

**FORMAÇÃO DOCENTE E MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA:
A COMPOSIÇÃO DE SI COMO POLÍTICA
EXISTENCIAL E INTELECTUAL**

***TEACHER FORMATION AND AUTOBIOGRAPHICAL MEMORY:
THE COMPOSITION OF SELF AS EXISTENTIAL
AND INTELLECTUAL POLITICS***

Marcos Luciano Lopes Messeder.¹

RESUMO

Sirvo-me de um memorial de natureza acadêmica transformado em artigo para entender a narrativa autobiográfica como ordenação semântica de um percurso que cria o seu próprio significado no exercício da escritura. Deste modo, apresento a seguir uma narrativa que se inaugura por certas tramas de infância e adolescência que orientaram características pessoais, éticas, políticas e, sobretudo, fomentaram as minhas primeiras experiências intelectuais. Na segunda parte discorro sobre a minha formação acadêmica e as experiências de pesquisa que organizaram minha carreira docente. Na terceira sessão trato das atividades docentes na graduação e pós, considerando o ensino, a orientação, a pesquisa e a produção daí resultante. Na conclusão procuro articular os significados políticos e intelectuais do meu percurso docente para a construção de uma perspectiva de universidade e sociedade plural e crítica.

Palavras-chaves: Narrativa auto-biográfica; formação docente; reflexão existencial e ação política.

ABSTRACT

I use a memorial of academic nature transformed into an essay to understand the autobiographical narrative as a semantic ordering of a path that creates its meaning in the writing practice. In this way, I present below a narrative launched by specific childhood and adolescence plots that guided personal, ethical, and political characteristics and fostered my first intellectual experiences. In the second part, I discuss my academic training and the research experiences that organized my teaching career. In the third session, I address undergraduate and graduate teaching activities, considering teaching, guidance, research, and the resulting production. In conclusion, I articulate my teaching career's political and intellectual meanings to construct a perspective of a plural and critical university and society.

Keywords: *Autobiographical narrative; teacher training; existential reflection and political action.*

¹ Doutor em Sociologia e Antropologia - Université Lumière Lyon 2 (2004). Professor Titular de Antropologia do Departamento de Educação - Campus I - UNEB. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB).

1. INTRODUÇÃO A UMA NARRATIVA ACADÊMICA, POLÍTICA E EXISTENCIAL

[...] esta escrita, que começa com a pressuposição de auto-conhecimento, termina na criação de uma ficção que cobre as premissas de sua construção. Toda autobiografia é necessariamente ficcional. Este memorial não conseguirá ser uma exceção. (HOLANDA, 2009, p. 22)

Escrever sobre si mesmo é uma tarefa que provoca inquietude pelo desafio de construir uma narrativa coerente e adequada, ao tempo que insinua certo medo do olhar-se em perspectiva retroativa e não encontrar necessariamente a unidade esperada ou cultivada. O que procuro apresentar aqui é uma narrativa balizada por experiências existenciais e acadêmicas atravessadas por sentidos políticos e subjetivos.

Não recorro aqui a escritos e referências da vasta bibliografia que floresceu nas últimas décadas em torno dos relatos autobiográficos e a carreira docente. Reconheço a importância desta produção, inclusive pelo que representa de articulação entre contextos e estruturas socioculturais e biografias, rompendo com dicotomias teóricas estreitas que separam as dimensões objetivas da vida social e os dilemas e sentidos subjetivos próprios aos indivíduos. Tal reconhecimento não implica em um estudo profundo e sistemático desta vertente das pesquisas educacionais, embora esteja em vias de aproximação a partir da orientação de uma pesquisa de doutorado com professores indígenas e suas concepções de interculturalidade.

Tomo aqui uma direção mais radicalmente hermenêutica e o que produzo retrospectivamente é uma interpretação possível do meu passado, à luz do meu presente, autoetnográfico, por assim dizer. Descrevo certas tramas relacionais que considero significativas para entender minhas escolhas dentro de certo espectro de possibilidades. Entendo que os sujeitos estão submetidos a estruturas de poder que ultrapassam seus horizontes biográficos e capacidades individuais de construção autônoma. Portanto, não há liberdade senão como projeto relacional. O existencialismo como movimento filosófico, político e literário marcou minha experiência intelectual juvenil, firmando um sentido muito agudo de auto consciência e da necessidade de reflexão constante sobre os processos vivenciados e as escolhas daí resultantes. Posteriormente, a hermenêutica antropológica, de inspiração geertziana (e weberiana por filiação) forneceu-me princípios de autocomedimento e responsabilidade interpretativas. As ações humanas geram

sempre sentidos, mas as apreensões semânticas são variáveis em função de posicionamentos no tempo e no espaço.

Como etnógrafo e docente, por ofício e experiência profissional, apreendo minha trajetória como uma narrativa construída de forma reflexiva e crítica, permitindo entender os sentidos sócio culturais e subjetivos do processo formativo. Ao tempo que traço um conjunto de linhas de força, perceptíveis ao longo das minhas atividades formativas como pesquisador e docente, tomo consciência dos significados políticos e existenciais expressos e reconheço que a unidade comporta conflitos e tensões. Tal perspectiva coloca-se criticamente em relação a concepções que tomam a carreira docente como totalidade coerente e unificada. Assim, entendo a narrativa memorial ou autobiográfica como ordenação semântica de um percurso que cria o seu próprio significado no exercício da escritura.

Deste modo, apresento a seguir uma narrativa que se inaugura por certas tramas de infância e adolescência que parecem ter orientado características pessoais, éticas e políticas e, sobretudo, fomentaram as minhas primeiras experiências intelectuais. Na segunda parte discorro sobre a minha formação acadêmica e as experiências de pesquisa que organizaram minha carreira docente. Na terceira sessão trato das atividades docentes na graduação e pós, considerando o ensino, a orientação, a pesquisa e a produção daí resultante. Na conclusão procuro articular os significados políticos e intelectuais do meu percurso docente para a construção de uma perspectiva de universidade e sociedade plural e crítica.

2. MEMÓRIAS FAMILIARES, VIDA ESCOLAR E SUAS MARCAS NO CAMINHO PROFISSIONAL

Alguns anos atrás fui convidado por Carlos Costa, professor de Museologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em uma atividade de seu pós-doutorado no programa de pós-graduação em cultura e artes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Ele a denominou de “Conversa com pesquisadores”. A ideia proposta era de que falássemos como nos tornamos pesquisadores, como chegamos a esta condição, a partir de um olhar sobre nossa trajetória pessoal e não simplesmente do processo formativo na academia. A

intenção era mostrar aos estudantes de pós em que medida os pesquisadores se constituem a partir de suas experiências pessoais e coletivas, buscando humanizar os acadêmicos e aproximar as pessoas dos sentidos da pesquisa de forma a romper com uma visão encastelada da vida acadêmica.

Na ocasião elaborei um roteiro de fala articulando basicamente minha experiência desde a graduação, tentando alinhar a formação acadêmica, política e dilemas sociais e existenciais que orientaram minhas atividades de pesquisa. No momento que comecei a falar no evento mudei completamente o roteiro e comecei tratando da minha história de vida familiar e como certas condições e experiências com meus pais acabaram por serem decisivas na minha trajetória.

Minha mãe era dona de casa e costureira e meu pai um operário da Petrobrás que se conheceram em Alagoinhas e casaram-se, mesmo com diferenças importantes de filiação religiosa, ela Testemunha de Jeová e ele Católico, ex-seminarista, mas com certa inquietação que o levou a frequentar igrejas protestantes, candomblés e estudar os ensinamentos da Rosa Cruz, organização filosófica e religiosa semelhante à Maçonaria. Minha mãe concluiu o curso primário, mas escrevia e lia com correção admiráveis. Meu pai, filho de um homem rico, ficou órfão de pai aos oito anos e desde os doze teve que trabalhar, mas guardou um gosto pelo estudo, que o fez ingressar no seminário católico para estudar filosofia. Abandonou o seminário quatro anos antes de sua ordenação e ingressou na Petrobrás. Este seu amor pelos estudos e livros teve consequências sobre a minha trajetória.

Quando tinha cinco anos meu pai contratou uma professora para nos alfabetizar, logo aprendi a ler e a escrever em casa e ingressei na escola no ano seguinte já alfabetizado. Na minha casa havia uma estante com vários livros de literatura, alguns de filosofia e religiosos, entre os primeiros havia uma coleção de contos universais. Entrei em contato com a literatura europeia, brasileira e norte americana logo depois de aprender a ler e dos seis aos dez anos li toda a coleção e assim conheci Machado de Assis, Dostoiévski, Tolstói, Edgar Allan-Poe, Hemigway, Balzac, Flaubert, Artur e Aluísio Azevedo, Eça de Queiroz, Manuel Bandeira e todo uma miríade de autores das mais variadas escolas literárias e nacionalidades. Como criança tímida, tornei-me um leitor voraz, o que facilitou enormemente minha vida escolar.

Os códigos da escola não me eram estranhos e tive uma trajetória sem maiores traumas, sempre classificado como aluno estudioso e aplicado. Mas a leitura desencadeia a reflexão e passei a questionar com minha mãe as interpretações bíblicas das Testemunhas de Jeová, o que certamente a chocava um pouco. Aqui cabe um breve parêntese para evidenciar uma característica importante deste grupo religioso, a perspectiva pedagógica da conversão e filiação. A própria denominação “Escola Teocrática do Reino de Deus” indica a organização de processos formativos baseado nas leituras de livros e revistas editados pela instituição. Para alcançar o batismo é necessário estudar, acompanhado de uma pessoa já batizada, um conjunto de livros em uma sequência preestabelecida, como uma cadeia disciplinar. Esta forma de estudo, um tanto quanto mnemônica e repetitiva, de qualquer sorte me preparou ainda mais para as atividades escolares e acadêmicas. Além desta formação religiosa ter forjado um senso de dever que me acompanha até hoje.

A orfandade materna precoce ligou-me à parentela paterna e assim tive por vários anos a companhia da minha avó, mãe de meu pai. Católica, ela abriu para mim outro universo simbólico, junto com a família do meu tio, adepta da Umbanda. A pluralidade religiosa e sociocultural vivida na minha família influenciou, creio eu, ao menos inconscientemente, a perspectiva relativista que a antropologia me proporcionou anos depois. Chegada a adolescência, passei a me interessar mais ainda pela literatura e música e nas férias que passava com avós e tias maternas em Alagoinhas conheci outros tios, filhos de meu avô com outras mulheres. Um deles foi uma das minhas maiores influências e amizade. Líamos Sartre, Marx, Camus, Hermann Hesse e escutávamos Caetano, Gil, Chico, Djavan e também bossa nova e os novos grupos de rock, Titãs, Legião, Paralamas, IRA. Líamos poesia e as escrevíamos também.

Neste período cursei os dois últimos anos do ginásio e todo o ensino médio no Colégio Estadual Severino Vieira, escola que demarco como importante em termos de experiências políticas e pessoais. Portanto, simultaneamente à ampliação de contatos familiares e de amizades, ocorreu o contato com uma rede de estudantes e professores engajados politicamente, dentro da qual participei de discussões para a formação do Grêmio estudantil. Cinco anos de estudos e experiências políticas, que foram marcadas também pela subversão dos docentes do colégio que criaram um curso de Redator Auxiliar para disfarçar um curso científico, que não existia mais nas

escolas públicas, pois, estas deviam ter cursos profissionalizantes. A configuração do curso com oito aulas semanais de redação, literatura e português, proporcionava condições para que estudantes de escola pública concorressem com mínimas chances no vestibular e para mim valeu ser aprovado na minha primeira tentativa, em 1984, para o curso de Ciências Sociais.

Começa então meu percurso nos estudos da vida social. Inicialmente, introspectivo, tímido e cheio de dilemas subjetivos inclinava-me pela Psicologia, mas os bons professores de História, OSPB e Literatura do Severino ajudaram a me sensibilizar para os problemas sociais, além de certo cálculo racional sobre a concorrência mais alta em psicologia disputada por jovens oriundos das escolas privadas, acabaram por me fazer decidir em favor das Ciências Sociais.

3. GRADUAÇÃO, MESTRADO E DOUTORADO: TRAJETÓRIA ACADÊMICA, SENTIDOS E PRÁTICAS DA PESQUISA

Em 1984 iniciei a minha carreira acadêmica no curso de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no qual obtive uma formação que considero de boa qualidade teórica e prática. O objetivo do bacharelado é proporcionar aos alunos o domínio da teoria, dos métodos e técnicas, em cada uma das áreas de concentração, a saber; sociologia, antropologia e ciência política, de maneira que o graduando esteja apto a produzir um recorte competente na realidade social a fim de investigar e entender um objeto de pesquisa.

O trabalho realizado na minha graduação criou condições para o exercício da pesquisa social de forma competente e crítica. O desenvolvimento da crítica certamente consolidou-se na experiência mais ampla da vida acadêmica, como a participação na política estudantil e comunitária da Universidade, a frequência a eventos acadêmicos, encontros, palestras, congressos, seminários e cursos, que permitiram ampliar os meus horizontes, tanto pessoais quanto profissionais. Destaco, contudo, nessa trajetória inicial, o meu ingresso no Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas no Nordeste Brasileiro (PINEB), no ano de 1986, na qualidade de bolsista de Iniciação Científica do CNPq, como uma experiência decisiva para a minha formação como pesquisador. O ingresso nesse Programa, coordenado pelos professores Pedro Manoel Agostinho da Silva e Maria Rosário Gonçalves de Carvalho, propiciou o

desenvolvimento de um instrutivo diálogo com pesquisadores mais experientes, consolidado através da prática de seminários regulares de formação teórica e metodológica, no âmbito do Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE/UFBA), onde estava alocado o Programa, até o ano de 1990.

A obtenção da bolsa de iniciação científica, àquela época, se efetivou mediante a elaboração de um projeto de pesquisa de minha autoria em conjunto com outro colega de graduação, o que era permitido pelo CNPq. Esse colega, Marco Martins, com quem desenvolvi as primeiras pesquisas e é hoje meu colega na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tornou-se um amigo de toda a vida. Aberta essa possibilidade, pude, então, exercitar a construção de um objeto de pesquisa, mesmo antes de concluir a graduação. O projeto foi aprovado e nos garantiu dois anos de bolsa, fundamentais à execução de um trabalho de investigação cujo objetivo era avaliar o impacto da construção da Hidroelétrica de Itaparica sobre o povo indígena Tuxá, habitante do norte do Estado da Bahia, obra essa executada pela Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF). Na verdade, a equipe do MAE/UFBA compunha-se também de arqueólogos, biólogos e historiadores. A partir de um convênio com a CHESF, esta equipe encarregou-se do denominado projeto de Salvamento Arqueológico Itaparica do São Francisco, que previa o trabalho de salvamento do material arqueológico na área de inundação do lago e a execução de pesquisas históricas, biológicas e etnológicas. Desse trabalho resultou a monografia de graduação, elaborada em conjunto com o mesmo colega referido acima, aprovada no ano de 1987.

Na monografia, “Os Tuxá e a Barragem de Itaparica”, retomamos os dados e análises feitas por dois pesquisadores do PINEB, que, na década de 1970, realizaram mestrado sobre os Tuxá, Elizabete e Nássaro Nasser, ambos professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Ela tratou dos aspectos de organização social e ele da economia. Além da atualização de informações genealógicas, analisamos os problemas da comunidade frente ao iminente deslocamento à luz da literatura etnológica que partindo dos estudos de Frederick Barth, Georges Balandier e Abner Cohen propunha uma perspectiva mais sociológica e política para o entendimento das relações interétnicas no Brasil estes autores influenciaram fortemente Roberto Cardoso de Oliveira cujas análises, a partir do conceito de fricção interétnica, renovou o debate sobre o tema, marcado ainda pelas visões culturalistas de Eduardo Galvão e Darcy Ribeiro.

No ano seguinte, após a conclusão do bacharelado, elaboramos outro projeto de pesquisa, dessa feita sobre o processo faccional que dividiu a comunidade Tuxá em dois grupos, divisão essa que guardava estreitas relações com o impacto da obra sobre a coletividade. Essa nova proposta de investigação foi também submetida ao CNPq, na modalidade de Aperfeiçoamento Científico, obtendo aprovação. Os relatórios de pesquisa sobre as divisões políticas dos Tuxá apontaram para um processo de organização em estreita simbiose com as relações de tutela assistencialista do Estado brasileiro, através do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e depois da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), resultando em um ambíguo movimento de protagonismo indígena pela escolarização e acesso aos cargos públicos da própria FUNAI e uma dependência dos mecanismos assistencialistas e clientelistas forjados nas práticas administrativas do órgão tutor.

Esta experiência com os Tuxá levou-me, a convite de um colega do PINEB e da Associação Nacional de Ação Indigenista, (ANAÍ – Bahia), a participar de um encontro de missionários do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), ligado à Igreja Católica. Nesta ocasião funcionei como assessor e apresentei as relações políticas dos Tuxá com o Estado, como referi acima. Uma missionária do Ceará fez uma descrição do processo de organização política dos Tremembé, habitantes do litoral noroeste daquele estado, no sentido contrário ao dos Tuxá apontando para uma postura de autonomia no que se refere ao Estado. Tal situação levou-me, inicialmente, a pensar em um estudo comparativo como proposta de pesquisa para o mestrado.

Dois anos depois ingressei no Mestrado em Sociologia da UFBA, quando fui contemplado com outra bolsa do CNPq e tive a honra de ser orientado pelo professor Pedro Manuel Agostinho da Silva, fundador do PINEB. Meu interesse continuava centrado sobre as relações interétnicas no Nordeste, e, particularmente, voltado para o que podemos denominar de etnopolítica. Nesse sentido, a proposta de pesquisa com vistas à elaboração da minha dissertação de mestrado tomou como objeto o processo de organização política do povo indígena Tremembé, habitante do litoral noroeste do Ceará.

Para desenvolver o meu trabalho de pesquisa no Mestrado fui contemplado com financiamento através de um concurso patrocinado pela ANPOCS/Interamerican Foundation. Recursos que foram indispensáveis ao desenvolvimento das atividades de campo. A minha

dissertação de Mestrado trata de analisar o processo através do qual os Tremembé foram dados como extintos já ao final do século XIX, percebidos como remanescentes por folcloristas no século XX e como reconstituíram sua identidade étnica a partir de três situações distintas nas últimas décadas deste século, particularmente nos anos de 1980. A dissertação intitula-se “Etnicidade e Diálogo Político: A Emergência dos Tremembé”. Parte significativa do trabalho é dedicada à elucidação do campo político constituído nesse referido período durante o qual foram forjadas as condições político-simbólicas para reorganização dos Tremembé. Analiso este processo como uma trama social e cultural tecida pelo diálogo entre diversos agentes. Uma versão inicial desta pesquisa foi publicada nos anais da III Reunião de Antropólogos do Norte-Nordeste, editado em 1993, pela Universidade Federal do Pará.

Devo salientar que, ainda como pesquisador, em 1988, tive a oportunidade de realizar uma pesquisa sobre uma comunidade negra da cidade de Rio de Contas, sudoeste da Bahia, organizada em grupos locais denominados Barra, Bananal e Riacho das Pedras. Em 1992, publiquei, em conjunto com o mesmo colega da monografia, um artigo sobre a situação étnico-racial dessa comunidade no suplemento da revista do Centro de Recursos Humanos da UFBA (CRH). Essa minha experiência com o estudo de comunidades rurais negras originou convites posteriores da Fundação Palmares para elaboração de relatórios de identificação de comunidades remanescentes de quilombos. Elaborei dois desses relatórios, no ano de 1998, que resultaram no reconhecimento, como remanescentes de quilombos, das comunidades de Barra e Bananal, já citada, e de Mangal, situada no município de Sítio do Mato, também no sudoeste da Bahia, mas, à margem do rio São Francisco. Em 1992, realizei um censo racial na cidade de Rio de Contas, no âmbito de uma pesquisa coordenada pelo professor Marvin Harris, da Universidade da Flórida. Retornei, em outra ocasião, à mesma cidade para auxiliar uma pesquisa de caráter linguístico, organizada pelo professor Alan Baxter, da Universidade La Trobe, Melbourne, Austrália, com o qual realizei outros levantamentos em algumas comunidades negras rurais, no sul da Bahia e norte de Minas Gerais.

Considero igualmente relevante, como experiência profissional nesse período, a minha participação, no ano de 1991, em um seminário sobre resolução de conflitos, realizado na Colômbia, promovido pela Universidade das Nações Unidas (UNU). Os organizadores do evento

selecionaram propostas de pesquisadores de vários países. Haver sido contemplado nesse processo, deu-me a oportunidade de discutir o conjunto de aspectos implicados na pesquisa e intervenção de conflitos de variada origem, bem como dialogar com profissionais atuantes em diversos campos, tais como: política internacional, movimentos sociais, sistemas interétnicos, narcotráfico, organizações empresariais, entre outros.

Muito embora, como enfatizei, meu objetivo no mestrado fosse uma análise de caráter mais sociológico e político-simbólico, estive atento a certos aspectos que hoje têm mobilizado o meu interesse de pesquisa. Fiz questão de observar o universo religioso local, particularmente os rituais de Umbanda. Associado ao próprio processo de organização etnopolítica se colocava o ritual do Torém cuja realização ocorria tradicionalmente durante o período de safra do caju, do qual se produz o mocojó, um fermentado, cujas propriedades embriagantes são recorrentemente referidas pelos participantes dos rituais. A literatura de folcloristas dos anos 1950 até 1970 tratava o ritual como uma brincadeira dos índios e os antropólogos o apreenderam na década de 1990 como um sinal diacrítico de afirmação política e de coesão social. Estes aspectos e dimensões foram posteriormente retomados na tese de doutorado.

Em 1998 tive outra experiência importante como pesquisador, que me levaria a pensar numa investigação específica sobre o consumo de bebidas alcoólicas e as relações interétnicas. Indicado para realizar um laudo antropológico, em meio a um processo judicial que envolvia o povo indígena Pataxó Hã-hã-hã em conflito com fazendeiros na região do sul da Bahia, tomei contato com informações significativas sobre o consumo de bebidas alcoólicas entre os índios. A situação de confinamento a que foram submetidos esses índios assim como os constrangimentos políticos, simbólicos e econômicos engendraram condições para a emergência do alcoolismo entre os indivíduos mais velhos, particularmente aqueles que foram posteriormente incorporados ao sistema interétnico. Tais situações pareciam demonstrar que o consumo excessivo de álcool expressava uma espécie de limbo sócio-psicológico, dado que o mundo que haviam conhecido estava destruído e o outro, que o Estado brasileiro lhes propunha, parecia insuportável.

No ano de 1994 encontrei outro pesquisador de São Paulo, Edward MacRae, que estava se mudando para a Bahia, e dedicava-se aos estudos sócio-antropológicos das práticas de consumo de drogas e mantinha relações institucionais com o Centro de Estudos e Terapia do

Abuso de Drogas (CETAD/UFBA), fundado e coordenado pelo professor Antônio Nery Filho. Edward tornou-se um interlocutor importante e foi dele a sugestão para pesquisar a relação entre sociedades indígenas e álcool, articulando assim a minha trajetória na etnologia indígena com meus interesses pelos significados e experiências com as substâncias psicoativas.

Em 1997, esboçou-se a possibilidade concreta de elaboração de uma proposta capaz de contemplar ambos os focos de interesse: relações interétnicas e práticas de consumo de bebidas alcoólicas. O coordenador do CETAD/UFBA solicitou que apresentasse uma proposta, incluindo duas frentes de trabalho: a elaboração do meu projeto preliminar de pesquisa e a coordenação do processo de implantação de um curso de especialização sobre o consumo de substâncias psicoativas (spa's). Após algumas mudanças na orientação do curso de especialização, o professor Nery solicitou que eu assumisse a coordenação da Divisão de Estudos e Pesquisas do Centro. Nessa ocasião a proposta preliminar de pesquisa já se encontrava elaborada.

Na Divisão procurei desenvolver uma articulação entre os diversos tipos de pesquisas realizadas no CETAD, promovendo sessões mensais para apresentação dos trabalhos. Além disso, ministrei diversas aulas sobre os aspectos socioculturais do consumo de spa's nos cursos de capacitação que o CETAD oferece a profissionais de várias instituições, tais como, policiais da Delegacia de Tóxicos e Entorpecentes, funcionários do setor de saúde pública e outros.

Desenvolvi ainda no CETAD uma atividade de extensão denominada “Consultório de Rua”, cujo objetivo é levar os serviços do Centro a crianças e adolescentes usuários de drogas que vivem na rua. O trabalho era realizado por uma equipe multidisciplinar composta de antropólogos, psiquiatras, psicólogos, educadores e estudantes de medicina. A função dos antropólogos seria de produzir a etnografia da experiência, descrevendo e analisando o diálogo entre os profissionais e destes com o público alvo. A etnografia alcança o contexto sociocultural da vida na rua, os tipos de substâncias, as regras de uso, as relações grupais e representações sobre as “spas”. A este propósito elaborei, em conjunto com o Prof. Nery, um texto sobre essa experiência, com relatos coletados entre os adolescentes com os quais trabalhamos.

O diálogo com os profissionais do CETAD, resultante do convite do seu diretor revitalizou o meu antigo desejo de estudar a dimensão subjetiva da vida social. A perspectiva do

Marmottan como do CETAD propõe um olhar multidimensional sobre os fenômenos das drogas, incorporando fortemente as contribuições oriundas das ciências sociais. Uma das vertentes de pesquisa antropológica, com matizes teóricas variadas, é a denominada Etnopsiquitria, que tem como uma de suas referências mais importantes Georges Devereux, por sua vez formador daquele que veio a ser meu orientador na universidade de Lyon, o professor François Laplantine e que havia orientado o próprio Antonio Nery. Foi para ele então que encaminhei a proposta de pesquisa do doutorado e a sua carta de aceite propiciou concorrer a uma bolsa de doutorado pleno no exterior que me foi concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), vigente do segundo semestre do ano 2000 até o segundo semestre de 2004, quando defendi a tese, precisamente, no dia 10 de dezembro.

A obtenção da bolsa ocorreu após um processo de seleção de projetos no Brasil que teve como última fase uma entrevista com consultores da CAPES. Relato então um diálogo desta entrevista que suscita em mim até hoje um sentido formativo importante. Uma das entrevistadoras, uma professora de tez morena escura (como uma indiana), perguntou-me se sabia que iria enfrentar situações de racismo na França por conta do meu fenótipo, próximo ao dos imigrantes de origem árabe, oriundos das ex-colônias francesas do norte da África: Marrocos, Argélia e Tunísia. Um pouco surpreso com a pergunta, respondi que o fato de ser antropólogo me fornecia ferramentas teóricas e políticas para entender o racismo. Ela sugeriu que a experiência da discriminação é diferente da reflexão teórica ou política. Estava certa em apontar tal sentido, pois em vários momentos pude, em certa medida, vivenciar situações que são comuns particularmente para os negros no Brasil. Vivê-las ampliou o meu entendimento do racismo e aguçou minha percepção deste processo como fenômeno ideológico com forte carga emocional, o que implica que a sua superação exige ir além de uma educação puramente racionalista. Narro isto para também pontuar a indispensável articulação entre vida acadêmica e experiência sócio existencial, posto que os desdobramentos da minha carreira, que veremos adiante, colocou-me face a experiência concreta de um conceito muito em voga hoje, racismo institucional.

Antes da instalação em Lyon passei três meses em Paris, estagiando, como muitos pesquisadores do CETAD, no Marmottan, cuja localização perto do Arco do Triunfo, proporcionou sensações conflitantes. Pude por esta proximidade espacial com lugares ícones da

capital francesa (Arco do Triunfo, avenida Champs Élysées) conhecer a Paris turística, romantizada, transbordante de vida cultural. Por outro lado, internamente à instituição onde estagiava, pude conviver com a situação dos descendentes de imigrantes portugueses, norte e centro africanos com problemas de abuso de drogas que se relacionavam fortemente com o racismo e processos discriminatórios associados e resultantes das relações coloniais. Também no âmbito do Marmottan dialogava com os franceses que atuavam como enfermeiros e médicos no Centro e apreciava seus dilemas nas relações terapêuticas com aqueles pacientes e me situava, enfim, nos desconfortos mais íntimos que organizam a sociedade francesa e que vivi também como imigrante temporário, como referi acima.

Sem entrar em detalhes precisamos evidenciar aqui os desafios que se colocam no processo de doutoramento em um país estrangeiro. Para além da rica experiência acadêmica, pessoal e sócio cultural, devo ultrapassar a visão romântica de estar na França, deslumbrado com o universo europeu que se descortinava. Sentia insegurança com a língua e com o próprio empreendimento. Todo e qualquer processo formativo coloca o sujeito em xeque, mas creio que o doutorado é, simultaneamente, interpelação profunda do sentido da carreira e sua afirmação já mais amadurecida pela experiência do mestrado. A construção da proposta de pesquisa para o doutorado resultou da conjugação da minha trajetória de pesquisa etnológica desenvolvida no PINEB, cujos objetos emergiram a partir de diálogos coletivos, e de minhas inquietações teóricas e sócio existenciais sobre o uso de substâncias de modificação de consciência. Portanto, meu objeto no doutorado expressou um nível mais profundo de autonomia intelectual. Isto significou compor um entendimento da vida social articulando macro estruturas sócio políticas e as apropriações e experiências subjetivas dos sujeitos em contexto específico, a saber: membros de uma comunidade indígena em relações de luta política e simbólica para afirmação de direitos e sentidos de existência, atravessados pelas práticas de alcoolização coletiva e individual que eram alvo de estigmatização social.

Assim, a tese intitula-se, “Rituais e Dramas de Alcoolização entre os Tremembé”. O trabalho propõe uma análise sobre a alcoolização a partir das modulações de uso de uma população indígena do Nordeste. Tomando o estereótipo do índio bebedor como ponto de partida, a pesquisa explora os rituais e os dramas de alcoolização de uma perspectiva interacionista,

fenomenológica e hermenêutica (ver BECKER, GOFFMAN, GEERTZ e NAHOUM-GRAPPE, como referências mais importantes).

A questão da etnicidade é utilizada como pano de fundo para compreender as significações construídas em torno das práticas e das crenças de alcoolização. Paralelamente, a interpretação da alcoolização ilumina os interstícios culturais da construção étnica. A tese examina também o lugar dos índios no imaginário religioso e mágico, bem como sua associação com as plantas e as bebidas alcoólicas. Uma vasta trama etnográfica é tecida para dar conta dos rituais indígenas de consumo da bebida tradicional. Sua preparação, as elaborações simbólicas em torno de suas propriedades e das outras bebidas alcoólicas formam também o quadro desta trama. A contextualização dos dramas de alcoolização é realizada através da análise da ordem social e política local. Estes dramas são interpretados articulando a alcoolização e a condição indígena. O objetivo é demonstrar que o uso de substâncias de modificação de consciência é sempre um processo e uma experiência de composição de si e do mundo sociocultural que habitamos.

Enquanto permaneci em Lyon frequentei os seminários do meu laboratório de pesquisa, o Centro de Pesquisas e Estudos Antropológicos (CREA) e pude ter acesso a uma vasta bibliografia sobre o tema das drogas em geral e do álcool em particular e alguns diálogos com pesquisadores que trabalhavam com temas correlatos. Fiz duas intervenções sobre a minha pesquisa em disciplinas de graduação ministrada pelo meu orientador. Da apresentação que fiz no laboratório apresentei um pequeno trabalho uma semana antes da minha defesa, intitulado: “Ritual de Alcoolização e Dinâmica Cultural entre os Tremembé.” Este artigo foi reelaborado e apresentado na reunião nacional da Associação Brasileira de Antropologia, em 2012, ocorrida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e depois foi publicado na Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará.

4. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO, PESQUISA E GESTÃO: DESAFIOS, TENSÕES E PRINCÍPIOS NA VIDA ACADÊMICA

Ingressei na Universidade do Estado da Bahia, inicialmente, como professor substituto do curso de Pedagogia, do Centro de Ensino Superior de Itaberaba (CESI) atual DEDC *campus* XIII, no ano de 1993. Permaneci nesta condição até o ano seguinte quando foi realizado concurso. Como professor substituto ministrei as disciplinas Antropologia e Iniciação à Metodologia Científica, tendo ficado responsável por quatro turmas no primeiro semestre, duas de cada disciplina. No semestre seguinte ministrei para mais duas turmas a disciplina Iniciação à Metodologia Científica. Os cursos de Antropologia buscavam definir a perspectiva antropológica, considerando as noções de etnocentrismo e relativização e identificando seus campos de investigação, sua trajetória histórica, suas principais correntes teóricas e princípios metodológicos. Neste sentido discutimos a centralidade do conceito de cultura juntamente com as noções de raça e etnia e seus sentidos para compreender a nossa realidade multiétnica e pluricultural, marcada pela riqueza da produção cultural e por processos estruturais de discriminação e exclusão que produzem uma sociedade radicalmente desigual no acesso a recursos e direitos. Destas discussões finalizamos o programa para uma articulação entre os conhecimentos antropológicos e o campo educacional, levando em conta a necessidade de uma formação atenta e crítica aos problemas da diversidade cultural e étnico racial que perpassam as práticas e políticas educativas em nosso país.

No programa elaborado para a disciplina Iniciação à Metodologia Científica procurei de início definir o conhecimento científico. Em um segundo momento, examinamos as implicações teórico-metodológicas do processo de construção de objetos de pesquisa e as premissas epistemológicas que sustentam tais empreendimentos. Discutimos noções básicas para elaborações de projetos, relatórios e monografias e analisamos certas tendências metodológicas das pesquisas na área de educação.

Em 1994, no primeiro semestre ministrei dois cursos de Antropologia com o mesmo conteúdo programático apresentado anteriormente. No segundo semestre assumi mais duas turmas de Iniciação à Metodologia Científica, mantendo o mesmo programa supracitado.

No ano de 1995, no primeiro semestre, ministrei dois cursos de Antropologia e uma disciplina optativa denominada Cultura Popular. Para esta última elaborei um programa cuja proposta central foi discutir o conceito antropológico de cultura e entender a distinção

erudito/popular no plano de uma diferenciação sócio-política. Ainda no âmbito da discussão propriamente teórica tratei de analisar categorias correlatas como, identidade nacional, cultura de massa e indústria cultural. Em seguida foram discutidos artigos e monografias antropológicas sobre fenômenos caracterizados ou denominados como produtos da cultura popular. Pode-se assim averiguar que o tratamento teórico-metodológico dado a essas práticas culturais era o mesmo necessário à interpretação de produções culturais classificadas em nomenclaturas diferentes. A última parte do curso buscou revelar as implicações políticas e pedagógicas do processo de “folclorização” das expressões culturais dos segmentos dominados da sociedade.

Sem querer alongar-me, excessivamente, em narrativas da experiência docente, mas sem evitar o recurso que se impõe pela temática e pela ética intelectual vou visitar autobiograficamente situações de formação que vivenciei em Itaberaba que marcaram profundamente meu entendimento sobre a formação de professores para a diversidade.

Como disse ministrei várias disciplinas no curso de Pedagogia, entre elas: Antropologia e Cultura Popular. Nesta segunda que era optativa, minha primeira experiência foi orientada pela vontade de proporcionar uma sólida formação teórica sobre o tema. O propósito era apresentar uma crítica ao conceito que tem forte conotação hierárquica. A primeira parte foi amplamente conceitual. Na sequência trabalhamos com seminários sobre pesquisas temáticas da variedade de produções classificadas como populares. Recordo que desde o início assumi uma postura crítica em relação a provas, por considerar que são avaliações que não permitem um tempo de reflexão adequado para a construção de textos melhor elaborados. Assim sempre solicitei trabalhos em que dava as questões e um prazo, geralmente, de uma semana ou quinze dias, a depender da complexidade do trabalho. Nesta disciplina em especial marcou-me uma avaliação individual escrita por uma aluna. Não disponho da avaliação, sei que era uma discussão conceitual sobre o sentido teórico e político da cultura popular, à luz dos autores e ideias que havíamos discutido. Ela simplesmente elaborou um poema em formato de cordel, absolutamente perfeito, ao meu olhar da época. Não hesitei em atribuir nota máxima a perspicácia intelectual, a escrita refinada, a coerência entre estilo literário e assunto. Tal fato ampliou minha visão avaliativa, mostrando que era possível expressar bom entendimento de discussões teóricas e políticas aliando sensibilidade e rigor intelectual

Com as turmas seguintes da mesma disciplina tive experiências diferentes, mas igualmente reveladoras e ricas. Os estudantes propuseram que fizéssemos pesquisas na segunda parte do curso. Sempre tive certa resistência a propor pesquisas no tempo de formação de uma disciplina, que mal dá para ler bem textos, muito menos sonhar em trabalhar obras completas. Achava, e ainda acho, que a pesquisa precisa ser precedida de um mínimo de formação específica e de iniciação prática, e ser acompanhada sistematicamente com leituras e discussões de todo o processo. Contudo, dialogicamente cedi e os seminários temáticos foram baseados em pequenos experimentos de pesquisas empíricas. Duas apresentações se destacaram pelos recursos usados e pela pouca reflexão teórica, ética e política dos estudantes.

O primeiro caso foi de uma equipe de professoras que pesquisaram as rezadeiras. Ao invés de montarem uma apresentação, trouxeram uma praticante para falar por elas. Mas este foi apenas o primeiro problema. O curso era noturno e esta disciplina ocorria as segundas-feiras. Em meio a entrevista que fizeram, à guisa de seminário, a rezadeira declarou que entre outros, haviam dois tabus para realizar a reza: Não se pode colher folhas depois do pôr do sol ou depois das seis horas e não se reza na segunda feira por ser dia das almas. Poderiam ter explorado quais os significados dos tabus. Não, longe disto, queriam uma demonstração, uma exibição teatral da prática. Tive que intervir e pedir desculpas a senhora e expô-las, no bom sentido, as suas próprias ignorâncias. Antes desta disciplina haviam cursado antropologia, onde deveriam ter aprendido o respeito aos códigos culturais distintos dos nossos, princípio básico para conhecê-los e dialogar com os outros.

Na mesma linha outra equipe trouxe pessoas da Umbanda que encenaram uma performance ritual no auditório da faculdade. Assisti respeitosamente, agradei às pessoas que vieram, mas depois em privado fiz críticas éticas e antropológicas semelhantes e observações sobre os significados destas práticas a partir dos meus conhecimentos da literatura.

Por fim, em outra turma uma situação inusitada se apresentou. O tema dos seminários foi para todas as equipes o mesmo, estávamos em setembro, mês de caruru para os santos gêmeos, Cosme e Damião. Realizamos leituras sobre rituais de comensalidade e oferenda, discutimos métodos de observação e todos foram conhecer um ritual diferente e relatar o que viram e entenderam. Em sala declarei que iria a um ritual no contexto de um Candomblé de Caboclo e que quem quisesse me acompanhar teria que acordar cedo, pois o caruru que seria ofertado à noite

começaria a ser feito pela manhã, iniciando com o ritual de sacrifício dos animais para o caruru, ofertado para e pelas entidades que seriam invocadas. Para minha surpresa pela manhã no local estava uma estudante jovem, casada, oriunda de uma família de comerciantes locais, bastante católicos. Conversei com ela sobre o que iria acontecer e durante uma cena do ritual, ela sentiu-se mal e foi para fora do barracão. Eu a segui e perguntei se estava tudo bem, a resposta foi avassaladora. “Estou bem, senti um choque, mas agora entendi o que é etnocentrismo.” Depois retornou ao ritual, assistiu a tudo, participou dos trabalhos de elaboração da comida e conversou muito com a mulher que incorporou o caboclo que a chocou. A representação de “índio selvagem” se servia de uma mulher afetuosa e delicada para se manifestar e ficamos ambos, eu e a aluna, encantados com aquela senhora que calmamente explicava o sentido das práticas ali realizadas.

Cada um destes episódios ajudou a consolidar uma *práxis* pedagógica que alia a reflexão teórica ao significado das ações práticas, entendendo-as como ações políticas orientadas por princípios éticos. Deste modo, estes relatos são eloquentes para entender a perspectiva que fui construindo ao longo da minha experiência sobre o sentido da formação docente e suas relações com a diversidade sócio cultural e humana e com as questões do diálogo intercultural, da ética e das políticas afirmativas. Veremos como estes temas assumiram contornos mais nítidos nos últimos anos e, particularmente, depois do meu ingresso como professor da pós-graduação.

Preciso salientar que em Itaberaba sempre procurei associar o ensino à pesquisa. Na disciplina Iniciação à Metodologia Científica propus pesquisarmos coletivamente o projeto de formação do curso e analisarmos os relatórios de estágio. Fui eleito chefe de departamento no ano de 1996, mandato que foi interrompido pela aprovação da lei 7176/1997 que reorganizou a estrutura administrativa e acadêmica das universidades estaduais. Durante o tempo que permaneci no cargo organizei um plano de pesquisa coletivo que tinha como objetivo principal um diagnóstico da educação escolar nos municípios que compunham, à época, a região do Piemonte da Chapada Diamantina e envolvi estudantes na sua execução. Preocupava-me o fato de uma instituição universitária responsável pela formação de professores na região não possuir conhecimento sistemático sobre as condições concretas para o exercício da docência no contexto em que atuava. Esta experiência indica uma orientação clara em minha carreira desde o começo,

aliar a produção de conhecimento ao processo formativo e a construção de instrumentos de política institucional.

Até o ano de 1997 permaneci ministrando as disciplinas mencionadas no âmbito do Departamento de Educação do *Campus XIII*. A partir deste ano passei a atuar como professor colaborador do Departamento de Educação do *Campus I*, no qual ministrei basicamente a disciplina Antropologia. Introduzi algumas modificações no programa para atender as especificidades dos cursos para os quais era ofertada a disciplina.

Neste ano ministrei disciplinas de Antropologia para os cursos de Pedagogia e Comunicação Social e continuei até o primeiro semestre de 2000 quando saí para realizar o doutorado. Quando do meu retorno, no final de 2004, reassumi as mesmas disciplinas na graduação no primeiro semestre de 2005. Além disso, continuei colaborando como pesquisador associado ao CETAD/UFBA e ministrei aulas sobre a perspectiva antropológica sobre o consumo de drogas no âmbito de cursos propostos pela coordenação de educação do Centro a diversas instituições. Compus com mais duas colegas, a coordenação colegiada do Núcleo de Pesquisa e Extensão do Departamento (NUPE). Desta experiência resultou um seminário sobre pesquisa no DEDC do *campus I* que buscou discutir as possibilidades de articulação entre o PPGEDUC e o conjunto das pesquisas empreendidas pelos professores e estudantes do Departamento, como ponto de partida para uma política departamental.

Em 2006, fui convidado pelo professor Wilson Mattos, nomeado Pró-Reitor de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação, para assumir a gerência de pós-graduação. Ocupei o cargo até meados de 2008, quando solicitei exoneração, por razões pessoais e também por discordar dos rumos da política institucional, particularmente no tocante aos cursos de pós-graduação.

Ainda no âmbito das atividades de gestão participei da coordenação de políticas afirmativas, colaborando nas regras de ingresso de estudantes indígenas, propostas em diálogos com representantes de entidades dos povos indígenas na Bahia, que também produziu um conjunto de sugestões para compor o que deveriam ser o programa de políticas afirmativas da UNEB, ainda em processo de implantação.

No ano de 2005 comecei a dialogar com o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). Em 2006, passei a integrar o programa como colaborador e selecionei três projetos para orientação, versando sobre capoeira na escola, educação escolar em uma comunidade quilombola e um último sobre brincadeiras na escola sob a perspectiva da antropologia da infância. Ao longo dos doze anos que venho atuando na orientação de pesquisas no âmbito da Linha 1- Processos civilizatórios, Pluralidade Cultural, História e Memória da Educação, tenho orientado trabalhos, sobretudo, em torno da temática da educação e pluralidade cultural, tais como: educação escolar e tradicional em comunidades indígenas e quilombolas, relações étnico raciais na escola e também sobre uso de substâncias psicoativas legais ou ilegais nos contextos educacionais.

Orientei também uma dissertação sobre relações raciais e Rap, que colocou em pauta o conceito de branquitude. Tenho tangenciado também as relações de gênero, dialogando com pesquisas sobre violência contra a mulher em contexto indígena ou empoderamento feminino em uma comunidade quilombola. Devo destacar que a temática da educação escolar indígena e a sua dimensão intercultural é abordada em dois projetos que oriento: o primeiro oriundo da experiência do ensino de física na licenciatura indígena e o segundo busca entender concepções da interculturalidade de professores indígenas a partir de suas experiências formativas, docentes e das relações interétnicas em que estão inseridos no contexto do sul da Bahia.

Recentemente recebi como orientando um estudante que trata da violência na escola, buscando entender estratégias de enfrentamento a partir do olhar dos agentes que a compõem. Este trabalho já se direciona ao espaço da escola que tem me interessado investigar. Na última seleção redirecionei meus interesses para a relação entre juventude, vulnerabilidade, inclusão social e educação. Volto-me para uma dimensão que tem me mobilizado nos últimos anos através dos diversos projetos que coordenei e orientei, ou seja, a relação entre universidade e educação básica.

Minhas atividades de ensino na pós-graduação se iniciaram em parceria com alguns colegas nas disciplinas de Pesquisa em Educação e Educação e Pluralidade Cultural. A primeira é obrigatória para os estudantes do mestrado e a segunda uma das três optativas oferecidas para a

Linha 1. Em ambas foram se processando modificações a partir das experiências e dos diálogos com os estudantes e colegas e de novas leituras e entendimentos resultantes desta conjugação.

No que diz respeito à disciplina Pesquisa em Educação firmamos o consenso de começar com os dilemas epistemológicos da área de educação como campo multidisciplinar e multifacetado, atravessado por olhares variados. Neste sentido, abrimos o curso com reflexões de Bernard Charlot (2006) e Bernadete Gatti (2008), que procuram, cada um a seu modo, evidenciar os limites e possibilidades das perspectivas teóricas, metodológicas, políticas e práticas em diálogo no campo da educação. Colocadas as bases epistemológicas propomos definir claramente um quadro teórico capaz de orientar o olhar para o conjunto de conceitos que serão mobilizados, para produzir um recorte na realidade e desenhar metodologicamente a pesquisa. A partir dos problemas e objetos propostos pelos estudantes, busca-se elaborar em diálogo perguntas de partida e objetivos bem definidos. Tal movimento permite discutir as abordagens propriamente metodológicas que vão definir as técnicas para a coleta dos dados. Tratamos então de etnografia, estudo de caso, pesquisas quantitativas, autobiográfica, ente outras, refletindo sobre os cuidados de ordem epistemológica, teórica, política, ética e relacional (no caso particularmente de trabalhos etnográficos ou qualitativos de maneira geral) que cada uma das abordagens enseja na operacionalização concreta da pesquisa.

A disciplina Educação e Pluralidade Cultural, embora optativa, propõe um conjunto de desafios que considero hoje chaves para o entendimento do fenômeno educacional em particular e para a vida social contemporânea de maneira geral. Ao longo do tempo incluímos várias discussões teóricas e políticas. Sua estrutura segue um roteiro inicial fundado na perspectiva antropológica em relação à pluralidade cultural. Começamos com o texto “Raça e História” de Lévi-Strauss, a meu ver seminal para assentar uma compreensão de que a diversidade constitui o processo mesmo de desenvolvimento de todas as sociedades humanas. A crítica a uma visão unilinear da história, baseada no evolucionismo cultural do século XIX, que construiu um modelo hierárquico de desenvolvimento, aponta para a existência de histórias plurais, com ritmos e sentidos diversificados, mas que se constituem e transformam sempre em diálogos com outras sociedades. Portanto, a diferença e alteridade que dela deriva são instituintes das identidades particulares.

Desta base passamos aos conceitos de identidade, no contexto contemporâneo, através de filmes, livros e artigos discutindo os conceitos de multiculturalidade e multiculturalismo, interculturalidade, estudos culturais, pós-coloniais e descoloniais. A sequência explora pesquisas sobre temáticas específicas da educação e pluralidade cultural e humana, tais como: Documentos e políticas (PCN'S, Diretrizes para educação das relações étnico raciais), educação indígena, quilombola e do campo, diversidade sexual e relações de gênero, inclusão e pessoas com deficiência, além de textos específicos tratando dos desafios pedagógicos, políticos e epistemológicos implicados na incorporação da diferença e da diversidade aos processos educacionais mais amplos e das instituições escolares e acadêmicas em particular. Portanto, esta disciplina reverbera de maneira muito radical no conjunto da minha atuação como docente e pesquisador.

De fato tenho feito dialogar certas questões e autores em disciplinas da graduação e da pós, articulando também minhas participações em bancas de mestrado e doutorado e em eventos dentro e fora da UNEB. Sempre mantive, em todos os semestres, disciplinas na graduação e na pós, não só por uma exigência da CAPES, mas, sobretudo, como compromisso ético, profissional e político do exercício docente na universidade. Nos últimos anos ministrei Antropologia Clássica para o curso de Ciências Sociais que trata, como o nome indica, dos primórdios da disciplina com o evolucionismo cultural, o difusionismo, as críticas de Boas ao método comparativo utilizado, sua decisiva afirmação do relativismo cultural e da etnografia como balizas teórica e metodológica para a prática antropológica de pesquisa. A formação inclui ainda as escolas funcionalista e estrutural-funcionalista e as contribuições de Mauss e Durkheim, concluindo com o estruturalismo de Lévi-Strauss.

Para o curso de Pedagogia ministrei “História e Cultura Indígenas”, tendo depois assumido mais frequentemente Antropologia para o curso de Psicologia. Este semestre retornei ao curso de Pedagogia noturno para oferecer “História e Cultura Indígenas”. Mas o curso para Psicologia me possibilitou retomar as discussões antropológicas em torno relação indivíduo e sociedade, subjetividade, consumo de drogas, identidade e noção de pessoa. E foi nesse debate que incorporei o trabalho de Frantz Fanon para a formação antropológica dos psicólogos e o

introduzi igualmente nas discussões de Educação e Pluralidade Cultural no âmbito do PPGEDUC.

Frantz Fanon tornou-se igualmente uma referência para mim no exercício das funções de coordenador de dois programas ligados a formação de professores indígenas, a saber: a Licenciatura Intercultural em Educação Indígena (LICEEI) e o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID/Diversidade). É preciso salientar como a experiência de coordenação do curso colocou-me diante da realidade cruel do racismo institucional, caracterizado por entraves diversos na operacionalização das políticas ou pela ausência de políticas no sentido estruturante do termo, com responsabilidades claras e definidas dos agentes do Estado, recursos assegurados orçamentariamente e condições operacionais compatíveis com as especificidades dos sujeitos alvo das políticas que deveriam ser efetivamente construídas em diálogo com eles. O racismo se revela igualmente na ação negligente de funcionários, professores e gestores com os processos variados que envolvem as presenças de negros, índios, quilombolas e camponeses na universidade. Falta entendimento da importância e significado destes sujeitos e, por consequência não há reconhecimento social do valor da diferença e da diversidade. A duração de nove anos da licenciatura indígena da UNEB é uma evidência nítida do despreparo e descaso institucional, em que pese ações bem intencionadas e voluntaristas dos gestores na Universidade.

O PIBID/Diversidade ganha relevo pela articulação que promove entre a formação universitária e a educação básica. Revela a sinergia poderosa que pode ser produzida se efetivarmos um diálogo mais simétrico com as demandas de professores e alunos da educação básica. Mas, igualmente tenho discutido o alcance, os limites e concepções de interculturalidade operacionalizadas, seja pelos discursos de autores que tratam do tema e, também, dos agentes em diálogo no campo propriamente intercultural da formação de professores indígenas e destes internamente nas suas práticas pedagógicas com seus estudantes.

Em minhas participações em inúmeros eventos no âmbito da UNEB e em outras instituições discuto sistematicamente estas inquietações e articulações entre universidade, educação básica, interculturalidade, diferença, diversidade e descolonização do pensamento. Estabelece-se uma comunicação significativa entre as minhas atividades de ensino na graduação

e na pós, orientações de pesquisa, gestão de programas acadêmicos e produção intelectual através de artigos, comunicações, participações em bancas ou mesas redondas em torno desses temas.

Chamo a atenção que considero importante e estratégico os diálogos acadêmicos no âmbito dos eventos realizados pelos departamentos da UNEB, localizados no interior do Estado. Pela relevância das temáticas propostas, pelo que representam em termos de formação para os estudantes e no sentido de construção de uma política acadêmica descentralizada e descolonizadora. As avaliações destes eventos nos campi do interior revelam que os professores da pós-graduação do *campus* I têm se inclinado para seguir de forma pouca crítica o sistema de qualificação de eventos da CAPES, sem atentarem para o significado dos intercâmbios no nosso próprio ambiente institucional.

Esta atuação tem sido relevante inclusive para avaliação do PPGEDUC pela CAPES. Tendo sido destacado no último relatório pelos avaliadores, no item relativo a impactos sociais do programa a participação de professores permanentes na formação de professores indígenas. Tenho produzido textos acadêmicos e vários deles em colaboração com três orientandas e orientando. Inclusive coordenei junto com um colega da UNICAMP um dossiê da revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade sobre Educação em Quilombos, no qual publiquei um artigo em parceria com uma egressa do PPGEDUC e professora do *campus* XII, da UNEB de Guanambi. Além de uma coletânea que coordenei, junto com a professora Lívia Alessandra Fialho da Costa, com artigos de mestrandos e doutorandos da linha 1, no qual escrevo com duas orientandas, sobre formação de professores, diversidade cultural e relações interétnicas e um outro sobre políticas afirmativas e estudantes quilombolas no contexto do IFBA da Chapada Diamantina. Elaborei, recentemente, um artigo mais claramente político que articula minha reflexão antropológica sobre a diversidade e a situação totalitária que vivemos atualmente.

Meu esforço, portanto, tem sido o de articular ação formativa e reflexão intelectual, política e ética no sentido de produzir conhecimento com sentido social e responsabilidade política, apontando para uma práxis dialógica crítica que avalia permanentemente a própria instituição e sua necessidade de colocar o conhecimento a serviço de um projeto de sociedade que afirme a diversidade como princípio de tensão permanente da nossa constituição como

sujeitos e membros de coletividades, gerando possibilidades de recomposição mais enriquecedoras e inovadoras no sentido de uma humanidade plural.

5. CONCLUSÃO: HORIZONTES E PERSPECTIVAS

Em tempos obscuros como este que vivemos é preciso buscar o sentido da nossa atuação, dos objetivos da instituição universitária, para apontar caminhos de afirmação e consolidação de um exercício de humanidade plural e democrática. Nasci dez dias antes do golpe de 1964, cresci durante a ditadura sem ter completa consciência dela. Agora estamos todos vivendo um regime totalitário disfarçado de democracia formal, encoberto de auras de legitimidade por uma narrativa midiática que entorpece, aliena e apassiva os sujeitos. A universidade em princípio é o espaço do pensamento plural e crítico, deve ser o lugar da dúvida e não das certezas cristalizadas e dogmáticas, mas sabemos quantas tendências de formação de grupos de interesse corporativos se afirmam em todos os segmentos.

Ao traçar com esta narrativa as linhas de força do meu percurso acadêmico e intelectual examinei não simplesmente as experiências de formação institucional, mas o conjunto de situações e pessoas que cruzaram o meu caminho para compor o tapete de relações que definem e orientam o meu sentido na vida. Uso frequentemente esta imagem de um tapete tecido com vários fios para ilustrar a minha compreensão do que é a composição dos sujeitos humanos. Ser humano é estar em relação, viver com elas e se compreender no jogo de espelhos modulados das diversas alteridades em presença. Entendo que devemos transformar conflitos em fontes de conhecimento e não em lutas de anulação de verdades essencialistas.

Em certa ocasião, num pequeno ensaio para uma disciplina de epistemologia no mestrado, escrevi dialogando com Gaston Bachelard que deveríamos entender os diversos paradigmas e perspectivas científicas nos variados campos do conhecimento de um ponto de vista horizontalizado, ou seja, não como se sucedendo no tempo e se sobrepondo uns aos outros, mas como horizontes complementares de entendimento dos fenômenos.

Tenho apontado a necessidade de refletirmos sobre os conflitos e tensões que implicam os processos de diálogo entre regimes de conhecimento diferenciados, como aponta Manuela

Carneiro da Cunha (2013). A inclusão afirmativa de sujeitos historicamente marginalizados no contexto acadêmico gera interpelações nos dois sentidos da relação, dos sujeitos com seus esquemas cognitivos e perceptivos coletivos e do conjunto dos sujeitos que atuam na universidade, exigindo de ambos um diálogo respeitoso de compreensão dos limites e possibilidades das trocas e enriquecimentos mútuos, sem cair em uma visão romantizada de trocas simétricas e recomposições sincréticas dos regimes culturais em diálogo.

Como aponta Arjun Appadurai (2009) o diálogo é canal de entendimento e também de conflito, seja por falta de compreensão ou por excesso dela, quando os sujeitos percebem intenções de dominação para além dos sentidos expostos pelo outro. Neste sentido, Appadurai sugere que o diálogo entre alteridades coletivas, institucionais ou individuais devem ser precedidas dos debates internos das partes para que cada um alcance e defina seus propósitos e limites no diálogo. Trata-se, por exemplo, de entender como devemos descolonizar o olhar para entender as contribuições dos diversos saberes para o conhecimento dos mais variados fenômenos naturais e humanos, mas não se trata de se transformar em outro discurso, que perca de vista o princípio da crítica permanente que deve orientar o pensamento científico.

Descolonizemos pois a nós mesmos os descolonizadores e também os outros que nos interpelam, índios, negros, mulheres, homossexuais, atentando inclusive para o perigo de tratarmos tais categorias como homogêneas. A universidade é atravessada pelo sexismo, machismo, racismo, dogmatismo, mas é também produtora de pensamentos potentes de entendimento dos fenômenos e de subversão e insurgência. Minha trajetória é um exercício de crítica e auto crítica e todas as minhas contribuições caminham no sentido de refundar um conceito de humanidade que institua a diferença no coração da sua ontologia e dinâmica plural.

Há, portanto, um conjunto de tensões temáticas que tem atravessado minha vida e que hoje ganham significado mais inteligível a luz da minha experiência intelectual, docente, política e existencial. Precisamos romper com pensamentos maniqueístas que separam e excluem os possíveis opostos ou diferentes. A perspectiva relacional deve ser afirmada como sentido da incompletude da existência humana, finita, parcial e fragmentada, uma busca de sentido permanente que não levará ao equilíbrio se não incorporar a mudança e também a ordem como significados precários a serem permanentemente recompostos coletiva e individualmente.

REFERÊNCIAS

APPADURAI, Arjun. Diálogo, Risco e Convivialidade. In: APPADURAI, Arjun et alli: **Podemos Viver sem o Outro? As Possibilidades e os Limites da Interculturalidade**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbekian, 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da. “Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo, Cosac Naify, 2009, pp. 301-310.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Escolhas uma autobiografia intelectual**. Rio de Janeiro; Língua Geral, Recife, Carpem Diem, 2009.

Submetido: 30/04/2022

Aprovado: 18/08/2022