eventos citados, busquei uma “posição” de observação dos acontecimentos, anotando as falas, a movimentação que naquele momento julguei significativa para compreensão do objeto estudado; nessa etapa de observação percebi uma dinâmica diferenciada no ODEERE nos finais de semana em que ocorriam os encontros para

realização dos módulos dos cursos de extensão; nesses momentos, que contavam com a presença de cursistas de diversas cidades da região, foi possível observar uma dinâmica nova no espaço, com burburinhos pelo corredor, cânticos, danças, aulas, exposição de trabalhos, investigação nos arredores na comunidade do Pau Ferro. A vivência no ODEERE, durante os encontros dos módulos de extensão em Metodologia da Pesquisa, a qual estive matriculada no ano 2018, também constituiu-se em subsídios importantes para a construção desse estudo, com as discussões teóricas e as vivências no módulo da aula de campo (que participei em dois momentos, no ano de 2018 como cursista de extensão e 2019 como aluna do Mestrado). Mas foi durante uma aula do Mestrado, que fiz uma das primeiras intervenções como pesquisadora, quando, em uma aula, foi apresentada uma senhora, ex-moradora do Bairro Pau Ferro, que estava visitando a família e veio ao ODEERE; com essas informações, entendi que ela poderia contribuir com alguma informação sobre o bairro e sobre o ODEERE, peguei meu caderno de notas e iniciei a conversa, informando sobre a pesquisa e pedindo a sua colaboração. Na conversa, ela relatou sobre a importância do ODEERE em sua vida, do seu entendimento como mulher negra, do papel que a professora Marise de Santana desempenhou para sua formação identitária.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, ou seja, dos estudantes dos cursos de extensão, utilizaremos de nomes fictícios: Tupinambá, Quilombola, Euá, Griot, Chimamanda, Obà, Erê. Já os fundadores do ODEERE, Marise de Santana e Marcos Lopes de Souza, aparecem com seus nomes reais, tendo em vista que na condição de fundadores do Órgão, interessa a este estudo destacar sua militância e a perspectiva educacional que define o sentido de existência do órgão. Ademais, um dos objetivos desta pesquisa é recuperar a história e a memória do ODEERE a partir da perspectiva dos membros fundadores.

1.2 Situando o campo da pesquisa



Figura 02 – Fachada do Órgão de Educação e relações étnicas ODEERE.⁶

O Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE é um órgão suplementar da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, criado no ano de 2005, se constitui a partir da instalação do Grupo de Pesquisa “Educação e Relações étnicas: Saberes e Práticas do Legado Africano”, criado em 2005, sob a coordenação da prof^a Dr^a Marise de Santana, do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL).

A luta do Movimento Negro na cidade de Jequié é um dos primeiros sinais que os afro-brasileiros que ocupam esse território não se resignaram diante da negação de seus direitos à educação, à cultura, levando-os a assumir uma pertença historicamente silenciada pelo mito da democracia racial e pela ideologia do branqueamento. Assim, coletivos negros, como o Mocambo Odara, grupos de Capoeira, grupos de Hip Hop, setores das Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica desse território se articulam com a luta da população negra no Brasil em busca de igualdade racial, pelo direito à educação e, posteriormente, por uma educação antirracista que se comprometa em romper com o racismo presente na sociedade brasileira; a implantação do ODEERE em Jequié/BA corresponde a uma importante conquista na caminhada pela elaboração identitária desses grupos culturais e de militantes e intelectuais negros, sendo uma das mais expressivas e atuantes a professora Dr^a Marise de Santana, que junto com movimentos sociais implanta o ODEERE em Jequié.

O município de Jequié, em sua história oficial, tem orgulho de enaltecer as raízes italianas de sua formação. A história de Jequié, em sua versão escrita, tem suas maiores referências nos estudos e publicações do Historiador Emerson Pinto de Araújo, com vários títulos lançados, a exemplo de Capítulos da História de Jequié (1997) e a Nova História de Jequié (2017). De acordo com o historiador, o município tem origem em um latifúndio chamado Borda da Mata, de propriedade de José Bitencourt, um dos participantes da Inconfidência Mineira que se refugiou na Bahia após o fracasso dessa insurreição. Após a morte de José Bitencourt, as terras da fazenda Borda da Mata foram divididas em lotes para os herdeiros, um desses lotes recebeu o nome de Barra de Jequié que, diante de seu crescimento, passou a distrito de Maracás, do qual foi desmembrado em 10 de julho de 1897, sendo seu primeiro intendente (Prefeito) Urbano de Souza Brito Gondim. Jequié tornou-se um importante centro comercial na região Sudoeste da Bahia e atualmente conta com uma população de 156.126 habitantes (IBGE, 2010), ocupando a décima primeira posição no

⁶ Fachada do Órgão de Educação e relações étnicas ODEERE. Disponível em: <http://www2.uesb.br/odeere/> acessado em 30 de junho de 2020

ranking de cidades baianas, sendo hoje uma referência regional no campo de serviços de saúde e educação, contando com uma Universidade pública, a Universidade Estadual da Bahia (UESB) e inúmeros centros de ensino superior do setor privado, Hospital Regional Prado Waladares e várias clínicas particulares.

Nascimento (2014) analisa os motivos que produziram o apagamento de negros e indígenas na História oficial de Jequié, tendo em vista que o povo italiano é o que aparece nessa memória, como pioneiro e construtor da cidade. Sabendo-se que Jequié compõe, inicialmente, o território de Maracás, marcadamente povoado por povos indígenas, há que se considerar a presença do legado indígena nesta cidade. O referido autor, na obra “Africanos e Negros na Região Sudoeste da Bahia: Histórias, culturas e Influências” (2014), atesta a presença de africanos assim como a prática da escravidão na cidade de Maracás. Assim sendo, compreende-se que a história oficial foi produzida com a franca intenção de apagar, ou seja, silenciar os sujeitos não brancos, suas práticas, seus saberes, com a intenção deliberada de apagar seu legado na História oficial.



Figura 03 – Mapa de localização da cidade de Jequié.⁷

Fonte: IBGE, 2010

⁷ Localização da cidade de Jequié. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jequié>. Acesso em: 30 de junho de 2020.

Conforme consta no site oficial da instituição, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) é uma instituição multicampi, com sede na cidade de Vitória da Conquista, situada na Mesorregião do Centro-Sul baiano e mais dois campi, um em Jequié e outro na cidade de Itapetinga. Foi criada em 1980, a partir da política de interiorização de Ensino Superior do Governo do Estado da Bahia.

Atualmente, o campus da UESB, em Jequié, possui dezesseis cursos de graduação com destaque nas áreas de Educação e Saúde: Ciências Biológicas, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Odontologia, Química e Sistemas de Informação e as licenciaturas Ciências Biológicas, Educação Física, Dança, Letras, Matemática com Enfoque em Informática, Pedagogia, Química e Teatro.

Na Pós-Graduação, o campus conta com seis Programas em distintas áreas: Educação Científica e Formação de Professores (Mestrado); Genética, Biodiversidade e Conservação (Mestrado); Química (Mestrado); Relações Étnicas e Contemporaneidade (Mestrado); Enfermagem e Saúde (Mestrado e Doutorado); e Profissional em Química (Mestrado).

Em relação à estrutura física, a UESB de Jequié conta com uma multicampia: os pavilhões administrativos, os de salas de aulas e os de laboratórios estão localizados no campus Professor Milton Rabello; já as clínicas odontológicas ficam no campus Professor Wilson Rocha.

Outros espaços de destaque na Universidade são a Biblioteca Jorge Amado (BJA), que disponibiliza livros, periódicos e mídias nas mais diversas áreas do conhecimento, estando adaptada para acesso e uso de pessoas com deficiência; o Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE), lugar de resgate histórico e de pesquisa sobre a cultura afro-brasileira; o Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH), que presta serviços de apoio jurídico, psicológico e pedagógico para pessoas em situação de vulnerabilidade social; o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência (NAIPD); o Restaurante Universitário (RU); o Ginásio de Esportes; a Clínica de Fisioterapia; o Centro Interdisciplinar de Pesquisa Agroambiental (CIPAM); a Creche Casinha do Sol; o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Práticas em Saúde (Nepp-Saúde), anexo ao Hospital Geral Prado Valadares (HGPV); o Auditório Waly Salomão; a Sala Zero de Teatro e de Dança; o Anfiteatro Professor Manoel Sarmiento Filho

Conforme consta na página oficial do ODEERE, na internet, os seus objetivos são os seguintes: Incentivar as pesquisas e as reflexões acerca dos processos educativos voltados para o conhecimento de matrizes culturais, especialmente as africanas, afro-brasileiras e

indígenas; Identificar e coletar informações acerca das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas; Incentivar o desenvolvimento de pesquisas que possam ampliar os conhecimentos e subsidiar a execução de políticas educacionais para as comunidades negras, seja por parte dos docentes, assim como de discentes nos diversos níveis de ensino; ampliar o acervo documental, cartográfico e bibliográfico com títulos que tratem das Relações Étnicas; incentivar produções realizadas por docentes e discentes participantes do grupo de pesquisa e de atividades dos cursos de formação continuada; sugerir nos colegiados dos diversos cursos da instituição reformulações dos currículos, indicando disciplinas ligadas ao estudo das Relações Étnicas; investir em projetos que busquem recursos financeiros para consolidar experiências de pesquisa e extensão que contribuam na formação de docentes e de outros segmentos da sociedade; organizar espaço com peças africanas e afro-brasileiras para visitação de todos aqueles que sejam interessados pela cultura material e imaterial afro-brasileira.

O ODEERE está situado no bairro Pau Ferro, no prédio da antiga Escola Dom Climério. Seu espaço físico conta com quatro salas de aula, um Museu Afro-brasileiro, área de convivência, biblioteca, cozinha e espaço administrativo com secretaria e sala de coordenação.

O bairro Pau Ferro é uma região periférica de Jequié, trata-se de uma área residencial que apresenta moradias modestas, tendo como moradores pequenos comerciantes, feirantes, aposentados e artesãos. O bairro está situado às margem do Rio de Contas e próximo da chamada Boca da Mata, ou Mata Atlântica, uma transição do Sudoeste para a região Sul da Bahia.

Nesse território que viria ser o bairro existia uma árvore de Pau Ferro, que deu nome ao bairro. Conforme Manoel Jhames, coordenador do Projeto Erê e morador do bairro, “nascido e criado”, como se classifica, o Pau Ferro guarda memórias ancestrais, legados africanos e indígenas que podem ser percebidos na permanência do artesanato produzido por nações africanas e indígenas, como pilão, esteiras, jequi, panelas de barro, que se fazem presentes na prática de moradores até os dias atuais. A comunidade do Pau Ferro mantém uma relação de parceria com ODEERE, em ações como o Projeto Erê, que atende às crianças do bairro e o evento do Caruru que conta com o apoio de moradores no momento de preparação e celebração.

O ODEERE nasce com uma missão primordial: Pensar, formular e produzir conhecimentos sobre antropologia das populações afro-brasileiras e indígena e

operacionalizar políticas afirmativas, para tal está organizado sobre o tripé: Pesquisa, ensino e extensão.

A Professora Marise de Santana iniciou, na UESB, em 2004, a discussão sobre etnicidades, legado africano e pertença afro-brasileira, atuando como professora do curso de Pedagogia, com a disciplina Didática, e afirma que “a construção do conhecimento afro-brasileiro não é tarefa fácil” (2014, p. 62). A dificuldade apontada pela professora pode ser percebida nos relatos dos fundadores do ODEERE, quando estes descrevem o percurso de criação do órgão, onde evidenciam a existência de tensões e resistências no interior da Universidade e fora dela; a dificuldade da própria Universidade em reconhecer as ações deste Órgão como ações do campo acadêmico; tensões que se apresentavam na negativa de estudantes do curso de licenciatura em participar das atividades propostas pelo Órgão, até a dificuldade que os fundadores tiveram em ocupar, inclusive espaços físicos da Universidade, para desenvolver atividades pertinentes ao Órgão.

O tensionamento levou a reitoria da UESB a ofertar aos fundadores do ODEERE um espaço externo à Universidade, onde as atividades seriam desenvolvidas; em 2005, a UESB oferece um antigo prédio do Colégio Dom Climério, localizada do bairro Pau Ferro, para definitiva instalação do ODEERE, como já referido.

O ato de desvincular fisicamente as duas instituições, pode ser compreendido na lógica do que afirma Sodré sobre território:

Território é, assim, o lugar marcado de um jogo, que se entende em sentido amplo como a protoforma de toda e qualquer cultura: sistema de regras de movimentação humana de um grupo, horizonte de relacionamento com o real. Articulando mobilidade e regras na base de um “fazer de conta”, de um artifício fundador que se repete, o jogo aparece como a perspectiva ordenada de ligação entre o homem e o mundo, capaz de combinar “as ideias de limites, de liberdade e de invenção” (SODRÉ, 1988, p. 23).

O autor afirma, ainda, que “o território tem marcas próprias, tem sua particular dinâmica de relacionamento com o real (a cultura), capaz de às vezes refazer ou pelo menos expor as regras do jogo dominante” (SODRÉ, 2003, p. 38). Qual jogo estava sendo jogado e exposto na mudança de território do ODEERE?

Essa proposta foi inicialmente rechaçada pela comissão de constituição do ODEERE, mas, após um longo processo de negociação, foi aceita pela comissão de fundadores, que buscou parceria para dotar o espaço do Colégio Dom Climério de condições mínimas de funcionamento, pois constataram, no ato da primeira visita, que as condições físicas do espaço eram inadequadas para funcionamento do Órgão.

Relatos dos fundadores revelam que esse episódio pode ser lido por dois vieses. Primeiro, aquele que revela o racismo estrutural, epistêmico presente na Universidade, branca, eurocêntrica, que naquele momento buscou “afastar” do seu contexto de convivência elementos, sujeitos e saberes “outros”. Segundo, a presença no território do Pau Ferro, (uma área externa da Universidade) produz o movimento que irá estruturar futuramente, toda a dinâmica do ODEERE, no sentido de estar inserido em uma comunidade, partilhando saberes diversos, convivendo com atores sociais que a priori não seriam público de uma universidade; essa presença no Bairro do Pau Ferro acaba por fortalecer o pilar extensionista do Órgão, tornando-o uma referência para a região Sudoeste na formação em relações étnicas.

Em 2014, foi criado no ODEERE o Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - PPGREC. O programa tem duas linhas de pesquisa: Linha 1- Etnicidade, memória e educação. Linha 2- Etnias, gênero e diversidade sexual. Esse foi mais um passo no sentido de desenvolver pesquisas com foco nas Relações Étnicas, gênero/sexualidade, contribuindo, assim, com a institucionalização das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório, nas escolas de educação básica, o ensino da História da África, da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, bem como a descolonização do conhecimento.

Em reunião plenária no dia 18 de dezembro de 2018, o Conselho Universitário - CONSU através da resolução nº 02/2019 publicada no D.O.E. 22 de agosto de 2019 reconheceu o ODEERE - Órgão de Educação e Relações Étnicas, como órgão suplementar, que nesse ato passa a compor a estrutura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, diretamente vinculado à Reitoria, em virtude das ações desenvolvidas através da pesquisa, ensino e extensão.

1.2.1 A dimensão formativa do ODEERE: ensino, pesquisa e extensão



Figura 04 – Cartaz de divulgação da XV Semana de Educação da Pertença afro Brasileira⁸

Conforme Santana (2014), a proposta pedagógica do ODEERE foi pensada a partir da palavra escrita e também da oralidade e, nesse sentido, se organiza a partir de três pressupostos: “primeiro: a educação étnica, aquela que está baseada em valores ancestrais; segundo: a educação pela oralidade, tendo a palavra com uma das suas dimensões; terceiro, a união da educação étnica com a oralidade, tendo em vista uma educação simbólica” (2014, p. 62). Pensamento que se alia ao do sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2009), quando esse situa as Epistemologias do Sul como uma possibilidade de construção ecológica de saberes, que alia a ciência tradicional aos saberes locais para dar conta da diversidade de saberes e práticas humanas.

A dimensão da palavra da qual fala Santana (2014) estrutura o campo da comunicação e diálogos sobre conhecimentos afro-brasileiro nos eventos anuais que agregam a comunidade acadêmica e comunidade externa numa perspectiva de aproximação e articulação entre “esses dois mundos”: Fórum Anual Contra a Discriminação Racial; Semana da Pertença; Aula de Campo Sobre Legado Africano; Caruru ibejis wiunjes; sendo esses importantes espaços

⁸ Cartaz de divulgação da XV Semana de Educação da Pertença afro Brasileira. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/pertencaodeere>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

interdisciplinares de discussões sobre diversidade cultural, com mais de uma dezena de edições realizadas, reunindo ao longo de suas edições pesquisadoras(es), graduandas(os), de diferentes áreas, professores e professoras da educação básica e do ensino superior, lideranças comunitárias e movimentos sociais, visando promover e intercambiar saberes, com o objetivo de estudar as relações entre diferentes grupos étnicos e suas repercussões na vida cotidiana, bem como propiciar reflexões acerca das novas formas de opressões como: o sexismo, e a xenofobia.

As leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 são um marco legal que estruturam a atuação do ODEERE. Nesses instrumentos legais observamos o esforço para que a História da África, a cultura afro-brasileira e a história e cultura dos povos indígenas se façam presentes no currículo escolar, com o objetivo de construir processos de descolonização do conhecimento. Segundo Oliveira e Lins (2018),

Outro aspecto que pode se evidenciar é o fato de se pôr em discussão nos sistemas de ensino e no próprio espaço acadêmico a questão do racismo epistêmico, isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade (2018, p. 53).

A implementação da Lei 10639/03 requer a formação de educadores para atuar com a nova configuração curricular, tendo em vista a necessidade de um outro olhar sobre a cultura e a história africana e afro-brasileira e dos povos indígenas. Os cursos de extensão têm esse objetivo, construir uma “pedagogia decolonial” (WALSH, 2009) voltada para a formação de professores, militantes de movimentos sociais e comunidade em geral. Oliveira e Lins (2018) propõem uma pedagogia intercultural crítica que “requer a superação tanto dos padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira como a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica dos movimentos sociais” (2018, p. 52).

Apresentaremos algumas dessas ações desenvolvidas pelo ODEERE, no sentido de explicitar a sua proposta de educação antirracista, no âmbito da extensão, do ensino e da pesquisa. Iniciamos apresentando os cursos de extensão ofertados por este Órgão entre os anos de 2005 a 2019.

A proposta pedagógica dos cursos de extensão tem como objetivo central desenvolver uma releitura sobre a história africana e de afro-brasileiros, além de promover pesquisas sobre Relações Étnicas com temáticas sobre Etnicidade, Educação, Memória, Gênero e Diversidade Sexual, investigar sobre a cultura de diferentes grupos étnicos que convivem em território brasileiro.

Como podemos observar no quadro abaixo, os títulos dos cursos remetem a uma proposta de educação transgressora, pois vem abordar temas silenciados nos sistemas de ensino, como: racismo, culturas afro-brasileira, cultura indígena, gênero e diversidade sexual.

Quadro 01 - Cursos de extensão ofertados pelo ODEERE entre 2005/2019

Ano	Título do Curso	Inscritos
2005	Didática em Novas Perspectivas Para o Ensino com a Diversidade Cultural	
2006	Educação e culturas Afro-Brasileiras	42
2007	Educação e culturas Afro-Brasileiras	120
2008	Educação e culturas Afro-Brasileiras	130
2009	Educação e culturas Afro-Brasileiras	231
2010	Educação e culturas Afro-Brasileiras	166
2011	Didática para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas; Cultura Indígena e Africanidades e Gênero, Educação e Cultura Afro-Brasileira.	170
2012	Didática para o Ensino De História e Culturas Afro Brasileiras e Africanas; Cultura Indígena e Africanidades e Gênero, Educação e Cultura Afro-Brasileira.	180
2013	Didática para o Ensino de História e Culturas Afro Brasileiras e Africanas, Cultura Indígena, Africanidades e Gênero, Educação e Cultura Afro-Brasileira.	168
2014	Educação e Culturas Afro- Brasileiras, Didática para o Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, Educação e Culturas Indígenas.	215
2015	Didática para o Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, Educação e Culturas Indígenas, Gênero, Raça e Diversidade Sexual, Educação e Culturas Afro-Brasileiras.	191
2016	Educação e Cultura indígena, Educação e Cultura Afro- brasileira; Gênero, Raça e Diversidade Sexual; Educação Quilombola.	286
2017	Educação e Cultura Afro- brasileira; Gênero, Raça e Diversidade Sexual; Educação Quilombola.	241
2018	Educação e Culturas Afro-brasileiras; Metodologia da Pesquisa em Relações Étnicas; Gênero, Raça e Diversidade Sexual; Educação Quilombola e Saúde	

da População afro-Brasileira.

2019 Gênero, Raça e Diversidade Sexual; Educação: Saberes Quilombolas e de Saúde das Populações afro-brasileiras; Relações Inter étnicas, identidades e Saberes Indígenas; Metodologia da Pesquisa em Relações étnicas. 306

No projeto pedagógico dos cursos de extensão está previsto a realização de uma aula de campo, que se constitui em um módulo específico para experienciar, vivenciar o legado africano no Recôncavo baiano e, para isso é, é organizado um giro de seis dias para vivências em diferentes espaços de conhecimento, tanto acadêmicos quanto populares, a exemplo do Terreiro de Mãe Rose em Candeias, Museu Afro Brasileiro, no Pelourinho, em Salvador, Museu de Etnologia, Blocos afro, em atitude de investigação sobre o legado africano.



Figura 05 – Aula de campo como aluna do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade no Quilombo Quigoma.⁹

Em uma outra linha, não menos importante no processo de ressignificação e aprofundamento dos conhecimentos em relações étnicas, o ODEERE oferece o curso de Especialização em Antropologia com ênfase em Culturas Afro-brasileiras. Este curso é composto por IV módulos, com 320 horas de disciplinas e 120 horas para construção da monografia. No módulo I o trabalho é desenvolvido com as teorias antropológicas, os fundamentos antropológicos das culturas afro-brasileiras, a História da África e os métodos e

⁹ Aula de campo como aluna do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade no Quilombo Quigoma, realizada em dezembro de 2019, acervo pessoal da pesquisadora.

técnicas da pesquisa antropológica. O segundo módulo se dedica ao estudo da diversidade linguística dos grupos étnicos africanos, o estudo das linguagens visuais e das Relações Étnicas voltadas para os saberes e práticas de africanos e indígenas. Já no terceiro módulo desenvolvem-se atividades com seminários temáticos a fim de contemplar os temas das pesquisas dos alunos/as do curso. O quarto módulo centra-se na estruturação do texto monográfico.

No quadro abaixo podemos observar a produção de conhecimento elaborada no curso de especialização em Antropologia com ênfase em Culturas Afro-brasileiras. Nota-se, pelos títulos das produções, seu teor inovador desde o ano 2007, ainda nos primeiros anos de implementação da Lei 10639/03, manejando conceitos ainda hoje considerados tabu, fato que coloca o ODEERE na vanguarda de produção de conhecimento na região Sudoeste da Bahia.

Quadro 02 - Pesquisas apresentados como trabalho de conclusão de curso na especialização em Antropologia com ênfase em Culturas Afro-brasileiras

Pesquisa	Pesquisador	Ano de conclusão
Políticas de promoção da igualdade racial no município de Jequié: Ações desenvolvidas pelo núcleo de estudo das africanas a afro brasileira	Fernando da Silva Andrade	2014
A influência do legado africano no Bairro do Pau Ferro, Jequié Bahia	Nilio Barbosa Carvalho	2011
A memória das rezadeiras no bairro do mandacaru da cidade de Jequié Bahia	Graciela Souza Almeida	2015
A música como instrumento educativo antropológico ao ensino da cultura afro brasileira	Josevaldo dos Santos Mendonça	2015
A reza de mãe Veva e suas pertenças: memoria e cultura da Palmeirinha	Emily Alves Cruz Moy	2015
A discriminação de crianças negras em idade escolar: um estudo na escola municipal doutor Joaquim marques monteiro na cidade de Jequié Bahia	Evani Sampaio santos	2014
Racismo e discriminação na Escola: um estudo sobre piadas racistas em sala de aula	Luciene Sousa Rocha Conceição	2014
A representação da mulher negra nos textos publicitários: construindo caminhos, desconstruindo paradigma	Adalaete Souza de Freitas	2014
Legado africano na Alfabetização e letramento de jovens	Indiara Rosa Santos	2014

adultos e idosos no projeto MOVA- Brasil	Angeli	
Barra Avenida: Seus saberes e Práticas de legado africano	Marcelo Santana dos Santos	2014
A umbanda em Ipiaú- Vivências e saberes e inquietações sobre a prática pedagógica	Maria Lúcia Calixto da Costa de lima	2014
Inserção e mobilidade na mulher negra na sociedade conquistense: a trajetória de Fulô Rocha do Panela	Martha Maria Brito Nogueira	2014
O raap e a formação de identidade e jovens negras na cidade de Gongogi	Mara Regina Santos	2014
Associação das Donas de casa mulheres negras identidade e participação	Luiza Margareth dos Santos leal	2014
A via crucis da carne: construção da sexualidade entre homens na obra “Bom-crioulo” de Adolfo Caminha	Diego Ramon Souza Pereira	2014
Singularidades do espiritismo maracaense: sincretismo e múltipla pertença no centro espírita José Herculano Pires	Ivane Karoline Novaes Machado	2014
O ensino da História e cultura Afro brasileira e Africana em uma escola pública no município de Ilhéus	Fabiano Brito dos Santos	2014
Educação e Cultura Afro Brasileira: Análise de uma ação educativa relacionada ao pertencimento afro brasileiro de crianças de uma Escola do Campo.	Andreia Gabriel Dos Santos	2011
O Espiritismo e as Religiões de Matriz Africana: Aproximações ou distanciamentos?	Idalia Lima Dos Santos	2011
Relações étnico raciais no ambiente escolar: Reflexões a partir de uma escola pública no município de Itapetinga Bahia	Aline Oliveira Ramos	2011
Legado da Cultura Afro Brasileira no Distrito de Itajuru Bahia	Joelma Brito Silva	2011
Valores civilizatórios Afro Brasileiros: Indagações sobre currículo e diversidade étnico-racial em uma escola no município de Itapetinga Bahia	Jorlucia Oliveira Moraes	2011
Manifestações culturais de Matriz Africana na memória dos Velhos Jequeenses	Ivanildes Moura Dos Santos	2010
O trabalho do docente nas aulas de história e culturas africanas e a afro-brasileiras em Camamuzinho-	Zuleide Maria Dos Santos	2010

Ibirapitanga Bahia

Similaridades do legado africano no protestantismo (neo) pentecostal brasileiro na Cidade de Ipiaú Bahia	Lucas Bonina Trindade	2010
Autora e Personagem: a presença no negro na literatura brasileira, uma visão crítica a partir da análise da obra Quarto de Despejo de Carolina de Jesus	Tairane Souza Dos Anjos	2010
O Legado Africano Em Itagibá: Mulheres Negras um símbolo de resistência	João Nascimento De Souza	2010
Afirmção ou negação da presença do negro no livro didático de Geografia no Ensino Médio	Ana Maria Dos Reis Costa	2010
Terno de Reis Em Itagibá: Permanências e Rupturas	Hamilton Pacheco Santos	2010
Educação e Multiculturalismo: Uma Abordagem Antropológica sobre s Educação de Jovens e Adultos frente a História e Cultura Africana e Afro Brasileira	Josinelia Dos Santos Moreira	2009
Memória e trajetórias dos estudantes negros e negras da UESB	Edejane Freitas Novaes	2009
Perspectiva Antropológica na formação do policial militar: um estudo exploratório	Odival Freitas Costa	2009
Folhas Que Chocalham, Males Que Se Vão: Estudos das benzedeadas e benzedores do bairro Relíquia em Ubatã Bahia, 2009	Elenilda Alves Brandão	2009
Baianas do Acarajé: o que resta do mito africano nos tabuleiros do comercio Jequiense	Emanoel Jorge Leal Braga	2009
A influência do protestantismo no Terreiro São Francisco-Barra Avenida	Neris Costa Dos Santos	2009
A percepção dos professores sobre a implantação da disciplina História e Cultura Afro Brasileira para o Ensino Fundamental na rede municipal De Jequié	Aline Garcia Santos	2009
Identidade negra e diferença étnico-racial no cotidiano escolar	Miraildes Cardoso Dos Santos	2009
Etnicidade, imagem e estima: Uma Discussão acerca dos padrões de beleza capilar	Gina Maria Ferreira Souza	2008
Senhora das Noites: Das Encruzilhadas à constituição da Umbanda em Poções Bahia	Celio Silva Meira	2008
Territorialidade e dinâmica cultural no Quilombo do Boqueirão, Vitoria da Conquista Bahia	Romilda Assunção Souza	2008

Ewê Awo: Um estudo antropológico sobre as folhas e seus segredos no Terreiro Ilê Axe Ogum Mege, em Vitória da Conquista Bahia	Pedro Freire Botelho	2008
Carnaval: Memórias e identidades negras em Vitória da Conquista	Flavio Jose Dos Passos	2007
Música Afro Brasileira: Um estudo sobre a ancestralidade presente na trajetória musical dos Ticoãs	Elisane Colavolpe De Brito	2007
Reconstrução da memória histórica de alguns terreiros em Jequié	Almerindo Pimentel da Silva Junior	2007
Quilombo Velame	Viviane Sales Oliveira	2007
Ensino de História de Culturas Afro Brasileira: Um Estudo em Escolas municipais de Jequié Bahia	Ediene Pereira Matos Rangel	2007
Ensino de História da África: Um estudo em escolas estaduais de Jequié Bahia	Celidalva da Silva Almeida	2007
Homossexualidade nas religiões matriz Afro Brasileira: Uma tolerância evidente	Aldinei Candido de Almeida	2007
Um lugar para o Orixá: A saga de quem busca Candomblé fora de sua cidade	Valdineia Oliveira dos Santos	2007
Conflitos entre fazendeiros e quilombolas do Velame, Na cidade de Vitoria da Conquista	Benjamim Nunes Pereira	2007
Contribuições do Grupo Capoeira Angola Palmares para formação cultural da cidade de Jequié com Dança Maculelê, Cultura do Legado Africano	Dinamerica Alves Teixeira Guimaraes	2007
O Ilê Axé Odé Ya Manibu: Tradição Oral e a preservação da pertença	Daniela Silva Santana	2007

Além das atividades voltadas para o público adulto, o ODEERE desenvolve uma proposta de educação para as relações étnicas atendendo crianças do Ensino Fundamental matriculadas na rede municipal de ensino de Jequié, moradoras do bairro Pau Ferro, através do Projeto Erê; uma proposta pedagógica que tem como objetivo a educação da pertença afro-brasileira a partir dos eixos temáticos: Projeto de sustentabilidade com saberes das Culturas Afro-brasileiras; Literatura e linguagens visuais; Estudos Geo-Históricos; Ciências Exatas e biológicas; Estudos de atualidades africanas e afro-brasileiras em parceria com a Prefeitura Municipal de Jequié e Núcleo territorial de Educação NTE. Esse projeto, além da sua importância para a construção de identidade étnicas das crianças, também configura como

uma política social, tendo em vista que busca acolher menores em situação de vulnerabilidade social.

1.3 Tratamento e análise de dados

Segundo Minayo (2009), a técnica de análise de conteúdo, atualmente compreendida muito mais como um conjunto de técnicas, surgiu nos Estados Unidos [no início do século XX]. [...] Atualmente podemos destacar duas funções na aplicação da técnica: uma se refere à verificação de hipóteses e/ou questões. A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (2009, p. 74).

Como método de análise, utilizamos a Análise de Conteúdo, conforme apresentada por Bardin (2016) e Amado, Costa e Crusoé (2017).

Podemos, pois, dizer que o aspecto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017, p. 304-305).

Dessa forma, o material coletado nas entrevistas foi devidamente gravado e transcrito em sua íntegra; em seguida foi feita uma leitura inicial para identificação de informações gerais que remetessem a questão desse estudo: Como o ODEERE tem se constituído como espaço de decolonização do conhecimento e em que medida tem elaborado uma Pedagogia Decolonial/Antirracista? Por meio desse processo seguimos identificando sentenças, expressões e ideias que levavam a essa finalidade, depois selecionamos pelo seu grau de relevância ou pela frequência em que surgiam nas falas, assim construímos um primeiro grupo de categorias temáticas que constituíram as quatro teses que se tornaram objeto de análise, quais sejam: Primeira tese: *O ODEERE supera dicotomias: de Universidade ou Terreiro para Universidade/Terreiro, Terreiro/Universidade*. Segunda tese: *O ODEERE e o movimento de pensar, existir e produzir o giro epistêmico, no giro de Iansã*. Terceira tese: *O ODEERE articula e movimenta uma Pedagogia decolonial antirracista*. Quarta tese: *O ODEERE e o giro ativista - Por uma refundação epistêmica e étnica da UESB*.

2 DESCOLONIZAR O PENSAMENTO PARA REINVENTAR O MUNDO: (RE) PENSANDO O CÂNONE OCIDENTAL

Em nossa compreensão, as relações étnicas, a produção de etnicidades, a valorização de diferentes legados, especialmente de coletivos que, historicamente, foram excluídos dos espaços de produção de conhecimento, a exemplo da população negra, indígena, quilombola, cigana etc, têm sido centrais para a produção de outros saberes e epistemologias que tencionam a ciência eurocêntrica e a performance das Universidades brasileiras.

O ODEERE, nesse sentido, tem se constituído como um espaço de valorização, divulgação e produção de conhecimento numa perspectiva descolonizadora e antirracista que, com sua larga trajetória de atuação, nos permite investigar as repercussões das muitas ações que têm sido por ele desenvolvidas, que corroboram com o que Boaventura de Souza Santos (2010a, 2010b) tem denominado de “ecologia dos saberes” que emergem das “epistemologias do Sul”, de forma que nossa perspectiva teórica dialoga com o campo dos estudos decoloniais¹⁰. Todavia, não temos por objetivo nem condições, neste trabalho, de apresentar esse campo de estudos numa perspectiva mais alargada, com seus diferentes intelectuais e perspectivas. O que pretendemos é situar algumas de suas perspectivas que dialogam diretamente com nosso trabalho e que se encaminham para uma crítica epistêmica ao “universalismo europeu” (WALLERSTEIN, 2017), ao eurocentrismo e às formas de colonialidade do poder, do saber e do ser (MALDONADO-TORRES, 2019; QUIJANO, 2005, 2010; BERNARDINO-COSTA, 2015; GROSGOUEL, 2019). Da mesma forma, inspirados pela perspectiva decolonial, pretendemos demonstrar como o Órgão de Educação para as Relações Étnicas – ODEERE, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, tem construído práticas educativas antirracistas e, portanto, “pedagogias decoloniais”, como

¹⁰ Na América Latina, do ponto de vista acadêmico, os estudos decoloniais vão se constituindo a partir da formação, no final da década de 1990, do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por intelectuais que passam a construir outra narrativa sobre a modernidade em diversas universidades das Américas, em que buscam uma compreensão do sistema mundo em uma perspectiva crítica sobre a modernidade e colonialidade. O grupo modernidade/colonialidade, por meio da noção de “giro decolonial” faz uma releitura do argumento pós-colonial propondo uma nova leitura sobre o fenômeno da modernidade e seus parâmetros científicos e políticos, lançando luz sobre a possibilidade de novas epistemologias, contribuindo com a renovação da tradição crítica do pensamento latino americano. Nesse sentido a elaboração da teoria “decolonial”, nos campos epistêmicos e político, nasce comprometida com as demandas reais dos povos colonizados, com a justiça, com a ética e com os processos de libertação política, ao tempo que busca essencialmente romper com o pensamento hegemônico europeu e enfrentar a colonização em escala global. O Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações. Ainda no ano de 1998, um importante encontro apoiado pela CLACSO e realizado na Universidad Central de Venezuela, reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Anibal Quijano e Fernando Coronil. A partir deste, foi lançada em 2000 uma das publicações coletivas mais importantes do M/C: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (BALLESTRIN, 2013).

propõem Catherine Walsh (2009) ou “pedagogias das emergências”, conforme Nilma Lino Gomes (2017), que se firmam numa “ecologia dos saberes” (SANTOS, 2010a, 2010b).

Os intelectuais decoloniais apontam a intrínseca relação entre modernidade e colonialismo. Segundo Maldonado-Torres (2019, p. 32) “é mais sensato afirmar que a modernidade por si só, como uma grande revolução imbricada com o paradigma da “descoberta”, tornou-se colonial desde o seu nascedouro”. Nesse paradigma, a modernidade está entrelaçada com a guerra e a violência extrema nos processos de conquista de territórios.

Não é nossa intenção nesse trabalho fazer um inventário sobre o processo histórico que se convencionou chamar de modernidade, o que aqui se pretende é discutir as implicações da universalização da concepção europeia de mundo e os limites da mesma, especialmente no mundo colonizado e, com esse objetivo, recorreremos às perspectivas decoloniais de modo a problematizar a construção da “narrativa” elaborada pelo colonialismo moderno e suas consequências e continuidades – a colonialidade, com autores como Ramon Grosfoguel (2007), Nelson Maldonado-Torres (2007), Walter D Mignolo (1998), Anibal Quijano (2000), Enrique Dussel (2005) e Boaventura de Souza Santos (2010a, 2010b), que refutam a perspectiva eurocêntrica e esboçam uma análise crítica do sistema mundo a partir de outro lugar, ou outros lugares tanto geográficos quanto epistêmicos.

A perspectiva decolonial, entretanto, não é uma novidade, posto que já na década de 1950, a produção intelectual de Aimé Césaire e Franz Fanon, por exemplo, pode ser considerada precursora da decolonialidade. Mesmo sem se filiar a uma corrente específica de pensamento, esses intelectuais teciam ácidas críticas ao colonialismo imposto pela Europa; as formulações de Fanon e Césaire dão sustentação ao pensamento decolonial até os dias atuais (BALLESTRIN, 2013).

O paradigma de racionalidade, instituída com a revolução científica do século XVI e com fundamentos positivistas, foi produzido na Europa e em seguida ampliou-se para todo território colonizado, sendo denominado de Novo Mundo. Logo, os territórios recém-conquistados passam a se estruturar no campo do direito, da educação e da medicina, dentro dos parâmetros da ciência nascente, considerada produtora de todas as verdades naquele momento histórico.

Descartes, em 1637, elabora a frase: “Penso logo existo”, formulação que viria se tornar o paradigma do cientificismo eurocêntrico, constituindo as bases científicas e políticas do projeto de Modernidade. Esse paradigma regulou a relação entre sujeito e objeto, natureza e cultura, estabelecendo uma dinâmica universal para produção da vida material e social de

uma parte significativa da humanidade (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSGUÉL, 2019).

Maldonado-Torres (2007) afirma que o paradigma “(eu) penso logo existo” esconde a ideia de que outros não pensam o suficiente para produzir ciências. “Inicia-se com Descartes, de maneira límpida e transparente, uma divisão entre aqueles que se auto intitulam capazes de produzir conhecimento válido e universal e aqueles incapazes de produzi-lo” (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSGUÉL, 2019, p. 12).

A longa tradição do cientificismo e do eurocentrismo deu origem a uma ideia de universalismo abstrato que marca decisivamente não somente a produção do conhecimento, mas também outros âmbitos da vida: economia, política, estética, subjetividade, relação com a natureza, etc. Em todas essas esferas, nesses mais de 500 anos de história colonial/moderna, os modelos advindos da Europa e de seu filho dileto - o modelo norte-americano após a segunda guerra mundial - são encarados como ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas, equivocadas (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSGUÉL, 2019, p. 12).

Segundo Santos (2010), o paradigma científico da modernidade apresenta as seguintes características:

Distinção entre o objeto e entre natureza e sociedade ou cultura; redução da complexidade do mundo a leis simples suscetíveis de formulação matemática; uma concepção de realidade dominada pelo mecanismo determinista e da verdade como representação transparente da realidade; uma separação absoluta entre conhecimento científico – considerado o único válido e rigoroso – e outras formas de conhecimento como o senso comum ou estudos humanísticos; privilegiamento da causalidade funcional, hostil à investigação das “causas últimas”, consideradas metafísicas, e centrada na manipulação e transformação da realidade estudada pela ciência (SANTOS, 2010a, p. 25).

No mesmo sentido, Grosfoguel afirma

A modernidade não é um projeto emancipatório como grande parte do pensamento eurocêntrico nos tem feito acreditar. A modernidade/colonialidade é um projeto civilizatório, que se produz no calor da violência e difunde com a violência em uma escala planetária que gerou a expansão colonial europeia para produzir vida (embora sejam vidas medíocres) nas zonas do ser e morte prematura nas zonas do não ser (GROSGUÉL, 2018, p. 61-62).

Luciana Balestrin, lendo Quijano (2009), afirma que o capitalismo se estabelece como sistema mundial na América, de onde se expande e mundializa estabelecendo os padrões de modernidade/colonialidade que conhecemos na atualidade. Quijano (2005) nos ajuda a pensar

como a Europa enquanto padrão de poder colonial, controla as formas tanto materiais quanto as subjetivas.

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 110).

Conforme Maldonado-Torres (2019), a colonialidade “é uma lógica global de desumanização que é capaz de existir mesmo na ausência da Colônia formal”, uma lógica operada na produção de hierarquias sociais e na opressão do sujeito. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o enquanto reafirma o próprio imaginário colonizador. Nessa perspectiva, Quijano (2005, p. 118) aponta que, “na América a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”. Assim, na visão deste autor,

[...] A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus (QUIJANO 2005, p. 118).

Dessa forma, a “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2005) reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe padrões que formulam narrativas pelas quais ocorre a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do “outro” não europeu e a própria negação e o esquecimento consciente ou planejado, de processos históricos não europeus. Nesse sentido, conforme Bernardino-Costa (2015, p. 44), “a colonialidade do poder, portanto, é constitutiva da modernidade. Em outras palavras, colonialidade e modernidade são cara e coroa da mesma moeda”. Ademais, para Grosfoquel,

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo

Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantem-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

A produção da racionalidade *científica ocidental possui intrínseca* relação com os sistemas de colonização que se estruturaram sob a égide do racismo e da hierarquização de culturas e sujeitos. Baseados na crença de uma pretensa superioridade, os europeus dominaram, exploraram e estabeleceram um padrão. Para Quijano (2005),

um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo (QUIJANO, 2005 p. 117).

A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. E mais do que isso: “a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva” (MIGNOLO, 2003, p. 30). Desse modo, para Maldonado-Torres,

É somente em virtude da articulação de formas de ser, poder e saber que a modernidade/colonialidade poderia sistematicamente produzir lógicas coloniais, práticas e modos do ser que apareceram, não de modo natural, mas como parte legítima dos objetivos da civilização moderna. Colonialidade, por isso, inclui a colonialidade do saber, a colonialidade do poder e a colonialidade do ser como três componentes fundamentais da modernidade/colonialidade. Cada uma dessas principais dimensões do que constitui uma visão de mundo tem ao menos três componentes básicos, e cada um deles inclui referência ao sujeito corporificado. Saber: sujeito, objeto e método. Ser: tempo, espaço, subjetividade. Poder: estrutura, cultura, sujeito. Comum às três dimensões é a subjetividade. O que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 43).

Para Maldonado-Torres (2019, p. 44), “a colonialidade do poder, ser e saber objetiva manter os condenados sem seus lugares, fixos. [...] Os condenados não podem assumir a posição de produtores de conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade”. Nesses termos, operaria a lógica do pensamento abissal que, segundo Santos (2010b, p. 31-32), “consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo do outro lado da linha”.

Ademais, para o autor,

A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. [...] O conhecimento e o direito modernos representam as manifestações mais bem conseguidas do pensamento abissal. [...] No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. [...] No campo do direito moderno, este lado da linha é determinado por aquilo que conta como legal ou ilegal de acordo como o direito oficial do Estado ou com o direito internacional. O legal e o ilegal são as duas únicas formas relevantes de existência perante a lei, e, por esta razão a distinção entre ambos é uma distinção universal (SANTOS, 2010a, p. 31-34).

Santos (2009) afirma que através das linhas abissais continua-se a dividir o mundo em humanos e sub-humanos, para justificar a escravização e tantas outras opressões. Nesse sentido, o pensamento abissal representado pela ciência está a serviço de um grupo social, pois como está formulado não alcança todos. Ou seja, não é acessível a um conjunto expressivo da humanidade. Superar o pensamento abissal implica, segundo Santos (2010a), em construir uma ecologia dos saberes.

A ecologia de saberes ancora-se na ideia de pluralidade de saberes sendo a ciência um destes saberes. Santos (2009) defende que o patrulhamento epistêmico perpetrado pela modernidade ocidental produziu em larga escala o epistemicídio, ou seja, desperdício de experiências cognitivas que poderão ser recuperadas pela ecologia de saberes. A ecologia de saberes como proposta pós-abissal trata de incorporar a diversidade de saberes presentes no mundo moderno, como as epistemologias feministas e pós-coloniais; é uma contra epistemologia que nasce no contexto de sociedades periféricas em relação ao sistema mundo, em que outros conhecimentos não científicos, não ocidentais, prevalecem nas experiências cotidianas da população.

A ecologia de saberes, como movimento de resistência ao capitalismo e à ciência como conhecimento hegemônico, é constituída a partir da ação de sujeitos “desestabilizadores individuais ou coletivos” (SANTOS, 2009, p. 55). A resistência política implica a resistência epistemológica. A produção de conhecimento, então, se dá a partir do conflito de interesse, da

tensão, da disputa pelo domínio material ou simbólico de um determinado grupo. O conhecimento científico como está constituído não se encontra distribuído de forma equitativa, desse modo, a luta por justiça cognitiva implica certamente confrontar a hegemonia do conhecimento científico (SANTOS, 2009).

Em *Epistemologias do Sul*, Santos (2009) questiona a hegemonia epistemológica eurocêntrica, indagando quais os motivos de permanência de uma epistemologia que tem como diretriz universalizar conhecimento, eliminando os contextos locais de produção de conhecimento, a cultura e a política. Diante dessa indagação é possível afirmar duas questões: a primeira é que a epistemologia vigente elimina do processo de conhecer os agentes, as geografias locais, na tentativa de produzir conhecimento neutros, que sabemos trata-se de uma falácia, posto que não existem epistemologias neutras. Considerando a natureza das relações sociais, como relações eminentemente culturais e políticas, o conhecimento produzido a partir dessas relações terão sempre um caráter de diversidade cultural e política. As práticas sociais traduzem os conhecimentos produzidos em ações concretas, em relações diversas, portanto, todo conhecimento reflete e impacta uma prática social. Nesse sentido, os conhecimentos por si só não produzem qualquer efeito se isolado do contexto social, do mundo e da realidade dos sujeitos.

Santos (2009) compreende que tal construção epistemológica elimina grupos e sujeitos num processo crescente de injustiça cognitiva. A busca por justiça social global está intrinsecamente ligada à justiça cognitiva global exigindo, pois, a partir um pensamento pós-abissal, fundado na ecologia dos saberes, conceber a diversidade como algo inesgotável, porém, carente de uma epistemologia adequada. Nessa perspectiva, o projeto de “*Epistemologias do Sul*”, capitaneado por Boaventura de Souza Santos, parte do envolvimento crítico em relação às epistemologias dominantes face a ciência moderna, que Santos (2009) denomina de “crítica interna da Ciência”. O estudo de novas epistemologias surge em um contexto histórico sob o qual lança-se luz sobre novas identidades, novos sujeitos coletivos que compreendem novas formas de ser e estar no mundo e de produção de conhecimento contra hegemônicos.

3 OS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS – NEABIs E A DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

A Educação para as relações étnico-raciais (ERER) é uma reivindicação antiga da sociedade brasileira, sistematizada principalmente pela ação do Movimento Negro Unificado, que se constituiu em fins da década de 1970 como precursor dessa discussão, tendo como objetivo a superação do racismo e a reeducação da sociedade brasileira para construção de uma nova sociabilidade (GOMES, 2017). Para tal tarefa, intelectuais negros e negras produzem a politização e deslocamento do conceito “raça” de uma perspectiva colonizada para uma perspectiva decolonial, ou seja, o conceito “raça” passa então a ser tomado como elemento de potência de histórias, culturas e saberes “outros”.

Maldonado-Torres (2019) nos afirma que a colonização não se encerra com a descolonização e libertação política dos territórios outrora colonizados, tendo em vista que a lógica do modelo colonial atravessa os séculos e constrói subjetividades colonizadas, que operam e articulam a experiência social dos sujeitos até a contemporaneidade, fenômeno que é denominado como “colonialidade” que, conforme o autor, opera em três dimensões distintas: “a colonialidade do poder, do ser e do saber” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 50).

A colonialidade é a consequência do processo histórico colonial que se estruturou sobre a violência, hierarquização de povos e, nesse sentido, naturalizou a opressão de determinados grupos e a dominação de outros; opressão e dominação que se manifestam especialmente através do eurocentrismo, epistemicídio e do racismo.

Maldonado-Torres (2019) assim define a colonialidade:

a colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudam a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 42).

As instituições modernas e, nesse caso destacamos as Universidades, carregam as marcas da colonialidade que se manifestam através do “privilegio epistêmico”, onde os saberes do homem branco europeu são elevados à categoria de ciência e saberes outros, não branco, ocupam a condição de superstição, bruxaria, ou seja, conhecimentos diversos são

apreciados tendo como régua um padrão branco europeu que, conseqüentemente, produz negação de todos os conhecimentos externos à Europa, como afirma Santos (2010).

Grosfoguel (2016) nos ajuda a pensar sobre o papel da universidade e sua atuação para produção e manutenção de uma ciência eurocêntrica, universalista, através da qual foram produzidos epistemicídios com o desperdício de saberes, de experiências variadas e de sujeitos que foram subalternizados diante de “um sistema mundo capitalista, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista” (GROSFOGUEL, 2016, p. 40). Nesse sentido, as universidades estruturam-se sobre o que foi denominado de “colonialidade do saber”.

As universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sexistas criadas pelos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. Essas estruturas eurocêntricas de conhecimento se tornaram consensuais. Considera-se normal haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. Não há um escândalo nisso, é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial (GROSFOGUEL, 2016, p. 43).

Conforme Grosfoguel (2016), o privilégio epistêmico produziu no mundo moderno/colonial diversos epistemicídios, os quais Grosfoguel elenca:

1. contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”. 2. contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia; 3. contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e 4. contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas. (GROSFOGUEL, 2016, p. 31).

Por outro lado, esse autor destaca a dimensão da luta do projeto decolonial que o Movimento Negro construiu ao longo da história do Brasil para romper com a hegemonia branca eurocêntrica que estrutura a sociedade, aprovando leis como a 10.639/03 e a implantação de políticas de ações afirmativas (GROSFOGUEL, 2016), o Estatuto da Igualdade Racial, só para citarmos alguns exemplos. Da mesma forma, segundo Gomes (2017, p. 42), “[...] o Movimento Negro, enquanto forma de organização política e de pressão social, tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a Universidade”. Ademais, na perspectiva da autora,

O Movimento Negro Brasileiro e a produção engajada da intelectualidade negra, entendidos como integrantes do pensamento e das práticas decoloniais latino-americanas, explicitam nas suas análises e reflexões a crítica aos padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento. Além disso, indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e de conhecimento científico (GOMES, 2019, p. 224).

Gomes (2019, p. 227) afirma que é “nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico que se encontra a perspectiva negra da decolonialidade”, posto que ela nos “remete ao pensamento emancipatório construído pelos movimentos sociais nas lutas cotidianas e nas instituições educacionais”, de forma que é possível afirmar que as práticas político-epistêmicas do Movimento Negro se constituíram como projetos decoloniais mesmo antes da decolonialidade, enquanto “campo acadêmico”, se constituir, se tivermos como referência a constituição do Grupo Modernidade/Colonialidade, como já apresentado em outra seção deste trabalho. Contudo, como pondera Gomes (2019, p. 233) “falta-nos reconhecer o quanto já temos um pensamento decolonial na educação, em particular, e nas Ciências Humanas e Sociais, em geral, construído sobre uma perspectiva negra brasileira. E, a partir dele e com ele, indagar os currículos e o conhecimento”.

Sob a ótica de que o racismo presente na sociedade brasileira é uma forte expressão da colonialidade, contra o qual o Movimento Negro¹¹ tem lutado há décadas, no campo da educação, a aprovação da Lei 10.639/03 é fruto da luta desse ato político para a construção de uma educação antirracista e descolonizadora dos currículos escolares e universitários, conforme Gomes (2017). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – em 2003 foi alterada pela Lei 10.639/03 com a inserção dos artigos 26A e 79B, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio. No ano seguinte, essa obrigatoriedade que foi ampliada com a Resolução CNE/CP 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2008, a lei 10.639/2003 é alterada, tornando-se 11.645, posto que além das determinações da obrigatoriedade das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas, torna-se obrigatório o ensino das histórias e culturas indígenas na educação básica. Segundo Gomes,

A mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão

¹¹ Movimento Negro, entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história (GOMES, 2017, p. 28).

da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros (GOMES, 2012, p. 105).

Esse movimento vem atender a reivindicações históricas de parcela significativa da população brasileira, negros e indígenas, que ao longo da História foram colocados em um lugar de subalternidade e tem como expectativa promover uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas e indígenas que formam a diversidade cultural brasileira.

O Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013), reconhece os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) como espaços apropriados para a elaboração de material e formação de professores voltados às temáticas das relações étnico-raciais. Segundo Nogueira,

O Plano Nacional para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, lançado em 2008, surgiu para subsidiar, apoiar e regulamentar as ações em prol da modificação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira. O documento não deixa dúvidas: toda a sociedade brasileira é destinatária dessas ações. Negras, negros e indígenas não devem ser definidas(os) como agentes exclusivas(os) das políticas em prol de uma educação antirracista (NOGUEIRA, 2014, p. 18).

Do ponto de vista da organização institucional, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABIs são órgãos auxiliares das instituições de ensino superior que tem por objetivo ofertar ensino, pesquisa e extensão sobre as diversidades étnicas e temáticas afro-brasileiras e indígenas que estão no centro do contexto de aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08 que determinam a inclusão dos estudos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os povos indígenas nos diversos níveis de ensino e modalidades da educação básica, como já referido.

A existência dos núcleos, da associação¹² e dos congressos específicos e voltados para a temática das relações étnico-raciais, das questões africanas e de outros temas de interesse da população negra, que congregam pesquisadores negros das diversas áreas do conhecimento, é também uma inflexão político-epistemológica. [...] A criação dessas instâncias se deve ao reconhecimento do racismo epistêmico que não somente despreza e invisibiliza o conhecimento produzido pelos intelectuais negros e negras brasileiros e estrangeiros, como também apresenta uma leitura atenuante do

¹² Nilma Lino Gomes faz referência à Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores Negros - ABPN, criada em 2000, responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros - COPENE. “A ABPN surgiu para congregar pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do Movimento Negro como conhecimentos válidos (GOMES, 2017, p. 35).

racismo e das desigualdades raciais, sobretudo no Brasil (GOMES, 2019, p. 240).

Nessa perspectiva, os NEABIs se constituem como espaço de formação para a educação das relações étnico-raciais e, portanto, antirracista, produtoras de “pedagogias decoloniais” que, segundo Walsh (2009, p. 27) são “aquelas pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida”. Uma educação decolonial é essencialmente antirracista, expressando-se na crítica à epistemologia eurocêntrica e organizando os oprimidos no sentido da emancipação.

O movimento de descolonização do pensamento promovido pelos NEABIs é parte importante de um projeto contra hegemônico, decolonial, que se funda na luta dos movimentos sociais que não negam o conflito e a dialética histórica, posto que são movimentos marcados por tensão, avanços e retrocessos no seu cotidiano. Todavia, é um movimento necessário e capaz de promover as transformações pelas quais os movimentos sociais e, em especial o Movimento Negro, vêm lutando há décadas.

Descolonizar o conhecimento, em larga medida, significa romper com as bases eurocêntricas presentes na educação brasileira, significa repensar o que nos ensinaram a pensar, significa uma nova concepção de mundo, mas também mudança de comportamento diante do mundo, uma nova ética e outras estéticas aliadas ao acolhimento da diversidade humana.

Esse movimento nos faz perceber que descolonizar o pensamento é fortalecer outros lugares de produção do conhecimento, é acolher epistemologicamente outros saberes que se fundamentam noutros pressupostos éticos, morais, educacionais, e culturais; movimento que os NEABIs, com suas especificidades, têm cultivado nessa última década. A educação para as relações étnicas, a produção de etnicidades, a valorização de diferentes legados, especialmente de coletivos negros, indígenas que, historicamente, foram excluídos dos espaços de produção de conhecimento, têm sido centrais para a produção de outros saberes e epistemologias que tencionam a ciência eurocêntrica, esse movimento de descolonização do pensamento e enfrentamento do racismo tem sido um dos objetivos dos NEABIs em todo território brasileiro.

Conforme Munanga (2019) a falsa ideia de democracia racial impede o reconhecimento do racismo e dificulta o seu combate e, dessa forma, toca profundamente na dificuldade que temos de enfrentar o racismo na escola, a estrutura institucional da Educação, responsável pela formação das novas gerações, posto que esta instituição se encontra apegada

à ideia de democracia racial. A superação do racismo passa, necessariamente, pela formação do professor, porém, tendo em vista o caráter eurocêntrico da Universidade, essa formação deve ser pensada a partir de uma perspectiva decolonial.

Por entendermos a centralidade dos NEABIs na construção de um projeto de educação antirracista, decolonial, apresentaremos algumas pesquisas que têm por objeto esses Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. Por conseguinte, realizamos busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Escolhemos o catálogo de teses e dissertações da Capes, devido à atualidade dos seus registros, uma vez que o banco é alimentado permanentemente, devido à abrangência, suas informações cobrem todos os cursos de Mestrado e Doutorado em funcionamento no país e pela facilidade de acesso, visto que um de seus objetivos é justamente disponibilizar e divulgar a comunidade acadêmica a produção científica brasileira.

Nas publicações disponíveis na Plataforma Sucupira, não foi encontrado nenhum estudo sobre o Órgão de Educação das Relações Étnicas ODEERE, o NEABI da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, fato que se repetiu ao fazer a busca no banco de dissertações do Programa de Relações Étnicas e Contemporaneidade - PPGREC da UESB, o que demonstra o ineditismo do nosso trabalho bem como a sua relevância no cenário acadêmico, a fim de reconhecer e valorizar o referido Núcleo enquanto espaço potente de produção e descolonização do pensamento, do saber, do poder e do ser.

Passamos a apresentar a revisão bibliográfica realizada conforme quadro abaixo:

Quadro 03 – Dissertações encontradas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Nº	Título	Autor	Instituição	Nível	Ano
01	Análise da formação continuada de professoras e professores no Núcleo de Estudos afro-brasileiros na Universidade Federal do Paraná	Gioconda Ghiggi	Universidade Federal do Paraná	Mestrado	2017
02	Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros de Santa Catarina e o contexto informacional: análise sobre o facebook como uma fonte de informação étnico-racial	Andréia Sousa da Silva	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado	2018
03	Jovens negros no Colégio Pedro II: ações afirmativas e identificação racial	Verônica de Souza Silva	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado	2015
04	Cabeçalhos de assunto para estudos africanos e afro-brasileiros para o	Graziela dos Santos Lima	Universidade do Estado de Santa	Mestrado	2016

Neab Udesc		Catarina			
05	A instituição de educação superior como agente de política de promoção da igualdade racial estudo de caso no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros Indígenas e Africanos (Neab) ou correlato da UFRGS	Marta Mariano Alves	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado	2017
06	Políticas de ações afirmativas e educação das relações étnico-raciais no ensino superior: um estudo de caso na UFRPE	Elida Roberta Soares de Santana	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Mestrado	2019
07	A formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais na modalidade a distância: a experiência do curso UNIAFRO/UFO	Silvana Vanessa Peixoto	Universidade Federal de Ouro Preto	Mestrado	2017
08	Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (Neab) Ayó: uma experiência em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro	Gustavo Pinto Alves da Silva	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Mestrado	2018
09	O fortalecimento da identidade negra no contexto da educação superior: um olhar sobre os negros ingressantes pelo sistema de cotas raciais nos cursos de graduação da UFGD	Maria Aparecida Pereira dos Santos Ribeiro	Universidade Federal da Grande Dourados	Mestrado	2017
10	Neabs, educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores	Ana Emília da Silva Pereira	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Mestrado	2013

Os NEABIs constituem-se como ambiente privilegiado de descolonização do conhecimento e fortalecimento de subjetividades decoloniais, digo privilegiado porque a legislação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira reconhece a luta do movimento negro nesse sentido e oficializa o NEAB como espaço de desconstrução e enfretamento ao racismo/sexismo epistêmico na estrutura do conhecimento. O levantamento que realizamos sobre NEABIs, será apresentado abaixo, trazendo uma síntese do estudo, evidenciando, principalmente, os objetivos e os resultados/achados destas pesquisas.

A pesquisa de Ghiggi (2017) intitulada: Análise da formação continuada de professoras e professores no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros na Universidade Federal do Paraná teve por objetivos analisar o papel do NEAB- UFPR (Núcleo de Estudos Afro-

brasileiros da Universidade Federal do Paraná) no período de 2004 a 2015. O NEAB atua através de quatro dimensões: Institucional, Ensino, Pesquisa e Extensão, Movimento Negro e a dimensão formativa, sob as quais realiza as mais diversas ações como propor e executar políticas públicas, especialmente as políticas de ações afirmativas; cursos de extensão relacionados à questão racial e à formação de professores. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos a revisão bibliográfica, análise documental, questionários e análise das publicações do NEAB e de cem monografias dos cursos de especialização, tendo como sujeitos de pesquisa estudantes concluintes dos cursos de especialização ofertados por esse NEAB. A autora cerca-se de teóricos e intelectuais negros como Nilma Lino Gomes e contextualiza a atuação do NEAB com a história do Movimento Negro. Os achados da pesquisa indicaram que a formação continuada realizada pelo NEAB em questão contribuiu para o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas dos professores e professoras participantes, bem como avaliou que o citado órgão realizou muitos dos pontos previstos no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais (2013) no que se tange à formação continuada dos/das professores/as.

Ghiggi (2017) faz um amplo estudo sobre a formação continuada de professores abarcando mais de uma década de estudos, apontando os avanços na formação, bem como os entraves para a inserção da temática da diversidade e sua possível ressignificação; identifica as resistências dos professores para mudar a prática pedagógica eurocêntrica e evidencia em seu trabalho a continuidade de discursos sustentados no mito da democracia racial, a formação escolar e universitária baseada em uma história única e a negação da cultura negra e indígena no ambiente escolar.

A pesquisa de Silva (2018) intitulada: *Os núcleos de estudos afro-brasileiros de Santa Catarina e o contexto informacional: Análise sobre o Facebook como uma fonte de informação étnico-racial* teve como objetivo investigar como os NEABs catarinenses ALTERITAS, NEAB-FURB, NEAB-UDESC, NEABI-UFFS, NEAB-UNIVILLE, NUVIC, NEABUNESC, NEAB-UNIPLAC, NEABI-IFSC GASPAR e NEAB Estácio de Sá utilizam o Facebook como ferramenta de comunicação e disseminação de conhecimentos. Como metodologia, a pesquisadora utilizou o trabalho de Silva e Corrêa (2017) que apresenta, categoriza e discute as postagens presentes no Facebook.

O estudo foi fundamentado nas teorias pós-coloniais e nas abordagens dos intelectuais Grosfoguel, Oliveira e Lins e Bhambra. A autora analisou uma quantidade considerável de

postagens dos NEABs no Facebook que foram organizadas em categorias e evidenciaram a utilização dessa plataforma para disseminação de conteúdo étnico-racial, numa perspectiva de descolonização do conhecimento.

A pesquisa apurou que o Facebook foi a plataforma mais utilizada para comunicação de atividade de ensino, pesquisa e extensão desses órgãos, tendo em vista disseminação de conhecimentos decoloniais.

A investigação de Lima (2016) com o título: *Cabeçalhos de assunto para estudos africanos e afro-brasileiros para o NEAB UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)*, trata-se de pesquisa do Mestrado Profissional de Gestão de Unidade de Informação (PPGInfo), da Universidade de Santa Catarina e teve como objetivo construir um Cabeçalho de Assuntos para o Campo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros para o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), um Cabeçalho de Assuntos para indexar as aquisições da Biblioteca, além de organizar as publicações do próprio Núcleo, tendo em vista a organização dos conhecimentos produzidos sobre essa temática. O arcabouço teórico metodológico conta com autores como Pinheiro (1997) e Le Coadic (2004) que produzem sobre ciência da informação. A pesquisa é de natureza aplicada, sendo que a mesma surge de uma necessidade observada pela pesquisadora e tem o propósito de “gerar conhecimento para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos; tem abordagem qualitativa e quantitativa e utiliza-se de material bibliográfico como objeto de análise”. A pesquisadora aponta que uma Lista de Cabeçalhos pode auxiliar na representação e organização do campo das relações étnicas, todavia, ainda é necessário um estudo Especializado no Campo dos Estudos Africanos e Afro-brasileiros.

A pesquisa de Alves (2017) intitulada: *A Instituição de Educação Superior como agente de política de Promoção Da Igualdade Racial – Estudo de caso no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS* teve como objetivo analisar as atribuições do NEAB/UFRGS, imposta pela legislação educacional vigente, enquanto instância político-institucional de promoção da igualdade racial para o povo afro-brasileiro, tendo como método o estudo de caso. O estudo mostra que há avanços em relação ao debate étnico-racial, principalmente através da extensão universitária e que novas propostas na área de ensino e pesquisa estão sendo pensadas implementadas pelo NEAB. Mostrando o compromisso, o esforço e a dedicação dos membros do NEAB para alcançar os objetivos legais do núcleo.

Por outro lado, a autora conclui que há uma variedade de obstáculos que precisam ser superados no processo de implementação das atribuições previstas na legislação educacional

para o NEAB. Esses obstáculos caracterizam os limites institucionais atuais no contexto do NEAB e da UFRGS e precisam ser entendidos na relação com o racismo que caracteriza a sociedade brasileira.

Peixoto (2017) com a pesquisa intitulada “*A formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais na modalidade a distância: a experiência do curso UNIAFRO/UFOP*”, teve como objetivo identificar e analisar as possibilidades e limites da Educação a distância - EAD na formação continuada, tendo como foco o curso de especialização da Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola.

A pesquisa apresenta como centro de interesse investigativo o contexto de surgimento da Lei 10.639/2003, o Programa UNIAFRO e a institucionalização e contribuições dos NEABs para a formação continuada de professores, nesse caso, compreender o processo de formação Ead.

Os resultados revelaram que os alunos possuíam maturidade e domínio das tecnologias da informação e comunicação - TICs necessários para o estudo a distância, além de possuir conhecimento sobre a temática. Foram identificados os limites da EAD para a formação continuada dos alunos, como as dificuldades de organização para o estudo, de comunicação e interação por meio do AVA - plataforma Moodle, e no processo de elaboração do TCC. Como aspectos positivos foram localizadas a flexibilidade, a possibilidade de conciliar estudo e trabalho, de conhecer novos materiais e práticas educativas aliadas às TICs, além de ter contribuído para pensar a reorganização de práticas educacionais

Silva (2018) com a pesquisa “Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) Ayó: Uma Experiência em uma escola da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro” teve como objetivo analisar a trajetória histórica, política e pedagógica que marca a criação do NEAB dentro de uma escola de ensino fundamental. O lócus da pesquisa é um NEAB criado na Escola Municipal Clementino Fraga, no Rio de Janeiro, buscando refletir acerca das ações que impactam no cotidiano dos alunos, professores e comunidade do entorno, visando uma formação antirracista. Do ponto de vista metodológico, o autor utiliza-se das narrativas dos sujeitos envolvidos com o NEAB, em seus diferentes papéis – professores, direção e alunos para pensar a formação dos professores e das práticas pedagógicas em consonância com as demandas de uma educação antirracista.

Os achados da pesquisa indicam que o NEAB tem atuado de forma contínua na formação de professores e funcionários, pensando uma educação para relações étnico-raciais, elaborando propostas de intervenção, socializadas no ambiente escolar e para além dos muros da escola. O Núcleo tem sido vinculado às políticas de igualdade racial junto aos órgãos

públicos e privados; sinaliza também a fragilidade da formação de professores no que tange ao tratamento da educação para as relações étnicas, destacando a importância da reflexão sobre temas como racismo, preconceito, discriminação, que tem impactado a vida escolar e o desempenho de estudantes negros.

A investigação de Silva (2015), “*Jovens Negros no colégio Pedro II: Ações afirmativas e identificação racial*” objetivou analisar as significações que os professores e gestores do Colégio Pedro II atribuem às políticas de recortes raciais implementadas na instituição, a partir da obrigatoriedade estabelecida pela lei 12.711/12, a lei de Cotas, investigando também como os professores identificam os estudantes negros deste estabelecimento de ensino.

A pesquisadora realiza um vasto estudo sobre a implantação da lei de cotas no Brasil, trazendo elementos históricos e sociais que sustentam a necessidade dessa medida, especialmente quando se considera o contexto do racismo estrutural que caracteriza a sociedade brasileira. O estudo concluiu que a política de cotas impactou o contexto escolar da instituição, bem como, a percepção da gestão e profissionais a respeito da política de cotas. Com a análise das entrevistas, foi possível concluir que a maioria dos professores da instituição são favoráveis ao sistema de cotas, todavia, observa-se algumas objeções a cotas raciais.

A pesquisa apontou alguns sinais de mudanças da instituição, produzidas pelo conjunto de ações referente à política de cotas, sendo o NEAB vinculado ao Colégio um dos responsáveis pela realização de ações que favoreceram discussões sobre a temática racial e, conseqüente, mudanças nas mentalidades dos profissionais dessa instituição.

Em “*Políticas de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior: um estudo de caso na UFRPE*”, Santana (2019) investiga o processo de institucionalização do debate a respeito educação das relações étnicas nos currículos da graduação, criando de uma disciplina nos cursos de licenciatura da UFRPE, e tratando das influências internas e externas que fomentaram a oferta obrigatória da disciplina nessa instituição. A metodologia adotada foi o estudo de caso com levantamento bibliográfico sobre o tema, entrevistas com professoras (es) ministrantes da disciplina e com representantes do NEAB, da PREG e do Fórum das Licenciaturas, ancorada em uma base teórica decolonial, tendo como referências Anibal Quijano, (2005) Nilma Lino Gomes (2017) e Munanga (1996).

O estudo sinalizou a importância dos NEABIs como órgão fundamental para a articulação e desenvolvimento de discussões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos espaços acadêmicos, em parceria com os movimentos sociais e com a sociedade,

legitimando esses espaços como instâncias capazes de construir e efetivar políticas públicas no que se refere à questão da etnicidade no ensino superior.

Ribeiro (2017), em sua pesquisa “*O fortalecimento da identidade negra no contexto da educação superior: um olhar sobre os negros ingressantes pelo sistema de cotas raciais nos cursos de graduação da UFGD*” propõe compreender as repercussões do processo ensino-aprendizagem no ensino superior, fortalecendo a identidade negra para estudantes cotistas na Universidade Federal da Grande Dourados. Trata-se de um estudo com abordagem metodológica qualitativa, usando a pesquisa bibliográfica, análise documental, no período de 2013 a 2016, tendo como sujeitos da pesquisa seis acadêmicos negros cotistas de diferentes cursos ingressantes no período de 2013 a 2016.

Através das entrevistas dos estudantes cotistas e demais instrumentos de investigação, o estudo apurou que o racismo institucional estrutura as relações pessoais e a produção do conhecimento, tendo em vista que as políticas de ações afirmativas não se constituem como pautas de estudos na instituição. No campo individual, observa-se a discriminação racial e o preconceito como elementos que dificultam a permanência do estudante na universidade.

A dificuldade de acesso aos docentes negros que discutem e pesquisam as políticas afirmativas e as relações étnico-raciais na universidade inibe ainda mais o fortalecimento da identidade desses acadêmicos. Em outra dimensão, o estudo apontou que os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal da Grande Dourados contribuíram para o fortalecimento da identidade étnica dos estudantes.

Silva (2013), com a pesquisa “*Neabs, Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação Continuada de Professores*” teve por objetivo estudar as ações desenvolvidas nas universidades pelo Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros (Leafro/UFRRJ) e pelo Programa de Educação sobre o Negro (Penesb/UFF), integrantes do Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros CONNEABS, a partir da produção de conhecimento sobre as ações e práticas pedagógicas de alguns egressos dos Cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu, “Diversidade Étnica e Educação Brasileira” e “Raça, Etnias e Educação no Brasil”, desenvolvidos respectivamente pelo Leafro e pelo Penesb, com o apoio do Programa Uniafro. O foco foi investigar a rotina dos egressos dos cursos citados para mensurar o impacto dessa formação na prática pedagógica desses profissionais, levando em conta a redução das práticas discriminatórias. Os estudos apontaram a efetividade dos cursos realizados na promoção da igualdade racial e respectiva elevação da garantia de direitos da população afro brasileira.

Os resultados obtidos com a pesquisa indicaram que, além de políticas de acesso à educação para a população negra, é necessário que a Universidade desenvolva políticas de

permanência, tendo em vista elementos materiais e simbólicos que valorizem a história e cultura dos afrodescendentes, como já em operação no NEAB dessa instituição, restando apenas que essa ação se fortaleça e amplie a sua atuação no interior da Universidade e fora dela.

Terminado o levantamento bibliográfico sobre os NEABS, observamos que o tema mais recorrente das pesquisas que envolvem os NEABIs é a implantação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 que trata da inserção dos estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares em todos os níveis de ensino; investiga como a intervenção dos NEABIs garante a formação continuada de profissionais da educação no sentido de transformar suas práticas pedagógicas e de inserir em suas práticas uma pedagogia antirracista.

As pesquisas abordaram a Educação das relações étnico-raciais (ERER), estudos sobre raça e racismo, os impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais para uma formação de professores que contemplem outras visões de educação, principalmente uma pedagogia antirracista, além de investigarem a eficácia de Políticas de Ações afirmativas.

Compreendemos que os NEABIs estão em processo de construção de outras epistemologias, reconhecimento e valorização da cultura, da história e saberes dos povos negros e indígenas, o que significa um rompimento com o cânone científico eurocêntrico colonial; ficou evidente a partir desse levantamento que a educação é um lugar de possibilidade de rompimento com a “colonialidade do saber” (MALDONADO-TORRES, 2019), no entanto, é também o campo que na lógica capitalista configura-se como espaço de reprodução dos padrões racistas e de exclusão.

Durante o processo de levantamento bibliográfico sobre os NEABs foi possível compreender o papel que tem sido desempenhado por esse órgão no que se refere à descolonização do pensamento, as tensões que sua existência institucional produz no interior da academia, tal qual os debates que ele suscita; foi possível perceber a importância histórica desse órgão e sua dimensão para a implementação de uma transformação na mentalidade do conjunto da sociedade brasileira, tendo em vista o seu caráter formativo através dos processos de educação, tanto formal quanto informal. Essa percepção nos impulsionou a ampliar o levantamento bibliográfico, posto que decidimos incluir outros materiais para adentrar o universo estudado da educação para as relações étnico-raciais (ERER).

Nessa perspectiva, no processo de construção da nossa pesquisa, o orientador apresentou um importante estudo sobre Educação das Relações Étnicas e decidimos ampliar o processo de revisão bibliográfica incluindo a obra “*Educação das Relações Étnico-Raciais: O*

Estado da Arte”, lançado pela Universidade Federal do Paraná no ano de 2018 e organizada por Paulo Vinicius Baptista da Silva e Kátia Régis Shirley Aparecida de Miranda, contando com a participação dos seguintes NEABs: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná – NEAB-UFPR; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão – NEAB-UFMA e Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros UFMA; Programa Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais – Ações UFMG e Centro de Estudos Africanos da Universidade Federal de Minas Gerais – CEA – UFMG; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná – NEAB – UFSCAR; Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Pará - GERA-UFPA; Grupo de Estudos em Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal Fluminense – GERER/UFF; Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde da Universidade Federal Rural de Pernambuco – GEPERGES-UFRPE. Por tratar-se de um estudo amplo sobre a produção acadêmica com a temática da Educação das relações étnico-raciais (ERER) que contou com participação de um conjunto de NEABs, compreendemos que a obra seria útil para concluir o processo de revisão bibliográfica.

A publicação *Educação das Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte* (2018) apresenta um amplo estudo sobre a produção teórica, relações étnico-raciais e educação; esse estudo mapeou, sistematizou e analisou a produção acadêmica que trata da educação das relações étnico-raciais entre os anos de 2003 e 2014 por meio da análise de teses e dissertações de programas de pós-graduação stricto sensu em Educação e dos periódicos Qualis A e B na área da Educação, com o objetivo de investigar quais as temáticas mais abordadas nessa produção acadêmica e identificar as problemáticas silenciadas e seus respectivos motivos; observar em quais correntes teóricas se ancoram e buscam inspiração os novos pesquisadores e pesquisadoras dessa temática.

Conforme a análise dos autores dessa publicação, o tema mais abordado por pesquisadores de educação das relações étnicas é a formação de professores; os estudos dão conta da dificuldade desses profissionais em introduzir as temáticas afrodescendentes e africanas em suas práticas pedagógicas, outras sinalizam para necessidade de reformulação dos currículos das licenciaturas para garantir a formação inicial dos professores na graduação. Os autores atestam a tensão existente para a complexidade da inclusão da temática da diversidade:

A discussão sobre a inclusão da temática é complexa e contraditória, não ocorre sem conflitos e tensões, ela está relacionada aos processos sociais,

políticos, econômicos e culturais e das especificidades e complexidade das relações étnico-raciais no Brasil, marcadas pelo mito da democracia racial e pela ideologia de branqueamento (SILVA; MIRANDA, 2018, p. 23).

Compreendemos que este cenário resulta, em grande medida, de um processo de colonização lastreado sobre práticas racistas, que repercutem nas relações sociais até nossos dias. São os abismos que o racismo estrutural abriu ao longo do tempo no tecido social brasileiro, marcado pelo mito da democracia racial e pela ideologia do branqueamento, todavia, estudos apontam novos caminhos que se abrem para uma compreensão mais profunda sobre o fenômeno do racismo e sua superação nas práticas educacionais.

Conforme Gomes (2019), intelectuais e coletivos negros, desde a década de 1990 “indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico” (GOMES, 2019, p. 224), um processo que chamamos de descolonização do conhecimento que vem sendo desenvolvido de forma sistemática pelo NEABIs, conforme os estudos apresentados acima.

Os NEABIs, a despeito de pertencer hierarquicamente à estrutura das Universidades ocidentalizadas (GROSFOGUEL, 2016), se constituíram como espaço de descolonização do pensamento e de produção de identidades descolonizadas, na medida em que se organizam sob parâmetros antirracistas em que buscam desenvolver políticas públicas de ações afirmativas no interior das universidades de tradição eurocêntrica.

Concluindo esse levantamento, destacamos algumas questões comuns ao conjunto de estudos aqui apresentados:

- A criação dos NEABIs, nas Universidades, esteve atravessada por tensões e conflitos institucionais.
- A iniciativa de criação dos NEABIs geralmente parte de estudiosos das questões étnico-raciais, que também são ativistas sociais nestas temáticas.
- Os estudiosos, em sua maioria, foram impactados em suas vidas pessoais ou profissionais pelo fenômeno do racismo, mas acreditam no poder transformador da educação para alterar as mentalidades colonizadas.
- As publicações analisadas nesse levantamento, não mobilizaram os referenciais teóricos do campo da decolonialidade, exceto uma pesquisa.¹³

Pensar a intervenção dos NEABIs, conhecer as dinâmicas e tensões que cercam essa instituição é, de certa maneira, revisitar a História do Brasil com todas as suas nuances, tendo

¹³ A pesquisa de Silva (2018) intitulada: Os núcleos de estudos afro-brasileiros de Santa Catarina e o contexto informacional: Análise sobre o Facebook como uma fonte de informação étnico-racial.

em vista fenômenos e elementos que suscitaram a criação de um órgão, que nasce da resistência e para resistência, para lançar luz sobre histórias apagadas, para fazer falar vozes silenciadas, para emancipar subalternaizados; desse modo, conhecer essa dinâmica dos NEABIs nos possibilita compreender a diversidade cultural e para pensar a nação a partir de outros lugares, outros sujeitos.

4 EDUCAÇÃO, MILITÂNCIA DECOLONIAL E ANTIRRACISMO: QUATRO TESES SOBRE O ODEERE



Figura 06 – Convite para o Caruru do ODEERE¹⁴

Rememorando discussões ocorridas durante o período de aulas do Mestrado, retomo aqui a fala da colega Elzeni Damasceno: “Descolonizar é repensar o que nos ensinaram a pensar”. Essa fala condensa duas dimensões essenciais do que compreende o processo de colonização e descolonização: a primeira dimensão é “ensinar o pensamento colonizado”; a segunda dimensão é “repensar para descolonizar o que e como nos ensinaram a pensar”.

Conforme Maldonado-Torres (2019), “o projeto acadêmico-político da decolonialidade” se encarrega de repensar a “noção de geopolítica e corpo-política do conhecimento como crítica ao eurocentrismo e ao cientificismo” (MALDOANDO-TORRES, 2019, p. 11), esses estudos que nos levam a compreensão que “descolonizar é romper com a

¹⁴ Convite para o Caruru do ODEERE. Disponível em: <http://odeereuesb.blogspot.com/2013/09/convite-do-odeere-para-os-festejos-do.html>. Acesso em: 30 de junho de 2020.

ideia de educação neutra ou que se faz parecer neutra, para pensar a educação e o ensino como algo que foi engendrado para produzir mentalidades colonizadas ou a ‘colonialidade do saber’.” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 43).

A decolonialidade é um projeto político/acadêmico de resistência que reúne um coletivo de pensadores ao redor do mundo, um pensamento complexo que não se articula em parâmetros de linearidade, binarismo, hierarquização e maniqueísmo típicos do pensamento racionalista eurocêntrico. Descolonizar é revisitar a nossa existência, é emancipar-se, é se colocar no mundo não como “damé”, conforme afirma Frantz Fanon (2005) em sua obra “*Os condenados da terra*”, mas como sujeito da nossa própria história. Descolonizar é ressignificar a nossa história pessoal e coletiva e a partir dela fazer uma nova “leitura do mundo”, incluindo seus processos históricos (FREIRE, 1989).

Essa tem sido a estratégia adotada pelo ODEERE e, por isso, apresentamos quatro “teses”¹⁵ que, em certa medida, buscam expressar a sua trajetória e constituição enquanto espaço de produção de conhecimento descolonizado, em diálogo com as epistemologias do Sul.

4.1 TESE 01: O ODEERE SUPERA DICOTOMIAS: DE UNIVERSIDADE OU TERREIRO PARA UNIVERSIDADE/TERREIRO, TERREIRO/UNIVERSIDADE



¹⁵ O sentido de “tese” aqui apresentado é inspirado em Maldonado-Torres (2019), quando descreve em seu texto “a analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas”, dez teses que, segundo ele, caracterizam a colonialidade e a decolonialidade, sendo elas: *Primeira tese*: colonialismo, descolonização e conceitos relacionados provocam ansiedade. *Segunda tese*: colonialidade é diferente de colonialismo e decolonialidade é diferente de descolonização. *Terceira tese*: modernidade/colonialidade é uma forma de catástrofe metafísica que naturaliza a guerra que está na raiz das formas moderno/coloniais de raça, gênero e diferença sexual. *Quarta tese*: os efeitos imediatos da modernidade/colonialidade incluem a naturalização do extermínio, expropriação, dominação, exploração, morte prematura e condições que são piores que a morte, tais como a tortura e o estupro. *Quinta tese*: a colonialidade envolve uma transformação radical do saber, do ser e do poder, levando à colonialidade do saber, à colonialidade do ser e à colonialidade do poder. *Sexta tese*: a decolonialidade está enraizada em um giro decolonial ou em um afastar-se da modernidade/colonialidade. *Sétima tese*: decolonialidade envolve um giro epistêmico decolonial, por meio do qual o condenado emerge como questionador, pensador, teórico e escritor/comunicador. *Oitava tese*: decolonialidade envolve um giro decolonial estético (e frequentemente espiritual) por meio do qual o condenado surge como criador. *Nona tese*: a decolonialidade envolve um giro decolonial ativista por meio do qual o condenado emerge como um agente de mudança social. *Décima tese*: A decolonialidade é um projeto coletivo.

Figura 07 – Aula de campo, estudantes dos cursos de extensão do ODEERE no museu afro-brasileiro no Pelourinho em Salvador Bahia.¹⁶

A produção da racionalidade científica moderna ocidental possui intrínseca relação com os sistemas de colonização que se estruturaram sob a égide do racismo e da hierarquização de culturas e sujeitos. “A modernidade produz um mundo onde somente um único mundo é possível e os demais são impossíveis” (GROSFOGUEL, 2019, p. 65).

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia foi criada em 1980 no contexto de interiorização do Ensino Superior no estado da Bahia. Esse processo de interiorização, inegavelmente, contribuiu e contribui para que diferentes, historicamente marginalizados em termos de acesso à educação superior, pudessem adentrar à Universidade. Contudo, não podemos esquecer, como adverte Carvalho (2019, p. 82), “a mentalidade colonizada da universidade brasileira”.

A condição de criação mesma das nossas universidades foi colonizada. Nossa elite branca trouxe uma elite acadêmica europeia branca para fundar uma universidade estritamente nos moldes das universidades ocidentais modernas. O modelo institucional foi o humboldtiano, com a separação entre as faculdades e os institutos de pesquisa, obedecendo a mesma divisão de saberes da matriz europeia e inscrevendo nossa academia como uma variante da chamada civilização ocidental (CARVALHO, 2019, p. 84).

Santos (2009) propõe uma reflexão sobre a natureza da produção de conhecimento onde questiona quais os motivos de permanência de uma epistemologia que tem como diretriz universalizar conhecimento, eliminando do contexto de produção de conhecimento a cultura e a política, produzindo, por fim, o que o próprio denomina de epistemicídio, que em Santos (2009) pode ser entendido como apagamento da diversidade de saberes, em detrimento do conhecimento científico, que tem como premissa básica a universalidade e neutralidade do processo de produção do conhecimento, envolve ainda uma linearidade histórica que compreende a evolução progressiva da humanidade, com a hierarquização das organizações humanas e classificação de suas culturas em primitivas ou evoluídas, superior ou inferior, sendo assim, os valores europeus científicos, políticos, econômicos e jurídicos são colocados em um suposto patamar de superioridade.

Na contramão da perspectiva de Universidade ocidentalizada e da colonização do saber emergem, no Brasil, na década de setenta do século passado, movimentos sociais, especialmente o movimento negro, que através de seus intelectuais, vêm reivindicar a

¹⁶ Aula de campo, estudantes dos cursos de extensão do ODEERE no museu afro-brasileiro no Pelourinho em Salvador Bahia. Acervo pessoal da pesquisadora. Atividade realizada em dezembro de 2019

presença de outros saberes na Universidade; movimentos que vem questionar a colonialidade do saber (MALDONADO-TORRES, 2019), questionar quem e quais sujeitos ela representa, inclui/exclui, e quais conhecimentos nega/silencia.

Na UESB, esse movimento é liderado pela Professora Marise de Santana e militância social de Jequié que dá origem a criação do ODEERE que, conforme já relatado nessa dissertação, foi representado, no imaginário acadêmico e social, como um espaço de “Terreiro Universidade”, afinal era formado por intelectuais e militância negra, muitas delas praticantes de religião de matriz africana, como o candomblé e umbanda. Essas representações tinham por objetivo desqualificar a produção de conhecimento, mas também as temáticas tratadas pelos pesquisadores e pesquisadoras vinculados a este NEABI, deixando explícito os mecanismos e a atuação do racismo epistêmico e religioso.

Assim, desde sua criação, o ODEERE esteve na fronteira entre Terreiro e Universidade e suas práticas pedagógicas passaram por questionamentos, no sentido de que seriam práticas acadêmicas ou de terreiro, num movimento constante de encontros, tensão e resistência. A instituição, naquele momento, responde aos corpos insurgentes com estranhamento, que evoluiu para rejeição e desqualificação das ações desse coletivo, tratando-as como pura ‘militância’, ações de Terreiro e, portanto, não acadêmicas (SANTANA, 2014). Essa reação lança pistas para a perspectiva de ciência/conhecimento articulada interna e externamente à Universidade que Santana (2014) compreende como reducionista, posto que se articula com um “debate dentro de um quadro monolítico de ciência que só acredita em trabalhos acadêmicos, sejam dissertações, teses, ou outra natureza, numa perspectiva apolítica e de neutralidade, como se isto fosse possível” (SANTANA, 2014, p. 71).

A rejeição à proposta do ODEERE se expressou de diversas formas, inclusive por parte do corpo discente. “Havia uma rejeição coletiva por parte de alunos (as) dos cursos de graduação e bacharelado, em função de não acreditarem ser o ODEERE um espaço articulado com a ordem estabelecida pela ciência” (SANTANA, 2014, p. 70), compreensão que nos cinco anos seguintes após sua criação, uma vez que somente após cinco anos de atividade é que o ODEERE tem o “reconhecimento de espaço acadêmico”, quando os primeiros estudantes de licenciatura em Pedagogia, em 2010, aceitam realizar estágio curricular neste Órgão.

Observa-se nesses episódios (não foram poucos) que a intervenção do ODEERE na universidade veio produzir tensões e provocar discussões até então inexistentes, como a discussão sobre o racismo institucional.

Nas entrevistas que realizamos, buscamos apreender as impressões dos cursistas sobre o ODEERE antes de entrar para os cursos de extensão e ao final dos cursos.

O que a gente ouve lá fora é que o ODEERE é um terreiro de candomblé e aí você começa destrinchar (Griot, entrevista realizada em 10 de março de 2020).

Eu ouvia falar e a impressão que no ODEERE eu ia aprender só sobre arte africana e só sobre a cultura dos adeptos do candomblé, que era essa impressão que eu tinha fora do ODEERE (Erê, entrevista realizada em 6 de março de 2020).

As falas dos participantes apresentam uma representação social sobre o ODEERE, construída e atravessada pelo racismo, pois, ao dizer que ODEERE é Terreiro quer-se afirmar que ele não é Universidade, ou seja, que Terreiro e Universidade são espaços antagônicos. A referência a esse espaço como Terreiro não está despida da ideologia dominante e da intenção de colocar o ODEERE numa posição de subalternidade perante a academia. Essa definição traz consigo representações e imagens que colocam os Terreiros como espaço do “demônio”, que estava associado, também, às pessoas que tomaram a iniciativa de criação deste Órgão, intelectuais negros e não negros que passam a dirigir as ações do órgão em Jequié, ocupando um espaço de construção de um pensamento crítico ao padrão branco colonial.

Assim fica evidenciado que no âmbito da representação e do imaginário social Terreiro está para religião assim como Universidade está para a ciência, o que nos revela uma visão simplista tanto de uma instituição quanto da outra, que acaba por escamotear o racismo institucional.

O encontro entre ciência e religião estava presente no ODEERE desde os seus primeiros projetos. A sala do museu com peças de arte africana e afro-brasileira, a cultura imaterial que estava nas ações dos pesquisadores dentro desse espaço. Ações que lhe identificavam a descendência africana, portanto com identidade afro-brasileira e /ou ações que indicavam seu pertencimento a religião afro brasileira (SANTANA, 2014, p. 73).

O objetivo dessa discussão não é localizar o ODEERE nesse ou naquele campo, mas refletir, de forma crítica, sobre as representações que construímos a respeito de instituições e histórias/narrativas no sentido de desconstruir estereótipos, posto que, segundo Hall (2016, p. 190), “a estereotipagem enquanto prática de produção de significados é importante para a representação da diferença racial”, uma vez que ela “[...] implanta uma estratégia de “cisão”, que divide o normal e o aceitável do anormal e inaceitável” (p. 191).

A estereotipagem, em outras palavras, é parte da manutenção da ordem social e simbólica. Ela estabelece uma fronteira simbólica entre o “normal” e o “pervertido”, o “normal” e o “patológico”, o “aceitável” e o “inaceitável”, o “pertencente” e o que não pertence ou é o “Outro”, entre pessoas de dentro (insiders) e “forasteiros” (outsiders), entre nós e eles. [...] a estereotipagem

tende a ocorrer onde existe enormes desigualdades de poder. Este geralmente é dirigido contra um grupo subordinado ou excluídos (HALL, 2016, p. 192).

Na percepção eivada de preconceitos sobre o ODEERE como espaço de Terreiro, está subentendida que o Terreiro é lugar de negro e, portanto, de superstição, de bruxaria, de uma cultura inferior, contrário a um espaço acadêmico que é o lugar exclusivo para produção de conhecimento científico e é nesse sentido que opera o “pensamento abissal”, segundo Santos (2009), uma vez que “as distinções invisíveis estão na realidade social que está dividida em dois extremos: os que estão desse lado da linha e estão inclusos e aqueles que se encontram do outro lado da linha e estão excluídos” (SANTOS, 2009, p. 45). A lógica colonial permanece presente através das linhas abissais que continuam a dividir o mundo em humanos e sub-humanos, entre conhecimentos válidos e não válidos e quem está ou não autorizado a produzir conhecimento.

A herança colonial construiu o racismo, o sexismo, o etnocentrismo que produzem boa parte dos conflitos sociais que permeiam a sociedade atualmente, todavia as expressões de luta e superação continuam vivas em todos os cantos, onde se faça guerra contra as permanências coloniais (RUFINO, 2018).

Na visão de Sodré (2002), o Terreiro é um espaço vital para a transmissão e guarda de saberes. “Sobre um espaço totalizado assenta-se o terreiro negro-brasileiro. É mais uma Pólis que uma Urbs. De fato, a tradição negra não chegou aqui como uma “lei”(p. 148) ou seja foram esses espaços de convivências que mantiveram vivas histórias e tradições da comunidade africana no Brasil.

Mas o terreiro de candomblé afixava-se como um território ético-cultural capaz de acolher de modo mais geral o entrecruzamento dos espaços e dos tempos implicados na socialização do grupo negro. Ali guardavam-se conteúdos patrimoniais mais valiosos (o axé, princípios cósmicos, a ética dos ancestrais) mas também os ensinamentos do xirê - os ritmos e as formas dramáticas que se desdobrariam ludicamente na sociedade abrangente (SODRÉ, 2002, p.148).

Santana (2014), ao discutir essa questão afirma:

É difícil falar sobre o lugar no qual o colonizador cristão tentou colocar o negro na sociedade brasileira, com construções discursivas sobre seus símbolos e imagens, especialmente sobre o Terreiro. O nível de intolerância religiosa era tal, que os impedia de dispor a pensar, por exemplo, sobre o Terreiro como espaço onde o africano guardou língua, artes e todos os seus saberes (SANTANA, 2014 p.72).

Carvalho (2019) defende que a Universidade brasileira, como instituição que forma os profissionais servidores das instâncias do judiciário, executivo e empresariais, ocupa papel

central nas lutas pela descolonização do Estado brasileiro. Nesse sentido afirma que “a luta descolonizadora dos acadêmicos deve começar na academia colonizada” (CARVALHO, 2019, p. 81).

Descolonizar, nesse contexto, significa intervir na constituição desse espaço universitário em todos os níveis: corpo discente, no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na conformação epistêmica geral” (cursos, ementas, teorias, pedagogias) (CARVALHO, 2019, p.81).

Conforme Grosfoguel (2016, p. 43), é preciso descolonizar as estruturas de conhecimento da universidade ocidental, uma vez que “as universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sexistas criadas pelos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI”.

Operar nessa linha requer, entre outras dimensões, a dimensão do tempo, necessário para “superação” do pensamento colonizado. Assim o ODEERE, em mais de quinze anos de existência, vem produzindo paulatinamente a superação de estruturas arcaicas de pensamento a partir de: I- a divulgação de pesquisas sobre Cultura Afro-brasileira, educação, racismo, políticas afirmativas, II- a implantação de cursos de Pós-graduação em campos de estudos como diversidade cultural, sexual e gênero. III- a produção de eventos e discussões, a exemplo da Semana da Pertença e dos Seminários de Combate à Discriminação Racial, que vem contribuindo para a desconstrução de um saber colonizado e alça o ODEERE ao patamar que se encontra atualmente, referência para a formação e produção de conhecimento nas temáticas das Relações Étnicas na UESB.

A aprovação da lei 10.639/03 ampliou na Universidade o movimento que Rufino e Simas (2018) nomeiam de terreirização dos espaços de saber, que se constitui quando esse espaço inclui na sua agenda as demandas vindas do movimento social negro, quando propaga saberes ancestrais e a cultura afro-brasileira em suas atividades pedagógicas, num entendimento que as histórias, a mitologia e a cultura oriunda dos terreiros de Candomblé e Umbanda tem muito a ensinar, como também atesta Santana (2014):

Falar de movimento é importante, já que, em nossos estudos com legado africano, temos dados que nos apontam que o movimento, na sua essência de natureza, existe para beneficiar ou não. Neste sentido, os conteúdos objetivados no programa ODEERE trouxeram contribuições positivas para a proposta de educação da Universidade, forçando a mesma a repensar seu currículo, mas também colocando em evidência a existência de um a formação caótica para lidar, na teoria e na prática (SANTANA, 2014, p. 69).

Nessa mesma linha, Santos (2019) afirma que é preciso “transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes como condição imprescindível para identificar e validar conhecimentos

que podem contribuir para reinventar a emancipação e a libertação sociais” (2019, p. 19). No ODEERE esse movimento aconteceu/acontece em duas dimensões: a primeira, na valorização dos saberes africanos e afro-brasileiros ao tempo que reafirma e toma pra si o status de espaço acadêmico privilegiado para pensar e produzir conhecimento¹⁷, ao ensino para desconstruir binarismos, hierarquias de culturas e os preconceitos decorrentes da hierarquização imposta pela colonização.

Ao relatar a proposta pedagógica do ODEERE, a professora Dr^a Marise de Santana discorre sobre a educação simbólica e a importância dos símbolos, rituais e da oralidade para uma educação das relações étnicas. Nesse sentido a pesquisadora afirma:

O primeiro pressuposto é da educação étnica baseada em valores ancestrais africanos, portanto situado na relação presente/passado; o segundo pressuposto, o da educação pela oralidade, toma como uma de suas dimensões a palavra; o terceiro pressuposto ancora-se na ligação entre os dois primeiros, por fornecerem os subsídios para pensar em uma educação cuja palavra enuncia imagens e rituais didáticos referenciados por uma educação simbólica em que se une teoria e prática, racional e sensível, visando uma proposta de conhecimento afro-brasileiro (SANTANA, 2014, p.42).

Ao tomar a palavra como dimensão e a oralidade como central para a construção do conhecimento, o ODEERE subverte a lógica eurocêntrica e defende a “alternativa decolonial” – epistêmica, teórica e política, para analisar e intervir no mundo, que se encontra marcado pela permanência da colonialidade nos diferentes segmentos da vida individual e coletiva.

Merece nota a realização anual do Caruru dos Eres, ibejis e wunjés, realizado no mês setembro, desde o primeiro ano de implantação do Órgão; o fazer do caruru está amparado na oralidade, rememorando um ritual da cultura ancestral africana que celebra os ciclos da vida de duas crianças gêmeas no tempo da primavera, em uma celebração carregada de significados, com momentos de fé e essencialmente de festa em comemoração à vida que brota a cada primavera. Trata-se de um momento ritualístico, pois rememora práticas ancestrais que estruturam a cultura africana

Os mitos e ritual do caruru no ODEERE é tomado como uma intervenção pedagógica presente no calendário anual do órgão. Trata-se de um módulo teórico/prático dos cursos de extensão ofertados pelo ODEERE que reúne estudantes, pesquisadores e a comunidade local buscando valorizar a diversidade cultural brasileira e reafirmação da cultura afro-

¹⁷ A obra ODEERE: Formação docente, linguagens visuais e legado africano no Sudoeste baiano (2014) organizada por pesquisadores vinculados ao ODEERE, é um bom exemplo dessa produção acadêmica.

brasileira evocando os ritos e mitos e a dimensão da educação simbólica pertinente a proposta pedagógica do órgão.

Os gêmeos, por serem crianças, estão ligados a tudo que se inicia e brota. A celebração no mês de setembro não é aleatória, é especialmente na primavera, tempo do renascer da vida, da germinação das plantas, do acasalamento dos animais; isto ocorre no hemisfério sul, onde estão situados o continente africano e o Brasil. São estes os fenômenos da vida vegetal e animal que possibilitam a alimentação humana (SANTANA, 2017).

O caruru se inscreve em um espaço de reafirmação da cultura ancestral e de produção de conhecimento e de identidade singularizadas, pois toma os saberes locais para reforçar aquilo que é singular para um determinado coletivo, alia o racional e o sensível, o visível e o invisível, produzindo identidades social descentradas. Nesse dia o ODEERE está impregnado de percepções e sentidos. A comunidade local chega ao espaço carregando seus saberes, que são ensinados aos acadêmicos durante as oficinas de acarajé, abará, vatapá. Os acadêmicos, por sua vez, posicionam-se normalmente no sentido de investigar e interpretar o conjunto de informações que são lançados ao longo de intensos três dias de festa. O objetivo é compreender de que forma cada detalhe das receitas, cada trecho de Cantiga, bem como o desenrolar do ritual é recomposto, atualizado.

Os sentidos em estar nesse espaço, nesses dias específicos, carregam as mais diversas motivações e significações, que vão desde motivações acadêmicas até aquelas que são da ordem da crença religiosa, principalmente os votos ou promessas feitas a Cosme e Damião; o que se destaca nesse entrelaçado harmonioso de cheiros, sabores, cores, gentes, motivos e sons é uma inexprimível reverência à ancestralidade e ao sagrado que ali transborda nas diversas manifestações.

Na compreensão de Sodré (1988), a cultura é o instrumento que permite e modula o relacionamento humano com seu cotidiano e, nesse sentido, “o real é portanto aquilo que, resistindo a toda caracterização absoluta, se apresenta como estritamente singular, como único” (SODRE, 1988, p. 49). Considerando o que afirma Sodré (1988) é possível afirmar que o Caruru é um sensível ritual de resistência, de reafirmação de identidades enunciadas em cantos, danças, sabores, mitos e ritos nas tardes ensolaradas dos setembros.

. Considerando o que afirma Sodré (1988) é possível afirmar que o Caruru é um sensível ritual de resistência, de reafirmação de identidades enunciadas em cantos, danças, sabores, mitos e ritos nas tardes ensolaradas dos setembros.

A segunda dimensão pauta-se no fortalecimento do tripé ensino/pesquisa/extensão a partir de perspectivas epistemológicas, éticas e políticas transgressoras, visando superar o

modelo de universidade colonizada, para incluir em sua dinâmica pedagógica outros sujeitos, outras histórias ou, como propõe Arroyo (2012), outros sujeitos e outras pedagogias.

A minha visão sobre o ODEERE, ele é o órgão que deu voz aos silenciados historicamente e as silenciadas também; o ODEERE veio trazer para a sociedade jequeense e todo seu entorno que pode falar, qualquer pessoa, independente da suas etnia, independente da sua geração, independente do seu gênero, todos nós temos direitos de ser ouvidas, compreendidas, talvez não atendidas, mas justificadas dentro da nossa demanda porque eu não estou sendo atendida, então o ODEERE veio nos fortalecer quanto a isso. É o maior legado que o ODEERE traz à sociedade jequeense é dá voz aos silenciadas por séculos e séculos (Chimamanda, entrevista realizada em 6 de março de 2020).

A complementaridade desses dois movimentos produziu avanços e driblou resistências, que podem ser observadas quando a própria Universidade, através do Conselho Universitário - CONSU em reunião realizada no dia 18 de dezembro de 2018, oficializada pela resolução nº 02/2019, reconheceu o ODEERE como órgão suplementar, ou seja, incorpora como seus, os valores, ideias e práticas do ODEERE.

4.2 TESE 02: O ODEERE E O MOVIMENTO DE PENSAR, EXISTIR E PRODUZIR O GIRO EPISTÊMICO, NO GIRO DE IANSÃ



Figura 08 – Capa da revista ODEERE nº v. 2 n. 3 (2017) – Legados Africanos e Experiências do Sagrado¹⁸

Não pretendemos nesse estudo discutir preceitos religiosos das religiões de matriz africana, todavia, a Filosofia e epistemologias advindas das diásporas africanas nos abrem perspectivas de diálogos necessários nessa discussão, além do mais, somos atravessados por essa perspectiva civilizatória sobre a qual, na condição de pesquisadora, desejamos lançar luz; assim, busco relacionar os movimentos de Iansã com o giro epistêmico proposto pela teoria decolonial, ao tempo que observamos como essas ações vêm sendo gestada, parida na dinâmica pedagógica do ODEERE.

Conta o mito que Xangô não estava satisfeito com o poder extraordinário de Ossanha, que havia recebido de Olodumaré o segredo das folhas; ele sabia qual delas curava doenças, trazia vigor ou deixava as pessoas mais calmas; Xangô pediu a sua esposa Iansã, a orixá dos ventos, que resolvesse essa questão, pois os demais orixás também desejavam saber os segredos de cura das folhas. Iansã então pegou uma cabaça com folhas variadas e colocou embaixo de uma árvore e deu um giro chamando as forças dos ventos, imediatamente deu uma ventania e Iansã ordenou que as folhas que estavam no interior da cabaça voassem em direção aos Orixás; a partir desse momento todos os orixás passaram a compartilhar dos segredos da cura através das folhas, sendo que cada Orixá passou a exercer domínio específico sobre uma delas.

Na cosmovisão africana o mito tem o papel de organizar a vida, governando e distribuindo justiça; a analogia do giro de Iansã com o giro decolonial tem como objetivo trazer para essa discussão a mitologia africana para ilustrar a dimensão do “giro epistêmico decolonial”, como propõe Walter Mignolo (2003, 2010), que muda a interpretação sobre o colonialismo e a modernidade na mesma medida em que Iansã compreende a divisão de poderes/saberes entre os orixás, assim como a potência do giro de Iansã que gera um vento que comunica o fim do monopólio sobre os segredos de cura das folhas, distribuindo e democratizando a sabedoria sobre as folhas para todos os Orixás, a teoria decolonial propõe uma crítica à modernidade como está colocada e propõe outras interpretações do processo histórico a partir de outro olhar, outros lugares, outros e diversos sujeitos.

O giro epistêmico decolonial, conforme Maldonado-Torres (2019), corresponde ao movimento de resistência teórica, política e estética que o ODEERE tem desenvolvido desde

¹⁸ Capa da revista Odeere nº v. 2 n. 3 (2017): Legados Africanos e Experiências do Sagrado <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/issue/view/116>.

os primeiros movimentos da militância negra de Jequié, na construção e defesa de pautas de inclusão de grupos minoritários como podemos observar nas falas abaixo:

Marise fez então pegar as pessoas silenciadas em sua própria comunidade e dá a ela a fala, de quem é o lugar da falar? Quem tem que falar, quem é que pode falar? É quem vivencia a história e quem faz a história e não uma pessoa de fora. O negro pelo negro, a negra pela negra e não uma pessoa, um pesquisador de fora, que vem cá deixa estudar o movimento quilombola, estudar o que é o ODEERE. Quem tem que estudar o ODEERE somos nós, quem tem que falar do ODEERE sou eu e é você e o ODEERE e não quem vem de fora e O ODEERE nos dá esse empoderamento (Chimamanda, entrevista realizada em 6 de março de 2020).

O ODEERE faz isso quando ele tem como diretora do próprio Órgão uma mulher negra do candomblé; ele vem dizer para nós que a mulher negra tem tanto conhecimento quanto a mulher branca; vem dizer para nós que o candomblé também é uma religiosidade que faz esse elo da mulher com Deus; ele tira esse silêncio quando traz para palestrar um transexual. Quando nós iríamos imaginar que uma Universidade com todo seu arquétipo do patriarcado pudesse trazer uma travesti, uma transexual para falar sobre; ele dá voz quando também está a sua frente um homossexual, isso é dá voz aos silenciados; ele dá voz quando traz para os movimentos de abertura dos projetos de extensão, cursos de extensão, o ODEERE dá voz ao povo de santo, é convidado no início, no final e na Semana da Pertença. Então dá voz ao povo de santo, dá voz aos transexuais e toda comunidade LGBTQIA+, as classes menos favorecidas, as mulheres, todas as minorias conseguem mostrar o seu potencial, o seu conhecimento científico sistematizado dentro de uma universidade (Chimamanda, entrevista realizada em 6 de março de 2020).

Observamos, então, nessas falas que os cursos de extensão do ODEERE contribuem para a reflexão acerca de questões como feminismo, machismo, patriarcado, colonialidade e tem produzido, nos cursistas, um novo posicionamento no mundo; observa-se que as temáticas abordadas constituem um instrumental para reposicionamento social e construção de novas práticas sociais.

Conforme Santos (2010a, p. 141), “o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo sugere que a diversidade é também cultural e, em última instância, ontológica, traduzindo-se em múltiplas concepções de ser e estar no mundo”. Nesse sentido intervenções que possibilitam a emergência da diversidade possibilitam a emergência de outras formas de ser e está no mundo, a partir do “lugar de fala” desses sujeitos, na medida em que o negro, por exemplo, deixe de ser “objeto do conhecimento” para se tornar sujeito do conhecimento.

O lugar de fala surge, então, como um movimento contra a universalização do discurso, como um movimento que pretende trazer visibilidade e voz a ser ouvida (e não apenas voz), a grupos historicamente silenciados. É dar vez aos corpos políticos e seus discursos. Lugar de fala é falar e ser ouvido de onde se fala, uma vez que os modelos

universais deixam de fora as minorias e os grupos socialmente silenciados e desautorizados (ANDRADE, 2020, p.99).

Concordamos com Assis (2020, p. 20) quando afirma que “[...] a potência do lugar de fala, enquanto ferramenta teórica que se transforma em prática de vida, está no ato de poder falar e ser escutado de maneira sensível”.

O ODEERE é esse “ar em movimento”, é o vento de Iansã que dialoga com saberes e epistemologias ancestrais que atuam na crítica e na descolonização das estruturas do “saber acadêmico” de matriz eurocêntrica. Por outro lado, este Órgão reconstrói e recompõe regimes de conhecimentos e epistemes que, historicamente, foram silenciadas, produzindo, nesse sentido, “justiça epistêmica e cognitiva” (SANTOS, 2019).

Considerando que o conhecimento científico não está distribuído de forma equitativa, ele está pautado pelo conflito de interesses, pela tensão da disputa pelo domínio material ou simbólico dentro de um determinado grupo; considerando que a natureza das relações sociais é cultural e política, o conhecimento produzido a partir dessas relações políticas e culturais terá sempre uma caráter de diversidade o que significa dizer que a universalidade prevista pela ciência hegemônica não traduz a totalidade de experiências e, por isso, a luta por justiça cognitiva implica certamente confrontar a hegemonia do conhecimento. É esta situação que o giro epistêmico decolonial busca superar e, nesse sentido, a decolonialidade “tem a ver com a emergência do condenado como pensador, criador e ativista e com a formação de comunidades que se juntem à luta pela descolonização como um projeto inacabado (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 46).

O giro decolonial do ODEERE é dinâmico e constante e se dá na dimensão pedagógica, quando adota práticas insurgentes para ensinar e para aprender; na ética, quando elabora e dissemina uma nova sociabilidade pautada na diversidade e no respeito ao outro; na política, quando produz a resistência a um sistema que exclui determinados grupos da sociedade brasileira.

O ODEERE é o movimento, é o vento/movimento de Iansã que dialoga com saberes e epistemologias ancestrais que atuam na crítica e na descolonização das estruturas do “saber acadêmico” de matriz eurocêntrica. Por outro lado, este Órgão reconstrói e recompõe regimes de conhecimentos e epistemes que, historicamente, foram silenciadas, produzindo, nesse sentido, o que Santos (2019) denomina de “justiça epistêmica e cognitiva”

Em nossa compreensão, a valorização de diferentes legados, especialmente de coletivos que, historicamente, foram excluídos dos espaços de produção de conhecimento, a exemplo da população negra, indígena, quilombola, cigana, etc. têm sido centrais para a

produção de outros saberes e epistemologias que tencionam a ciência eurocêntrica e a performance das Universidades brasileiras; o ODEERE, nesse sentido, tem se constituído como um espaço de valorização, divulgação e produção de conhecimento numa perspectiva descolonizadora e antirracista que, com sua larga trajetória de atuação, nos permite investigar as repercussões das muitas ações que têm sido por ele desenvolvidas, que corroboram com o que Boaventura de Souza Santos (2010a, 2010b) tem denominado de “ecologia dos saberes” que emergem das “epistemologias do Sul”.

4.3 TESE 03: O ODEERE ARTICULA E MOVIMENTA UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL ANTIRRACISTA

O processo colonial que classificou povos ao redor do mundo em civilizados ou primitivos, superiores ou inferiores, racionais ou irracionais, modernos ou tradicionais, produziu o negro e o indígena como sub humanos, como seres sem alma, na perspectiva de escravizá-los sem ofender a ética religiosa cristã. Para Santos (2009, p. 30), “a humanidade moderna não se concebe sem uma sub humanidade moderna”, assim, povos indígenas e negros foram massacrados, não apenas fisicamente, mas também em suas representações com o sagrado, pois seus deuses foram demonizados, suas religiões banidas, produzindo consequências danosas que hoje se materializam em desigualdade social, racismo, preconceito e discriminação que geram conflitos de ordem individual e coletiva.

Maldonado-Torres (2019) nos ajuda a pensar a colonialidade e suas consequências ao afirmar que “a colonialidade envolve uma transformação radical do saber, do ser e do poder, levando à colonialidade do saber, do ser e do poder” (MALDONADO-TORRES, 2019 p. 42). Ademais, para este intelectual, “a colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da experiência moderna” (2007, p. 131). É no sentido de combater e superar as formas de colonialidade que se impõem as epistemologias decoloniais.

Walsh esclarece que uma, a partir dos movimentos sociais indígenas equatorianos e dos afro-equatorianos, a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência para a construção de outros modos de viver, e poder e de saber. Decolonialidade, portanto, é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, propõe-se também como construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (OLIVEIRA, 2018, p. 54).

Uma pedagogia decolonial, nesse sentido, precisa “expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica à geopolítica do conhecimento” (OLIVEIRA, 2021, p. 27), de forma que:

Uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 10).

As novas legislações educacionais, especialmente a Lei 10.639/03 e 11.645/08, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana possibilitaram a crítica e a reformulação de práticas pedagógicas em sentido de ruptura com a colonialidade do saber, com o racismo epistêmico, ou seja, como afirmam Oliveira e Lins (2018), mudam-se os termos da conversa epistemológica.

A perspectiva decolonial tem como premissa a pluralidade de saberes e o objetivo de romper com a visão eurocêntrica do mundo, que caracteriza a narrativa da civilização moderna ocidental, em estado de hegemonia há mais de quinhentos anos. Pensar a produção de conhecimentos na perspectiva da decolonialidade, significa romper com o modelo eurocêntrico vigente e dessa forma “a educação só é importante quando nos faz olhar para o outro, para outra cultura com mais conhecimento” (SANTANA, 2014, p. 72).

Gomes (2019) nos ajuda a refletir sobre a necessidade das Universidades dialogarem com novas teorias, novos autores de diferentes pertencimentos étnicos-raciais tendo em vista superar o racismo e, nesse sentido, afirma que “alguns dos responsáveis por essa mudança curricular tem sido os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros nas instituições de ensino superior públicas e privadas, na sua maioria vinculados à Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores Negros (GOMES, 2019, p. 239).

Conforme a autora, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros são a vanguarda Universitária, responsável por introduzir na universidade mudança do pensamento, da produção e reprodução do conhecimento num sentido de “giro epistêmico” que produz novas narrativas.

O pensamento decolonial nos permite estranhar e questionar a tradição científica que nos afirma que existe apenas uma matriz de conhecimento e sob a qual todas as experiências vividas deverão ser universalizadas.

As falas dos cursistas tanto expõem o que os cursos de extensão apresentam em sua proposta, quanto nos mostra o quanto o ODEERE já avançou na construção de uma educação decolonial:

Por conta do curso do ODEERE mostrar que toda uma etnia tem sim a base e esta cultura fala de alimentação, de religião, fala de política, muita gente não valoriza, mas o ODEERE carrega esse elemento essa perspectiva de falar da cultura da religião da culinária africana, então por conta disso eu motivei a buscar o ODEERE (Erê, entrevista realizada em 6 de março de 2020).

No ODEERE eu encontrei realmente o conhecimento mais esclarecedor sobre as minhas etnias, sobre as minhas culturas (Euá, entrevista realizada em 9 de março de 2020).

Eu cheguei ao ODEERE em 2017, para o curso de extensão de Educação Quilombola pela motivação profissional mesmo, vim pra cá por causa do concurso público que eu passei e precisava identificar os povos tradicionais (Quilombola, entrevista realizada em 7 de março de 2020).

O ODEERE propõe um movimento de “desordem” quando articula uma educação para a diversidade, especialmente dos legados afro-brasileiro e indígenas, historicamente excluídos dos espaços de produção de conhecimento, saberes que têm sido centrais para a produção de outras epistemologias que tensionam a ciência e a performance da universidade brasileira.

O trabalho que o ODEERE vem realizando no campo da descolonização do conhecimento, articulando os diversos saberes, experiências, sujeitos resulta em novos aprendizados para o conjunto da sociedade, especialmente altera redimensiona as subjetividades dos sujeitos envolvidos e por consequência altera também as suas práticas sociais.

Maldonado-Torres (2019) ainda vai situar o campo do conhecimento como aquele capaz de produzir sujeitos emancipados e, por isso, a decolonialidade envolve um giro epistêmico decolonial, por meio do qual o condenado emerge como questionador, pensador, teórico e escritor/comunicador.

A Semana da Pertença é enriquecedora, tem muito contato com muita apresentação, com muita aula, com muitos professores de fora e a viagem de campo que é excelente, muita descoberta, realmente a cultura, os estudos do nosso povo ali apresentado (Euá, entrevista realizada em 9 de março de 2020).

O caruru mesmo, a Semana da Pertença é muito bacana, é muito muito especial tudo que a gente viveu na teoria a gente fez na prática (Tupinambá, entrevista realizada 11 de março de 2020).

No ODEERE, o impacto mesmo é na Semana da Pertença onde você se reconhece e na viagem também, quando a gente viu aquela bancada de negros africanos, assim você se reconheceu (Erê, entrevista realizada em 6 de março de 2020).

A Semana da Pertença lida com o conhecimento e você vê o conhecimento que você tá criando, que tá participando com várias pessoas, discutindo isso; são autores do Brasil e de fora do Brasil dentro do ODEERE, então é algo que integra e você começa a perceber que os tudos diferentes, eles também estão produzindo conhecimento, eles também tem espaço, isso pra mim é muito marcante (Quilombola, entrevista realizada em 7 de março de 2020).

As falas citadas correspondem com as críticas que Gomes (2017) tece sobre o conhecimento eurocêntrico discutindo o papel da luta e dos movimentos sociais na formulação de uma epistemologia que contemple saberes e atores sociais silenciados ao longo da história; o Movimento Negro brasileiro nesse sentido “trouxo as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, critica a democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais” (GOMES, 2017, p. 17) discussões que o ODEERE inseriu na UESB numa atitude de vanguarda nessa instituição e de alinhamento com o Movimento Negro brasileiro e a suas demandas. Compreende-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas no ODEERE encontram-se alinhadas com o que afirma Nilma Lino Gomes (2017) no que se refere à luta antirracista como ferramenta pedagógica, como possibilidade de forjar novas pedagogias para reeducar os sentidos do povo brasileiro e a necessidade de resistência ao modelo de educação colonizada. As falas dos entrevistados evidenciam que as práticas do ODEERE convergem no sentido de proposição de emancipação dos seus estudantes da “colonialidade do saber” (MALDONADO-TORRES, 2019).

As comunidades indígenas, os terreiros, tanto quanto a academia são espaços detentores de saberes que estruturam a existência de seus participantes. Nesse sentido, uma pedagogia decolonial propõe diálogo entre os mais diversos tipos de conhecimento e deve contemplar os saberes locais, as particularidades, as contextualidades, e singularidades que cada relação de conhecimento produz. Nesse sentido, uma pedagogia ou “opção decolonial se constrói em diálogo com as diversas realidades educacionais e de movimentos sociais e políticos, que se constituem como um pensar/ser/fazer/sentir de forma distinta à práxis e a retórica da modernidade” (OLIVEIRA, 2021, p. 30).

[...] Pedagogia decolonial é um ato político intercultural, antirracista, antissexista, antihomofóbico e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela Modernidade/Colonialidade. Pedagogia decolonial é produção de conhecimento no ato de transformar a realidade colonial, por parte dos agentes educativos junto/com os movimentos sociais.

Pedagogia decolonial é aprender a desaprender para reaprender a partir da diferença colonial, enfim, é aprender a desaprender para reaprender novas posturas, novas ações de luta, novas ideias para um Bem Viver. É um campo aberto, complexo e que não pode ser entendido como operações didáticas tradicionais, mas que estão em constante construção por parte de sujeitos coletivos (OLIVEIRA, 2021, p. 32).

Analisando os processos de construção de conhecimentos proposto pelo ODEERE, elencamos alguns movimento /indícios/saberes /elementos que são mobilizados por esse órgão na perspectiva de construção de uma pedagogia decolonial antirracista.

Primeiro movimento: o giro epistemológico e a intencionalidade de transformação de raça, gênero e sexualidade que se tornaram elementos estruturantes do colonialismo, passam por um giro perspectivo, dentro das abordagens do ODEERE, especialmente nos cursos de extensão. Esse giro de perspectiva, que marca as ações do ODEERE, irá acontecer desde o momento em que a professora Marise inicia as aulas da disciplina Didática no Curso de Pedagogia da UESB, e apresenta um redirecionamento nas discussões sobre a Didática, que deixa de pensar sobre a instrumentalidade do processo pedagógico para focar na finalidade e na intencionalidade da educação; foi uma proposta inovadora no curso de Pedagogia que acaba marcando as ações do ODEERE, por propor uma nova leitura para questões que se encontravam “embaladas”, “empacotadas” nos currículos e que na maioria das vezes não dizem respeito a realidade dos sujeitos aprendentes.

Segundo Movimento: A centralidade da Educação para as relações étnicas e diversidade. Os estudos étnicos desenvolvidos no ODEERE, em sua gênese, têm como missão promover as reflexões e rupturas com o paradigma da colonialidade do saber. O trabalho com educação para as relações étnicas parte de uma análise crítica a da problematização: Quais grupos étnicos estão representados no livro didático? Como estão representados? Quais grupos étnicos atualmente ocupam o espaço escolar? Quais saberes carregam? Quais os saberes valorizados, validados pela ciência? Tais questionamentos levam a uma desconstrução, a um repensar, uma reconstrução ou fortalecimento de identidades. É preciso construir uma visão emancipatória da educação, ou seja, a educação como ato político, como diz Paulo Freire e esse ato político se constitui quando o sujeito do conhecimento é tratado como um sujeito de direitos, aquele que deve ter o privilégio de acessar o conjunto de saberes e conhecimentos produzido pela humanidade no sentido de melhorar esse conhecimento bem como utilizá-lo como ferramenta para produzir sua existência material e espiritual.

Terceiro Movimento: Dialogo de saberes. As comunidades indígenas, os terreiros, os coletivos negros são espaços detentores de saberes que estruturam a existência. A hegemonia

do conhecimento científico universal, eurocêntrico como único válido promoveu em contrapartida o apagamento de outros saberes. Um currículo decolonial deve propor o diálogo entre os mais diversos tipos de conhecimento, deve contemplar os saberes locais, as particularidades, as contextualidades e singularidades que cada relação de conhecimento apresenta.

4.4 TESE 04: O ODEERE E O GIRO ATIVISTA - POR UMA REFUNDAÇÃO EPISTÊMICA E ÉTNICA DA UESB



Figura 09 – Aula de campo, estudantes dos cursos de extensão do ODEERE na cidade de Cachoeira Bahia.¹⁹

As entrevistas realizadas com os fundadores do ODEERE, professora Dr^a Marise de Santana e professor Dr. Marcos Lopes trouxeram contribuições importantíssimas a este estudo, pois tivemos a oportunidade de ouvir aqueles que primeiro projetaram e sonharam com a criação de um espaço na Universidade onde fosse possível discutir as relações étnico-raciais, repensar o cânone ocidental, bem como absorver demandas sociais de afro-brasileiros e indígenas, de produzir outras sociabilidades, mobilizar outras epistemologias e interpelar o racismo epistêmico e religioso nesse espaço acadêmico que, como bem sabemos, é marcado pela colonialidade do saber (MALDONADO-TORRES, 2019).

As entrevistas com os referidos fundadores do ODEERE ocorreram em agosto de 2020, já em um contexto de Pandemia do COVID 19, fato que nos levou a buscar alternativas

¹⁹ Aula de campo, estudantes dos cursos de extensão do ODEERE na cidade de Cachoeira Bahia. Realizada em dezembro de 2019, acervo pessoal da pesquisadora.

para realizá-las. Nessa expectativa passamos a realizar entrevistas por meios digitais, de forma online, utilizando a ferramenta *Google Meet*, visto que seguindo orientações da Organização Mundial de Saúde OMS, as Universidades suspenderam todas as atividades acadêmicas presenciais.

Ao narrar sua história, a professora Marise de Santana afirma que a luta já se apresenta em sua vida desde a infância, quando sofreu as primeiras discriminações no sistema escolar, quando rememora o lugar da criança negra nos desfiles de sete de setembro realizados na Escola Educação Básica onde estudou.

Minha luta, ela começa quando eu era ainda criança, aí eu digo é uma luta que tava lá no momento em que eu me rebelava contra aquela instituição escolar que me colocava pra eu desfilar ano a ano em um pelotão de escravos; todas as pessoas negras com uma corrente, uma amarrada na outra, então isso é muito vivo na minha memória e eu me insurgia contra isso, eu me revoltava com essa questão e eu não via hora de eu não mais poder desfilar, eu não queria desfilar, eu era obrigada a desfilar no desfile cívico da Escola, então aquilo sempre me colocou como uma questão muito, muito repugnante. Então a luta começa aqui, né? (Marise de Santana, entrevista realizada em 22 de agosto de 2020).

Esta fala da professora Marise nos ajuda a pensar a sua constituição como intelectual, que busca, na sua história, os elementos para reflexão e práticas que vão instrumentalizar a luta e busca por transformação. As relações étnicas, a história e cultura afro-brasileira e o legado africano perpassam toda a sua formação, do mestrado ao pós doutorado. Conhecendo as práticas pedagógicas realizadas nas escolas brasileiras, compreende que essa é uma dinâmica constante, que permeou a vida de muitos estudantes, mas a insurgência contra essa questão coloca Marise na, luta; assim, lutar, militar são verbos conjugados desde muito cedo e atravessa a vida da professora militante do Movimento Negro e fundadora do ODEERE.

Maldonado-Torres (2019) afirma que no contexto da descolonização do poder, do saber e do ser, a militância é considerada como uma etapa importante; ideia também defendida por Marise de Santana (2019) que, quando questionada sobre sua ação junto aos movimentos sociais, afirma que “quem não é militante não serve, não é um bom pesquisador, não é um bom professor, não é um bom extensionista”. O ativismo tem como chave a recusa de padrões institucionalizados da colonialidade, significa “[...] uma suspensão da lógica de reconhecimento e uma renúncia das instituições e práticas que mantem a modernidade/colonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 49).

O ativismo decolonial requer uma postura crítica diante do sistema que se quer transformar. O ativismo, conforme Maldonado-Torres (2019, p. 49), “[...] não é, portanto,

algo que existe fora do pensamento ou da criação. O ativismo ocorre através deles, assim como na discussão de estratégias para mudar instituições específicas na sociedade”.

A gente vê uma cidade (Jequié) eminentemente negra, mas todos os personagens na cidade eram referenciados como personagens brancos, isso era uma coisa que me deixava muito revoltada com isso; eu entrei na universidade e na universidade eu fui ser professora de didática e sempre pensei que nós poderíamos trabalhar com uma didática que repensasse o trabalho do docente, a formação do docente, então criei naquela época, com a ajuda da professora Graça Bispo, o projeto de extensão. Eu coordenei esse projeto de extensão que era o projeto Repensando a Didática - uma didática em novas perspectivas - era o nome do curso Didática em novas perspectivas (Marise de Santana, entrevista realizada em 22 de agosto de 2020).

A gente sabia que Jequié não tinha um Núcleo de Estudos Afro-brasileiro – NEAB, então foi nesse contexto que vem surgindo e foi assim, foi envolvendo várias pessoas que tinham algum tipo de trabalho ou que queria desenvolver trabalhos sobre as relações étnicas (Marcos Lopes, entrevista realizada em 10 de agosto de 2020).

Em relação às dificuldades e tensões enfrentadas, no início da criação do ODEERE, Marise de Santana e Marcos Lopes afirmam:

A universidade tem plano que é universitário, o nome já diz, universita, e o próprio Boaventura nos aponta a necessidade da Universidade precisar ser pluversitária, então essa universidade pluversitária, ela pensa nessa diversidade dos grupos étnicos que estão presentes, não é verdade? Pois é, então foi a partir daí que a gente iniciou um trabalho, um trabalho muito difícil no ODEERE. A turma do meu departamento não aceitava que dentro da universidade a gente pudesse ter o trabalho que a gente vinha tendo, naquela salinha nossa dentro da sede da UESB, lá naquela época fazia parte Gil, fazia parte Negão José Luiz, Ivanildes Moura, professora Ana Angélica, professor Marcos Lopes. Nós fizemos o primeiro seminário em março, que foi o seminário de discriminação étnica, então a partir daí nós fomos criando corpo e tivemos apoio de muitos grupos da cidade, o mocambo ODARA, grupo de capoeira, grupo de hip hop e aí a gente foi crescendo e a universidade não conseguia entender o que era isso (Marise de Santana, entrevista realizada em 22 de agosto de 2020).

Havia muito preconceito em Jequié. Eu lembro, não sei como é hoje, mas eu lembro. Quando eu cheguei aqui havia muito preconceito em relação ao Pau Ferro. Tanto é que o pessoal não queria estudar no ODEERE, era uma confusão que você não imagina e aí Marise bateu o pé, não, tem que ter aula aqui no ODEERE, como é que vocês vão ter formação em Antropologia e não quer ter contato com a comunidade? Então foi uma discussão forte na época, mas depois as professoras foram se acostumando e tal, mas esse olhar mesmo, eu acho que construir um olhar que seja antropológico é muito difícil. A gente ainda tem um olhar muito eurocêntrico, muito do colonizador, a gente quer olhar as coisas nessa perspectiva eurocêntrica, a gente tem dificuldade de entender o espaço sem essa perspectiva, aí a gente vai construindo preconceito, estigmas em relação ao espaço, enfim tudo isso foi uma situação no início, bastante complicado, mas que foi ao mesmo tempo desafiador (Marcos Lopes, entrevista realizada em 10 de agosto de 2020).

Segundo Lemos (2019, p. 208), a modernidade nasceu colonizando o espaço e o tempo, perspectiva também defendida por Mignolo (2010). A racialização do espaço tem sido um dos efeitos perversos da colonialidade do poder e do pensamento abissal. Vê-se como esse processo atravessa a constituição do ODEERE, quando ele é “transferido”, pela administração da UESB, para um bairro considerado perigoso, o Pau Ferro, bairro de preto, que representa “o outro lado da linha” do pensamento abissal, como afirma Santos (2010). Este outro lado da linha “desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente” (SANTOS, 2010, p. 32).

O ODEERE, contudo, nasce nas franjas do “pensamento liminar/pensamento de fronteira” (MIGNOLO, 2003), posto que, na perspectiva da subalternidade, o “pensamento de fronteira é uma máquina para a descolonização colonial e, portanto, para a descolonização política e econômica” (MIGNOLO, 2003, p. 76), produtor de novos lugares de enunciação, de novas epistemes, de valorização das diversidades e dos múltiplos locais geo-históricos, não à toa que o Órgão se constitui com e a partir de relações com movimento negro, o hip hop, grupos de capoeira e com membros das Comunidades Eclesiais de Base de Jequié.

O pensamento liminar sugere a redistribuição da geopolítica do conhecimento, superando formas de saber que humilham e dominam outras tradições epistemológicas. Por isso mesmo, ele é simultaneamente marginal, fragmentário e aberto, pois é construído nas chamadas periferias do mundo (LEMOS, 2019, p. 187).

É no sentido de produzir uma outra geopolítica do conhecimento que o ODEERE, através da pesquisa, ensino e extensão desenvolverá suas ações, com destaque para a extensão.

O ODEERE sempre se colocou como órgão de trabalho de ensino pesquisa e extensão; ele sempre se colocou nesse tripé que a Universidade requer. É o que eu chamo, eu tenho alguma coisa escrita, onde digo que é a santíssima trindade. Esse tripé é muito importante e o ODEERE sempre se constituiu a partir desse tripé, então assim, no primeiro momento nós tínhamos apenas a extensão, nosso trabalho forte, e até hoje é muito forte a extensão; aí no primeiro ano iniciamos apenas com esse curso, que era o curso de didática e novas perspectivas, depois ele vai se transformar no curso de história e cultura afro-brasileira, depois no curso de didática para as relações étnicas, depois o curso de gênero coordenado pelo professor Marcos Lopes, aí somente a partir de 2008 (Marise de Santana, entrevista realizada em 22 de agosto de 2020).

Os cursos de extensão iniciam primeiro sendo pensado para professores, para formação de professores, para formação continuada de professores. O objetivo maior dos cursos de extensão, no seu início, foi exatamente a formação continuada de professores; depois ele ganha corpo e começa a ser pensado como uma formação continuada não apenas para professor, mas

todos os profissionais, todo e qualquer profissional, então a intenção é que a gente comece a debater dentro desses cursos temas que eles foram colonizados, então os temas colonizados, esses temas que atrofiavam a mentalidade, são temas que na verdade trabalham no sentido de reforçar uma ordem estabelecida pela colonização, então esses cursos vêm justamente no sentido de se pensar esse processo de descolonização que precisamos vivenciar, que os novos tempos não permitem que seja mais ignorados, silenciados, negados, temas que são temas da vivência humana (Marise de Santana, entrevista realizada em 22 de agosto de 2020).

Eu me lembro que quando a gente pensou no espaço do ODEERE no Pau Ferro foi porque a gente entendia que a universidade era ainda um espaço muito distante da comunidade e que era difícil fazer nosso trabalho dentro do campus, mas que em geral as pessoas têm um pouco mais de receio, acha aquela coisa acadêmica, então ter o espaço do ODEERE no Pau Ferro em uma antiga escola era também estreitar relações com a comunidade, ainda mais o Pau Ferro, por se tratar de comunidade de população da periferia, população negra (Marcos Lopes, entrevista realizada em 10 de agosto de 2020).

Observa-se que os cursos, as temáticas, bem como a abordagem pedagógica constituem um arcabouço teórico/prático forjado na luta a partir das demandas sociais e de valorização de saberes variados; uma episteme que provoca e produz interpretações outras e que evidencia os limites da narrativa eurocêntrica e da ideologia colonial e das formas de colonialidade.

A gente não queria ficar na UESB, queria um espaço que articulasse com a comunidade porque mesmo que houvesse o espaço na UESB, porque tinha o espaço na UESB, mas a comunidade não sente a UESB como sendo espaço deles em virtude da construção do espaço da universidade, da questão das relações, que é um espaço de ensino superior, que você precisa ter uma certa escolaridade para entrar lá, essas coisas, e o ODEERE, a gente aceitou a escola porque a gente queria justamente fortalecer a relação com a comunidade e mais a gente queria enegrecer Jequié, porque Jequié ainda é representada como uma cidade italiana de descendente de italianos; a gente escuta muito falar isso e a gente queria enegrecer de fato Jequié, mostrar de fato que Jequié tem um população negra, afrodescendente, indígena. Mesmo com o silenciamento a população tá aí, a gente tem um Pau Ferro, a gente tem um Barro Preto; hoje, os bairros da periferia, a Cachoeirinha, que é um bairro que tem a população predominantemente negra, outros bairros, a Vovó Camila, que é um bairro de população negra, então todos esses espaços a gente queria reiterar isso, que Jequié pudesse se entender como uma cidade negra, não como uma cidade que só tem descendência europeia acho que foi uma ideia muito forte nossa no período (Marcos Lopes, entrevista realizada em 10 de agosto de 2020).

Havia, por parte da Universidade, uma percepção sobre as demandas sociais expressas, inclusive, no campo da legislação das ações afirmativas, educação para as relações étnico-raciais, a partir da Lei 10639/03. Contudo, a mentalidade conservadora e racista presente na universidade produziu atraso na implantação dessas políticas, como se observa na fala da professora Marise de Santana:

Então observe que para o ODEERE ter se tornado órgão suplementar da universidade não é uma coisa que aconteceu num estalo, de um dia para o outro, mas é uma coisa de uma caminhada, não é desde antes, desde o momento em que nós tivemos o curso de extensão em educação, em Didática, repensado a Didática, didática em novas perspectivas. Então naquele momento a gente, claro, não tinha o ODEERE como órgão oficial, o ODEERE como órgão é criado a partir do ano 2005, então observe de 2005 a 2018 quando ele se tornou órgão suplementar foi uma caminhada imensa. A Universidade do Sudoeste da Bahia a UESB, de alguma forma, ela é uma das últimas no estado da Bahia a ter criado este órgão, mas existem outras que ainda nem criaram; ela é uma das últimas porque a UFBA sempre teve o CEAO; a UNEB tem um órgão que fica no Pelourinho, então observe que as Universidades já estavam organizadas desta forma. A nossa Universidade reconhecer o trabalho que nós estávamos fazendo no ODEERE como um trabalho importante para a Universidade, assume que ela tem um debate antirracista, é um debate pliversitário, é um debate onde ela reconhece que nós não podemos atrelar os saberes à ciência universalista, então observe quantos elementos essa Universidade trás na hora que ela reconhece um órgão como o nosso como de fundamental importância e ela também reconhece a lei 10639/03 que alterou a lei de diretrizes e bases que é reconhecer dentro das universidades os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, então é por isso que eu digo que ela fez esse reconhecimento muito, muito depois. Ela poderia ter feito esse reconhecimento antes, mas tudo tem seu tempo (Marise de Santana, entrevista realizada em 22 de agosto de 2020).

Gomes (2017) ao discutir sobre conhecimento eurocêntrico situa o papel da luta e dos movimentos sociais na formulação de uma epistemologia que contemple saberes e atores sociais silenciados ao longo da história; o Movimento Negro brasileiro nesse sentido “trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais” (GOMES, 2017, p. 17) . Gomes (2019) afirma ainda que:

Não basta apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça, ou seja, a descolonização para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder (GOMES, 2019, p. 225-226).

Produzir uma teoria decolonial no Brasil tem se revelado como uma possibilidade de pensar e repensar a história e as narrativas hegemônicas acerca desse país, o que implica em construir narrativas outras, repensar e refundar instituições, desvelar outros saberes e desenvolver práticas inclusivas, emancipatórias e libertadoras. “O giro estético decolonial é um distanciamento da colonialidade da visão e do sentido. É um espaço-chave da

decolonialidade do ser, incluindo a decolonialidade do tempo, espaço e subjetividade” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 48).

Eu acho que nós avançamos, o ODEERE avançou porque o ODEERE está buscando exatamente pensar essas questões. Dentro do ODEERE nos propomos a pensar um mundo melhor, porque isso é pensar em um mundo melhor, isso é pensar em um mundo com menos discriminação, discriminações que geram brigas, confusões, geram mortes, sofrimento, dor; situações delicadas, o mundo não precisa mais disso, o mundo tem espaço pra todos nós, o mundo tem espaço pra quem é branco, quem é preto, quem é homossexual, quem é heterossexual. O mundo tem espaço pra todos, então esse é o nosso objetivo dentro do ODEERE (Marise de Santana, entrevista realizada em 22 de agosto de 2020).

Os avanços científicos produzidos pelo ODEERE, nos mais de quinze anos de existência, a sua intervenção nas mentalidades de educadores e educandos a partir do ensino, pesquisa e extensão, têm produzido movimentos importantes na Universidade e fora dela, se abre à interculturalidade crítica, à ecologia dos saberes, à pedagogia decolonial e ao pensamento pós-abissal; ao fazer isso, interpela a geopolítica do conhecimento, o racismo epistêmico, como termos afirmado ao longo deste trabalho. O ODEERE se faz na luta, no giro (e porque não na Gira) epistêmico/decolonial e, nesse sentido, uma perspectiva de educação decolonial requer “pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas brancas e eurocentradas” (OLIVEIRA, 2018, p. 102). Ademais,

a opção decolonial em educação, além da perspectiva militante, também produz conhecimento pedagógico, tendo como fundamento procedimental a intervenção junto e com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional (OLIVEIRA, 2021, p. 32).

A ideia de inclusão de outros saberes e outros sujeitos na produção do conhecimento, como tem feito o ODEERE, parte do envolvimento crítico em relação às epistemologias dominantes face a ciência moderna e a sua monocultura do saber. Como afirma Santos (2009), a resistência política implica a resistência epistemológica; a busca por justiça social global está intrinsecamente ligada a justiça cognitiva global exigindo pois, um pensamento pós-abissal que concebe a diversidade como algo inesgotável, o que requer uma postura militante, uma pedagogia decolonial e militante, “no sentido de projetar uma intervenção permanente sobre a realidade a ser transformada sempre em diálogo e troca intercultural com os sujeitos subalternizados pela modernidade-colonialidade” (OLIVEIRA, 2021, p. 30). Este tem sido o empreendimento do ODEERE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo colonial construiu o racismo, o machismo e o etnocentrismo que produzem boa parte dos conflitos sociais presentes na sociedade atualmente; a instituição escolar e a universidade, por sua vez, têm reproduzido, há séculos, o modelo colonizador e as formas de colonialidade, mesmo quando acolhem em seus bancos as populações negras e indígenas.

Ainda vigora no Brasil um modelo de educação colonizador que tem como referência o que Maldonado-Torres (2019) denomina de “colonialidade do saber”, em que prevalece a epistemologia eurocêntrica, que subalterniza todo conhecimento que não se origina na Europa. A instituição escolar, nesse sentido, continua marcada pelo paradigma eurocêntrico que coloca o branco como padrão de humano e subalterniza o outro, seja ele indígena ou negro. Com essas marcas a Educação torna-se um lugar de reprodução e exclusão, de preconceitos e estereótipos.

É com muita luta que o mito da democracia racial começa a ser desmontado, a partir de diferentes intervenções, diferentes atores e instituições, inclusive os espaços acadêmicos que passam a questionar a produção de conhecimento eurocêntrico e o lugar que negros e negras ocupam em nossa sociedade em um movimento crescente para descolonizar o conhecimento e possibilitar outras leituras em torno da História e da memória do país. Uma educação antirracista e decolonial tem como desafio principal a desconstrução das narrativas eurocêntricas nos diversos espaços de elaboração e de reprodução do conhecimento, principalmente as salas de aula, tanto da educação básica quanto a educação superior.

A aprovação de dispositivos legais como a Lei de Cotas, Estatuto da Igualdade Racial, leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório na educação básica o ensino da História da África, da cultura afro-brasileira e das Histórias e Culturas Indígenas, respectivamente, constituem avanços para o enfrentamento do eurocentrismo, do racismo epistêmico, das colonialidades do poder, do saber e do ser. As referidas leis também produziram tensionamentos no âmbito da universidade e em suas políticas voltadas à formação de professores, ao campo do currículo, etc. Tais leis são marcos conectados às discussões trazidas pelos movimentos sociais e suas lutas pela igualdade racial no combate ao preconceito e à discriminação racial, com o objetivo de promover a construção e a reafirmação das identidades das populações afro-brasileiras, dos povos indígenas e de suas epistemes.

Considerando que o fenômeno do racismo presente na sociedade brasileira é uma forte expressão da colonialidade, contra o qual o Movimento Negro tem lutado há décadas, no

campo da educação, a aprovação da Lei 10.639/03 é fruto da luta desse ator político para a construção de uma educação antirracista e descolonizadora dos currículos escolares e universitários, conforme Gomes (2017).

A criação do ODEERE significa uma intervenção na história de pretos e pretas da região Sudoeste da Bahia, pois suas ações visam ressignificar as trajetórias de existência daqueles que são vítimas da opressão imposta pelo racismo, bem como significa a possibilidade de superação do racismo, de emancipação social e de construção/reafirmção de identidades descolonizadas. Josildeth Gomes Consorte (2019, p. 32) atenta para a importância do ODEERE no combate ao racismo e afirma que “a tomada de consciência dessa realidade, desta pertença, é fundamental para que os negros, sobretudo os jovens possam, no futuro, deixar de ser a parcela mais sofrida da nossa população”.

A partir desta pesquisa, podemos afirmar que:

1. A institucionalização do ODEERE permitiu à UESB um movimento contra hegemônico, no sentido da promoção de outros saberes e práticas que visam possibilitar a relação com o “outro”;

2. As políticas e intervenções realizadas pelo ODEERE, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, operam no sentido de produzir conhecimentos e pedagogias decoloniais e antirracistas que atuam no combate ao racismo, sexismo, misoginia, homofobia, lgbtfobia, transfobia;

3. Os elementos simbólicos que estruturam as práticas pedagógicas desenvolvidas no ODEERE, voltadas ao fortalecimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros e indígenas, contribuem com os processos de descolonização do conhecimento acadêmico;

4. O ODEERE tem se constituído como espaço de valorização de diferentes legados, especialmente de coletivos que, historicamente foram excluídos dos espaços de produção de conhecimento, a exemplo da população negra, indígena, quilombola, cigana etc.

5. O ODEERE reafirma a importância e a centralidade dos Núcleos de Estudos afro-brasileiros e indígenas como espaços potentes de produção de novos conhecimentos e de valorização das epistemologias do Sul;

6. O ODEERE tem sido um espaço potente voltado à formação de professores e professoras que atuam na educação básica e no ensino superior, na perspectiva de uma educação antirracista;

Ao longo de mais de dezesseis anos o ODEERE tem se constituído como um espaço de valorização, divulgação e produção de conhecimento numa perspectiva descolonizadora e antirracista e na divulgação deste conhecimento, através de seminários, a exemplo da Semana

de Educação da Pertença Afro-brasileira, realizada anualmente; na organização e publicação de livros, na divulgação de conhecimento através da Revista do ODEERE, na produção acadêmica gerada nos cursos de especialização e no mestrado, etc.

O ODEERE visto na amplidão de suas facetas, se revela como um espaço acadêmico institucional, como espaço de insurgências, de luta e resistência, mas, também, um espaço em que se considera a dimensão da espiritualidade e a relação com o sagrado; um espaço que acolhe desejos de luta e libertação pessoal e coletiva, um espaço de produção de conhecimento, mas um conhecimento que liberta, espaço de resistência e enfrentamento de tudo que produz a morte do outro, seja ela física ou simbólica.

O surgimento do ODEERE é fruto de resistência, sua criação está baseada em leis, mas também é território do sagrado, de lutas humanas atravessadas por sentimentos que vão da revolta à resistência, da dor à esperança, lugar que reporta as saudades presentes na travessia do mar e travessias nas histórias de cada vida, como bem diz o poeta Castro Alves: “Estamos em pleno mar/Era um sonho dantesco o tombadilho/Que das luzernas avermelha o brilho/ Em sangue a se banhar/Tinir de ferros estalar do açoite/Legiões de homens negros como a noite/Horrendos a dançar”. Retomo esse trecho da poesia de Castro Alves para situar histórias dos povos africanos escravizados, homens e mulheres que no passado foram desenraizados de tudo que lhes era mais significativo: sua terra e suas pertencas ancestrais, suas identidades.

Pensar a história dessa instituição significa recuperar os elementos negados pela história oficial, pela Escola, pela mídia; pensar a história do ODEERE é pensar sobre a humanidade negada ao povo negro, sobre sua história, suas culturas. Aqui tomamos cultura nos termos definidos por Sodré (1988), ou seja, como um “modo de relacionamento humano com seu real”, portanto, pensar como os povos africanos construíram, junto com outros povos, a história e a cultura do Brasil, que hoje denominamos cultura afro-brasileira. Compreender o relacionamento do povo negro ao longo da história com a cultura é essencial para compreender a importância da implantação desse órgão, para superação do lugar de subalternidade imposto pela lógica colonialista.

O mito do orixá caçador e o brincar da criança se juntam para nomear o Órgão de Educação das Relações Étnicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. ODEERE, evocando através desse ato a dimensão de busca e conquista do conhecimento como algo incessante, inacabado e dinâmico. Se considerarmos a educação tradicional eurocêntrica, a designação do nome do órgão a partir de mitos africanos, já sinaliza para outra vertente pedagógica, com outros “rituais didáticos” (SANTANA, 2014, p. 60), que enunciam outras

perspectivas epistemológicas, outros pensadores e outra pedagogia que buscam transformar “ausências” em “emergências” (SANTOS, 2019).

Compreendemos que o ODEERE sinaliza para uma perspectiva emancipatória de educação, que valoriza e fortalece o processo de construção de identidades da população afro-brasileira, dos povos indígenas, ou seja, uma pedagogia que não é universalista, que considera como conhecimento toda experiência social, nessa perspectiva, todas as pessoas são capazes de produzir conhecimentos; uma pedagogia que contempla saberes, lugares diversos, buscando a emancipação social e libertação do indivíduo subalterno, produzindo sua condição de fala (SPIVAK, 2010). Ao adotar em sua proposta pedagógica os diversos saberes/conhecimentos, oriundos das epistemologias africano-brasileira e indígena, ao tempo em que tece crítica à matriz eurocêntrica de conhecimento, articula e propõe outros conhecimentos. Ao inserir debates sobre o Legado Africano como um conjunto de saberes de uma matriz não ocidental, constrói e articula uma pedagogia decolonial antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Marta Mariano. **A instituição de educação superior como agente de política de promoção da igualdade racial: estudo de caso no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros Indígenas e Africanos (NEAB) ou correlato da UFRGS.** 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- ANDRADE, Felipe Agner Trindade. Lugar de fala x monopólio do discurso. In: NOGUEIRA, Gilmaro; ASSIS, Dayane Nayara C. de; TROI, Marcelo de (Orgs.). **Lugar de fala: conexões, aproximações e diferenças.** Salvador, BA: Devires, 2020.
- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ASSIS, Dayane Nayara C. de. E, se eu falar, você me escuta? In: NOGUEIRA, Gilmaro; ASSIS, Dayane Nayara C. de; TROI, Marcelo de (Orgs.). **Lugar de fala: conexões, aproximações e diferenças.** Salvador, BA: Devires, 2020.
- BALLESTRIN, L. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** In: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Editorial, 2005.
- BERNADINO-COSTA, J.; MADONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNADINO-COSTA, J.; MADONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- CESAIRE, A. **Discursos Sobre o Colonialismo.** Florianópolis: UFSC, 2017.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CONSORTE, J. G. Relações Étnicas e Relações Raciais: diferenças e aproximações. **ODEERE** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. ISSN: 2525-4715 – Ano 2019, Volume 4, número 8, Julho – Dezembro de 2019.
- DUSSEL, E. **Europa, modernidade e Eurocentrismo.** In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** In: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Editorial, 2005.
- FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.
- FILHO, G. B. G. O. A atualidade de “Os Condenados da Terra” de Frantz Fanon. **Rev. Bras. Educ.** Camp., Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 830-832, 2017
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1985.

GHIGGI, G. **Análise da formação continuada de professoras e professores no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros na Universidade Federal do Paraná.** 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador.** Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, J.; MADONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LEMOS, Marcelo Rodrigues. **Modernidade & colonialidade:** uma crítica ao discurso científico hegemônico. Curitiba: Appris, 2019.

LIMA, Graziela dos Santos. **Cabeçalhos de assunto para estudos africanos e afro-brasileiros para o NeabUdesc.** 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. In: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Editorial, 2005.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Desodediência epistêmica:** retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

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

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial.** Rio de Janeiro: Selo Novo: 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é pedagogia decolonial? LIMA, Adriane Raquel Santana de [et. al]. **Pedagogias decoloniais na Amazônia:** fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica. **Rememorar, desobedecer e lutar:** educação contra o racismo. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2018.

PEIXOTO, Silvana Vanessa. **A formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais na modalidade a distância:** a experiência do curso Uniafro/Ufop. 2017. 238 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017

PEREIRA, A. E. da S. **Neabs, educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores.** 2017. 83 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

SANTANA, Elida Roberta Soares. de. **Políticas de ações afirmativas e educação das relações étnico-raciais no ensino superior:** um estudo de caso na UFRPE. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

SANTANA, M. de. [et al.] **ODEERE: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.

SANTANA, M. de. **Etnicidades e trânsitos: estudos sobre Bahia e Luanda**. Marise de Santana; Edson Dias Ferreira; Washington Santos Nascimento; Jequié; Rio de Janeiro: programa de pós graduação em Relações étnicas e contemporaneidade (UESB) e África: Grupo de pesquisa interinstitucional (UERJ-UFRJ),2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. vol. 4. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do Império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, Boaventura de Souza.; MENESES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do Sul. **Revista Lusófona de Educação** Almedina, 532 pp. Coimbra. Disponível em: pt/media/Revista%20Lusofona%20Educacao_2009.pdf. Acesso em: 11 out. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil-1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Andréia Sousa da. **Os núcleos de estudos afro-brasileiros de Santa Catarina e o contexto informacional: análise sobre o facebook como uma fonte de informação étnico-racial**. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SILVA, Gustavo Pinto Alves da. **Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) Ayó: uma experiência em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, P. V. B. da; RÉGIS, K.; MIRANDA, S. A. de. (Orgs.). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SILVA, Verônica de Souza. **Jovens negros no Colégio Pedro II: ações afirmativas e identificação racial**. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2015.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SODRÉ, Muniz. **A verdade Seduzida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves S.A, 1988.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.