



UFRPE

MOISÉS DE MELO SANTANA

MEMORIAL DESCRITIVO



**RECIFE
2022**

MOISÉS DE MELO SANTANA

MEMORIAL DESCRITIVO

RECIFE PE

2022

MEMORIAL DESCRITIVO

Moisés de Melo Santana

Memorial apresentado à Área I - Fundamentos, Política e Gestão da Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito parcial para promoção a Professor Titular.

Recife - PE

2022

AGRADECIMENTOS

Fios tecidos a muitas mãos, ar, terras, águas e sois, por caminhos e encruzilhadas.

Este memorial é resultado de minhas trajetórias, travessias, vivências existenciais e formativas. Somos manifestação misteriosa e interdependente das inteligências visíveis e invisíveis, mas sempre disponíveis. Somos parte da manifestação de sabedoria pura. Somos interseres – existimos por meio de trocas complexas e estéticas; nos nutrimos dos ares, das florestas, da terra, da água, do fogo; somos filhos do sol e da poeira cósmica. Todavia, nascemos carregados de energia amorosa de cooperação e solidariedade. Sou filho grato de Maristela e Vanula. Neto de Tobias e Salomé e de Carlota e Manoel. Irmão de Pedro, Ivanildo, Suely, Elizabeth e Luciana. Sou pai de Tomás, biólogo e do coraçãooooo, com quem experimentei as profundezas insondáveis da energia amorosa. Sou grato a Hebe, mãe de Tomás, que teve uma presença solidária nos momentos de realização do mestrado. Tenho gratidão profunda pelos filhos do coração, Zoe, Jean Marc, Ana Lu e Tito.

Tenho descoberto a força da permanência afetiva, ao dialogar com os medos sombrios e descobrir o singelo, belo e prazeroso deslumbramento pela simplicidade da vida com Felícia, que provoca novos modos de amar. Sou sobrinho de Josés Tobias, são dois. Eles herdaram a magia do canto. Sobrinho de Mizinho, Filomena, Dirce, Maria, Santinha. São tantos primos e primas, mas citarei Naninha, Flávia, Fábio, Joca, Kátia, Adolfo, Alda, Alexandre Tobias, Fernanda, Bibi, entre outros 40. As continuidades seguem produzindo novas linhas de conexão, sobrinhos/as e netos/as. Agradeço aos espaços e tempos de aprendizados escolares e não escolares, nas ruas, rios, árvores, florestas, cachoeiras, movimentos sociais, nas travessias fáceis e difíceis. Sou perpassado por presenças significativas, fortes, sutis, que proporcionaram muitos aprendizados. Fui o segundo secretário de Federação de Futebol do Poço da Panela nos anos 70, aos 14 anos, e participei da criação da Associação de Moradores no final dos anos 70. Muitos amigos de infância do Poço da Panela: Humberto, Paulo, Denise, Marta, Louise, Cristine, Ricardo, Regis, Manoel, Nega, Rominho, Julinho, Rui, Pelado, Paulinho, Jorge, Dindo e Marcelo.

Grato pelas inquietações existenciais que proporcionaram os primeiros contatos com o pensamento indiano, por meio do movimento Hare Krishna. As vivências interativas e formativas na Graduação em Filosofia e na Pastoral Universitária criaram uma gama de universos paralelos e de vínculos afetivos

significativos, Carlinhos, Carmem, Adriana, Paulinho, Fred, Marcos, Leozina, Paulo Afonso, Valéria, Pedro Paulo, Orlando, Iolane, Lúcia, Felipe Millet, Giuseppe Staconnne, Domingos Corcionne, Ricardo e Malu Aléssio. Os caminhos das águas e florestas amazônicas foram mágicos. O aprender a ser educador ambulante entre as cidades do norte e sul do Pará, em 1986, criou encantamentos e relações profundas com o ato de mediar dialogicamente aprendizados. Grato pela convivência com Nonatinho e Arlene – minhas companhias entre as cidades, festas, gargalhadas e viagens. A curiosidade investigativa constante fez com que eu ingressasse no Mestrado em Educação da UFPE, em 1988. Éramos uma turma vibrante – participamos ativamente da construção da Associação de Pós-Graduação APG UFPE – Alice, Paulo, Mitz, Conceição, Lêda, Regina e, em especial, João Francisco de Souza, orientador, amigo e intelectual irreverente. O universo das ONGs fez parte desses fios: o Centro Luiz Freire e ETAPAS, o Grupo de Solidariedade do Recife e o Centro de Educação Popular Maria da Conceição proporcionaram vinculações afetivo-pedagógico fundamentais; Carminha, Neide Pepe, Inalda, Liz Ramos, Gigi, Fernanda Damerau, Pe. Reginaldo Veloso, André Gerard, Fernando, Charque, Carolina, Marcelo, Perna Longa, Betânia, Lucinha, Tininha, Breno, Ricardo, Tato, Frei Tito, Jonh Garrison, Amando, Lúcia, Vando Nogueira e Vando Maguinho, Lúcia, Ceça e Ailton dos Prazeres, Jairo e Paulinho, Solô, Alcino, Álvaro Pantoja, Clemente Lisanea, Carol e Andrea Butto. São tantos tempos, pessoas e lugares, mas a viagem prossegue. Fui trabalhar nas terras de Zumbi dos Palmares, nas Alagoas. A UFAL foi uma paixão lenta, difícil, mas penetrante. Ela criou as condições de minha reconexão e mergulho ancestral. Élcio Verçosa, Graça Tavares, Tânia Moura, Eduardo Sarmiento, Elza, Geraldo, César, Rogério Pinheiro, Alexandre, Ucy, Ângela Maia, Wilson, Ana Dayse, Eurico, Raquel, Tonholo, Bruno, Clara Suassuna, Jô, Bira, Kátia, Rosana, Pedro Nunes, Joabson, Guido, Reneude Sá, Paulo Décio, Laura Pizzi, Sérgio Borba, Adriana, Edson Bezerra, Freitas, Cida, Sandra, Leda, Walter, Auxiliadora, Acioly, Edna, Maria Alcina, Helcias e Zezito Araújo, amigo-irmão.

Esses movimentos alagoanos criaram condições de cursar o doutorado na PUC SP. A espiral não para de circular e criar situações de interações formativa-afetivas. Ah! A PUC foi parteira. Existe um ditado que diz: “... os filhos da PUC”. Foi com prazer ser filho da PUC. Cheguei no território pedagógico de Paulo Freire, no Programa de Currículo. E aí foram quatro anos intensos. O parto foi normal, mas trabalhoso. A gravidez era de risco, muitas estórias e histórias foram acionadas, muitas sombras vieram à luz, houve um resplandecer. Muitas

amizades e trocas, reconexão com os/as paraenses Ney Cristina, Orlando, Alberto Damasceno, Pedro Paulo, Iolane e Salomão. Grato pelos afetos e aprendizados com os docentes amigos Alípio Casali, Antonio Chizzotti, Mario Sergio, Paulo Freire, Ana Maria Saul e Marcos Mazetto. Os amigos da Capoeira de Angola, em Piracicaba me colocaram na roda, Mestre Zequinha, Meia Noite, Lampião, Juba, Nara, Aninha, entre outros/as. O Doutorado carnavalizou a minha vida nas terras soteropolitanas. Encontrei uma Bahia aberta a todos os santos, acolhedora, sinuosa, mágica, cheia de cores, sons e cheiros. Impregnada de mistérios e belezas. Fui acolhido por Isa e Xandão em sua residência, amizade leve e intensa. O Olodum acolheu a pesquisa de modo gracioso. Grato a João Jorge e Nelson. Os fios são diversos, a memória deixará nomes de fora, por opção ou esquecimento, mas seguimos os caminhos. Esse remorar não é linear.

Agradeço as presenças de Nilma Lino Gomes, amiga-irmã, tecemos juntos uma gestão da Associação de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN, Carlos Benedito (UFMA), Wilma Baia (UFPA), Wilson Mattos (UNEB), Nelson Inocêncio (UNB), Amauri Pereira (UFRRJ), Eliane Cavalleiro, Ceça Reis (UFPE), Auxiliadora Martins (UFPE), Dayse Moura (UFPE), Kabenguele Munanga (USP), Petronilha Beatriz (UFSCar), Zélia Amador (UFPA), Alice Resende (UERJ), José Bento Rosa e Silva (UFPE), Pe. Clóvis (UNICAP), Inaldete Pinheiro, Lepê Correa, Josebias Santos (SEE PE), Gilson Perreira (Djumbay), Júnior Afro (Fundarpe), Claudilene Silva (UNILAB) e Bernadete Figueiroa (MPPE).

Gratidão aos/as que acolheram a minha presença na UFRPE. O Campus Dois Irmãos, com a sua vegetação, árvores, pássaros, interagiram produtivamente comigo, desde o primeiro contato. Senti que havia algo de especial. Cultivei e sou cultivado nesse ecossistema acadêmico. Marcos Figueredo, Paulo de Jesus, Mônica Lins, Salete, Brás, Milu, Denise Botelho, José Nilton, Humberto e Juliana, Irenilda, Maria Helena, Hugo, Aparecida, Ana Paula Abrahamian, Flávia, Érika, Nunes, Mercês, Ana Paula, Analice, Guilherme, Ana Alice, Carmi, Hulda, Jerry, Shirley, Rafa, Onilda, Ana Paula, Margarida, Acionildo, Robson, Jorge Tavares, Jorge Mattos, Sr. Gilberto e Marquinhos do LA. Os diversos caminhos trilhados na UFRPE nos conectaram com a Fundaj e a gestão superior desta universidade. Tenho redescoberto potenciais interativos, olhado de maneira mais ampla para a vida institucional. Esse aprendizado é fundamental, pois permite criar, conectar e tecer novos fios em minha trajetória. Grato pelas presenças de Fernando Freire e Ceres, Ana Abranches, Cibele Rodrigues e Cibele Barbosa, Joanildo Burity, Carlos Sant'Anna, Patricia Simões, Luis Henrique, Túlio, Zarias, Viviane, Márcia e Cláudia.

A PROExC tem contribuído com a tessitura de novos fios em minha trajetória profissional e pessoal. Grato aos/as que estão juntos/as comigo nas turbulências da pandemia e do pandemônio: Marcos, Prescilliana, Fábiana, José Nilton, Roberto, Franci, Ricardo, Ewerton, Guilherme, Elizama, Eduardo e Caio. Grato pela amizade e pelas possibilidades, por intermédio da gestão, a Marcelo Carneiro Leão de construir e defender a universidade pública para as próximas gerações. São muitas redes conectadas a PROEXC. O Fórum de Extensão e as Coordenações de Extensão das Unidades Acadêmicas e dos Departamentos têm alimentado a vitalidade e força dos trabalhos. Júlia Benzaquen, Lúcia Falcão, Kleyton, Gileno, Laércia, entre outros/as. São tantos fios que tecem as nossas vidas. Os fios invisíveis são incomensuráveis. Temos compartilhado caminhos nos processos de construção do Festival e da Cátedra: Naná Vasconcelos, Camila Bandeira, Fábiana, Ewerton, José Nilton, Fábio Gomes, Ana Paula Jones e Patrícia Vasconcelos têm produzido essa célula viva, que dará frutos diversos.

Nos últimos 20 anos, tenho aprendido a observar o funcionamento de minha mente, por meio de práticas de yoga e meditativas. A monja Ani Zamba Chözom foi a minha primeira professora. Os aprendizados são simples, poderosos e diversos. Cultivei esse caminho com muitas pessoas, Fátima Sá, Barthô Nigro, Betânia Freitas, Paula, Helena, York, Anselmo, Eunice, Lígia, Marcos Flávio, Carolina, Sandra Valongueiro e Lúcia Helena. Agradeço pelos caminhos abertos no Pós-Doutorado, na PUC SP, por Alípio Casali; na Naropa University, em Boulder - Colorado, por Gaylon Ferguson e Ariel Chemin Dahan; e no NEIMFA, por Alexandre Freitas, Aurino, Sidney Rocha e Felícia Mendonça, que estiveram nessa jornada comigo. São muitos fios tecidos. Quem desejar percorrê-los pode se aventurar nos caminhos de minhas trajetórias formativas e acadêmicas. Eis o convite.

SUMÁRIO

PARTE I - DOS FRAGMENTOS DAS VIVÊNCIAS E PERDAS INFANTIS ÀS INQUIETAÇÕES EXISTENCIAIS E À DESCOBERTA DA FILOSOFIA E DA EDUCAÇÃO

- 1.1 Labirintos da memória – entre as curvas, as margens, as fronteiras e a composição terna das estórias e trajetórias vividas
- 1.2 Espaço acadêmico de formação e abertura de horizontes existenciais, a Licenciatura em Filosofia na UNICAP
- 1.3 Aprofundando a formação acadêmica, o Mestrado em Educação na UFPE
- 1.4 Reconfigurando a compreensão histórica das experiências infantis de afetos e perdas, reconfigurando identidades, o Doutorado em Educação na PUC SP
- 1.5 Carnaval linguagem: diversidade multicolorida e polissêmica

PARTE II - FORMAÇÕES EM ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

- 2.1 O NEAB UFAL e as ações afirmativas, “Doutorando-se” em movimento. A experiência profissional na UFAL, lugares e prioridades reconfiguradas
- 2.2 A UFRPE - Entre as Matas de Dois Irmãos e a Reconexão com a Sacralidade da Vida
- 2.3 Reconnectando fragmentos, entre o oriente e o ocidente - Os inusitados caminhos do Pós-doutorado em Educação
- 2.4 Tecendo novos fios na Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Cidadania da UFRPE

PARTE III - CARGOS ACADÊMICOS E ADMINISTRATIVOS NA UFAL E NA UFRPE

- 3.1 Diretor do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFAL (2001-2006)
- 3.2 Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL (2004)
- 3.3 Coordenador Geral do Programa de Ações Afirmativas da UFAL (2003-2006)
- 3.4 2º Vice-Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (2004-2006)

- 3.5 Coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRPE (2007-2008)
- 3.6 Diretor do Departamento de Educação da UFRPE (2008-2012)
- 3.7 Coordenador do Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (2012-2014)
- 3.8 Coordenador do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades - Universidade Federal de Rural de Pernambuco e a Fundação Joaquim Nabuco
- 3.9 Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Cidadania da Universidade Federal Rural de Pernambuco

ANEXOS

PRÊMIOS E HOMENAGENS

1. Lâurea em Filosofia – 1984
2. Troféu Terça Negra – Núcleo de Cultura Afro-brasileira da Secretaria de Cultura Prefeitura da Cidade do Recife
3. Homenagem da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC - Afro e Indígena – 2018
4. Comenda Solano Trindade de Direitos Humanos – Secretaria Estadual de Justiça e Direitos Humanos de Pernambuco – 2018

PARTE I - DOS FRAGMENTOS DAS VIVÊNCIAS E PERDAS INFANTIS ÀS INQUIETAÇÕES EXISTENCIAIS E À DESCOBERTA DA FILOSOFIA E DA EDUCAÇÃO

1.1. Labirintos da memória – entre as curvas, as margens, as fronteiras e a composição terna das estórias e trajetórias vividas

Aos 21 de setembro 1961, de um lado das margens do Rio Capibaribe, no Poço da Panela¹, nasci. Esse espaço do Recife, nuançado, preserva um belo conjunto arquitetônico, que remete ao Brasil colônia. Por ficar isolado, próximo ao rio, lembra um vilarejo e, ou, uma cidadezinha do interior, tem uma capela em homenagem à Nossa Senhora da Saúde. A história do bairro nos conduz ao Brasil colônia, aos primeiros engenhos de cana-de-açúcar, ao período da ocupação holandesa no nordeste brasileiro. Por intermédio do casamento dos meus pais, contatei muito cedo com as dores da discriminação social e racial. Meu pai, negro, vivenciou resistências, por parte de minha avó materna, ao seu casamento com a minha mãe. Embora próximos, viviam sob a égide das fronteiras visíveis e invisíveis, que marcam as relações sociais e étnico-raciais no Brasil. Esse bairro é um território que ficava nas cercanias do Engenho Casa Forte.

As minhas estórias são marcadas profundamente pelas complexas e nuançadas vivências inter-raciais familiares e de vida nesse bairro. O meu avô materno nasceu e morreu nesse bairro: viveu por inestimáveis 81 anos. O meu bisavô materno era dono da fábrica de fogos nesse lugar. A sua fábrica era a maior do Nordeste no início do século XX. Ele morreu queimado em um trágico e grande incêndio, em 1926, que destruiu toda a fábrica. A família se dispersou, restando meu avô e minha tia Adélia no Poço da Panela. São muitas histórias que são marcadas pelas relações assimétricas de poder, oriundas da mentalidade colonial, típicas da vida em torno dos engenhos de cana-de-açúcar, moduladas pelo escravismo. Poço da Panela, bairro e espaço arejado pelos ventos do rio, pelas fruteiras dos sítios e quintais, preserva modos

¹ A primeira experiência com alfabetização de Adultos de Paulo Freire ocorreu nesse bairro: “A primeira experiência foi realizada com uma turma de cinco analfabetos, dos quais dois desistiram, no Centro de Cultura Dona Olegarilha, no Poço da Panela, Recife”. FREIRE, Paulo. *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo*. In: **Revista de cultura da Universidade do Recife**, n.4, abr./jun., 1963.

coloniais de estar no mundo, mantêm muitas fronteiras invisíveis. Há muitas histórias cifradas, dormitando, aguardando deciframento. Procurarei decifrar algumas por meio de minhas tramas.



Fonte: Acervo pessoal.

Fonte: Acervo pessoal.



Fonte: Acervo pessoal.

A família do meu pai veio do outro lado da margem do rio, inicialmente do bairro do Caiara, mas são originários do bairro da Várzea. Os bairros formados nas duas margens do rio tinham uma intensa comunicação. O rio Capibaribe servia de transporte e ligação entre os bairros. Era também um espaço de diferentes atividades econômicas, pesca, extração de areia, transporte, fabricação de barcos, lavagem de roupa. Posteriormente, minha avó paterna fixou-se na área denominada ribeirinha do Poço da Panela. Ela era costureira. Eram cinco irmãs e três irmãos.

Aos 11 anos, perdi meu pai, vivendo a dolorosa experiência da morte. Foi um período de muitas turbulências e sofrimento. Tinha uma relação muito

forte com ele. Nesse período, há dois anos, residia em outro bairro do Recife. Então, voltei a morar no Poço da Panela, na casa dos avós maternos, onde eu nasci. Tínhamos uma relação muito estreita e afetiva com eles. Fomos acolhidos com muito carinho. A minha mãe ficou viúva aos 31 anos, com seis filhos/as. A filha caçula tinha apenas 7 meses. Eis o desafio para essa jovem mulher.

Ela desbravou muitos caminhos. Voltou a estudar, fez curso Técnico em Enfermagem, começou a trabalhar em hospitais privados e estudou para concursos públicos. Foi aprovada no concurso do Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS), que posteriormente foi extinto. Ela aposentou-se nesse órgão. A sua vida determinada, alegre e presente na educação de filhos, filhas, netos e netas é uma referência positiva e dignificante para todos nós.

Nesse momento da escrita, estou na praia de Baía Formosa, lugar onde ela faleceu há quase quatro anos. Há um movimento constante e complexo na vida, em que as coisas se transformam, mudam e assumem formas diversas. Há muita beleza nessa possibilidade de mudança. As estações do ano, com cores, sons, texturas, odores, brilhos, temperaturas diferentes, são como as nossas estações, nossos humores, afetos, gostos, tempos, belezas, que se manifestam com as suas permanências e impermanências, dando brilho e sabor à vida. Contudo, há dificuldades de lidar com alguns aspectos dessa condição da vida. A morte é a mais difícil. Talvez eu tenha vindo para cá para tê-la por perto, presente simbolicamente.

O Poço da Panela, no período da colonização, era uma espécie de balneário e lugar para tratamento de doenças, devido ao seu clima ameno, às margens das águas límpidas e cristalinas do Capibaribe. Das qualidades curativas de um poço, que no fundo tinha uma grande panela de ferro furada, deriva o nome do bairro, Poço da Panela.

Ao recompor aspectos dessa trama, em uma espécie de lembrança, nos referenciamos em Walter Benjamin: *(...) um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois (Benjamin, 1994:37).*

Há um conjunto significativo das questões tratadas neste memorial descritivo que dialogam com diferentes dimensões espaço-temporais da vida. É uma espécie de caleidoscópio em movimento, que, com suas cores, dimensões e intensidades, comunicam as trajetórias existenciais e formativas. Vejamos. As inquietações e questões que nortearam as narrativas deste memorial corporificaram-se a ponto de me afetar ao longo das experiências existenciais e acadêmicas no decurso de várias décadas. Elas estão situadas no complexo campo das relações inter, multi e transculturais, que têm se reconfigurado, de maneira mais acentuada, no seio dos processos de globalização econômico e cultural, impulsionando modificações significativas nos processos produtivos materiais e simbólicos de produção da vida material e das identidades, desde a década de 1960.

Eis o período de minhas narrativas. Como, nos fervores das décadas de 1960, 1970, 1980, 1990, 2000 e 2010, fui me produzindo academicamente? Vivemos um processo fecundo de resignificação das identidades, que tem criado campos significativos de deslocamentos e de desterritorializações culturais. Esses movimentos são mediados por poderosas redes corporativas de tecnologias de comunicações e informação. Ora, nesses espaços e tempos, fui sendo tecido e tecendo a minha vida profissional. Esse memorial visa descrever, apreciar, compartilhar e analisar essa trajetória. É uma tentativa de apreender essas experiências, por intermédio das minhas percepções, mediadas por autores/as convidados para ajudar no deciframento dessas memórias e estórias.

Esses movimentos de reconfiguração de identidades têm produzido tensões, conflitos e perplexidades. No entanto, mediados pelas tecnologias de comunicação e informação, têm possibilitado a aproximação e a formação de interconexões inusitadas, colocando em contato cosmovisões distintas, na maioria das vezes, de forma fragmentada, desenraizada e descontextualizada. Essas novas emergências culturais produzem perplexidades e possibilidades de se reestabelecerem novos modos culturais de existência. Contudo, as questões emergentes necessitam ser entendidas, desemaranhadas. Esse é um dos objetivos dos processos de rememoração em curso.

Nos idos da década de 1970, a partir das vivências escolares adolescentes, cursando o científico (hodiernamente ensino médio), nas idas e

vindas para o colégio, no período da tarde, fui a um Templo Hare Krishna, que ficava próximo à escola. Eu e um amigo, por curiosidade, fomos visitar o templo e assistir uma palestra. Era um antigo e belo casarão. Tratava-se de um Templo Hare Krishna vinculado à Sociedade Internacional para a Consciência de Krishna (ISKCON).

Essa visita curiosa produziu efeitos múltiplos em minha vida. Foi uma experiência de cruzamento intercultural forte. Esse contato abriu um conjunto de novas interrogações. Foi possível acessar um modo completamente distinto de percepção do sentido da vida, predominante na matriz cultural judaico-cristã e greco-romana.

Todavia, por intermédio dessa vivência, instalou-se uma crise vivencial e familiar profunda. A filosofia e o pensamento oriental descortinaram-se de forma voraz e sedenta. Livros de literatura e filosofia passaram a conduzir as minhas curiosidades e prazer em direção a esse campo de conhecimento. Eu era, naquele período, um aluno com interesses muito direcionados à matemática, inclusive, essa seria a escolha para o vestibular que começava se anunciar. Contudo, os interesses foram redirecionados, visceralmente, por meio dessa experiência, que descortinava outros modos de percepção da vida. Esses movimentos guiaram-me para a área das ciências humanas, história e filosofia. Esses redirecionamentos me conduziram ao curso de Licenciatura em Filosofia, na Universidade Católica de Pernambuco.

1.2. Espaço acadêmico de formação e abertura de horizontes existenciais, a Licenciatura em Filosofia na UNICAP

O momento inicial de minha formação acadêmica na universidade, em 1981, foi vivido em meio a uma complexidade de processos que envolviam filosofia, religiões orientais, lutas democráticas e educação popular. Os valores dos movimentos contraculturais, na música e poesia, a liberdade sexual, as lutas pelas liberdades democráticas de recriação das entidades estudantis e a participação em diversos processos de lutas sindicais, nas organizações populares, locais, regionais, nacionais e latino-americanas, foram se amalgamando em minhas experiências. No meu caso particular, estavam

associados às inquietações existências que envolviam o despertar e as conexões com o pensamento oriental, principalmente o pensamento védico.

Naquele período, o curso de Filosofia da Universidade Católica de Pernambuco tinha orientações filosóficas que giravam em torno do existencialismo cristão e heideggeriano, da filosofia da libertação latino-americana e do neomarxismo gramsciano. O meu interesse pela filosofia oriental iria ser atendido muito superficialmente. Apenas um semestre era dedicado ao pensamento indiano e chinês. A orientação do pensamento moderno e eurocentrado apreendia a filosofia como originária da Grécia, considerada o “berço da civilização e da humanidade”.

O encontro e contato com outras referenciais culturais, a maneira de entender e questionar os valores, os sentidos e finalidades da vida criaram reações diversas entre familiares e amigos. Houve a produção de uma imagem congelada que me caracterizava como excêntrico, louco, estranho, fora do mundo. Por outro lado, para mim, descortinaram-se novos espaços de interação, novos loucos cruzaram a minha vida. Fui estabelecendo um estilo de vida próprio marcado pelos novos interesses. A entrada na universidade foi extremamente importante. Foi um momento de abertura de horizontes e experiências.

Como situar essas experiências no fluxo da história? Como esse processo em movimento estava conectado a configurações sociais em formação no mundo ocidental?

Cabe lembrar que na década de 1960, no interior do movimento que se chamou contracultura, a sociedade “ocidental”, para poder sobreviver em meio à crise de valores por que passava, na qual os sistemas e instituições não pareciam ter mais o mesmo sentido, buscou na cultura oriental formas de pensamento “alternativas” à filosofia ocidental (BASTOS, 2016, p. 38).

Entretanto, considerando esse movimento como de longa duração, pode-se, a grosso modo, estabelecer o final do século XIX como referência para apreender tal processo de estabelecimento das ideias e do sistema filosófico indiano nos Estados Unidos, na Europa e América Latina.

O processo paulatino de descoberta e interação intercultural entre o oriente e o ocidente assumiu características muito específicas durante o

século XX. Do início a meados do século XX, temos a influência de pensadores indianos que se estabeleceram e, ou, visitaram o ocidente. O movimento de descolonização da Índia, liderado por Mahatman Gandhi, exerceu também uma influência significativa no mundo ocidental, disseminando novos valores e referências culturais. Eis o início dos complexos processos de desterritorialização e de tradução culturais hodiernos.

Essas complexas redes percorreram diferentes vias, labirintos, caminhos. No campo da produção de conhecimento, a psicologia analítica de Carl Jung também exerceu um impacto na construção dessas referências, à medida que, enquanto psiquiatra e pensador, incorporava à sua obra não somente análises fecundas sobre o fenômeno religioso, como também a ligação da psicologia com a religião e os conteúdos arquetípicos humanos. O seu trabalho possibilitou o estabelecimento de ricas e profundas comparações entre o modo ocidental e oriental de vida e pensamento.

Os movimentos culturais na música, artes, poesia, filosofia foram marcados, principalmente a partir dos anos 60, pela força simbólica do movimento de contracultura, com as intersecções entre o Oriente e o Ocidente.

Os Beatles deram grande projeção à música e aos artistas indianos no ocidente. Contudo, vários outros artistas e intelectuais estabeleceram relações e incorporam aspectos da filosofia indiana e oriental em suas criações. O musical *Hair*, com extraordinária aceitação, popularizou o mantra *Hare Krishna*. Essas referências criaram e disseminaram um conjunto de artefatos culturais ligados ao yoga, ao vegetarianismo, à não violência, ao pacifismo, que mediarão as reações e respostas políticas e culturais à guerra do Vietnã, impulsionando formas de lidar com a espiritualidade para além das referências cristãs.

Assim, a crítica às instituições, deflagrada pelos movimentos contraculturais e liderados pela juventude, pelas mulheres, pelos movimentos dos direitos civis da população negra americana, pelos movimentos sociais latino-americanos, indígenas, negros, mulheres, crianças e adolescentes, compôs essa nova paisagem em movimento, espécie de fractais que se tocam, criam composições com cores e modos de expressão que indicam um cenário complexo, com vistas à emergência e ao nascimento de novas mediações culturais.

No decorrer do século XX, principalmente no pós-segunda guerra mundial, há um entrecruzamento de fenômenos que contribuíram para a desestruturação de formas cristalizadas de identidades nacionais, étnicas e de gênero e, conseqüentemente, para a paulatina criação de possibilidades de novas emergências identitárias.

Todavia, faz-se necessário compreender como a centralidade do projeto colonial, que produziu e irradiou relações de poder que se configuraram em diversas instituições sociais e formativas das sociedades ocidentais, passou a ser questionada na América Latina, por meio dos diferentes movimentos sociais. Começa a se desenvolver uma reação por intermédio das matrizes e tradições culturais milenares que foram, ao longo dos séculos, hierarquizadas, ressignificadas e, ou, eliminadas, representando o fenômeno do epistemicídio, um movimento lento e permanente de reação.

Essas reações estiveram nas bases da tessitura de subordinações de cosmogonias, sujeitos, artefatos culturais e jogos de negociação presentes nas teias das relações sociais produtivas de identidades individuais, coletivas e institucionais na América Latina. Começa a se desenvolver um fecundo desenvolvimento educativo, que enfrentou os problemas da diversidade e complexidade cultural, marcados por profundas relações assimétricas de poder, por intermédio dos colonialismos e neocolonialismos.

Nesse período da minha vida acadêmica, emergiram o pensamento de Paulo Freire e seu recente retorno do exílio. Paulo Freire, no meu entendimento, formulou uma espécie de base pedagógica para a teologia da libertação, que estava em desenvolvimento e ascensão em toda a América Latina. O contato com o seu pensamento naquele período me aproximou das questões educativas, principalmente via movimentos sociais e trabalho das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Fui aos poucos articulando os aprendizados na filosofia em conexão com a educação popular e o pensamento latino-americano.

Essa descoberta do recifense Paulo Freire, que coincidiu com o seu retorno do exílio, com as lutas pelo fim da ditadura militar e pela democratização da sociedade brasileira, foram fundamentais na minha formação. O Recife era uma cidade com forte tradição política de esquerda. A Igreja Católica em Recife, representada por D. Hélder Câmara à frente da

arquidiocese de Olinda e Recife, exercia um papel de liderança regional, nacional, latino-americano e internacional.

Foi nesse contexto que participei dos processos de recriação do Diretório



Boneco gigante de Paulo Freire na UFRPE.

Acadêmico de Filosofia, da Pastoral Universitária da Arquidiocese de Olinda e Recife e do Grupo de Solidariedade aos Povos da América Latina e Caribe.

Nesses diferentes espaços fui sendo formado. Participávamos de eventos formativos promovidos pelo Instituto de Teologia do Recife – ITER, que desenvolveu um processo de formação de padres extremamente inovador. Os seminaristas residiam em pequenas comunidades, nos bairros da periferia da Região Metropolitana do Recife. A Pastoral Universitária era

assessorada por intelectuais progressistas de diferentes formações acadêmicas. Essa formação retroalimentava a formação acadêmica nos nossos cursos de graduação.

Por meio dessa movimentação política e acadêmica, fui então me aproximando das discussões sobre os Movimentos Sociais Latino-Americanos e a Educação Popular. A aproximação com esses grupos incendiava meu interesse pelo pensamento oriental.

Essa atuação, de certa forma, me reconecta criticamente com os modos de pensar a realidade centrada nos referenciais greco-romano e judaico-cristão. Todavia, essa reconexão marcada pela crítica geral ao colonialismo, presente na obra de Paulo Freire, e seus danos às populações indígenas e afro-brasileiras, mesmo que, no meu entendimento, não assumisse uma crítica explícita aos referenciais, hoje denominados eurocentrados, apresentava as bases para o desenvolvimento posterior das perspectivas pós-coloniais e decoloniais.

As ricas e formativas conexões com a educação popular, os movimentos sociais, decorreram de experiências desenvolvidas no movimento estudantil, na criação do Diretório Acadêmico de Filosofia, no Movimento de volta da

Filosofia ao Ensino Médio, na Pastoral Universitária e no Grupo de Solidariedade do Recife aos Povos da América Latina e Caribe. Essas experiências me conduziram, quase que naturalmente, ao campo da educação e possibilitaram uma formação muito mais ampliada e significativa.

Assim, ao finalizar o curso de Licenciatura em Filosofia, procurei espaço de atuação profissional, mas não foi fácil, pois as oportunidades eram restritas para essa área. Os contatos com amigos do Maranhão, Pará e Amazonas fizeram-me levantar fundos, com amigos e amigas solidários, para trabalhar no Pará².

Havia na Secretaria de Educação do Pará um programa denominado Sistema Modular de Ensino, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, região amazônica. Esse programa, naquele período, em 1986, formava professores/as por intermédio do Magistério. Fui professor nos municípios do norte do Pará, Limoeiro do Ajuru e Portel, e do sul, Abel Figueiredo e São João do Araguaia. Essa experiência proporcionou a emergência de vários questionamentos no campo das relações interculturais.

A geografia do Estado do Pará é completamente diferente do Nordeste. Os municípios, na sua grande maioria, são cortados por rios. O transporte fluvial é predominante. O ecossistema amazônico, com suas florestas, rios, animais e clima, produziu em minha experiência muitos estranhamentos, aprendizados e descobertas. A Amazônia representa mais da metade das florestas tropicais do planeta e possui a maior biodiversidade em floresta tropical do mundo. Foram muitas interrogações, curiosidades e descobertas.

A primeira relaciona-se à magnitude de rios e florestas e aos processos de integração cultural. Os municípios do norte tinham uma integração cultural que produzia maneiras de contato cultural, acolhimento e respeito muito distintos das realidades do sul do Pará. Os municípios do sul do Pará refletiam os conflitos originados pelos grandes projetos de exploração de madeira, hidroelétricas e ouro e pela presença de um significativo número de imigrantes do sul e nordeste do país.

² Fui acolhido pelos amigos Pedro Paulo de Araújo Manescky, Orlando Nobre Bezerra de Souza e Raimundo Alberto Figueiredo Damasceno; atualmente, todos são professores da Universidade Federal do Pará. Eles tinham sido da Pastoral Universitária.

As vivências como professor no Sistema Modular de Ensino, no estado do Pará, acarretaram, além de muitos aprendizados, o surgimento de novas interrogações. Elas surgiram de maneira nebulosa, sem muita nitidez, mas estavam no campo das preocupações sobre a força da integração cultural e suas conexões com as identidades culturais e as relações interculturais. Trabalhei em municípios de diferentes regiões do estado do Pará. A grosso modo, posso afirmar que, onde havia maior integração cultural, tínhamos relações interculturais mais tranquilas, laços de solidariedade mais significativos entre as pessoas.

No sul do Pará, onde houve grandes projetos de desenvolvimento no período dos governos militares, com a construção de hidroelétricas, exploração de madeira, ouro e ferro, a construção de grandes estradas, a incorporação de muitos imigrantes do nordeste e do sul do país, percebi muitos problemas de integração cultural, violência e conflitos no campo. Essa região foi considerada a mais conflituosa do Brasil, durante muitos anos.

O ritmo de vida, a relação com rios e florestas e as relações interpessoais, proporcionados pela minha experiência profissional nessa região, criaram novos campos de referências, que foram fundamentais para minha formação profissional. Nesse período, a equipe de trabalho da qual fazíamos parte desenvolveu muitas atividades de articulação com os movimentos sociais, os trabalhos das comunidades eclesiais de base. Realizamos e assessoramos atividades de discussão sobre a Assembleia Nacional Constituinte junto às Comunidades Eclesiais de Base no sul do Pará.

Nosso trabalho desenvolveu-se em articulação com a sociedade civil. Tínhamos incorporado elementos da perspectiva dialógica e participativa de Paulo Freire. Os aprendizados obtidos nas minhas participações na Pastoral Universitária, no Movimento Estudantil e no Grupo de Solidariedade do Recife foram fundamentais para dar mais sentido a essa missão. O trabalho no Sistema Modular foi muito intenso. Essa experiência ainda ecoa em minha vida. Mantenho relações de amizade com o professor e amigo Nonato Bandeira, que partilhava comigo a mesma equipe de trabalho naquele período. Essa experiência profissional e formativa possibilitou o surgimento de indagações e questionamentos no campo das relações interculturais e suas conexões com as relações econômicas, políticas e ambientais.

1.3. Aprofundando a formação acadêmica, o Mestrado em Educação na UFPE

No ano de 1987, fui aprovado na seleção para Mestrado em Educação na UFPE e retornei para Recife. O Mestrado em Educação da UFPE era recente, estava em sua terceira turma. O meu projeto de investigação era direcionado aos movimentos sociais urbanos, mais precisamente sobre o papel educativo desenvolvido pelas entidades de assessoria, como eram denominadas as Organizações Não-Governamentais - ONGs.

Realizei um estudo de caso sobre a ETAPAS – Equipe Técnica de Assessoria, Pesquisa e Ação Social, cujo objetivo era a produção de subsídios para uma teoria da prática pedagógica das ONGs. Esse estudo aprofundou a compreensão dos novos movimentos sociais urbanos e sua emergência no Brasil e na América Latina. A literatura apontava para o caráter de novidade desses movimentos sociais. Havia uma crítica às visões mais estruturalistas e classista de compreensão da realidade social. A emergência de novos sujeitos temáticos era analisada sob a ótica da novidade. O trabalho foi orientado pelo professor João Francisco de Souza — uma referência nos estudos sobre as relações entre os movimentos sociais e a educação popular.

Foi possível compreender em profundidade o papel desempenhado pela Igreja Católica, por meio da Teologia da Libertação na emergência dos movimentos sociais na América Latina. O fenômeno das ONGs foi apreendido enquanto um campo institucional que produzia uma nova matriz discursiva³, que se expressava no entrecruzamento de universidades, igreja católica, sindicatos e partidos políticos. Ao concluir o mestrado, trabalhei por um período em duas Organizações Não Governamentais de Pernambuco. Trabalhei no Centro de Cultura Luiz Freire, em Olinda, como coordenador pedagógico de um projeto desenvolvido junto aos jovens de escolas públicas da Região Metropolitana do Recife, e na Equipe Técnica de Assessoria, Pesquisa e Ação Social - ETAPAS, realizando uma pesquisa sobre a história do bairro do Morro da Conceição, que posteriormente foi publicada em forma

³ Referenciamos-nos no trabalho de SADER, Eder. **Quando os novos personagens entram em cena**. São Paulo: Paz e Terra, 1988, para desenvolver o conceito de matriz discursiva junto aos trabalhos educativos realizados pelas ONGs.

de livro. Nesse período, estava dividido entre as opções profissionais da universidade e das ONGs. Fiz um concurso inicial, logo que conclui o Mestrado, para a UFPE, mas não fui classificado. Posteriormente, fui aprovado em um concurso na Universidade Federal de Alagoas - UFAL, em 1992.

Foi um período muito difícil para mim. Estava com um filho pequeno, com três anos, mas separado de sua mãe. A minha Dissertação de Mestrado tinha sido oferecida a ele. Fiz um poema para ele assim que assisti a primeira ultrassonografia, aos três meses de gravidez. A experiência de ser pai foi fundamental para mim. Por um lado, vivia a magia e o encantamento de ser pai e, por outro, o desafio de inventar um modo de paternidade presente, mesmo sem morar no mesmo teto. Acredito que o nascimento do meu filho acionou as minhas memórias de perda do meu pai. Tive que desenvolver muitos aprendizados emocionais. Consegui. Aprendi muito, amo muito o meu filho.



Fonte: Acervo pessoal.

Comecei a trabalhar na UFAL em um período muito desafiador — final do governo Collor de Mello e início do governo Itamar Franco. Sentia uma ausência de projeto de educação pública comprometida com o conjunto da sociedade. O movimento docente reivindicava a realização de concursos públicos, verbas para pesquisa, extensão e infraestrutura para as

universidades federais. Além disso, não havia projeto profissional e acadêmico para ser desenvolvido em nível de pós-graduação na área de Educação, à exceção do Mestrado em Letras, na área de Ciências Humanas. Havia poucos recursos para as universidades aprofundarem suas relações com as diferentes necessidades da sociedade, por intermédio das atividades de extensão.

A presença na UFAL possibilitou a abertura de campos fundamentais em minha vida pessoal e profissional. Em 1993, realizei, com um grupo de docentes do Centro de Educação da UFAL, o Seminário: *O Lugar do Negro na Sociedade Brasileira*, organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB UFAL. Naquele período, o NEAB UFAL era coordenado pelo Prof. Zezito Araújo. Esse seminário contou com a participação do Prof. Joel Rufino, da Prof^a. Ana Célia Silva e da Prof.^a Ângela Baía. O contato inicial com o NEAB UFAL produziu um lampejo, que ficou latente em mim e produziu uma inquietação inconsciente, mobilizando sentimentos guardados. Eles reapareceram durante o curso de Doutorado.

Embora tínhamos um percentual pequeno de professores/as doutores/as no Centro de Educação - CEDU da UFAL, havia um grupo de trabalho no CEDU que visava à criação de um programa de Mestrado em Educação. Esse grupo incentivava os/as docentes a se afastarem para realizar os seus doutoramentos, enquanto se construía uma política estratégica para a criação do curso de Mestrado. Em 1995, fui aprovado para o Doutorado em Educação e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP.

A intenção e inquietação inicial de pesquisa giraram em torno da relação entre educação e cultura nos anos 60 e 90, mais especificamente quanto à natureza das questões colocadas nesta relação e aos diferentes enfoques interpretativos, com o intuito de entender mais apropriadamente a relevância desta relação no campo educacional, na década de 90. Todavia, não foi possível elaborar/construir tal projeto.

O projeto elaborado retomou as inquietações de trabalhar com os movimentos sociais urbanos, por meio das organizações não-governamentais, as ONGs. Elaborei um projeto sobre a ONG mais antiga do cenário social brasileiro, a Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional –

FASE, que foi criada em 1961. O projeto visava entender as transformações conceituais ocorridas entre 1975 e 1995. Nesse período, a FASE superou uma concepção mais assistencialista e produziu uma concepção de Educação mais sintonizada com os princípios da Educação Popular. Considerando esse recorte histórico, pretendia-se analisar a FASE e a entrada das ONGs (Organizações Não-governamentais) como um novo fenômeno: instituições privadas com atuação voltada para questões públicas.

No entanto, por intermédio das discussões na disciplina Seminários de Pesquisa, redefinimos o projeto, delimitando-o de maneira distinta. O foco de análise privilegiou as mudanças nas concepções de educação de quatro ONGs filiadas à ABONG (Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais): FASE-Recife, SOS Corpo, Gênero e Cidadania (SOS CORPO-Recife) e Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP-Salvador) e do Grupo Cultural Olodum (OLODUM-Salvador)⁴. O recorte histórico seriam as décadas de 80 e 90.

A partir da nova delimitação, encaminhamos às quatro instituições uma carta explicitando o objetivo do estudo e, posteriormente, realizamos uma viagem⁵ a Salvador e Recife. Nessa viagem levantei fontes documentais sobre o OLODUM e o SOS CORPO. Porém, o professor orientador, Prof. Dr. Antônio Chizzotti era partidário de uma delimitação do trabalho mais ampla. Nesse sentido, sugeri que eu começasse a trabalhar, de maneira mais sistemática e profunda, os documentos de uma das instituições. Ao acatar a sugestão, comecei a trabalhar as fontes documentais do Grupo Cultural OLODUM. À medida que eu absorvia as informações, uma espécie de encantamento súbito emergia. Assim, entre as cinco instituições, optei pelo OLODUM. Essa escolha se deu por diferentes motivos. Explicitaremos.

⁴ Também discutimos essa nova versão com o Prof. Tomás Villasante (Universidad Complutense de Madrid), em julho de 1996; a Prof^a Yara Khoury(PUC-SP), em novembro de 1996; e o Prof. John Dawsey (Universidade de São Paulo), em outubro de 1996. O Prof. John Dawsey indicou uma diversidade de referências bibliográficas relativas ao trabalho, sugerindo, inclusive, a pertinência de ter Walter Benjamin como referência.

⁵ Período de estadia em Salvador e Recife: 26/10/96 a 05/11/96.

Essa nova delimitação sofreu uma ruptura profunda, pois estava embebida de pedaços de estórias, sentimentos, perdas, emoções e desejos. Foi uma decisão que provocou profundas rupturas, reencontros e releituras do ponto de vista da minha própria história.

As histórias e tensões familiares, em uma dinâmica não-linear, emergiram com força e centralidade. As percepções do racismo, da negritude dentro de mim e suas relações com as questões do carnaval, da educação e da cidadania reapareceram em uma nova síntese problematizadora. Eis o desafio.

Naquele período, escrevi uma carta ao Grupo Cultural Olodum, endereçada ao então diretor cultural João Jorge Rodrigues dos Santos. Nessa carta, detalhei os motivos que me levaram a escolher o OLODUM e o porquê de detalhar o percurso do meu trabalho. Falei que um dos aspectos era mais pessoal. Foi uma espécie de catarse, porém com uma carga de intencionalidade muito significativa.

A escolha do Olodum tinha uma dimensão existencial — realizar um diálogo profundo com a minha própria história, com o meu pai, negro-pobre, trabalhador desde os 8 anos de idade, que, aos 39 anos, se foi, faleceu o meu grande educador; irreverente, não se subordinou no trabalho, bruto-manso, amável; indesejado pela minha avó materna, ao casar-se com minha mãe: *sua filha não deveria casar-se com um negro*. É como se o nosso diálogo tivesse se interrompido, mas não encerrado. É como se ele continuasse vivo dentro de mim, inscrito profundamente em determinados sentimentos.



Fonte: Acervo pessoal.

1.4. Reconfigurando a compreensão histórica das experiências infantis de afetos e perdas, reconfigurando identidades, o Doutorado em Educação na PUC SP

As inquietações “infantis” me conduziram ao universo do carnaval do OLODUM na Bahia. Ora, havia perguntas relativas ao modo como as tramas complexas das aprendizagens foram inscritas corporalmente em mim. Era como se eu, ao pesquisar o carnaval, estivesse carnavalizando a minha própria experiência, em um jogo lúdico de percepção da vida em seus movimentos e cores. Coloquei literalmente o casamento de meus pais em um estandarte carnavalesco.

Como um corpo infantil aprendente inscreveu essas tramas, quais as memórias que ficaram e quais ficaram soterradas, deslocadas? Creio que muitas dessas lembranças, imagens, têm um poder formativo, pois há uma intencionalidade no processo de construí-las. A pesquisa de Doutorado foi sobre o carnaval produzido pelo Olodum, mais especificamente sobre a dimensão curricular subjacente ao processo de produção do carnaval. Entretanto, a pesquisa abriu campos de diálogo com a minha própria história.

As experimentações formativas de minha infância foram muito ricas. Elas proporcionaram experiências de interações, perdas, convivências com o diferente em espaços que se tocavam, mas mantinham fronteiras invisíveis, territórios determinados pelas formas coloniais de convivências. O brincar na rua, jogar futebol, participar das festividades do bairro, ir para a escola, pescar e conviver com o passado *é como se eu tivesse fragmentos da história do bairro de todo o século na memória*, com a arquitetura colonial, nos arrabaldes dos engenhos, que produziam um tipo de memória coletiva hierarquizada.

Essas vivências possibilitaram a elaboração de diferentes questionamentos, os quais assumiram formas diversas — no meu caso específico, me levou a repensar a minha mestiçagem. Mas repensá-la sob uma perspectiva mais ampla, densa, não isoladamente. **Ora, o que tudo isso tem a ver com o OLODUM?** Quando visitei o Olodum pela primeira vez, em 1993, fui absorvido por uma sensação mágica, ao beber uma cerveja⁶ e ser tomado pelo espaço. Emergiu uma sensação de que é possível ir muito além do protesto e reinventar criativamente este país. Ir ao passado, à raiz, não para ficar nostalgicamente nela, mas reelaborá-la, acioná-la enquanto artefato cultural produzido historicamente. Torna-se possível, tal como um vulcão, mergulhar na ancestralidade e se firmar dignamente, transformar o ódio e a revolta em ações produtivas. Ao escrever para o Olodum, falei que o via como uma espécie de preto velho — sabedoria; de criança — astuto, belo, brincalhão; de adolescente — rebelde, irreverente, sagaz, aberto para o novo;

⁶ Na época havia um bar no local onde hoje funciona a Boutique Olodum. Fui ao Olodum com o Prof^o Wilsom Sampaio, amigo de trabalho, que naquele momento cursava Mestrado em Salvador.

de adulto — responsável, empreendedor, realizador; e de um grande laboratório político-cultural afro-brasileiro.

Estabeleceu-se, assim, a intenção inicial da pesquisa de Doutorado. A ideia inicial, de trabalhar a relação entre educação e cultura, reapareceu dinamicamente nesta nova versão do trabalho, mas sob outra perspectiva, vinculada, agora, à questão da negritude, do carnaval, da musicalidade negra, do racismo e da construção da cidadania vista a partir de outro prisma.



Fonte: Acervo pessoal.

Desenvolve-se um processo educativo no decorrer da preparação do carnaval do Olodum? Essa questão/problema guiou o processo de construção de nosso objeto de investigação de doutorado.

Havia uma preocupação central, a construção de uma abordagem teórico-metodológica que nos possibilitasse um olhar mais perspicaz, minucioso, atento às inter-relações processuais, mas mediada pelas intersecções com os processos macrossociais. Uma das preocupações era evitar o amordaçamento do processo de pesquisa pela dimensão macrossocial.

Assim, partimos do pressuposto de que o nosso objeto requeria um duplo olhar, um olhar articulado que mediasse distintas lentes — **teleobjetivas**, que possibilitam captar os detalhes a longas distâncias e **grande angular**, pela possibilidade de produzir amplitude de campo. Em outras palavras, nossa abordagem tinha como intuito apreender as dinâmicas inter-relacionais, as diferentes possibilidades de manifestações e expressões dinâmicas, configuradas nas dimensões *macro-meso-micro* social nos fenômenos em questão. Para tanto, foi necessário, por um lado, evitar o amordaçamento por categorias descontextualizadas e macro analíticas e, por outro, não permitir que as configurações microrrelacionais fossem apreendidas sem comunicações inter-relacionais com as relações macrossociais.

Um aspecto que nos provocou foi, nos anos 90 do século passado, o tensionamento advindo das relações entre as abordagens e formulações denominadas críticas, influenciadas pelas abordagens pós-modernas e pós-estruturalistas⁷, no campo do pensamento pedagógico, e as formulações explicitamente vinculadas ao pensamento neoliberal, cujas estratégias extrapolam o próprio campo educacional.

As provocações teóricas advindas de algumas formulações pós-modernas são essenciais nas reflexões que visavam repensar um projeto educativo crítico no campo do pensamento pedagógico. No caso brasileiro, pensar o racismo como uma matriz teórico/prática fundante da nossa formação social, político-cultural e econômica era um desafio a ser enfrentado em profundidade, para além da luta genérica contra o racismo e a discriminação racial. Isso porque o racismo, enquanto uma matriz teórico/prática fundante, concentra em si diferentes dimensões: epistemológica, lúdica, política, econômica, cultural, estética, afetiva e educativa.

⁷ "(...) 'os interesses capitalistas', por exemplo. Na teorização influenciada pelo pensamento pós-moderno, esses interesses são mais claramente identificados e os grupos de interesse envolvidos ganham novos e variados membros. Aqui é toda a tradição filosófica e científica ocidental moderna que é colocada sob suspeita como eurocêntrica, falocêntrica, racista, - problematização que inclui as próprias ideias de razão, progresso e ciência." (Silva, 1993:125).

Diante dessa configuração nos movemos em direção à construção do nosso objeto de pesquisa, ou seja, partimos de algumas inquietações e orientações teórico-metodológicas gerais, a fim de construirmos o objeto de análise. Estávamos em constante diálogo — **eu e meu “objeto” nos comunicamos intencionalmente**. Ainda não havíamos mergulhado nos elementos fundamentais da linguagem e história carnavalesca. Esse mergulho abriu muitos horizontes e possibilidades interpretativas. Residem vários elementos significativos e pertinentes para o entendimento da realidade cultural brasileira por meio do carnaval.

A nossa perspectiva metodológica visou à construção de três **troncos nodais**⁸, concebidos por meio de três movimentos interdependentes. O primeiro, de **abertura empírica**, ou seja, acesso multidimensional à realidade; o segundo, de **síntese**, em que, através do entrecruzamento e da sistematização de dados e informações, construímos os troncos nodais; e por último, o momento que denominamos **catarse⁹ cognitiva**, ou melhor, penetramos nos troncos nodais, a fim de perceber questões-nucleares, desconstruir e desvendar nós, reimaginar e conceber possíveis cenários e horizontes teórico-práticos, com o objetivo de construir uma **abordagem educativa crítica**, que incorpore dinamicamente novos aspectos em suas práticas e formulações.

O nosso trabalho encontrava-se no seio da perspectiva apontada por Geertz¹⁰ (1997), quando afirmava haver uma grande **mixagem de gêneros na vida intelectual** nos últimos anos. Para o autor está ocorrendo uma

⁸ Espécie de pontos nucleares onde vários fatores se articulam, coordenam, assumem determinada forma, um espaço para o qual converge um feixe de aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais, emocionais, etc.

⁹ Aristóteles "foi o primeiro que o estendeu para designar também um fenômeno estético, isto é, aquela espécie de libertação ou pacificação que o homem experimenta por obra da poesia e em particular do drama e da música" (ABBAGNANO, 1982:113). Originalmente, o uso mais comum é no sentido médico de purificação. O sentido que adotamos se aproxima da dimensão estética e prazerosa do conhecer e desvendar nós.

¹⁰ GEERTZ, Clifford. *Mistura de gêneros: a reconfiguração do pensamento social*. In: **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

transformação do pensamento social, que não é temporária, nem circunstancial, mas de reconfiguração.

“Trata-se, portanto, de algo mais sério que a simples prática de um esporte temporário, ou satisfação de uma curiosidade ocasional; nem podemos justificá-lo pelo fato reconhecido de que coisa inovadora são, por definição difícil de categorizar”. (Geertz, 1997:34).

Geertz recorre a alguns exemplos para justificar seus argumentos: problemas filosóficos parecem críticas literárias; fantasias barrocas são apresentadas como sérias observações empíricas; parábolas adotam a postura de etnografias; e tratados teóricos mais parecem conferências ilustradas sobre viagens.

Segundo Geertz, os estudos sociais têm adotado um novo estilo de discurso: a representação da sociedade como uma máquina cede espaço para as representações que a tomam como um **jogo** sério, um **drama** de rua, um **texto**.

“Toda esta movimentação nas propriedades de composição, investigação e explicação significa, sem dúvida, uma mudança radical na imaginação sociológica, impulsionando-a em direções que são tão difíceis como pouco conhecidas. E, como sempre sucede com todas as mudanças deste tipo, que alteram padrões mentais, esta pode levar tanto à obscuridade e à ilusão como a precisão e à verdade. Para que o produto final não seja apenas uma conversa um pouco mais elaborada, ou algum contrassenso ainda pior, é necessário que se desenvolva uma consciência crítica;” (Geertz, 1997:39).

Todavia, Geertz contribuiu com a pertinente insinuação que ajudou a relativizar, mas sem negar, a pertinência de algumas ideias. Segundo a concepção geertziana, se a ideia for, na verdade, *seminal*, ela tornar-se-á parte permanente e duradoura, não mais como portadora de uma versatilidade infinita, que explica tudo, mas com capacidade de explicar alguma coisa. Tendo essas considerações como pressuposto, trabalharemos o conceito de cultura.

Geertz defende o conceito de cultura como essencialmente semiótico. Weber, por sua vez, acredita que o homem é um animal amarrado a teias de significados que teceu — *assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise*, afirma.

A análise da cultura, na concepção geertziana, não se dá como na ciência experimental — busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado. Neste sentido, Geertz procura explicitar como concebe a prática etnográfica. Para ele, não é uma questão de método. Não são os métodos e as técnicas que definem tal empreendimento, mas sim o esforço intelectual para realizar uma DESCRIÇÃO DENSA, tomando emprestado uma noção de Gilberto Ryle.

Ora, para Geertz¹¹, há um grande erro na perspectiva iluminista, na sua tentativa de apreender uma imagem humana constante, independentemente do tempo e das circunstâncias. Ele sugere que naveguemos em águas perigosas e abandonemos certezas bem ancoradas. Assim, aponta para a necessidade de construção de um conceito mais viável sobre o homem, para que a busca da unidade básica da humanidade não seja transformada em uma unidade vazia.

Segundo Geertz, todas, ou virtualmente todas, as tentativas de localizar o homem no conjunto de seus costumes agiram sob uma única estratégia intelectual. Ele a chama de “estratigráfica” das relações entre diferentes dimensões — biológica, psicológica, social e cultural na vida humana.

A partir dessa visão, o homem é composto de níveis hierarquicamente superpostos. Essa estratégia grandiosa partiu da procura dos universais na cultura, de uniformidades empíricas e da relação entre elas e as constantes estabelecidas na biologia, psicologia e organização social humanas.

Dessa forma, nas descrições, houve um diálogo subjacente entre elementos de diferentes campos de conhecimento e o pensamento de Geertz (1978), que afirmava que todas as tentativas de se localizar o homem no conjunto de seus costumes agiram em termos de uma única estratégia intelectual, “estratigráfica” das relações entre diferentes dimensões — biológica, psicológica, social e cultural na vida humana.

Um dos fatos mais significativos a nosso respeito pode ser, finalmente, que todos nós começamos com equipamento natural para viver

¹¹ GEERTZ, Clifford. *O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem*. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

milhares de espécies de vidas, mas terminamos por viver apenas uma espécie (GEERTZ, 1978, p. 57).

À luz da concepção geertziana, os homens sem cultura “seriam monstruosidades incontroláveis, com poucos instintos úteis, menos sentimentos reconhecíveis e nenhum intelecto, verdadeiros casos psiquiátricos”. O neocórtex, que cresceu em interação com a cultura, seria incapaz de organizar e dirigir nosso comportamento sem as orientações fornecidas pelos símbolos significantes.

No entanto, pensamos essas questões no fluxo dos estudos sobre a plasticidade neuronal e cognitiva humana. A plasticidade cognitiva, compreendida na sua expressão complexa, é produto e produtora simultaneamente. Por intermédio de determinadas condições e configurações nodais, são produzidas narrativas identitárias de si, do outro, da realidade, que dotam de sentido as ações e vidas humanas.

Segundo essa perspectiva, somos animais incompletos e inacabados que se “completam” e “acabam” por meio dos processos culturais. Todavia, não através da cultura geral, mas das formas altamente particulares de cultura.

Nota-se que muitas águas correram desde a primeira viagem a Salvador e da primeira aproximação às fontes documentais. Inicialmente, elaboramos dois trabalhos: *Olodum - bloco carnavalesco – ONG - grupo cultural - CARNAVALIZANDO A EDUCAÇÃO*¹² e *O carnaval do Olodum e suas tramas educativas/provocativas*¹³. Podemos, sem dúvida, afirmar que esses trabalhos formaram núcleos-dialogais com vida própria e passaram a fazer parte do diálogo que gera conhecimento, não mais como documentos brutos, mas como construções, pois não estavam finalizados, eram parte de um momento da pesquisa, participavam intencionalmente do processo, expressavam a dimensão mais palpável deste sujeito-objeto.

¹² Este trabalho foi encaminhado às disciplinas realizadas no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais: Mudança e Desenvolvimento Social, ministrada pelo Prof. Luís Eduardo Wanderley e no Programa de Pós-graduação em Educação-Currículo: Seminário de Pesquisa II, coordenado pelo Prof. Antonio Chizzotti.

¹³ Este trabalho foi apresentado no GT 10: Educação e diversidade cultural no V CONGRESSO AFRO-BRASILEIRO, realizado em agosto de 1997 em Salvador.

A construção dos processos históricos foi realizada por intermédio das contribuições instigantes de Natalie Zemon Davis, apontada por Biersack¹⁴ (1992), quando analisava a influência de Geertz em seu trabalho. Ora, ela imaginava a experiência dos sujeitos por meio da experiência de interpretação, "*de usar a imaginação para reconstruir as imaginações de sujeitos históricos e as coisas que imaginavam*". Biersack evidenciou a sintonia do trabalho de Davis com a perspectiva geertziana. Davis afirma: "*o que eu lhes ofereço em parte é invenção minha, ainda que em rigorosa harmonia com o passado*".

Foi necessário acionar, mediar e articular um conjunto diversificado de referenciais teóricos e metodológicos para que fosse possível apreender o complexo processo educativo e político cultural que envolve: o carnaval, o mercado, a festa, a ludicidade, a ancestralidade negra, a cidadania, a educação e a desconstrução/reconstrução de identidades. Embora fundamentais, as contribuições teórico-metodológicas de Geertz não foram suficientes. Tivemos que construir uma espécie de teia teórico-metodológica, que transitou em diferentes campos de conhecimento: educação, antropologia, sociologia urbana, semiótica, filosofia, sociologia política, história, relações raciais, antropologia cultural, currículo, entre outros.

Quais as relações estabelecidas entre o carnaval e o currículo? Inicialmente, foi necessário aprofundar a natureza da festa carnavalesca. O carnaval enquanto linguagem, sua polissemia. Caminhamos no sentido de percebê-lo em sua diversidade polissêmica.

1.5. Carnaval linguagem: diversidade multicolorida e polissêmica

Segundo Araújo¹⁵ (1996), as interpretações sobre as festas carnavalescas divergem basicamente sobre um ponto: *o tempo da festa? Ou a que tempo pertence a festa?* Segundo a autora, alguns pensadores admitem que a festa é um fenômeno atemporal e transcultural. A festa, nesse sentido,

¹⁴ Biersack, Aletta. Saber local, história local: Geertz e além. In: LYNN, Hunt. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

¹⁵ ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. Festas: **Máscaras do tempo - entrudo, mascarada e frevo no carnaval do Recife**. Recife: Fundação de Cultura da Cidade de Recife, 1996.

conduz a um confronto com a realidade inevitável da existência, ou seja, a destruição e a sexualidade. Desse modo, a festa teria a função de rejuvenescimento, visto que seu tempo seria o da renovação da vida, busca de comunhão e confraternização universais.

As perspectivas de Nestor Canclini e Jacques Heers, em certa medida, diferem de Duvignaud, pois compreendem a festa como fenômeno temporal e historicamente determinado. No entanto, essa abordagem percebe “o caráter de descontinuidade e de excepcionalidade, de ruptura da vida cotidiana, sobre a qual falam e representam, transgridem ou reinventam,” porém não a consideram em um espaço de expressão igualitária, pois as diferenças sociais e econômicas estão presentes nas formas festivas.

Segundo Araújo, esses modelos interpretativos das festas reaparecem nas interpretações das festas carnavalescas, seja como ruptura do cotidiano, tempo extraordinário, abolição ou inversão das hierarquias. Gilberto Freyre, em **Sobrados e Mocambos**, em 1936, definiu o carnaval como um momento de confraternização entre os extremos, enfraquecimento de diferenças entre raças e classes.

Ainda segundo Araújo (1996), “Roberto da Matta desenvolveu uma análise estrutural do carnaval contemporâneo brasileiro, concebendo-o como rito de passagem”. O trabalho de Matta baseia-se em Victor Turner, apropriando-se dos conceitos de *communitas* e *estruturas*, em que o carnaval é apreendido como um ritual de inversão, ruptura do cotidiano.

Todavia, contrapondo-se a essa abordagem, Araújo (1996) apresenta o trabalho de Renato Ortiz, que parte da crítica e dos limites da abordagem de Matta. Ora, segundo a autora, Ortiz afirma que a abordagem dual exclui a abordagem dialética, ao propor que o carnaval seja examinado por dentro — “centralizar a análise numa **visão interna do fenômeno**”.

Ortiz utilizou categorias sugeridas por Durkheim, *sagrado* e do *profano*, para analisar o carnaval como uma festa em que a desordem/*communitas* convive com a regulação e a ordem. Convivem diferentes zonas no interior da própria festa. A autora indica que Ortiz, mesmo reconhecendo a abordagem de Matta, ou seja, **o carnaval como um ritual de inversão**, polemiza com

Matta, pois quer ler o carnaval no fluxo do processo de dominação do capitalismo.

Ortiz, na polêmica com Matta, tem como referência as observações de Gluckman sobre os rituais africanos, afirmando que, nesses rituais, toda a ordem social é colocada em questão, isso numa sociedade baseada em “*estrutura sagrada inabalável*”. Ele irá explorar as diferenças entre esses rituais e o carnaval brasileiro. Para ele, no Brasil, apenas parte da sociedade participa dos festejos carnavalescos. As festividades carnavalescas acontecem dentro da ordem capitalista, regulado pelo Estado, que determina o tempo e o espaço da festa, o que é possível tolerar; a **ordem** é a medida do tempo extraordinário. Ora, Matta chama atenção para o fato de que, nas sociedades de classes, não existe uma única **cosmologia mítica** que seja unificadora. Existem, sim, múltiplas e conflitantes visões e explicações, pois, mesmo que a ideologia dominante tente escamotear tais relações de poder, elas estão subjacentes e presentes.

Segundo Araújo, na mesma perspectiva, destaca-se o trabalho de Peter Burke, que tece críticas às abordagens funcionalistas, que apreendem a festa carnavalesca enquanto regeneradora da ordem existente, como válvula de escape. Para a autora, Burke chama a atenção para os distintos modos de vivenciar e perceber as formas festivas carnavalescas pelos diversos grupos e camadas de sociedades divididas em classes. A teoria de válvula de escape, segundo ele, predominou até finais dos anos 60, com interesses teóricos mais centrados no consenso do que nos conflitos. Para a autora, estaria aí a explicação para a busca pelo consenso, idealizada de Roberto da Matta.

Ainda para ela, os trabalhos de Ortiz e Burke alertam para a compreensão da cultura, não como um todo harmônico e unificado, mas para a sua multiplicidade de sentidos e antagonismos. Neste sentido, Burke aponta para a dimensão/característica polissêmica e ambivalente do carnaval.

Ela chama a atenção para o caráter polissêmico e ambivalente e para a validade relativa da abordagem do carnaval como um rito de passagem, *communitas*, dando ênfase, no caso brasileiro, à construção desse sentido. Ela irá localizar a partir de 1840, na imprensa brasileira, uma campanha sistemática contra o entrudo e em defesa da implantação de um novo modelo

de festa carnavalesca, com base nos “*padrões burgueses europeus*”, como o início da construção da noção de carnaval como festa de inversão e de alívio dos comportamentos e regras cotidianas.

“Mais uma vez, os grupos dominantes, que se faziam representar pelos órgãos de imprensa, e o Estado foram os principais porta-vozes desta concepção de festa, transformando-a no sentido dominante de Carnaval” (Araújo, 1996: 35).

Para a autora a diversidade de sentidos e vivências carnavalescas está viva na sociedade brasileira. Para apreendê-las, é necessário um tipo de abordagem diferente da que concebe o carnaval como um ritual de inversão.

A autora assume a perspectiva teórico-metodológica que apreende a festa carnavalesca como um fenômeno profundamente ligado às práticas de poder no interior da sociedade, embora afirme que não se restringe a tal análise. Assim, apreende a festa carnavalesca nos seus contextos históricos de produção.

Ela afirma que a sua abordagem se aproxima das internacionais — Jacques Heers, Canclini, Peter Burke, Natalie Zemon Davis, Mikhail Bakhtin, Carlo Grinzburg, E.P. Thompson e Hobsbawn — e nacionais: Renato Ortiz, Maria Isaura Pereira Queiroz, Olga R. de M. Von Simson, Peter Fry e Ruben George Oliven.

No nosso entendimento, os estudos sobre “os carnavais” brasileiros pluralizam esses fenômenos festivos, por acreditarem na existência de pelo menos três matrizes carnavalescas no Brasil: uma pernambucana, uma baiana e outra carioca; portanto, carecem de análises comparativas mais perspicazes e fecundas. A maioria dos estudos realizou-se a partir de uma das matrizes, sendo os realizados no Rio de Janeiro os de maior circulação editorial, inclusive com grande impacto nos estudos de Roberto da Matta.

Em nossa tese de Doutorado, mesmo não realizando um estudo de caráter comparativo, foi possível estabelecer nexos e mediações entre elementos fundantes dessas matrizes, por meio da cultura afro-brasileira. A tese foi realizada a partir de uma matriz mais específica da produção cultural carnavalesca do OLODUM. Entretanto, em diálogo com as diferentes produções sobre os carnavais brasileiros, nosso trabalho foi construído por meio de um entrecruzamento de questões. Podemos afirmar que ele buscou

compreender as formas festivas carnavalescas por intermédio das complexas teias que o produzem. Essas teias têm em si um conjunto significativo de questões imbricadas, de natureza complexa, que exige um esforço significativo para desvendá-las.

Incorporamo-nos nas perspectivas analíticas que concebem o carnaval como polissêmico, grávido de sentidos diversos. Entretanto, a nossa abordagem busca ler o carnaval com lentes que misturaram elementos da abordagem benjaminiana, bakhtiniana e, em certo sentido, brechtiana, ou melhor, a sua perspectiva estética, da possibilidade de provocação reflexiva a partir da noção de *efeito de distanciamento*¹⁶.

No nosso entendimento, nas festividades carnavalescas, residem possibilidades inusitadas de irrompimento do reprimido, do silenciado, do soterrado e das identidades diversas, pois, enquanto estado liminar e de vivências em uma condição extraordinária, os seus produtos culturais podem, utilizando-se da *linguagem carnavalesca*, se liberar mais facilmente das amarras e dos controles impostos pela cotidianidade. É uma linguagem que possibilita fissurar o estabelecido de maneira inusitada, não-prevista, aberta ao poder criativo de maneira plena.

Existem duas noções benjaminianas, nas *Teses sobre o conceito de história*, que se anunciam como fundamentais para a nossa leitura do carnaval: as noções de **catástrofe** e **passado cifrado**. Benjamin, a partir do quadro de Paul Klee, Angelus Novus, propõe outra perspectiva historiográfica. O Angelus Novus, o **anjo da história**

parece afastar-se daquilo que está olhando, seu rosto está voltado para o passado. Naquilo que vemos um encadeamento de acontecimentos, ele enxerga uma única catástrofe contínua; essa catástrofe contínua que acumula ruínas sobre ruínas, jogando-as

¹⁶ Bornheim (1992), inicialmente, trabalha a noção de distanciamento. “Distanciar um acontecimento ou um caráter significa antes de tudo retirar do acontecimento ou do caráter aquilo que parece óbvio, o conhecido, o natural, e lançar sobre eles o espanto e a curiosidade”. A técnica de efeito de distanciamento consiste em colocar o espectador em uma atitude crítica, de investigação, ao passo que a empatia consiste em tornar o acontecimento especial; o distanciamento, ao contrário, torna especial o cotidiano. Brecht pensa a técnica do distanciamento sob uma perspectiva dialética, ou seja, em um movimento de compreensão-não-compreensão-compreensão.

sobre seus pés. “Ele gostaria de se deter um pouco, ressuscitar os mortos, reorganizar os vencidos. Do paraíso, entretanto, sopra um vento de tempestade, que lhe imobiliza as asas, impedindo-o de fechá-las. A tempestade empurra-o, irresistivelmente, na direção do futuro (para o qual ele está de costas), enquanto à sua frente se acumulam ruínas e ruínas, que se elevam até o céu. É essa tempestade que chamamos de progresso (tese 9) (Konder, 1988:91).

Segundo Benjamin, o passado apresenta-se de maneira cifrada, misteriosa, não se entrega nitidamente a nós. As gerações recebem uma escassa carga messiânica, necessária para captar e perceber os anseios do passado.

Ora, a recuperação do passado se dá em forma de recordação. Essas recordações cintilam em um momento atual de perigo. *“Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que está sempre procurando dominá-la (tese 6)” (Konder, 1998:92).*

As instigantes formulações de Walter Benjamin foram fundamentais para pensar o carnaval sob uma perspectiva distinta. O modo de perceber a história e a memória nos fluxos ocidentais contribuiu com a nossa maneira de perceber a complexidade multicolorida dessa forma festiva. Ora, a história como catástrofe e o passado como mistério — passível de ser decifrado, atualizado e acordado, com possibilidades de irromper no agora, de forma lúdica e provocadora, aberta ao inacabamento das mulheres e dos homens, de suas trajetórias e histórias — foram imprescindíveis ao nosso jeito de olhar o carnaval enquanto fenômeno polissêmico.

No entanto, as contribuições de Bakhtin (1996) foram fulcrais, na medida em que apontam para o fenômeno da linguagem carnavalesca. O entendimento da natureza e da especificidade da linguagem carnavalesca nos coloca diante de um aspecto crucial do carnaval, de sua forma de manifestação criativa e produtiva.

Para Bakhtin (1996), a natureza específica do carnaval realiza-se provisoriamente através da transformação do JOGO em vida real¹⁷. A

¹⁷ “De fato, quando ocupa as ruas de Salvador com seus cantos e danças, como afirma Peter Fry citado por Risério (1993:8), “o negro ‘não dramatiza a existência da igualdade entre os homens; o que dramatiza é o desejo desta igualdade e o reconhecimento de que ela não existe” (Miguez, 1996:73).

festividade carnavalesca, baseada no princípio do riso, é a segunda vida do povo¹⁸. Para Bakhtin, há na festa um princípio, uma forma marcante da civilização humana, um conteúdo essencial, um sentido profundo, **“exprimiram sempre uma concepção de mundo”**.

Bakhtin também discorre sobre as expressões festivas carnavalescas, que, por intermédio da **linguagem carnavalesca**, manifestam vocabulário e gestos liberados das normas correntes de etiquetas e decência. Para ele, a festa carnavalesca apontava para um futuro ainda incerto, era uma autêntica *festa do tempo*. Ele faz um contraponto entre as festas oficiais e carnavalescas. Enquanto as festas oficiais eram o espaço privilegiado de afirmação das hierarquias, as carnavalescas eram o reboliço e a abolição temporária dos modos predominantes de existência.

Bakhtin relata que a linguagem carnavalesca era uma espécie de humanismo vivenciado, e não fruto da imaginação ou do pensamento abstrato, *“mas experimentava-se concretamente nesse contato vivo, material, sensível”*. Essa linguagem resultou de uma lenta elaboração, por séculos de evolução, incorporando outras linguagens — ritos cômicos, as saturnais da Antiguidade. É complexa e expressa uma peculiar percepção do mundo. É uma visão de mundo aberta, oposta a toda ideia de perfeição, acabamento. A sua expressão é, por excelência, dinâmica, mutável, ativa. *“Por isso, todas as formas e símbolos da linguagem carnavalesca estão impregnados de lirismo da alternância e da renovação, consciência da alegre relatividade das verdades e autoridades no poder”*.

A linguagem carnavalesca caracteriza-se pela lógica do avesso, dos contrários, das perturbações do alto e do baixo, pelas formas de paródias. Entretanto, Bakhtin chama atenção para a especificidade da paródia carnavalesca, pois ela está muito distante da paródia moderna, puramente negativa e formal, e, mesmo negando, ela *ressuscita e renova*, é ambivalente.

¹⁸ Ora, esta ideia de segunda vida de um povo é essencial para entendermos a festa carnavalesca como um espaço de expressão/produção e publicização cultural do povo negro. A primeira vida regulada pela segmentação, pela incorporação subordinada e pela exclusão, por uma estética da branquitude, não permitia aos/às negros/as/negro-mestiços/as espaços públicos de expressão.

Segundo ele, as *utopias renascentistas* estavam impregnadas pela percepção carnavalesca de mundo, adotavam inclusive suas formas e símbolos.

Para ele, o riso carnavalesco é festivo, geral e inerente à própria natureza do carnaval, é um riso

ambivalente: alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlador e sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita simultaneamente. (...) O povo não se exclui do mundo em evolução. Também ele se sente incompleto; também ele renasce e se renova com a morte. **Essa é uma das diferenças essenciais que separam o riso festivo popular do riso puramente satírico da época moderna.** O autor satírico que apenas emprega o humor negativo, coloca-se fora do objeto aludido e opõe-se a ele; isso destrói a integridade do aspecto cômico do mundo, e então o risível (negativo) torna-se um fenômeno particular. Ao contrário, o **riso popular ambivalente** expressa uma opinião sobre o mundo em plena evolução no qual estão incluídos os que riem” (Bakhtin, 1996: 10-11).

Para Bakhtin, os estudos consagrados pelo riso popular erram, ao modernizá-lo grosseiramente. Vejamos. Por um lado, atribuem a Rabelais um humor satírico negativo, por outro lado, autor de um **riso alegre**, destinado unicamente a divertir, desprovido de **profundidade e força**. Perde-se, assim, seu caráter **ambivalente**.

Esses diferentes elementos teóricos e metodológicos contribuíram com a construção de nosso modo de ler a produção carnavalesca do OLODUM. Essa leitura foi embebida pelas tensões da mestiçagem e do racismo. Ao rememorar e recompor cacos, busquei por fragmentos de minha própria vida, mediados pelos elementos da produção cultural carnavalesca do OLODUM. Em terras soteropolitanas, fui conduzido a um movimento de imersão e emersão teórico-metodológico-existencial, navegando por outros mares e descobrindo **novos mundos**.

Como vimos, apreendemos o carnaval como polissêmico, que lida com temporalidades extraordinárias, mas num marco histórico de hierarquias e desigualdades. Ele burla e é ambivalente, cria e produz modos culturais por intermédio da linguagem carnavalesca. Essa linguagem pode potencialmente criar distanciamentos com o poder de olhar o mundo pelo avesso, invertido.

Foi necessário, também, pensar o carnaval no fluxo das transformações que vêm ocorrendo desde os anos 60, em termos de produção e disseminação de artefatos culturais. Foi preciso investigar os processos, no interior da sociedade brasileira, que estavam relacionados aos fenômenos da estetização

da vida cotidiana. Conforme Featherstone (1995), uma das características da pós-modernidade é a estetização da vida cotidiana. No entanto, ele afirma ser necessário explorar os antecedentes da estetização da vida cotidiana, a fim de apreender o que é específico da pós-modernidade e o que pode representar uma acumulação de tendências presentes na modernidade e até na pré-modernidade.

Ora, o ditado popular baiano "**O baiano não nasce, estreia**", entre outros, permite uma reflexão sobre qual lugar é ocupado pela estetização da vida cotidiana — característica pós-moderna na cotidianidade da vida soteropolitana. Verificamos, contudo, que não é uma característica apenas da pós-modernidade, pois, para compreender as matrizes carnavalescas brasileiras, foi necessário mergulhar no processo de compreensão do lugar estrutural do racismo na formação do mundo ocidental, mais particularmente no Brasil. Esse mergulho não tratou apenas do racismo enquanto fenômeno social, mas da dinâmica dos processos de produção cultural de origem africana no Brasil. Fizemos algumas inserções no modo iorubano de compreender a vida. À medida que penetrávamos na cosmovisão iorubana, irrompiam suas conexões com diferentes artefatos culturais produzidos no cotidiano da vida social brasileira.

No decorrer de nossa investigação, surgiu uma inquietação fundamental: quais são as matrizes geradoras dos processos de produção cultural carnavalescos? Como podemos estabelecer relações entre as matrizes culturais subjacentes a tais processos e os produtos resultantes dessa produção cultural? Acreditamos que essa chave abriu um clarão impressionante a nossa investigação, podendo inclusive ser utilizada em diferentes situações de produção cultural. Há, necessariamente, matrizes/informações subjacentes que impulsionam os diferentes processos de criação cultural.

Buscamos, assim, compreender não somente as dinâmicas relacionadas às matrizes culturais africanas e afro-brasileiras na criação das festividades carnavalescas, mas também a relação entre festa, música e dança. Os trabalhos de Tinhorão (1988, 1991) possibilitaram o acesso a um rico universo de informações. O autor analisa a centralidade dos **cantos de trabalho** nas

matrizes culturais africanas e afro-brasileiras, tanto na vida cotidiana urbana, quanto na vida rural.

De acordo com Tinhorão (1988), na África Ocidental, o fato de os atos do dia regerem-se sob uma dinâmica relacional, envolvendo forças e vontades sobrenaturais, levou os africanos a desenvolverem um complexo ritual que exigia, para diferentes ações, cantos e danças. Eis um elemento chave para entender a dinâmica da produção carnavalesca e da vida no Brasil colonial. No entanto, as dinâmicas produtivas dos cantos de trabalho, no Brasil colônia, estavam permeadas por novos sentidos. Não obstante, as denominadas canções de trabalho assumiram feições distintas na América, pelas próprias condições impostas pelo colonialismo sob os escravizados.

Houve uma espécie de divórcio entre a tradição africana e as inesperadas condições de trabalho dos/as escravizado/as. Essa condição, implicava na reelaboração e recriação de tradições e costumes. Entretanto, mesmo diante de distinta e adversa situação, eles/as mantinham cantos de trabalho, mesclando suas línguas com o português, possibilitando a própria ocultação do sentido daquilo que cantavam. Os cantos de trabalho eram uma forma de elaborar e dar sentido ao cotidiano, contribuindo com a criação de diferentes artefatos culturais e modos de convivência.

A música ocupava uma centralidade no cotidiano da vida entre os/as escravizados/as africanos/as e, concomitantemente, servia para atenuar o sofrimento corporal e reequilibrar dinamicamente todo o fluxo de energia, advindo das árduas atividades laborais e das condições desumanizantes da existência.

Esses modos de estar no mundo, mediados pela música e pela dança, estavam presentes nas festas e nas vivências religiosas. No entanto, percebemos, sob uma perspectiva de longa duração, os mecanismos de controle e repressão sobre esses modos de vida, maneira colonial de exercício de poder sobre o/a outro/a. Podemos imaginar os contundentes mecanismos de controle e repressão¹⁹.

¹⁹ O ex-governador de Pernambuco escreve sobre as manifestações (música/dança) negras: "(...) o certo seria reprimir uns ('os bailes que entendo serem de total reprovação são aqueles

Nos séculos XVIII e XIX, aquilo que os portugueses nomeavam genericamente de batuques começava a se delimitar, pois representava uma variedade de práticas religiosas, lazer e danças rituais, que, gradativamente, assumiam formas específicas de expressão e comunicação.

As participações de brancos e mestiços nesses *batuques* possibilitaram o desenvolvimento de processos de produção cultural, em que se mesclaram elementos das culturas africanas e europeias, possibilitando a emergência de diversos gêneros musicais e de danças ao longo de nossa história — samba de umbigada, samba-canção, samba-choro, maracatu, maxixe, lundu, coco, capoeira, frevo, samba-reggae, entre outros.

No decorrer da construção deste texto, ou melhor, deste intertexto²⁰, nossa abordagem fluiu com aqueles/as autores/as que nos custodiaram.

Um aspecto essencial para pensarmos a produção cultural carnavalesca brasileira referiu-se a uma questão aparentemente menor, quase nunca explicitada nos trabalhos que tentam apreender a dinâmica da produção cultural carnavalesca, ou seja, a relação “orgânica” dessa produção dentro das implícitas visões cosmogônicas.

No caso específico da produção carnavalesca baiana, foi essencial termos ciência da visão cosmogônica **yorubana**²¹. Ora, por mais que tais

que os pretos da Costa da Mina fazem às escondidas, ou em casas ou roças com uma preta mestra com altar de ídolos [i e., com ialorixá e peji] e liberar os outros. E assim realmente aconteceu, uma vez que, logo após tomar conhecimento desse parecer do Conde Pavolide, de 10 de Junho, o ministro Martinho de Melo, já a 4 de julho daquele mesmo ano de 1780, enviava ao governador de Pernambuco um aviso ordenando-lhe a parte de sua majestade 'não permitisse as danças supersticiosas e gentílicas', mas quanto às demais 'dos pretos, ainda que pouco inocentes podiam ser toleradas, com o fim de evitar-se com este menor mal outros males maiores, devendo contudo usar de todos os meios suaves que a sua prudência lhe sugerisse, para ir destruindo pouco a pouco um divertimento tão contrário aos bons costumes.' (Costa Apud Tinhorão, 1995:44).

²⁰Concebemos intertexto como um processo de produção textual, em que um novo texto é produzido a partir do cruzamento de diferentes textos, tendo como referência um texto fonte.

²¹A noção de que a religião ajusta as ações humanas a uma ordem cósmica imaginada e projeta imagens da ordem cósmica no plano da experiência humana não é novidade. Todavia, ela também não é investigada e, em termos empíricos, sabemos muito pouco sobre como é

artefatos culturais, produzidos referencialmente no universo afro-brasileiro, não tenham vínculos explícitos com tal cosmogonia, podemos tecer algumas articulações e buscar mediações que nos possibilitem configurar as produções culturais e de saberes nesse campo.

Segundo Geertz (1978), a religião, enquanto um sistema de símbolos, estabelece formas poderosas e penetrantes de "*motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas*".

O nosso entendimento desenvolveu-se paulatinamente. Algumas inflexões produziram conexões que ajudaram a configurar compreensões mais orgânicas, as quais, por conseguinte, se apropriaram de um rico e complexo processo de produção/reprodução cultural.

Entretanto, para explicitar melhor a nossa base argumentativa sob esse aspecto, teceremos algumas considerações sobre o porquê da cosmogonia yorubana ser, de certa forma, hegemônica entre as diversas etnias que aqui chegaram. Posteriormente, indicaremos alguns aspectos em torno de sua especificidade e de suas relações com as produções de saberes referenciadas nessa matriz cultural.

Segundo Silva & Amaral (1996), o processo de escravização trouxe para o Brasil diversos grupos étnicos africanos, com suas diferentes crenças e práticas religiosas. Nos diferentes ciclos de tráfico de escravos, chegaram os **bantos**, originários do Congo, de Moçambique e Angola e os **sudaneses**, originários da África Ocidental, hoje denominados Nigéria, Benin e Togo. Embora seja impossível reconstituir e configurar as tradições religiosas desses grupos étnicos, os autores alertam que houve um processo longo, dinâmico e produtivo de interpenetração, por via dos contatos e relações entre os diferentes sistemas religiosos ainda na África, devido à semelhança entre deuses yorubás, os orixás e os jejes, os voduns; à semelhança entre as

realizado anualmente, semanalmente, diariamente e, para algumas pessoas, até a cada hora, e dispomos de uma enorme literatura etnográfica para demonstrá-lo. Todavia, o arcabouço teórico que nos permitiria fornecer um relato analítico do assunto, um relato da espécie que fornecemos para a segmentação da linhagem, para a sucessão política, as mudanças no trabalho ou a socialização da criança, este não existe" (Geertz, 1978:104).

estruturas familiares de culto; às proximidades geográficas; e às relações de aliança e dominação. Essas interpenetrações de sistemas culturais religiosos no Brasil aconteceram dentro de uma nova condição, ou seja, a condição de escravizados.

Brasil e Cuba²² foram os países que mais receberam escravizados yorubas. Essa condição influenciou fortemente as formações e o desenvolvimento da religiosidade afro-brasileira. No entanto, foi essencial caminhar no sentido de compreender alguns elementos fundamentais da **cosmovisão yorubana**, seu núcleo teológico, usando um termo de Berkenbrock (1997).

"A cosmovisão religiosa do Candomblé é fortemente influenciada pela concepção de mundo na tradição Yoruba. Esta tradição é muito complexa e não uniforme, quer dizer, há um sem número de variações e não há nenhuma instância que sirva de medida diretriz para o todo. Uma visão unitária básica do mundo é, porém, compartilhada por todos os grupos" (Berkenbrock, 1997: 179-80).

Na cosmovisão yorubana, o universo pode ser dimensionado em dois níveis: **Orum**²³ e **Aiye**²⁴, ou seja, só há existência nesses níveis, em um deles, ou simultaneamente nos dois. Nesses diferentes níveis, podemos identificar os seus habitantes, ou seja, os Ara-Aiye (humanidade) e os Ara-Orum (habitantes do Orum); entre eles destacam-se os orixás e os eguns²⁵. Entretanto, o Orum é um nível que engloba tudo e todos, o próprio Aiye: *"o Aiye não é um nível de existência fora do Orum, mas - para usarmos uma imagem - é como um útero limitado dentro de um corpo sem limites" (Berkenbrock, 1997:181).*

²² Em Cuba, temos a **Santería** como expressão da religião dos orixás "Es em expresión religiosa cubana inspiraem en la adoración de los orichas del panteón yoruba de la Nigeria Occid"ntal" (Museo de Guanabacoa, s/d: 09). No Brasil, a religião nascida da tradição ioruba é conhecida como Xangô em Pernambuco e Candomblé na Bahia.

²³ Orum - "Um dos níveis ou formas de existência: a existência sobrenatural ou não palpável" (Berkenbrock, 1997,445).

²⁴ Aiye - "Um dos níveis da existência: a existência física palpável" (Berkenbrock, 1997:439).

²⁵ Orixás - "Forças personalizadas da natureza que são cultuadas no Candomblé. Intermediadores das forças de Olorum. Antepassados sobrenaturais dos seres humanos" (Berkenbrock, 1997: 445). Eguns - "Finado, antepassado humano" (Berkenbrock, 1997:441).

Na cosmovisão yorubana, existe uma complexidade comunicativa envolvendo essas diferentes dimensões. As comunicações entre Orum e Aiye são fundamentais para manter a harmonia da existência. Essa comunicação se estabelece por intermédio dos cultos. Os orixás, basicamente, são os responsáveis pela presença do Orum no Aiye. "*Os Itans*²⁶ *falam do tempo em que Orum e Aiye ainda não estavam separados e os habitantes de ambos os lados tinham trânsito entre os dois níveis. Por causa do erro humano, aconteceu que os Ara-aiye não mais podem livremente ir para o Orum, a não ser através da morte*" (Berkenbrock, 1997:182).

Para Berkenbrock, a imagem de unidade primordial é essencial para entender um conjunto de processos culturais, religiosos mediados pelo Candomblé. Segundo ele, há uma busca constante visando recompor permanentemente a unidade perdida. O culto seria a tentativa de viabilização dessa unidade primordial, harmônica.

Na cosmologia Yorubana, o sistema Orum-Aiye tem como fundamento último, **Olorum** - "*Senhor ou dono do Orum. O ser superior no Candomblé e criador do universo. Também chamado Olodumaré*" (Berkenbrock, 1997: 444).

Segundo Verger (1981), algumas tradições concebem o Orum situado embaixo da terra, "*comprovada durante as cerimônias aos orixás, quando o sangue dos animais sacrificados é derramado no ojubo, um buraco cavado na terra, em frente ao local consagrado ao deus, e os olhares se voltam para o chão e não para o céu*" (Verger, 1981:34). Logo, não seria no céu, como sugerem vários pesquisadores, na maioria católicos e protestantes, formados com a ideia de a residência divina ser no Céu, lugar paradisíaco. Para Verger, nem os próprios deuses estão felizes no Orum, voltando durante as cerimônias, encarnando corpos em transe.

Segundo essa tradição, Olorum não interfere diretamente nas coisas, nem na vida das pessoas. Quem tem essa responsabilidade são os orixás, forças arquetípicas que atuam em diferentes dimensões da vida.

²⁶ Os Itans são uma espécie de lenda, histórias que são contadas, transmitidas para manter os conhecimentos da tradição religiosa yoruba. Na sua maioria, são transmitidas oralmente, mas já há registro escrito dos Itans.

Olorum, por sua vez, é a possibilidade da existência, de sua dinâmica e do seu objetivo. Nesse sentido, concebe-se a dinâmica da existência, por intermédio de três forças que atuam de maneira dinâmica e complementar. São forças que governam o universo: Iwá, Axé e Abá nessa cosmologia.

"Iwá é o ser, o princípio ou força da existência em geral. Através de Iwá é dada às coisas a possibilidade de existência. (...) O segundo princípio é o Axé, que possibilita que a existência desabroche, venha a ser. Axé é a força da dinâmica, da realização. Ele é o elemento mais importante para a existência, pois sem ele a existência não teria dinâmica. (...) Abá é a terceira das forças de Olorum que sustentam e possibilitam o sistema Orum-Aiye. Abá acompanha o Axé e dá à dinâmica uma direção, um objetivo. Estas três forças são intermediadas pelos orixás e podem ser liberadas ou reforçadas através de várias atividades religiosas. Seu início e posse permanecem, porém, sempre com Olorum" (Berkenbrock, 1997: 187-88).

Esses elementos que configuraram nossas análises sobre a produção cultural carnavalesca brasileira foram fundamentais para entender essa manifestação cultural em sua complexidade, originalidade e especificidade. Eles contribuíram para que articulássemos diferentes dimensões, presentes e subjacentes a essas formas festivas. Os estudos sobre o carnaval, embora fundamentais, foram insuficientes para compreender a profundidade dessas formas festivas no Brasil.

O carnaval produzido pelo Olodum foi analisado e compreendido considerando a dinâmica cultural afro-brasileira, mais especificamente os elementos da cosmogonia yorubana.

Como esses elementos informam os modos de ser e estar no mundo, os processos de produção cultural e de identidades no Brasil? Foi por meio do entendimento da complexa e imbricada relação entre Orum e Aiye que procuramos os fios que ligam e estão presentes nos processos de produção das festividades culturais afrocarnavalescas.

A existência ocorre em um fluxo de modo que o reestabelecimento da relação primordial é permanente e constante. As forças que fazem tal intermediação estão concentradas e representadas nos diversos orixás. Essas forças do Orum, ao se relacionarem **com** e **no** Aiye, se expressam por intermédio da musicalidade e de movimentos corporais e danças peculiares — cada orixá tem uma dança própria. Comem e gostam de determinados alimentos, que devem ser preparados dentro de uma ritualística específica;

portanto, há uma unidade indissociável, organicamente estabelecida entre **religiosidade, gastronomia, musicalidade e corporeidade.**

Essa organicidade, no nosso entendimento, foi essencial para entendermos alguns artefatos culturais, a forma e o modo de produção de conhecimentos realizados nos interstícios dessas referências. Esses elementos metaculturais estão diretamente relacionados aos processos produtivos materializados nas festas de largo, na capoeira, no afoxé, no maracatu, no samba, na culinária baiana, entre outros.

Por último, queríamos frisar que a mulher tem igualdade de participação na hierarquia religiosa. Tanto os homens quanto as mulheres podem dirigir a vida religiosa nos terreiros de Candomblé²⁷, sendo babalorixás ou ialorixás, respectivamente. Esse fenômeno é pouco comum no universo de outras expressões religiosas.

Os quatro elementos que destacamos — a busca constante do reestabelecimento da unidade primordial; a incorporação ritualística dos Orixás por intermédio do transe; a noção de pessoa; e o papel da mulher — constituem aspectos primordiais para imaginarmos a produção cultural carnavalesca nesse universo epistêmico de produção de saberes.

Muniz Sodré (1988), por exemplo, destaca que o terreiro de candomblé é um espaço étnico-cultural que acolhe o entrecruzamento de tempos e espaços implicados na socialização do negro. É um espaço onde se guardava todo um patrimônio cultural, uma variedade de formas dramáticas que se desdobram ludicamente na sociedade mais abrangente.

A força de conviver com a diversidade e integrar as diferenças sem perder o horizonte da matriz simbólica originária é a principal característica do jogo negro. No que diz respeito à música, o blues remete propriamente à matriz (Muniz, 1988:130).

Na nossa maneira de analisar, quando fixamos nossos olhares e análises somente no modo de produção capitalista, no papel do Estado na reprodução e ordenação das festividades carnavalescas, realizamos análises

²⁷ "O Candomblé não tem textos que transmitem os conteúdos religiosos. A ialorixá ou o babalorixá é a autoridade maior no que se refere à doutrina a ser seguida pela casa. A transmissão da tradição religiosa é feita até hoje basicamente de forma oral" (Berkenbrock, 19997:210).

parciais, limitadas, dessas festividades. As histórias carnavalescas têm muito mais a nos dizer, posto que escondem modos cifrados de compreensão das realidades socioculturais brasileiras.

A pesquisa buscou compreender as tramas educativas inscritas no carnaval produzido pelo OLODUM. Essa busca mergulhou no processo de reafrikanização do carnaval baiano nos anos 1970. Foi necessário realizar um diálogo com o passado, na perspectiva benjaminiana, de apropriar-se de "*uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de perigo*". Sob essa perspectiva benjaminiana, segundo Boaventura (1997), numa crítica a diferentes teorias da história, em que o poder de revelação foi transposto para o futuro, o passado apenas é visto como passado, incapaz de irromper no presente; contrapõe-se a uma abordagem aberta da história, em que, no passado, residem possibilidades inesperadas, que podem emergir em um momento de perigo. É como se houvesse um ressuscitar histórico sob novas e inusitadas condições.

À medida que buscamos nos apropriar do carnaval, enquanto um fenômeno cultural, buscamos nos apropriar do passado no intuito de reimaginarmos a compreensão da dinâmica sócio-política-cultural, por meio de novos modos de compreensão do passado e, conseqüentemente, do presente. Esse fenômeno cultural carrega em seu interior a conflitividade multifacetada da nossa formação sociocultural, em que a matriz cultural negra — transportada criminosamente do continente africano, submetida secularmente à subordinação branca, legitimada religiosa, científica, política e, esteticamente, fruto da construção da civilização euro-ocidental branca, falocêntrica e cristã — passou a produzir, nos últimos cinco séculos, diferentes artefatos culturais, mesclados com componentes das culturas europeias e indígenas.

Acreditávamos, também, que essas construções deveriam acontecer em diferentes direções, em uma lógica de desconstrução/reconstrução, aberta ao imprevisível, ousada. Em um momento de perplexidade, de reconfigurações identitárias global e local, o carnaval conseguiu, a partir de um significativo artefato cultural, imaginar cenários para lidar pedagogicamente com os desafios que apontavam para a necessidade de uma nova estética educativa.

Foi necessário revisitar os processos de inscrição corporal dos conhecimentos, realizar um diálogo entre nossas forças arquetípicas e nossas matrizes culturais e nosso hibridismo, a fim de realizar uma espécie de striptease²⁸ cultural. Ao acionar artefatos culturais, mesmo que de temporalidades diversas, com um poder desestruturador-criador, lúdico, ambivalente, o carnaval contribuiu para a compreensão da dimensão curricular e formativa do carnaval. Acreditamos que as reflexões e análises produziram as bases para carnavalizar a educação, desnudar os aspectos contidos, vislumbrar novos modos e realizar os processos formativos e produtivos de identidades.

A tese revelou muitos aspectos pertinentes a um conjunto de relações significativas entre educação, carnaval, currículo, racismo e processos de produção de identidades. No entanto, no nosso entendimento, é fundamental destacar a proposição de uma perspectiva formativa mediada pela ideia de um **transculturalismo dialógico crítico**, pois exige, do ponto de vista metodológico, um transitar e revisitar crítico; o próprio **lugar cultural** do sujeito é posto em questão. Todavia, o transculturalismo não visa à eliminação dos lugares, mas **potencializa-os**. Parte do princípio de que não há lugares que devam ser absolutizáveis. Ora, não defendemos o relativismo generalizável, “*em que tudo se equivale, desde que se escolha o ponto de vista apropriado; o **perspectivismo** leva à indiferença e à renúncia a todos os valores*”. (Todorov, 1999: 304)

“Desde aquela época, e durante quase trezentos e cinquenta anos, a Europa ocidental tem se esforçado em assimilar o outro, em fazer desaparecer a alteridade exterior, e em grande parte conseguiu fazê-lo. Seu modo de vida e seus valores se espalharam por todo o mundo; como queria Colombo, os colonizados adotaram nossos costumes e se vestiram” (Todorov, 1999: 300).

Para Todorov, essa capacidade impositiva deve-se a um traço específico da civilização ocidental — **paradoxalmente**, a capacidade do europeu de compreender os outros. Ora, essa capacidade organiza-se a partir de dois movimentos: o *primeiro* é o **interesse, a empatia e a identificação**

²⁸ Tomamos de empréstimo a noção de **striptease cultural** de Gomes, Roberto. Crítica da razão tupiniquim. 7.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

provisória²⁹ e o *segundo*, a reafirmação de sua própria identidade. As qualidades de improvisação e flexibilidade permitem impor com mais força o seu modo de vida.

Contudo, o autor concebe que os representantes da civilização ocidental não acreditam tão ingenuamente em sua superioridade. Neste sentido, Todorov propõe uma alternativa “*queremos a igualdade sem que ela acarrete a identidade; mas também a diferença, sem que ela degenere em superioridade/inferioridade (...). Viver a diferença na igualdade: é mais fácil dizer do que fazer*” (Todorov, 1999:302).

Ora, quando propusemos essa perspectiva formativa, foi no sentido de criar/produzir sujeitos pedagógicos capazes de participar, respeitar e aprender a serem solidários na produção da vida pública e privada. Insinuávamos que a linguagem carnavalesca poderia auxiliar nessa pretensão. Sigamos.

O trabalho possibilitou entender a riqueza do motivo carnavalesco da máscara, posto que é complexo e cheio de sentido, traduz a alegria da alternância, da relatividade, negação do sentido único, “*a negação da coincidência estúpida consigo mesmo*”. Expressa metamorfoses, **violações de fronteiras**³⁰ **naturais**, “*está baseada numa peculiar inter-relação da realidade e da imagem, característica das formas mais antigas dos ritos e espetáculos. O complexo simbolismo das máscaras é inesgotável. Basta lembrar que manifestações como a paródia, a caricatura, a careta, as contorções e as ‘macaquices’ são derivadas da máscara. É a máscara que se revela com clareza a essência profunda do grotesco*” (Bakhtin, 1993:35).

Numa perspectiva formativa transcultural, é essencial a quebra das identidades petrificadas, únicas, presentes no complexo e inesgotável

²⁹“Mas, ao fazê-lo, nunca se separa de seu sentimento de superioridade: muito pelo contrário, sua capacidade de compreender o outro é uma confirmação dessa superioridade” (Todorov, 1999:301).

³⁰A nossa mestiçagem é violadora de fronteiras, porém precisa ser aprofundada, perder a centralidade na branquidade, eixo valorativo de referência, transgredir para além desse eixo, mas não se fixar em outro centrismo. Ela deve ser articulada a partir de uma perspectiva de trânsito, diálogo entre as fronteiras, caleidoscópica, interativa, podendo orientar uma perspectiva curricular/formativa com uma plasticidade mais multicolorida.

simbolismo das máscaras. Isso porque, ao permitir o transitar entre as fronteiras identitárias e naturalizadas, num striptease cultural, perquirindo os processos de constituição da mestiça identidade brasileira, os sujeitos pedagógicos estarão revisitando criticamente essas tramas e traumas, potencializando, e não eliminando, os lugares identitários de origem, para o exercício da produção da dimensão pública e privada da vida.

A busca por uma plasticidade formativa transcultural, todavia, sintonizou-se com a **abordagem corporal**, que compreende as inteligências como expressão de ecossistemas vivos, integrados a sistemas dinâmicos e complexos, em que caos e ordem, equilíbrio e desequilíbrio interagem, fazem parte, engravidam-se, são produtivos, estão em movimento. Essa perspectiva, no nosso entendimento, leva em conta a própria ambiguidade e complexidade humana no fluxo da vida.

No transculturalismo crítico, o processo de apropriação do motivo da máscara vai além do sentido dissimulador, que encobre realidades, mascarando-as: está sintonizado com a “*natureza inesgotável da vida e seus múltiplos rostos*”. Não estamos defendendo um relativismo absoluto, nem o irracionalismo, mas a possibilidade de confluência de múltiplas e diversas culturas, saberes, racionalidades. Essas devem ser postas em movimento, que necessariamente será conflitivo/formativo.

À medida que o trabalho aprofundou a compreensão crítica dos danos do racismo e do colonialismo, foi possível penetrar na nossa apartação social, cognitiva, estética, territorial, entre tantas outras.

Elaboramos uma metáfora, “*Os brasis não conhecem os brasis...*”, que simultaneamente denuncia e anuncia possibilidades. Denuncia a falta de interação equânime e respeitosa entre os brasis. Na nossa imaginação, essa dicotomia aprofunda o processo de desconhecimento e de falta de interação entre os diferentes brasis. O transculturalismo crítico impõe uma aproximação em diferentes planos, um **diálogo transversal**, fecundo, produtivo entre os brasis. Essas perspectivas estão associadas à necessidade de desconstrução das estruturas antialogais. Os diálogos transversais apontam para a necessidade de mexer com as temporalidades, as

sonoridades, os odores, os sabores e os tactos, em um despertar profundo de artefatos culturais presentes na formação cultural brasileira.

As sensibilidades devem ser acionadas de modo específico, particular. Elas navegarão por águas doces e salgadas, potáveis e poluídas, desertos e pântanos, inscrevendo, nos corpos em atividade cognitiva, novos saberes, novas formas de sentir, aprender e apreender o complexo e fascinante jogo da vida.

Após esse longo carnaval, vivido durante o processo de elaboração da tese, fui tomado por uma experiência catártica, liberando muitos conteúdos emocionais e aprendendo a perceber os fenômenos vividos por outros prismas. Essa experiência reconfigurou de maneira significativa a minha vida, o meu modo de sentir, perceber e lidar com os problemas apontados inicialmente. Eles assumiram novas colorações. Nasceram algumas certezas, surgiram novas dúvidas. Uma das certezas mais apaixonantes foi o desafio de **descobrirmos a si, por intermédio da descoberta dos brasis**. Essas descobertas abrem um campo surpreendente de possibilidades.

O **ponto nodal** ligado à afetividade, por meio da perda paterna, alimentou significativamente meus questionamentos, vivências e achados realizados pela tese. O processo de rememorar e acionar memórias provocou turbulências, mas possibilitou o desenvolvimento de modos multidimensionais de lidar com as minhas próprias histórias. Foi possível compreender a conexão existente entre diferentes dimensões da realidade. Essas conexões foram compreendidas articulando aspectos da realidade, compreendidos metodologicamente na inter-relação entre **pontos, troncos e configurações nodais**.

A busca do diálogo com meu pai foi reconfigurada em um profundo diálogo interno, permeando minhas histórias, angústias, traumas e tramas, mas em um arcabouço teórico e metodológico elaborado para compreender as relações entre carnaval e educação.

A busca pela negritude guiou-me na complexidade da *mestiçagem brasileira*. Os preconceitos de minha avó materna assumiram a forma de norma *invisível*, arbitragem em defesa da branquidade, escopo do mestiço racismo brasileiro, cínico e dissimulador, mas internalizado nos processos de

aprendizagem ao longo dos séculos de colonialismo. Por outro lado, compreendido enquanto um elemento estrutural, um **tronco nodal**, que contribuiu para a constituição de uma **configuração nodal**, que atua permanentemente nos processos de produção de identidades.

Descobri que as brincadeiras e vivências carnavalescas infantis, revelaram outras máscaras, assumiram além do riso alegre, força mobilizadora, utópica, em que residem possibilidades de **desconstrução-reconstrução** da vida social e cultural brasileira. É como se a minha dor e meu sentimento de perda fossem profundamente ressignificados, pois passei a tê-los como AMBIVALENTES, no sentido bakhtiniano, preche de novos sentidos.

O diálogo com o meu pai assume outra dimensão: *é um diálogo construído de um novo ponto, a partir das histórias soterradas do povo negro, daquelas histórias de escravizados enterrados vivos ouvidas quando criança.* É como se meu ponto de referência fosse alterado e eu estivesse em uma **nova configuração caleidoscópica**. Os meus interesses enquanto pesquisador-professor assumiram outra centralidade.

A trama da minha mestiçagem possibilitou-me uma **experiência de choque** entre ela, o carnaval e a institucionalidade produzida pelo Olodum. É como se a *curricularidade em ritmo de samba-reggae* me incorporasse dinamicamente. Ao tomar o Olodum como objeto, eu também fui tomado.

Nesse sentido, foi fundamental perceber o OLODUM enquanto um **COMPLEXO INSTITUCIONAL INTERATIVO**, em movimento, que também me produziu, à medida que interagiu com ele. Houve uma reconfiguração significativa nas minhas futuras escolhas, face à reeducação decorrente de curricularidades em ritmo de samba-reggae: negro mestiço do Recife, Pernambuco; naquela época, professor da Universidade do Federal de Alagoas; pós-graduando em São Paulo; e pesquisador de uma instituição de Salvador, Bahia.

A pesquisa abriu diferentes campos de possibilidades e desencadeou um processo de produção de conhecimento, além de tencionar em profundidade o mito da democracia racial brasileiro. Enquanto pesquisador/professor, passei a incorporar de maneira mais sistemática, fecunda, a luta multidimensional

contra o racismo e, por um novo projeto, para as relações culturais no país. Os meus vínculos com a problemática da exclusão foram ressignificados.

As aberturas processuais conduziram-me ao rompimento de amarras do cartesianismo acadêmico, pois busquei, nos últimos dois anos da feitura da tese, vincular-me a uma escola de Capoeira de Angola. Uma nova plasticidade cognitiva foi acionada, trazendo à baila novos conhecimentos, em um processo que envolve musicalidade, movimentos corporais, transmissão oral de informações, respeito e reverência à figura do mestre:

Movimentos dos quadris e energia dinâmica são os dois elementos que fazem do corpo do negro um corpo que catalisa e reverbera a força energético-cósmica. Estes elementos são também os traços definidores do corpo enquanto texto na capoeira. O corpo é signo. Para fora da comunidade a posse desses signos e atitudes corporais implica um poder: autodomínio dos corpos (Tavares, 1997:219).

Essa inserção, produzida por um misto de fascínio e necessidade de inscrever novos saberes em meu corpo, me fez entrar no jogo e na roda de capoeira. Comecei a minha *alfabetização* (o termo alfabetizar não é o mais apropriado, pois se refere ao ponto primeiro da hierarquia do nosso sistema de ensino) entre os mestres de capoeira de Angola. Todavia, a experiência foi produzindo um espanto, acompanhado da percepção de riqueza desse artefato cultural, seu potencial formativo. Por isso, escandalizo-me com o fato de ainda não existirem estudos e usos amplos que valorizem esses potenciais, pois, quando aparecem, é na forma de adereço. O maior mestre de capoeira de Angola contemporâneo, mestre João Grande, foi acolhido nos Estados Unidos, reside e desenvolve seus trabalhos naquele país. Nos Estados Unidos, recebeu, inclusive, título de doutor *Honoris Causa*, porém, no Brasil, é um ilustre desconhecido. Talvez, como afirmei em minha tese, se alguém do *New York Times* o entrevistar ou se a *Veja* o colocar nas páginas amarelas e a *Globo*, no *Fantástico*, a história seja outra.

A impressão é que o racismo institucional, colonial e neocolonial não permite considerar os saberes da capoeira, do rebolado, dessas diferentes unidades formativas. Elas devem continuar ocupando um **lugar** determinado, subordinando-se.

Mesmo assim, essas formas de produção de conhecimentos e corpos emitem sons, imagens, festas e alegria. No entanto, não assumem uma

narrativa que possibilite, inclusive, o seu deslocamento, ressignificação, impedindo que esses ricos artefatos culturais possam desempenhar papéis mais significativos na produção de bem-estar e prazer em suas atividades cognitivas.

Emergiu uma convicção coadunada com a perspectiva formativa transcultural, que apontava para a necessidade de desenvolvermos uma política cultural curricular que transdisciplinamente dialogasse com nossas matrizes culturais em profundidade.

Esse diálogo deve ter como meta, metaforicamente falando, o partear de novos nascimentos. O nosso país vive como se estivesse sempre grávido, mas nunca proporcionasse alguns nascimentos — ou aborta-os, ou deixa-os vivos pelas ruas. Falta cuidado, afeto, novos olhares, penetração de novos sons, novas fantasias, lugares que proporcionem novos nascimentos, vivências. Precisamos de menos publicidade. Indiquei que o *Brasil está precisando de parteiras e parteiros*.

Todavia, continuamos silenciosamente soterrando possibilidades, sendo incapazes de decifrar com radicalidade coisas simples que produzam efeitos efetivos nas complexidades socioculturais. Temos artefatos culturais que estão prenhes de possibilidades emancipatórias, mas não são devidamente acionados.

A denominada pedagogia crítica, quando define a discussão da produção cultural como nuclear, tem possibilitado novos e inovadores olhares. Entretanto, no meu entendimento, encontra-se presa nas armadilhas discursivas que a gerou, é pouco ousada, indignada, muito consentidora, além de ousar o mínimo, devendo se carnavalizar, descobrir o Brasil. Insinuamos que a pedagogia crítica precisava vivenciar um **choque epistêmico**, rebolar, para permitir a soltura dos quadris, essencial para libertar-se das amarras cartesianas.

A metáfora do parto continuou. Falei que o trabalho, ao proporcionar, de certa forma, uma *desconstrução-reconstrução-dialógico-crítica*, cruzando temporalidades, produziu movimentos em diferentes direções em minha vida profissional e pessoal. Sentia-me *engravidado* de vários filhos e com muito

desejo de parir-los no fluxo da vida: nas suas dimensões pública e privada, nas experiências acadêmicas. Acho que parir vários. Vejamos.

Havia um desejo que impulsionaria meus próximos passos e trabalhos, quando voltasse para a universidade. Esperava proporcionar, individual e coletivamente, novas formas de entendimento e produção de processos formativos, em num movimento multidirecional, interativo, criativo, desordenador-ordenador, prazeroso, responsável na busca de inovadoras formas de convivência entre homens, mulheres e meio ambiente. Para tanto, seriam necessários muitos carnavais. Era essencial revisitar profunda e ambivalentemente a nossa mestiçagem, seus silenciamentos, para que inscrevamos nos nossos corpos uma nova plasticidade cognitiva, essencial na construção de outras relações socioculturais.

PARTE II - FORMAÇÕES EM ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

2.1. O NEAB UFAL e as ações afirmativas, “Doutorando-se” em movimento. A experiência profissional na UFAL, lugares e prioridades reconfiguradas

Em abril de 2000, reassumi minhas atividades acadêmicas na UFAL. Como afirmei anteriormente, estava muito motivado a atuar a partir de novas prioridades político-acadêmicas e existenciais. As dimensões estruturais do racismo e a formação de identidades nos processos formativos assumiram centralidade e interesse acadêmico.

No entanto, mesmo havendo muita motivação, não foi possível realizar atividades na direção de maneira automática. O fato de ter ficado quatro anos licenciado exigiu que fossem feitas novas inserções nos espaços acadêmicos, principalmente por ter ficado quatro anos longe da universidade. Quando retornei, havia outro cenário institucional. As rupturas e a constituição de novos interesses precisavam ser readequadas lentamente. Os tempos institucionais não são os tempos das motivações.

No último ano de doutoramento, estabeleci relações com a Organização Não-Governamental DJUMBAY, que tinha laços e vínculos com o NEAB da UFAL. Essa ONG, com sede em Recife, significa acontecimento. Essa relação foi muito profícua. Por intermédio de Gilson Francisco Pereira, coordenador da instituição, foi possível participar do lançamento do SOS Racismo, programa do Ministério da Justiça, coordenado pela DJUMBAY em Pernambuco. Fiz a conferência de lançamento do programa no auditório da Faculdade de Direito da UFPE. Foi uma atividade de participação acadêmica pública, revestida de um significado estratégico fundamental.

Contudo, o fenômeno mais significativo, também ligado à DJUMBAY, foi a participação, na fase inicial, da organização do I CONGRESSO DE PESQUISADORES E PESQUISADORAS NEGRAS, que fundou a ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS - ABPN, em 2000, na Universidade Federal de Pernambuco. A DJUMBAY contribuiu para a elaboração do planejamento estratégico para o I Congresso, onde a Comissão

Organizadora montou a secretaria executiva do Congresso no Museu da Abolição, em Recife, Pernambuco. No entanto, por divergências políticas e organizativas, a DJUMBAY afastou-se da organização do Congresso. Ministrei um minicurso sobre carnaval, identidades e educação nesse congresso. Fui signatário da fundação da ABPN. Em setembro de 2022, o XII COPENE voltou ao Recife, quando estive na Comissão Executiva, podendo olhar para as significativas mudanças acadêmicas vivenciadas nesses 22 anos. As universidades pernambucanas deram passos significativos em direção a novos modos de lidar e conceber os problemas advindos do racismo em nossa sociedade.

Ao retornar à UFAL, submeti e desenvolvi um projeto de pesquisa por intermédio de um edital da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação da UFAL, intitulado: *Escolarização em preto e branco ou multicolorida? Trajetórias escolares de universitários negros em Alagoas*. O desenvolvimento da pesquisa contou com dois bolsistas de Iniciação Científica, Gérson Alves da Silva Júnior e Bruno César Moura Brandão, sendo estabelecido um vínculo formal com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFAL.

As tensões oriundas dos conflitos familiares produzidos pelo preconceito racial foram, de certa forma, atenuadas e incorporadas com o enfrentamento multidimensional. Nos últimos anos do doutoramento, comecei um processo terapêutico na linha bioenergética. Esse processo se estendeu por mais 7 anos. Foi possível penetrar em diferentes dimensões que se estruturam no fluxo de minha vida: traumas, conflitos, dificuldades e deslocamento. Nesse período, reestabeleci vínculos com o pensamento oriental, por meio do Centro de Prática do Budismo Tibetano, com sede em Maceió, Alagoas. Os vínculos com a filosofia oriental, que emergiram na adolescência, reapareceram.

Todavia, a pulsão latente dos *entre-lugares*, relacionados às experiências juvenis em torno do pensamento oriental, principalmente suas fontes védicas, constitui um terreno fértil para novas emergências. As reconexões com essas pulsões decorreram do contato com o budismo tibetano em Maceió, não mais pelo pensamento védico, *stricto sensu*.

No entanto, a fim de situar essa inserção e compreendê-la de maneira mais pertinente, é necessário situá-la em um fluxo histórico mais complexo e dinâmico. Comumente, somos induzidos a pensar a nossa historicidade de

maneira linear. Contudo, as tessituras do vivido guardam mistérios que dormitam potencialmente em nós. Esse dormir tem potencialidades criativas multidimensionais, que são acionadas em um jogo complexo entre motivações conscientes-inconscientes. São processos dinamicamente inusitados, não-lineares. Podemos usar uma metáfora dos “*sismos vulcânicos de baixa intensidade*”, que, dependendo das vivências e situações, podem emergir com menor ou maior intensidade. Ainda assim, sempre temos esses elementos potencialmente geratrizes de nossos fazeres, queiramos ou não.

Em 2001, estabeleci contatos com o Centro Budista Chagdud Kunzang Ling, em Maceió, Alagoas, um dos afiliados do Chagdud Gonpa Brasil, e passei a praticar meditação budista. Essas práticas, quando realizadas com regularidade, produzem um conjunto de efeitos cognitivos significativos. Esses efeitos, estudados hodiernamente pela neurociência, ciências cognitivas, serão tratados mais adiante neste trabalho.

No entanto, especificamente sobre a dimensão das relações étnico-raciais e a minha reinserção nas atividades acadêmicas na UFAL, faz-se necessário produzir um olhar mais ampliado para situar essa problemática central da formação social, política e cultural brasileira no fluxo histórico em movimento e reconfigurações profundas nas últimas décadas.

Naquele período, havia, em curso, um processo de ampliação das discussões e formulações de iniciativas fundamentais no campo dos direitos da população negra. Essas ações fazem parte de um movimento de longa duração na sociedade brasileira, que necessita ser compreendido, nesse momento, com base nas interfaces nacionais e internacionais do fenômeno.

No âmbito nacional, estávamos sob a égide dos desdobramentos das mobilizações e formulações oriundas das comemorações dos 300 anos de Zumbi e, no âmbito internacional, tivemos a realização das pré-conferências preparatórias para a **Conferência de Durban**, conhecida como a *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, promovida pela ONU. Ambas as pré-conferências e conferência foram significativas para as relações étnico-raciais no Brasil.

Todavia, para compreender de maneira mais apropriada a minha reinserção, buscarei apontar algumas trilhas históricas para elucidar algumas

tramas fundamentais ao entendimento. No entanto, é necessário perceber em uma configuração mais ampla e não-linear.

Por exemplo, a experiência relativa às ações do movimento social negro brasileiro, na década de 1980, denominado período de redemocratização, deve ser apreendido em um fluxo temporal mais longo e complexo. Ora, a primeira metade da década de 1940 pode ser compreendida enquanto matriz inicial e geratriz das ações afirmativas nesse novo milênio no Brasil. Havia formulações que anunciavam um conjunto de reivindicações que formam a base das políticas de ações afirmativas contemporâneas, contrariando as análises que as percebem como reprodução acrítica e descontextualizada do ideário norte-americano ou resposta neoliberal ao problema da gestão da diversidade cultural humana em tempos de “globalização”.

As formulações brasileiras nasceram nas discussões constitucionais dos anos 1940. Foi lançado um documento, em 1945, com as resoluções da Convenção Política do Negro, realizada no Rio de Janeiro, e da Convenção Nacional do Negro Brasileiro. Apreender os processos de constituição de configurações desses movimentos impõe o rompimento com as percepções lineares e amordaçadas, apenas sob os aspectos econômicos e políticos convencionais. No entanto, durante o processo de redemocratização e formulação da Constituição de 1988, ocorreram formulações de um conjunto de críticas e proposições que, gradativamente, assumiram centralidade. Podemos afirmar que todo o processo que desencadeou o tombamento da Serra da Barriga, em União dos Palmares, Alagoas, em 1985, representa emblematicamente esse processo.

O tombamento rompeu com uma visão de patrimônio e preservação, ampliando a noção de política pública patrimonial. O processo de tombamento e acionamento da memória em torno do Quilombo dos Palmares produziu diferentes campos de referências para o movimento negro brasileiro e para a sociedade brasileira. No centenário da Abolição da Escravatura, em 1988, tivemos a criação da Fundação Cultural Palmares, enquanto expressão do processo de democratização da sociedade brasileira e do papel dos movimentos sociais negros brasileiros. O nascimento da Fundação Palmares é resultante da mobilização em torno do tombamento da Serra da Barriga.

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Alagoas - UFAL foi criado em 1981. Esse núcleo nasceu do Projeto Zumbi, que tinha financiamento do CNPq e relação com a Fundação Nacional Pró-Memória. Dessa articulação nasceu o **Memorial Zumbi**, que, além de ser um Conselho Geral composto por 17 representantes, era presidido pelo antropólogo Olympio Serra e secretariado pelo historiador e escritor Joel Rufino. Essa articulação gerou um conjunto significativo de formulações e iniciativas.

Esse grupo mobilizou e realizou seminários sobre história da África, cultura afro-brasileira, comunidades negras rurais, racismo e educação. Ademais, criou e ritualizou os eventos comemorativos ao 20 de novembro, em União dos Palmares, na Serra da Barriga. Anualmente, os eventos comemorativos contavam com a significativa participação de personalidades, embaixadores africanos, pesquisadores e ativistas nacionais e internacionais. Podemos enunciar alguns e algumas, Lélia Gonsalez, Benedita da Silva, Mãe Hilda Jitolú, Inaldete Pinheiro, Ana Célia da Silva, Abdias do Nascimento, Antônio Carlos dos Santos (Vovô), Zezito Araújo, Ângela Bahia, Sávio Almeida, entre tantos/as outros/as. Todas essas atividades foram realizadas em articulação com um conjunto significativo de organizações dos movimentos sociais negros nacionais.

Foram também desenvolvidas pesquisas arqueológicas na Serra da Barriga, envolvendo pesquisadores nacionais e internacionais. A UFAL, por intermédio do projeto, adquiriu e reformou um casarão no sítio histórico da Cidade dos União dos Palmares, em Alagoas. Essas informações ajudam a entender o lugar institucional do NEAB UFAL na sociedade brasileira. Ele constituiu-se como referência nesse período de ação e articulação das lutas dos movimentos sociais negros no Brasil. Esse projeto foi dirigido ao longo das décadas de 1980 e 1990, pelo historiador Décio Freitas, pela professora Ângela Maria Benedita Bahia de Brito e pelo professor Zezito Araújo. Esse coletivo desenvolveu diversas ações de modo colegiado, mas coordenadas pelo NEAB UFAL e pelo Memorial Zumbi, composto por 17 representantes de diferentes instituições locais e nacionais.

A Conferência de Durban foi um marco na história das políticas de ações afirmativas no Brasil. Por vários motivos, podemos partir dessa assertiva.

Primeiro, houve um processo intenso de preparação e discussão nas pré-conferências temáticas. Segundo, tínhamos um acúmulo de discussão e formulações significativas do movimento social negro brasileiro. Como resultado das comemorações dos 300 anos de Zumbi, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, o Governo Federal criou o Grupo de Trabalho Interministerial – GTI, que iniciou a formulação de arquiteturas para as Políticas de Ações Afirmativas no Estado brasileiro. Esse grupo de trabalho elaborou e provocou o Estado brasileiro a formular políticas específicas com recorte étnico-racial. Terceiro, os subsídios produzidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, órgão vinculado ao governo federal, que fomentaram as discussões preparatórias realizadas pelo governo brasileiro em articulação com os movimentos sociais. Os dados elencados nesses documentos apontavam para as desigualdades estruturais oriundas do problema racial brasileiro. Por último, podemos apontar para a significativa presença brasileira na conferência. O Brasil teve a maior delegação e a relatoria da conferência. Logo, podemos inferir que todo esse processo impactou a realidade social brasileira.

A discussão sobre o racismo estrutural e o ensino superior assumiram uma centralidade e singularidade ímpar. Desse modo, as discussões sobre a democratização do acesso ao ensino superior brasileiro assumiram força e visibilidade públicas nesse contexto. As universidades públicas passaram a enfrentar as discussões nos espaços acadêmicos com vigor, competência e ousadia. Eis a emergência das discussões das cotas raciais para o acesso ao ensino superior.

Após a conferência de Durban, o Estado de Alagoas, na gestão do Governo Ronaldo Lessa, criou a Secretaria Executiva de Estado para lidar com questões ligadas aos afrodescendentes e à população indígena, denominada Secretaria Executiva de Defesa e Proteção das Minorias. O governador nomeou o Professor Zezito Araújo para ser o secretário. Foi nesse contexto que fui nomeado pelo reitor Prof. Rogério Pinheiro para a direção do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFAL.

O NEAB UFAL estava em uma fase de poucas atividades, porém havia um processo em curso que possibilitou a emergência, a ampliação, o desenvolvimento e a consolidação da presença de intelectuais negros/as nas

universidades públicas brasileiras. Além do projeto de pesquisa sobre as trajetórias de estudantes negros/as na universidade, aprovamos um projeto em um edital da Fundação Ford, gerido pelo Programa Políticas da Cor, do Laboratório de Políticas Públicas – LPP da UERJ. Era um projeto preparatório para o vestibular, com alunos/as afrodescendentes e carentes, intitulado ÀFOJÚBÀ, cujos objetivos estratégicos acenavam para a criação de um Programa de Cotas e Ações Afirmativas na UFAL.

Havia um cenário em movimento e articulação de forças e constituição de novas direções. Podemos destacar alguns elementos. Um primeiro relacionava-se ao Programa Políticas da Cor, financiado pela Fundação Ford e desenvolvido pelo LPP UERJ. Esse programa lançou um edital direcionado às universidades e às iniciativas de Ações Afirmativas no Ensino Superior. Houve 287 projetos inscritos e 27 selecionados.

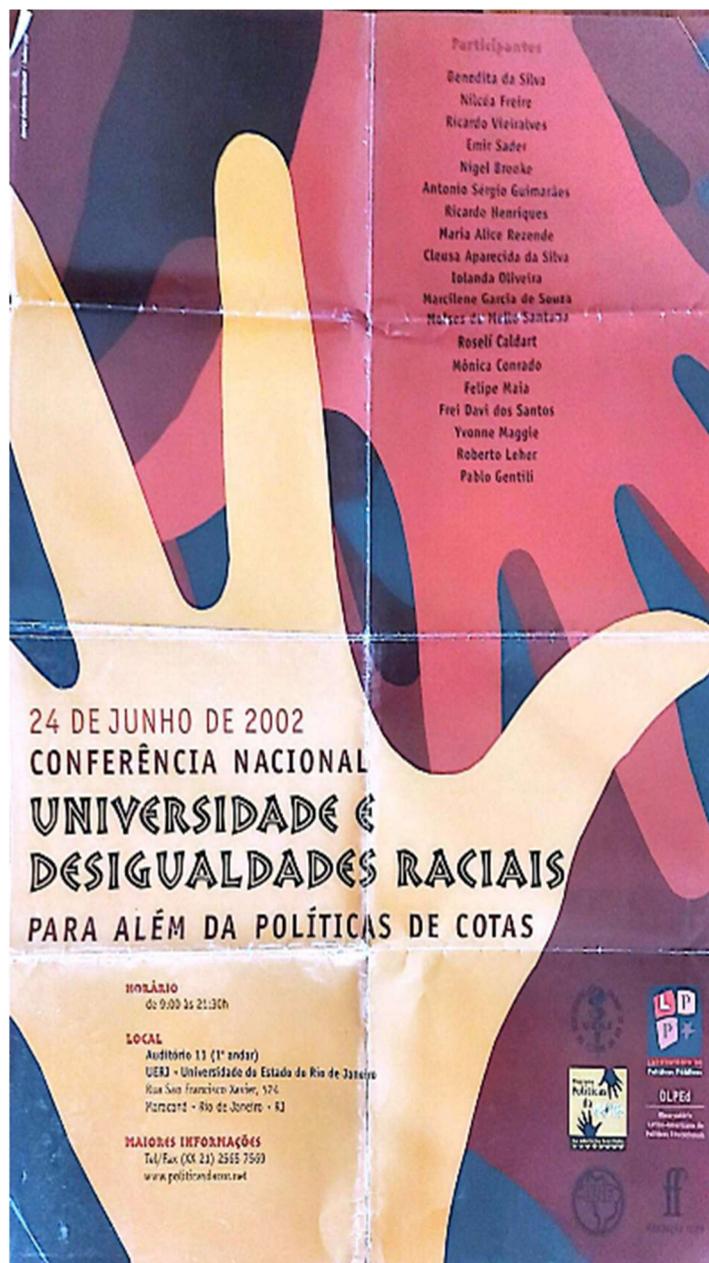
A distribuição dos projetos, em termos regionais, ficou assim representada: 167 da Região Sudeste, 67 da Região Nordeste, 32 da Região Sul, 15 da Região Centro-Oeste e 6 da Região Norte. Dessas propostas, foram selecionados apenas 27 projetos, dos quais 11 foram de acesso, 9 de permanência e 7 de acesso e permanência. O fato de o programa se autorreconhecer como uma referência nacional na luta pela promoção de políticas de ação afirmativa no campo educacional brasileiro, conforme seu documento de apresentação, não significa que o reconhecimento se limite apenas ao próprio enquanto projeto desenvolvido em uma universidade pública. O próprio documento faz referência à inovação e pioneirismo das propostas gestadas pelos projetos desenvolvidos a partir do concurso. (Batista, 2015: 59).

O Programa Políticas da Cor acionou e contribuiu com a articulação em desenvolvimento nas universidades brasileiras. Vários/as coordenadores/as dos projetos aprovados eram, em sua maioria, jovens professores/as negros/as recém doutores/as que estavam ampliando os campos de discussão e intervenção relativos à educação antirracista nos espaços acadêmicos. O PPCor potencializou e deu visibilidade pública à presença desses intelectuais no espaço acadêmico. Esses/as coordenadores, em sua maioria, participaram da criação da ABPN. É importante frisar que criar e consolidar academicamente uma instituição nacional de pesquisa não é tarefa fácil. A ABPN levou mais de dez anos para se consolidar academicamente.

O Projeto Àfojúbà foi discutido e envolveu um conjunto de organizações do movimento social negro de Alagoas e a SEDEM Secretaria de Defesa e Promoção das Minorias do Governo do Estado, gerida pelo Prof. Zezito Araújo,

antigo diretor do NEAB UFAL. Essa articulação foi fundamental para o sucesso do projeto e, posteriormente, para a discussão, elaboração e aprovação do Programa de Ações Afirmativas - PAAF - UFAL.

Dentre as ações estratégicas do projeto, realizamos um SEMINÁRIO SOBRE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR NA UFAL, no dia 13 de maio de 2003, no auditório da reitoria da UFAL. No seminário, entregamos um documento ao Conselho Universitário solicitando a discussão das Ações Afirmativas no âmbito da UFAL. Assim que o reitor encaminhou o documento, o Conselho Universitário constituiu um Grupo de Trabalho, para elaborar e apresentar, em três meses, um Documento-Proposta de Política de Cotas e Ações Afirmativas.



Ufal garante 20% das vagas para aluno negro

Sistema de cotas é aprovado por 15 votos a 2 e começa a valer este ano para o PSS; beneficiários terão de vir da rede pública

Universidade adotará programa por 10 anos

Uma das definições adotadas na proposta da Ufal foi a utilização da metodologia usada pelo IBGE que estabelece como critério de raça o branco, amarelo, indígena, preto e pardo. "Já no caso preto e pardo são considerados como negros", explica o professor Moisés Santana. Ele rebate os argumentos de que o sistema de cotas para negros seria discriminatório.

Também reconhece que a questão social no Brasil não tem cor. Mas que, historicamente, tem se observado que a população negra foi que mais sofreu políticas contrárias à sua inserção na sociedade, inclusive limitando acesso a alguns bens, entre eles a educação. E acrescenta que a luta por políticas de ações afirmativas tem tomado novo rumo, principalmente nas comunidades indígenas.

A reitora da Ufal, Ana Dayse Dória, afirmou que o programa instituído pela Ufal, além de ter uma ca-

racterística diferenciada das demais universidades, tem ainda um prazo definido de 10 anos.

Apesar de também defender que o sistema de cotas deveria ser estendido para os estudantes pobres, ela enfatizou que a cota para negros trata-se de uma política de reparação em relação ao processo de exclusão dos afro-descendentes.

Exclusão

A reitora demonstrou também sua preocupação com o baixo percentual de acesso dos estudantes de escola pública na universidade. Dos 47 mil estudantes inscritos no vestibular da Ufal no ano passado, dos 21 oriundos da escola pública, apenas 11% conseguiram aprovação.

Do total de mais de 13 mil alunos da Ufal, que iniciaram ontem o ano letivo de 2004, estima-se que pouco mais de 5% sejam oriundos da escola pública.

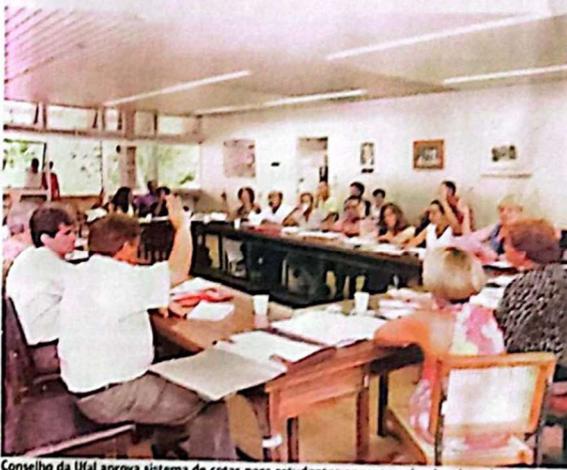
PARA ASSUMIR

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) aprovou, ontem, por 15 votos a dois, as normas de acesso de negros à universidade pelo sistema de cotas, que servirá para as duas etapas do Processo Seletivo Unificado (PSS), a partir deste ano.

As novas normas serão incluídas na Resolução 201/03, que dispõe sobre o PSS, estabelecendo uma cota de 20% das vagas do curso de graduação da Ufal para estudantes negros e pardos - com ênfase nos negros pela metodologia do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - em todos os exclusivamente e integralmente de ensino médio públicos, por período de 10 anos consecutivos.

Da cota aprovada, 60% serão destinados a mulheres negras e 40% aos homens negros. Para ser beneficiado pelo sistema de cotas, o estudante vai apenas se autodeclarar preto ou pardo no ato da inscrição para o PSS, segundo o professor Moisés Santana - do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab), na Ufal - decidiu-se não usar a sistemática adotada pela Universidade de Brasília (UnB), de identificação por fotografia.

Santana lembrou que o estudante que colar uma pedrinha de solter uma ação pública-



Conselho da Ufal aprova sistema de cotas para estudantes negros e oriundos da rede pública

Além disso, no ato da matrícula - caso seja aprovado no PSS - ele terá que comprovar a condição de estudante de escola pública. Com essa sistemática, os estudantes não puderam usar a argumentação de que são afro-descendentes para se beneficiar do sistema de cotas.

Em algumas universidades, como a Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), muitos estudantes se beneficiaram das cotas sob a alegação de que eram descendentes de negros, apesar de terem a pele branca. O sistema de cotas para negros na Ufal foi aprovado por unanimidade no dia 6 de novembro do ano passado pelo Conselho Universitário (Consumi), para implantação a partir do vestibular de 2004.

A Ufal foi a segunda universidade federal, depois da Universidade de Brasília (UnB) e a primeira do Nordeste a implantar o sistema de cotas.

Apesar de ter sido aprovada pelo Consumi, o novo sistema dividirá a opinião de alguns membros do Cepe. O cientista político Edna do Magalhães e a professora Departamento de Física, Sílvia Cavalcante, foram contra a regulamentação das normas para o acesso de negros, pe- que defendem que o sistema de cota seja estendido para todos os pobres.

Abolição não atendeu necessidades dos negros

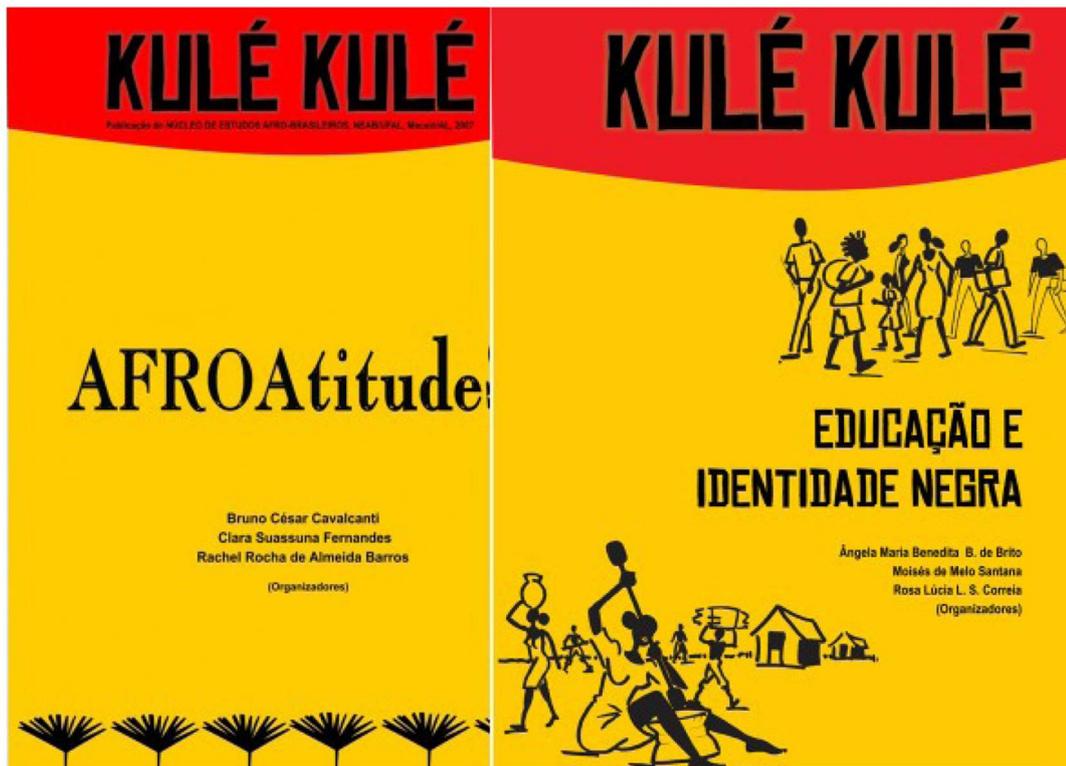


A abolição não atendeu as necessidades dos negros, afirma o professor Moisés Santana. Ele afirma que a legislação atual não garante a igualdade de oportunidades para a população negra. Santana defende que é necessário implementar políticas de ações afirmativas para garantir o acesso à educação superior para os negros.

Santana também critica a falta de fiscalização das cotas e defende que o sistema de cotas deve ser ampliado para incluir estudantes de baixa renda. Ele afirma que a atual legislação é insuficiente para garantir a inclusão social da população negra.

Santana defende que a implementação de cotas é essencial para garantir a diversidade na educação superior e para promover a igualdade de oportunidades para todos os brasileiros.

Fonte: Acervo pessoal



Fonte: Acervo pessoal

Nesse ínterim, as discussões sobre as cotas raciais haviam tomado o país inteiro. Tivemos muitos seminários, debates, artigos publicados, polêmica e divergências sobre o tema. As Universidades Estaduais do Rio de Janeiro - UERJ e da Bahia - UNEB aprovaram seus programas de Cotas Raciais.

As universidades federais estavam discutindo e aprofundando as suas proposições. A Universidade de Brasília - UNB foi a primeira Federal a aprovar um Programa de Cotas Raciais, servindo de referência para várias propostas que estavam sendo elaboradas. Fizemos um seminário interno com o Grupo de Trabalho, instituído pelo Conselho Universitário da UFAL, com a presença do Prof. José Jorge de Carvalho, coordenador da proposta da UNB. Houve um diálogo muito estreito e intenso entre a Comissão da UFAL, a UFBA, por meio do Professor Jocélio Teles, e a UFPR — representada pela Procuradora Federal da Universidade Federal do Paraná, Dora Bertúlio. Fomos à segunda universidade federal para aprovar um Programa de Ações e Afirmativas. O nosso programa diferenciou as cotas para homens e mulheres. Consideramos na comissão os estudos sobre a situação das mulheres negras brasileiras. Assim, incorporamos as proposições do Núcleo Temático Mulher e Cidadania da UFAL, coordenado pela professora Maria Aparecida Batista de Oliveira.

Durante a elaboração da proposta, foram desencadeadas várias atividades de discussão e debate sobre o tema das Ações Afirmativas e das Cotas Raciais na universidade, na imprensa e na sociedade em geral. Foram muitos debates organizados pelos diretórios acadêmicos, pelas redes de TV, pela Ordem dos Advogados do Brasil, pelas Secretarias Estadual e Municipais de Educação, pelas Escolas da Rede privada e pelos Sindicatos dos Petroleiros, de Professores/as, entre outros.

Existiu uma grande mobilização em torno do tema. Houve uma efervescência significativa. As discussões eram muito acaloradas. No próprio campo da Pedagogia Crítica, havia posições polêmicas. Alguns/as autores/as concebiam as políticas de Ações Afirmativas, enquanto políticas compensatórias, no marco neoliberal. Dessa forma, o debate ganhou corpo e criou, hodiernamente, referência no campo das denominadas críticas pós-estruturalistas, pós-coloniais e decoloniais.

O documento foi discutido em uma reunião extraordinária do Conselho Universitário – CONSU da UFAL, o qual não pode ser traduzido em palavras, uma vez que abarca muitas representações dos movimentos sociais negros e da imprensa. Foi uma sessão longa e vibrante. Eu fiz a apresentação da proposta e participei do debate com os/as conselheiros/as, mas contando com a participação de membros da comissão. Parecia que a nossa preparação tinha

alcançado as dimensões do insondável, pois, mesmo com todas as ponderações críticas, o Programa de Ações Afirmativas da UFAL foi aprovado por unanimidade. O reitor, que comumente não votava, somente em situações que precisasse do voto de desempate, pediu para votar e declarar o seu voto. Foi um dia histórico na vida do Conselho Universitário e da própria UFAL.

Mas, eis o desafio. O processo de implementação de um programa dessa natureza envolve diferentes dimensões da vida acadêmica. Naquele período, havia o vestibular específico da universidade. Foi necessário criar um programa para processar as provas do vestibular.

O PAAF UFAL era constituído de um conjunto de ações com o objetivo de eliminar desigualdades raciais. O programa tinha como objetivo propiciar ações que viabilizassem o acesso e a permanência com sucesso da população negra na UFAL. Após a sua aprovação pelo CONSUNI e CEPE, o programa ficou estruturado em quatro subprogramas: 1 - Políticas de Cotas, 2 - Políticas de Acesso e Permanência, 3 - Políticas Curriculares e de Formação de Professores e 4 - Políticas de Produção de Conhecimento. Esses quatro subprogramas foram coordenados por uma Comissão Permanente do Programa de Ações Afirmativas da UFAL. Fui o primeiro Coordenador Geral desse programa.

No entanto, era necessário criar as condições para implementar o conjunto de ações previstas no PAAF UFAL. Nesse sentido, elaboramos um Projeto Estratégico Estruturante para o Programa, o qual foi encaminhado ao Ministério da Educação pelo Gabinete do Vice-Reitor, professor Eurico Lobo. Nesse momento, já estávamos envolvidos em diversas redes de articulação e discussão sobre as questões raciais. O projeto estratégico possibilitou a elaboração de projetos específicos para a o PAAF UFAL, considerando os diferentes eixos do Programa.

Um elemento a ser considerado, naquele contexto, era a transição de Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso para o Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Foi no Governo Lula que diversas formulações de Políticas de Ações Afirmativas oriundas da Conferência de Durban foram encaminhadas e estruturadas.

Em 2002, por meio da Medida Provisória 63/02, o governo federal criou o Programa Diversidade na Universidade, que anunciava a finalidade de criar

condições para a promoção de acesso ao Ensino Superior de pessoas pertencentes a grupos subrepresentados no Ensino Superior, especialmente afrodescendentes e indígenas. Esse Programa, que contou com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, foi o embrião para a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação, criada em julho de 2004, que, posteriormente, foi denominada SECADI, acrescentando o termo inclusão.

Em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), como órgão do estado responsável pela elaboração e gestão de ações de combate ao racismo e às desigualdades raciais. Ainda, nesse mesmo ano, a LDB foi alterada pela Lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis de ensino e áreas de conhecimento.

Podemos afirmar que o Brasil conseguiu, durante o Governo Lula, estabelecer e estruturar efetivamente um conjunto significativo de Ações Afirmativas, pós-Conferência de Durban. A ação transversal da SEPPIR, durante o Governo Lula, conseguiu realizar interfaces com diferentes ministérios e produzir uma agenda ampla e complexa em diferentes espaços ministeriais. Foi um processo de produção de uma arquitetura por dentro de um Estado marcadamente constituído sob a égide do racismo estrutural. Nota-se, portanto, a dificuldade de se estabelecer e provocar a construção dessas agendas.

No que diz respeito às Ações Afirmativas para o Ensino Superior, o Ministério da Saúde (MS) desenvolveu o primeiro programa de apoio aos/as alunos/as cotistas. Essa iniciativa se deu por intermédio do Programa AFROAtitude. Esse programa, em 2005, apoiou com 500 bolsas as 10 universidades públicas com Políticas de Cotas. Eram 50 bolsas para cada universidade. Esse programa era vinculado à Secretaria de Vigilância em Saúde e ao Programa Nacional de DST/Aids do Ministério da Saúde. As universidades deveriam apresentar projetos em consonância com as atividades educativas desenvolvidas por esse programa. Logo, os projetos teriam que desenvolver ações de extensão.

Participei, enquanto coordenador do PAAF UFAL, de reuniões de apresentação e discussão da proposta do Programa no Ministério da Saúde.

Esse Programa foi desenvolvido em articulação com o Ministério da Justiça, por meio da Secretaria de Direitos Humanos, do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Ensino Superior (SESu – MEC), e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR).

O PAAF UFAL apresentou e aprovou um projeto. Foi aberto um edital interno para selecionar os subprojetos e os/as alunos/as para as bolsas. Concebemos o edital considerando os diferentes cursos. O projeto foi elaborado por mim e pelo Professor Jorge Riscado, que trabalhava no Centro de Ciências da Saúde, área de Medicina Social. Professor Jorge Riscado, que já desenvolvia projetos de pesquisa e extensão sobre DST/Aids na UFAL, assumiu a coordenação geral do Programa AFROAtitude na UFAL.

O Projeto AFROAtitude/UFAL tinha um conjunto de objetivos integrados ao PAAF e ao DST/Aids do MS:

- Integrar as práticas de ações afirmativas para os afrodescendentes, com ações de controle da epidemia de HIV e AIDS;
- Estudar a relação entre epidemia e questões sociais econômicas e culturais dos afrodescendentes;
- Contribuir para relação dos subregistros do quesito raça/cor;
- Fomentar a sistematização de informações bibliográficas sobre os estudos e pesquisas, nacionais e internacionais, sobre DST/AIDS e a população negra;
- Fomentar a criação de núcleos de saúde para a população negra;
- e
- Contribuir com os órgãos públicos de saúde para a redução e controle do HIV e AIDS.

O projeto foi concebido com o intuito de ser desenvolvido intra e interinstitucional, com o propósito de fortalecer o PAAF UFAL em Alagoas, por intermédio de ações vinculadas a diferentes redes sociais. Assim, foram firmadas parcerias com vários Departamentos e Núcleos de Pesquisa da UFAL, Pró-Reitoria de Extensão – PROEX/UFAL, Graduação – PROGRAD/UFAL, Pós-Graduação e Pesquisa – PROPEP/UFAL e Estudantil – PROEST/UFAL e, também, com as Secretarias Especializadas em Defesa das Minorias –

SEDEM/AL, Especializada da Mulher – SEMUHER/AL e Especializada de Cidadania e Direitos Humanos – SECDH/AL. Os projetos aprovados desenvolveram ações envolvendo vários órgãos do Estado de Alagoas.

Foram 12 subprojetos aprovados na UFAL:

1. ADOLESCENTES NA ONDA DA VIDA E DA SAÚDE NO PROJETO AFROAtitude
Coord. Prof^{fa} Msc. Leila Pacheco Cavalcante
Prof. Esp. Terezinha Barbosa da Silva
2. ALAGOAS QUILOMBOLA: SANTA LUZIA DO NORTE, UNIÃO DOS PALMARES (MUQUÉM), ARAPIRACA (D'ARCO E CARRASCO) E IGREJA NOVA (PALMEIRA DOS NEGROS)
Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB/UFAL
Coord. Prof^{fa} Msc. Clara Suassuna Fernandes
Prof. Dr. Moisés de Melo Santana
3. AMAMENTAÇÃO EM RECÉM-NASCIDOS INTERNADOS NA UNIDADE DE CUIDADOS INTENSIVOS DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DA UFAL
Coord. Prof^{fa} Dr^a. Ana Claire Pimenteira Thomaz
Prof^{fa} Dr^a Maria de Lourdes Fonseca Vieira
4. COMUNICAIDS: COMUNICAÇÃO CONTRA AS DST/AIDS
Dept^o de Comunicação Social – CHLA
Coord. Prof. Dr. Antonio Francisco Ribeiro de Freitas
5. COMUNIDADES QUILOMBOLAS DA SERRA DA BARRIGA E SANTA LUZIA DO NORTE: DIAGNÓSTICO DAS CONDIÇÕES SANITÁRIAS E EMPREGO DE ESTRATÉGIA BIOTECNOLÓGICA.
Dept^o de Química – CCEN
Coord. Prof^{fa}. Dr^a. Ana Maria Queijeiro López
6. CONVERSANDO SOBRE A DOENÇA FALCIFORME COM OS PACIENTES E SEUS FAMILIARES
Dept^o de Clínica Médica – CSAU
Coord. Prof^{fa}. Dr^a. Rosana Q. Brandão Vilela
7. DST/AIDS – AÇÕES COMUNITÁRIAS EDUCATIVAS E ORIENTAÇÕES PREVENTIVAS
Coord. Prof. Antônio Piranema de M. Pedrosa

8. EDUCAÇÃO FÍSICA, SAÚDE E LAZER NO ÂMBITO DAS AÇÕES VOLTADAS PARA O COMBATE À EPIDEMIA DE HIV/AIDS E PARA O FOMENTO DE ATITUDES INCLUSIVAS, SUSTENTÁVEIS E PERMANENTES.
Deptº de Educação Física – CSAU
Coord. Profª Msc. Marta de Moura Costa
9. MAPEAMENTO DA VIOLÊNCIA EXERCIDA SOBRE A MULHER NEGRA NA CIDADE DE MACEIÓ
Núcleo Temático Mulher e Cidadania – NTMC/UFAL
Coord. Profª Msc. Maria Aparecida Batista de Oliveira
Profª. Drª Heliene Ferreira da Silva
10. MAPEAMENTO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO DE MACEIÓ
Coord. Profª Msc. Rachel Rocha de Almeida Barros
Prof. Msc. Bruno César Cavalcanti
11. PROJETO VIZINHANÇA – NÚCLEO TEMÁTICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (NUTAS)
Coord. Assist. Social Prof. Maria Lúcia Santos Moreira
12. UNIVERSIDAIDS, AFROAtitude E SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA PELA CIDADANIA
Coord. Prof. Msc. Jorge Luís de Souza Riscado
Profª PhD Ana Maria Queijeiro Lopez

Em 2005 foi criada uma Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA) — um órgão técnico vinculado ao MEC. Essa comissão era de natureza consultiva e propositiva, com os objetivos de formular, avaliar e analisar políticas públicas educacionais voltadas para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e analisar o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana - DCNs, aprovadas pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e homologadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2004. Posteriormente, essas políticas foram consubstanciadas, em 2009, no Plano Nacional de

Implementação dessas DCNs. Fui membro suplente da CADARA, por um mandato e, na condição de membro titular, por dois mandatos.

No ano de 2004, a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Maranhão – NEAB UFMA realizou o III Congresso Nacional de Pesquisadores/as Negros/as – III COPENE, que teve como tema: Pesquisa Social e Políticas de ações Afirmativas para Afrodescendentes. Coordenei o GT 7 – Ações Afirmativas: Acesso, Permanência e Sucesso, juntamente com o Prof. Wilson Roberto Mattos (UNEB) e o Prof. Sales Augusto dos Santos (UNB). Nesse mesmo congresso fui eleito na Chapa da Prof.^a Nilma Lino Gomes (Presidente), Prof. Wilson Roberto Mattos (1ºVice-Presidente) e Prof. Moisés de Melo Santana (2º Vice-presidente), Gestão 2004- 2006. Nesse III COPENE, tivemos a formalização da articulação Nacional de NEABs, denominada **Consócio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – CONNEABS**. Essa articulação dos NEABs foi fundamental para a criação, em 2006, de um programa direcionado aos NEABs e às Ações afirmativas na SESU/SECAD MEC, o UNIAFRO. Esse Programa lançou editais específicos para os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros desenvolverem ações de Formação, Pesquisa e Publicação relacionadas aos processos de implementação da Lei 10.639/03, articuladas aos Programas de Ações Afirmativas em funcionamento nas universidades.

Em 2006, o Ministério da Educação lançou um Edital do Programa UNIAFRO. O PAAF UFAL encaminhou e aprovou um projeto ligado aos eixos articuladores do nosso programa. O projeto visou desenvolver ações que contribuíssem com a consolidação e institucionalização das Políticas Públicas de Ações Afirmativas na UFAL. Tinha como objetivo geral potencializar de forma orgânica as ações previstas nos subprogramas do **PAAF UFAL**, visando a sua consolidação enquanto um Programa Estratégico de inclusão étnico-racial da Universidade Federal de Alagoas. Nos seus objetivos específicos, visava criar um Sistema de Avaliação e Acompanhamento de desempenho dos alunos cotistas e das Ações Institucionais de **Programa de Políticas Afirmativas**; desenvolver ações e estratégias pedagógicas junto ao **Fórum Permanente, Educação e Diversidade Étnico-Racial de Alagoas**, com o

intuito de subsidiar os processos de implementação da Lei 10.639/03 e do Parecer 003/2004 do CP do CNE no Estado de Alagoas; e potencializar e consolidar a linha Editorial do PAAF, por intermédio de publicações de artigos, livros que contribuam com Programas de Formação de Professores no que diz respeito à diversidade étnico-racial e aos problemas decorrentes do racismo no cotidiano escolar.

O projeto foi estruturado em três grandes núcleos de ações.

Ação I: Realização de Oficinas Pedagógicas com professores da Rede Municipal e de um Seminário Regional

Descrição da ação: realizar oficinas pedagógicas nos municípios de Taquarana, Palmeiras dos Índios e Penedo. Essas oficinas foram articuladas e promovidas conjuntamente com as redes municipais de ensino. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, que compõe a coordenação de Estudos e Pesquisas do Fórum Permanente, em conjunto com as Secretarias Municipais de Educação dos referidos municípios e o Fórum Permanente foram os realizadores das oficinas. As oficinas foram oferecidas a 60 professores da rede municipal de cada município, com vistas à sensibilização e formação em torno da Lei 10.639/03 e do Parecer 003/2004 do CP CNE, além da construção de estratégias pedagógicas, visando a sua implementação. Esses municípios, por serem polos regionais, foram concebidos como irradiadores nos municípios circunvizinhos nos processos de implementação da lei. Nessa ação também foi prevista a realização de um seminário regional, em novembro de 2006, envolvendo as Universidades Federais e Estaduais de Alagoas, Sergipe, Pernambuco e Paraíba, com o objetivo de discutir, com os Fóruns de Licenciaturas e Pró-Reitores de Graduação, as exigências e mudanças curriculares no ensino superior, a partir da implementação da Lei 10.639/03.

Ação II: Publicação Livro (Série KULÉ KULÉ n. 03) Ações Afirmativas no Ensino Superior – Experiências do Brasil AFROAtitude

Descrição da ação: organizar uma publicação sobre as experiências locais e nacionais desenvolvidas pelo Programa Brasil AFROAtitude. Os organizadores da publicação encaminharam a correspondência para todos/as em 2006. A Série KULÉ KULÉ foi criada com o intuito de desenvolver uma Política Editorial do NEAB e do PAAF UFAL, a qual foi incorporada e transformada em eixo no Programa de Ações Afirmativas da UFAL.

Ação III: Criação de Sistema de Avaliação do PAAF-UFAL

Descrição da ação: essa ação visava a criação de um programa de avaliação de desempenho acadêmico dos alunos cotistas e das demais ações institucionais do Programa de Ações da UFAL, sem a intenção de produzir mecanismos de verificação e controle, mas monitorar o desenvolvimento do PAAF e dos alunos/as cotistas. Foi pensado um sistema capaz de aprimorar o processo de institucionalização do PAAF, produzindo diagnóstico que subsidiasse a participação e a proposição de ajustes, criando mecanismos de regulação e promovendo o respeito à diversidade étnico-racial na UFAL. A avaliação, concebida sob uma perspectiva educativa, processual e emancipatória, era global, complexa e multidimensional, não se resumindo aos instrumentos de quantificação e medição. Assim, pretendia-se avaliar o processo de implementação do programa como um todo, não se restringindo apenas à mensuração de desempenho acadêmico dos/as alunos/as, ainda que essa dimensão fizesse parte do processo avaliativo. Infere-se, portanto, que o PAAF UFAL desenvolveu um conjunto diversificado de ações que contribuíram com o processo de implementação de seus eixos fundamentais de ação.

Iniciamos também na UFAL um projeto de extensão de Capoeira de Angola, com o Mestre Tunico. Esse projeto funcionava semanalmente com aulas de capoeira e realização de eventos, porém, naquele momento, não conseguimos produzir e tencionar as matrizes curriculares da graduação. Posteriormente, foi possível a criação de disciplinas numa perspectiva

interdisciplinar, na área da saúde, mas eletiva, ***Saúde da População Negra***. Essa disciplina foi criada a partir de iniciativas do Prof. Jorge Riscado, que coordenava o Programa AFROAtitude na UFAL. O curso de História tornou obrigatória a disciplina de História da África. As ações do PAAF UFAL provocaram a realização de pesquisas de Conclusão de Curso, Mestrado e Doutorado sob diferentes aspectos do programa.

Esses diferentes espaços onde atuei intensamente proporcionaram aprendizados múltiplos. Foi necessário debruçar, de maneira fecunda, sobre a natureza interdisciplinar e transdisciplinar das relações étnico-raciais. Ao desenvolver um conjunto de atividades em diferentes espaços institucionais e acadêmicos, coordenar, formular, escrever artigos e debater sobre os diferentes aspectos que se relacionam com a problemática racial, foi possível desencadear, de maneira não-linear, processos de formação em atividade e ação profissional. Esses aprendizados foram proporcionados, fundamentalmente, pelas redes políticas e acadêmicas consolidadas nesse período. Foi um período de criação de fóruns institucionais, locais, regionais e nacionais, eventos acadêmicos, organização de coletâneas, entre outros.

O meu retorno às atividades acadêmicas no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – CEDU UFAL estava em congruência com as estratégias político-acadêmicas desenvolvidas pelo CEDU, visando à criação de um Programa de Mestrado em Educação. O estado de Alagoas era o único do Nordeste que ainda não tinha programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.

Em agosto de 2001, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) foi aprovado pela CAPES – MEC. Na sua primeira fase, tinha 10 docentes doutores permanentes. Eu fiz parte do PPGE UFAL da Linha de Pesquisa de História e Política da Educação. Ministrava uma disciplina obrigatória, Educação Brasileira, com a professora Maria das Graças Tavares, que foi a primeira coordenadora do PPGE UFAL. Fui eleito coordenador para a segunda gestão do PPGE UFAL, mas renunciei, devido à sobrecarga de atividades do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e da Coordenação do PAAF-UFAL.

Em 2006, meu artigo intitulado *A proposta de cotas para negros/as na Universidade federal de Alagoas: contemplando a raça e o gênero* foi publicado pelo Ministério da Educação no livro organizado pela professora Nilma Lino Gomes da Universidade Federal de Minas Gerais. Em 2007, publiquei um artigo com a Prof.^a Maria das Graças Medeiros Tavares: *Um olhar avaliativo sobre o programa de ações afirmativas da UFAL*, em um livro organizado por André Augusto Brandão da Universidade Federal Fluminense, pela editora DP&A, do Rio de Janeiro³¹.

Ainda em 2006, por intermédio de uma pesquisa desenvolvida pela UNESCO/MEC, o Programa de Ações Afirmativas da UFAL foi escolhido pela relevância e especificidade de sua experiência. A pesquisa visou apreender as experiências de permanência de estudantes negros na universidade. Os/as pesquisadores buscaram perceber os desafios enfrentados pelos/as estudantes que ingressaram por cotas no ensino superior. Os resultados dessa pesquisa, realizada pelo pesquisador José Raimundo J. Santos, foram publicados na Coleção Educação para Todos do MEC/UNESCO³².

Em 2007, o Programa de Ações Afirmativas da UFAL recebeu o prêmio nacional **Camélia da Liberdade**. O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) recebeu o *Prêmio Camélia da Liberdade: Ação Afirmativa, Atitude Positiva*. A abrangência da premiação é

³¹SANTANA, Moisés de Melo; TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Um olhar histórico avaliativo sobre o programa de ações afirmativas da UFAL. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: Buenos Aires: DP&A; CLACSO, 2007. p. 239-251.

SANTANA, Moisés de Melo. *A proposta de cotas para negros/as na Universidade federal de Alagoas: contemplando a raça e o gênero*. In: GOMES, Nilma Lino (Organizadora). *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006. 119p.

³² BRAGA, Maria Lúcia de Santana, LOPES, Maria Auxiliadora (orgs.). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2007. (Coleção Educação para Todos, vol. 30).

nacional e o Conselho do Prêmio, responsável pela pesquisa e premiação, é composto por cinco membros com reconhecido mérito nos seus campos de atividades.

2.2. A UFRPE - Entre as Matas de Dois Irmãos e a Reconexão com a Sacralidade da Vida

Em 2006, iniciei um difícil e significativo processo de transição. Decidi voltar para Recife, Pernambuco. Fui para Maceió, em 1993, no mês de dezembro, quando meu filho, que morava com a mãe, tinha 3 anos. Foi muito difícil e doloroso morar em outra cidade, longe do cotidiano de Tomás, ainda que eu o encontrasse todos os finais de semana. Depois foram três anos em São Paulo cursando o Doutorado. No último ano do Doutorado, em 1999, eu morei em Recife. Foram anos de muita proximidade com o meu filho, com muito afeto e carinho, não sendo possível traduzir a magia e força presente naquele momento. Nunca fui um pai ausente, mas construir vínculos permanentes e fortes à distância não foi fácil. Ser pai foi o aprendizado mais difícil, significativo e prazeroso para mim. Talvez, pela minha experiência de perda e dor, devido à morte prematura de meu pai, já tratada nesse trabalho, eu tenha conseguido fazer com que a paternidade fosse visceral na minha vida. Quando decidi retornar para Recife, estava vivendo um processo de um novo casamento, movido pela possibilidade amorosa de reorganizar o meu núcleo familiar. Eu, minha companheira Felícia, o seu filho Tito Henrique e o meu filho Tomás.

No período em que decidi voltar para Recife, em 2005, desencadeei um processo de transição, migrando da direção do NEAB UFAL para a condição de vice-diretor. A direção foi assumida pela professora do Departamento de História, Clara Fernandes Suassuna. Foi necessário realizar uma transição longa e sistemática. Essa transição envolveu servidores/as técnico-administrativos do NEAB, coordenadores/as de subprojetos e a comissão permanente do PAAF UFAL.

Nesse período, estabeleci contato, inicialmente, com o Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação da UFPE, visando ser redistribuído, conforme o que preceitua a Lei 8.112, de 11 de dezembro de

1990 – RJU e o Art. 37 da Lei 9.527, de 10 de dezembro de 1997, que trata da Redistribuição e do Deslocamento de Servidores Efetivos do Serviço Público Federal. Foi aberto um processo institucional, que tramitou e teve parecer favorável no Departamento. No entanto, o departamento não dispunha de vaga e tinha posicionamento contrário à disposição de vaga específica para tal finalidade; por isso, o processo ficou aguardando a disponibilização de vaga no gabinete da reitoria. Naquele período, havia problemas de vagas para a realização de concursos.

Durante esse processo, entrei em contato também com o Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Estabeleci contato com alguns/a docentes e a direção do departamento. Além dos motivos pessoais apontados, ligados à paternidade, apresentei os motivos acadêmicos. Elenquei um conjunto de elementos que, ao conhecer o Departamento de Educação da UFRPE, foram motivadores e mobilizadores da abertura do processo para a Universidade Federal Rural de Pernambuco. Um motivo, não menos importante, foi construído quando estive no departamento pela primeira vez. Ao caminhar pelo campus e pelos corredores do departamento, entre os vasos de plantas e flores, fui tomado por uma sensação agradável, presente nesse espaço. Quando comecei a ler, pesquisar e conversar sobre a dinâmica histórica do departamento, fui afetado positivamente. Havia uma história diferente: a relação com a educação do/no campus, o cooperativismo, as questões de gênero, a agroecologia e a economia solidária. Essas peculiaridades abriram um campo de possibilidades pouco inusitados nos Centros e Departamentos de Educação que eu conhecia. Elaborei um Plano de Trabalho e abri um processo de redistribuição. Esses processos tramitaram de maneira lenta e, como de costume, foram carregados de tensão, devido às experiências de autonomia e, muitas vezes, às precauções relativas aos problemas de relacionamentos interpessoais.

O processo tramitou por todas as instâncias e foi amplamente discutido no Pleno do Departamento. A redistribuição foi aprovada. Em 2007, iniciei novo projeto político, institucional e acadêmico no Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco - DEd UFRPE.

No Plano de Trabalho apresentado, indiquei algumas intencionalidades e a necessidade de continuar algumas atividades durante o período de transição institucional. Apresentei a motivação de desenvolver, em diálogo com a dinâmica do departamento, um conjunto de ações de Ensino, Pesquisa e Extensão. Contudo, era necessário concluir algumas atividades sob minha responsabilidade na UFAL, como também dar continuidade a atividades acadêmicas desenvolvidas em outras instâncias.

Havia orientações em andamento no Mestrado em Educação da UFAL que precisavam ser concluídas, além de atividades do PAAF UFAL que necessitavam de acompanhamento. Além dessas atividades, era necessário manter minha participação na *Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – CADARA*, do Ministério da Educação, e na Comissão de Supervisão do Programa o Negro e a Educação da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED e Ação Educativa, com financiamento da Fundação FORD.

As atividades previstas visavam contribuir, de forma articulada e sistemática, com os trabalhos desenvolvidos de forma multidisciplinar no interior do Departamento de Educação, com a construção de uma concepção de cidadania multicultural, democrática e sustentável ecologicamente. A história do DEd UFRPE abriu um campo de desafio fundamental, pois era necessário articular as questões vinculadas à diversidade cultural e étnico-racial com as discussões pulsantes naquele momento da sustentabilidade. Conquanto essa questão estava intencionalmente inserida no Grupo de Pesquisa que eu liderava no CNPq, ligado à Pós-Graduação, não havia centralidade, nem densidade reflexiva efetiva. Contudo, com a vinda para o DEd UFRPE, as condições foram criadas e os deslocamentos e atravessamentos, construídos.

No meu plano de trabalho, elaborei um conjunto de objetivos estratégicos para as minhas ações político-profissionais em Pernambuco, a fim de desenvolver, de maneira articulada, atividades de pesquisa, ensino e extensão. Nas atividades de pesquisa, visei contribuir com o campo temático das discussões das relações étnico-raciais não somente na UFRPE, mas também na UFPE, na Fundação Joaquim Nabuco, nas Secretarias de

Educação e nos Movimentos Sociais. Meu entendimento é que esse campo de conhecimento exige a estruturação e o desenvolvimento de pesquisas que potencializem, de forma mediada, a formação de pesquisadores/as e professores/as, a produção bibliográfica e a formulação de estratégias pedagógicas de trabalho através de ações vinculadas a Programas e Projetos do Departamento de Educação da UFRPE.

PESQUISA

Minha participação na Comissão de Seleção e Acompanhamento do 4º Concurso de Pesquisa, o Negro e a Educação, organizado pela ANPED e Ação Educativa, com financiamento da Fundação Ford, foi importante para o desenvolvimento do campo e das articulações institucionais fundamentais. A participação nesse Programa foi fundamental para a criação de um Grupo de Trabalho específico para a Educação das Relações Étnico-Raciais na ANPED, o GT 21.

A Comissão de seleção e acompanhamento do 4º Concurso Negro e Educação era composta por pesquisadoras/es experientes e reconhecidos academicamente. Eu era um jovem pesquisador, com experiência ainda inicial na Pós-Graduação. Nesse sentido, essa experiência foi extremamente formativa na minha trajetória de pesquisador. A Comissão era composta pelas/os seguintes pesquisadoras/es:

Henrique Cunha Junior - Universidade Federal do Ceará – **UFC** - **Depto:** Engenharia Elétrica (hcunhajr@uol.com.br);

Iolanda de Oliveira - Universidade Federal Fluminense - **UFF/RJ** - **Depto:** Sociedade Educação e Conhecimento (iolanda.eustaquio@globo.com);

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves - Universidade Federal de Minas Gerais – **UFMG** – **Depto:** Faculdade de Educação (laog@fae.ufmg.br; laog@task.com.br);

Márcia Angela Aguiar - Universidade Federal de Pernambuco – **UFPE** – **Depto:** Método e Técnicas de Ensino (marcia_angela@uol.com.br; lapa@elogica.com.br);

Maria José Palmeira - Faculdade Social da Bahia – **FSBA** - **Depto:** Assessoria (maritapalmeira@yahoo.com.br);

Maria Lúcia Rodrigues Muller - Universidade Federal de Mato Grosso – Instituto de Educação - **Depto:** Depto. Teoria E Fundam. Da Educ. /Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Educação - Nepre (mullerlu@terra.com.br);

Moisés de Melo Santana - Universidade Federal de Alagoas - **Depto:** Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros-Neab Ufal (moises75@hotmail.com);

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva - Universidade Federal de São Carlos – **UFSCAR** - **Depto:** Metodologia de Ensino (dpbs@power.ufscar.br);

Rachel de Oliveira - Secretaria Municipal de Educação São Paulo – Núcleo de Ação Educativa (6rakka@terra.com.br); e

Regina Maria Leite Garcia - Universidade Federal Fluminense - **UFF/RJ** – **Depto:** Programa de Pós-Graduação (leitegarcia@uol.com.br; leitegarcia@pobox.com).

ENSINO

Quando ingressei na UFRPE, o departamento tinha muita carência de docentes para atuarem no curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas – LA | UFRPE, pois havia muitos professores substitutos. Priorizei as minhas atividades de ensino, no LA UFRPE, nas disciplinas de Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação. Posteriormente, ainda em 2007, devido às necessidades do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, assumi a coordenação dessa graduação, juntamente com o Professor Jorge Luiz Schirmer de Mattos, na condição de vice-coordenador. Podemos afirmar que iniciei rápido o envolvimento com atividades de Gestão Acadêmica.

EXTENSÃO

Ao pensar de maneira não-dissociada, mas mediada e articulada, buscamos, com as ações de extensão, criar condições de articular o ensino e a pesquisa, por intermédio da estruturação de um campo de ação institucional que pudesse dialogar permanente com a sociedade civil, os movimentos sociais, as Organizações Não-Governamentais e Organismos governamentais,

o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação Estadual e Municipais. Foi nesse sentido que elencamos um conjunto de objetivos estratégicos:

- Criar um *Núcleo de Estudos Afro-brasileiros na Universidade Federal Rural de Pernambuco* – **NEAB UFRPE**, ligado ao CONNEABS e ao Programa UNIAFRO do Ministério da Educação, com o objetivo de desenvolver ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, articuladas aos Núcleos Estudos e Pesquisas e aos Programas e Projetos de Extensão da UFRPE;
- Obter financiamento junto ao MEC/SESU/SECAD – Programa UNIAFRO, através de concorrência pública – edital 2007 do referido Programa, a fim potencializar as ações do núcleo;
- Articular iniciativas e desenvolver ações educativas, visando criar as condições efetivas para a implementação da Lei 10.639/03 e do Parecer 003/2004 CP CNE no Sistema Público de Ensino, nos municípios de Recife e Olinda;
- Desenvolver ações articuladas de Ensino, Pesquisa e Extensão, tendo como eixo articulador as relações étnico-raciais; e
- Possibilitar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas de acompanhamento e avaliação da implementação da lei e do parecer.

O Plano de Trabalho foi desenvolvido e dinamicamente ajustado. Em 2008, o NEAB UFRPE foi institucionalizado em articulação com servidores técnicos e docentes da UFRPE, que desenvolviam trabalhos significativos no campo das relações Étnico-Raciais, a exemplo da Prof. Maria Auxiliadora Gonçalves da Silva.

O processo de criação do NEAB UFRPE fortaleceu-se com a participação efetiva de diferentes instituições e ativistas do Movimento Social Negro. Contamos com a participação efetiva do pesquisador Carlos Augusto Sant’Anna Guimarães, Coordenador do Centros de Estudos Afro-Brasileiros da Fundação Joaquim Nabuco; Claudilene Maria da Silva, Coordenadora do Núcleo de Cultura Afro-Brasileira da Secretaria de Cultura do Recife; Maria Lúcia Gomes dos Prazeres, Coordenadora do Centro de Educação Popular Maria da Conceição; Moisés Fernandes Costa, Coordenador da Djumbay -

Direitos Humanos e Desenvolvimento local Sustentável; Valéria Gomes Costa, do Grupo de Estudos Malunguinho; Ailton Gomes dos Prazeres, do Instituto Islâmico do Recife; Ana Paula Maravalho e Maria de Jesus Moura, do Observatório Negro de Pernambuco; e Maria Auxiliadora Martins da Silva, Coordenadora do Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação da Cidade do Recife.

DIREÇÃO DO DEd UFRPE

No segundo semestre de 2008, o Prof. Paulo de Jesus, diretor do Departamento de Educação, no exercício do seu segundo mandato, resolveu, por questões de ordem pessoal, renunciar ao cargo de diretor do DEd UFRPE. A direção foi assumida pela eventual substituta, vice-diretora, Pra^a Virginia Maria Loureiro Xavier Cordeiro. Pouco tempo depois, a professora assumiu o compromisso de conduzir o processo de eleição de uma nova gestão para a direção do Departamento de Educação.

Assim, foi aberto o processo de consulta para a Gestão 2008-2012 do DEd UFRPE. Nesse contexto fui consultado por docentes e servidores/as técnico-administrativos/as para lançar uma chapa e concorrer à Direção do Departamento. Foi um momento fecundo de reflexão. Eu era relativamente novato no Departamento e tinha assumido a gestão do curso de Licenciatura em Ciência Agrícolas da UFRPE. Contudo, resolvi lançar uma chapa com a Prof^a Analice de Almeida Lima — **SEM EARCUIDAR LUTARE EDUCAR DIALOGAR**. Só houve uma chapa inscrita. Em 12 de novembro de 2008, fomos eleitos para a direção do Departamento de Educação da UFRPE. Mesmo novato no departamento, realizei um trabalho de pesquisa e imersão profunda na história do departamento. Este trabalho conduzido com o Prof. Jorge Luiz Schirmer de Mattos — preparação de um material/diagnóstico sobre a história e a produção acadêmica no campo do Ensino, Pesquisa e Extensão do DEd, apresentado e discutido no Pleno do Departamento — possibilitou a criação de imagens prospectivas fundamentais para a minha gestão. Foi possível traçar um Plano de Gestão em sintonia com a história do DEd, as discussões coletivas e as nossas reflexões, ao nos debruçarmos sobre esses materiais.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

SEMEAR CUIDAR LUTAR EDUCAR DIALOGAR

PROPOSTA DE TRABALHO ELEIÇÕES DED 2008

CANDIDATOS:

MOISÉS DE MELO SANTANA**DIRETOR**

Possui Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi professor da Universidade Federal de Alagoas. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco e professor colaborador do Programa de Mestrado em Educação da UFAL. Tem experiência em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, racismo, cultura, currículo e identidade. Foi diretor do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFAL (2001-2006) e 2º Vice-Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros ABPN (2004-2006). É Coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRPE e membro Titular da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros do MEC.

**ANALICE DE ALMEIDA LIMA****VICE-DIRETORA**

Possui graduação em Química Industrial e Licenciatura em Química pela Universidade Católica de Pernambuco, mestrado em Química pela Universidade Federal de Pernambuco e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Tem experiência em pesquisas na área de Educação, com ênfase na Formação Inicial e Continuada de Professores de Química.



Os desafios vividos pelas universidades brasileiras no limiar do século XXI são de natureza complexa – estão conectados com os processos de reorganização da vida social nos últimos anos. A nossa disposição em participar das eleições para a direção do Departamento de Educação da UFRPE é motivada pela intenção de contribuir com o processo de reinvenção coletiva desse espaço público e acadêmico-institucional estratégico. Acreditamos que para enfrentar os desafios vividos pelas universidades é necessário aprimorar os nossos fazeres no departamento, aprofundar os espaços democráticos de gestão do ensino, pesquisa e extensão. Para tanto elaboramos a partir do Planejamento Estratégico do Departamento, da reunião coletiva com os/as servidores/as técnico-administrativos, docentes e dos programas das chapas apresentados na última eleição para direção do Departamento, as propostas detalhadas a seguir:

1. GESTÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

• Reestruturar as Comissões de Ensino, Pesquisa e Extensão, a partir de um processo de avaliação do trabalho que vem sendo desenvolvido, com o objetivo de dinamizar e desenvolver mecanismos efetivos de co-gestão e participação nas ações departamentais.

O nosso programa de trabalho partiu dos desafios vividos pelas universidades brasileiras no limiar do século XXI, sua natureza complexa e suas conexões com os processos de reorganização da vida social nos últimos anos. Também apresentamos a motivação de contribuir de maneira dialógica com o processo de aprofundamento da experiência coletiva desse espaço público e acadêmico-institucional estratégico. O departamento já tinha um acúmulo significativo de participação democrática. Havia uma cultura democrática institucional estabelecida. Acreditávamos que, para enfrentar os desafios vividos pelas universidades, era necessário aprimorar os nossos

fazeres no departamento e aprofundar os espaços democráticos de gestão do ensino, da pesquisa e extensão. Para tanto, elaboramos, a partir do Planejamento Estratégico do Departamento, da reunião coletiva com os/as servidores/as técnico-administrativos e docentes e dos programas das chapas apresentados na última eleição para direção do Departamento, as propostas que seguem.

GESTÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

- Reestruturar as Comissões de Ensino, Pesquisa e Extensão, a partir de um processo de avaliação do trabalho que tem sido desenvolvido, com o objetivo de dinamizar e desenvolver mecanismos efetivos de cogestão e participação nas ações departamentais.

ENSINO

- Ampliar o Programa de Monitoria no Departamento de forma orgânica, a partir da reestruturação da Comissão de Ensino;
- Desencadear um processo de discussão junto aos/às supervisores/as de área do Departamento, à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e ao Fórum das Licenciaturas, com o objetivo de construir uma proposta de Núcleo Comum de Componentes Curriculares para as Licenciaturas; e
- Discutir junto à administração da Universidade os Programas Institucionais ligados à Formação de Professores, com o objetivo de envolver o Departamento de Educação de forma efetiva na gestão desses programas.

PESQUISA

- Contribuir para a consolidação e ampliação dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu ligados ao Departamento;
- Desenvolver mecanismos que possibilitem uma articulação mais efetiva entre os cursos de Graduação da UFRPE e os Programas de Pós-Graduação do Departamento;

- Criar novos Concursos de Monografia ligados aos objetivos estratégicos do departamento, com o intuito de estimular a produção acadêmica;
- Elaborar uma política editorial do departamento, visando dinamizar a socialização da produção acadêmica e
- Promover uma política de apoio à gestão de programas e projetos dos laboratórios, grupos e núcleos de ensino, pesquisa e extensão do departamento.

EXTENSÃO

- Desenvolver mecanismos de interação mais ativa e orgânica do DEd com organizações governamentais, não-governamentais e movimentos sociais; e
- Participar de fóruns locais, regionais e nacionais ligados aos interesses estratégicos do departamento, a exemplo do Fórum dos Diretores de Centros de Educação das Universidades Brasileiras – FORUMDIR.

ARTICULAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

- Realizar anualmente uma SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DE EDUCAÇÃO DA UFRPE;
- Promover ações de integração entre o DEd e as Unidades Acadêmicas de Garanhuns e Serra Talhada; e
- Desenvolver a página do DEd no web site da UFRPE, transformando-a em um espaço interativo, informativo e dinâmico que socialize as informações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo departamento.

GESTÃO DA INFRAESTRUTURA DEPARTAMENTAL

- Elaborar e desenvolver um plano de captação e gestão dos recursos financeiros, de modo a viabilizar a melhoria dos serviços e espaços de trabalho do departamento;
- Reestruturar o espaço físico do DEd, visando melhorar as condições de trabalho e convivência no Departamento. Essa reestruturação deve considerar a natureza das atividades desenvolvidas. Os problemas de

infraestrutura devem ser enfrentados de forma planejada a curto, médio e longo prazos. Identificamos, no entanto, que é urgente buscar soluções para os problemas de falta de gabinete de trabalho para os/as professores/as; de equipamentos adequados às salas de aula e de seminário; e de um espaço de convivência para os/as alunos/as de graduação e pós-graduação;

- Ampliar o espaço físico do departamento com a construção de um novo prédio para melhor adequar as atividades departamentais;
- Melhorar a gestão dos serviços de limpeza do BLOCO B;
- Informatizar o acervo da biblioteca do DEd;
- Revitalizar o “BOSQUE EDUCAÇÃO” (área lateral do DEd) e desenvolver um projeto de convivência responsável com o bosque; e
- Criar a logomarca do DEd e realizar uma nova sinalização dos espaços físicos do DEd (gabinetes de professores, salas de aula, apoio didático, secretarias, laboratórios e estacionamento).

GESTÃO DE PESSOAS

- Implementar ações voltadas ao desenvolvimento de processos permanentes de formação dos/as servidores/as técnico-administrativos e docentes;
- Envolver os/as servidores/as técnico-administrativos de forma mais efetiva nos plenos departamentais;
- Propiciar interação e diálogo constantes com os/as servidores/as técnico-administrativos, resgatando suas potencialidades para a elaboração e concretização de ações que contribuam para os objetivos estratégicos do DEd;
- Promover discussões entre servidores docentes, técnico-administrativos e alunos que possibilitem uma avaliação das atividades acadêmicas e administrativas desenvolvidas pelo DEd; e
- Criar momentos de interações interpessoais no DEd, como atividades culturais e esportivas, de modo a proporcionar maior integração entre os servidores docentes, técnico-administrativos e alunos.

Esse conjunto sintético de proposições foi apresentado e discutido durante a campanha. Contudo, no início de 2009, quando realizamos o seminário anual de planejamento do departamento, essas proposições voltaram a ser acionadas, tanto durante a preparação, quanto na realização do próprio seminário de planejamento.

Definimos que, estrategicamente, deveríamos aprofundar e atualizar o Documento de Planejamento Estratégico do DEd e definir diretrizes, metas e ações a curto, médio e longo prazos. Esse processo foi desencadeado no seminário e transcorreu, em 2009.1, nas Reuniões do Pleno do Departamento. Foi um processo longo e participativo. Todo esse processo contou com a coordenação da professora Andréa Alice da Cunha Faria, que propôs um processo metodológico a partir da dinâmica concreta do departamento. O documento produzido coletivamente serviu de referência durante muitos anos para o departamento, mesmo após o fim do nosso mandato.

Esse período da gestão do DEd (2008-2012) coincidiu com o processo de interiorização e crescimento das universidades federais brasileiras, de ampliação de vagas e de realização de muitos concursos. Essa realidade impactou positiva e negativamente as universidades, haja vista a demanda de novas questões, relacionadas principalmente à gestão de infraestrutura de prédios, espaços físicos e novas construções. As universidades foram impactadas pelas políticas de expansão do governo federal. Os processos de construção e reforma de prédios, quando não eram feitos por meio de planejamento e monitoramento efetivo e planejado, implicaram em obras com tempo de realização ampliado, falência de construtoras, processos judiciais, entre outros. No caso da UFRPE, devido a problemas políticos internos e limites da própria gestão, alguns departamentos não foram devidamente atendidos, mesmo quando se organizaram, planejaram e apresentaram as demandas. Foi o caso do Departamento de Educação. Embora tínhamos um Grupo de Trabalho – GT Infraestrutura do DEd, que realizou um trabalho minucioso visando captar as demandas de infraestrutura e atendimento, naquele período não fomos atendidos. Ainda assim, foi possível redefinir e reorganizar muitos espaços, a fim de atender às necessidades do Departamento. A proposição de construção de um novo prédio para o

Departamento de Educação, que era demanda desde a gestão do Prof. Paulo Jesus, nunca foi atendida.

No entanto, o desenho do planejamento possibilitou a realização de um conjunto significativo de proposições. As/os novas/os docentes foram acolhidos e incorporadas/os à vida acadêmica do DEd. Tivemos algumas tensões com relação aos contratos de 40 h, haja vista o desejo de muitos/as docentes mudarem para o regime de dedicação exclusiva (DE). Entretanto, essa questão não poderia ser resolvida de forma endógena, pois tínhamos que abrir uma discussão mais ampla na universidade, junto à reitoria. As/os docentes organizaram-se e tiveram apoio da direção em torno dessa demanda. As regras foram estabelecidas pela administração superior e, assim, várias/os docentes mudaram do regime de trabalho de 40 h para DE.

Com a ampliação do quadro de docentes, houve uma ampliação de possibilidades acadêmicas, devido à pluralidade de experiência e formação. A universidade, ao criar cursos de licenciatura nessa fase de expansão, diversificou e tornou mais complexa a natureza do Departamento de Educação na UFRPE. Tivemos que administrar permanentemente problemas decorrentes do processo de expansão. Houve pouca discussão com o departamento, que era impactado diretamente nas suas ações de ensino, principalmente. No entanto, possibilitou que discutíssemos e nos posicionássemos continuamente. Esses processos reafirmaram e contribuíram para a consolidação da identidade do Departamento enquanto um espaço vivo, dinâmico, plural e democrático na UFRPE.

O Departamento de Educação potencializou sua presença em diferentes espaços políticos e acadêmicos locais, regionais e nacionais, devido à ampliação de sua identidade complexa e plural. O crescimento das licenciaturas e as ações desenvolvidas internamente no Departamento proporcionaram esse desabrochar. O modo de lidar com as tensões e as oportunidades foram fundamentais para desenhar novos cenários de atuação. Foi desenvolvida uma habilidade de convivência na pluralidade e na diferença, resultante de um equilíbrio tênue e difícil. O diálogo é o fio condutor principal dessa importante habilidade.

Os processos de discussão e elaboração de proposições contribuíram para a identificação de forças, limites e potencialidades no campo do ensino,

da pesquisa e extensão. As discussões sobre sustentabilidade, agroecologia, diversidade cultural e étnico-racial, ensino de ciências, gênero e sexualidade, formação docente e movimentos sociais corporificaram-se em projetos e programas nos núcleos existentes e nos subsequentes. O Ministério da Educação ampliou os recursos e criou um conjunto de novos programas que puderam ser acessados pelo DEd, ampliando suas vozes na universidade. Os vínculos com as redes estaduais e municipais de educação, via programas de formação de docentes, intensificaram-se. Nesse período, foram criados diferentes Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão, pluralizando o modo de atuação e a abrangência temática das atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação.

O desenvolvimento das atividades de pesquisa, extensão e formação, junto às redes públicas estaduais e municipais de ensino, foi potencializado. No entanto, a falta de autonomia financeira e os problemas de infraestrutura dificultavam o desempenho e a gestão departamental. O modelo de gestão da universidade, nesse período, gerava muitas dificuldades para administrar os problemas de infraestrutura, espaço físico inadequado, falta de equipamentos, consertos, limpeza e pequenos reparos nos prédios. Esses problemas tomavam muito tempo da gestão. O diretor era também uma espécie de síndico dos prédios. As atividades de gestão, por mais que utilizassem mecanismos de planejamento, não conseguiam lidar de maneira adequada com o conjunto de problemas cotidianos do departamento. No entanto, a nossa avaliação é que conseguimos consolidar os mecanismos de participação e ampliação das ações do Departamento de Educação.

CURSO DE AYURVEDA NO GREENS AYUR STUDY CENTER

Em 2009, após assistir uma palestra na Universidade da Paz - UNIPAZ sobre o Ayurveda, Ciência da Vida, em Recife, fiz um curso sobre essa milenar tradição, conduzido pelo Prof. Arjun Das, diretor do Instituto Triguna, em Minas Gerais. Posteriormente, realizei um curso complementar na Índia, no Greens Ayur Study Center, entre dezembro de 2009 e janeiro de 2010. O curso na Índia foi focado nas técnicas de tratamento ayurvédico sobre Panchakarma, terapias de desintoxicação, que formam as bases dos processos de tratamento dessa tradição milenar indiana. Foi um curso de formação

teórico-prático-vivencial intensivo, com o propósito de promover a cultura do bem-viver, a partir da tradição dos conhecimentos ayurvédicos.

SCHOOL OF AYURVEDA
Greens Ayur Study Center - GURUKULAM

AZHIYUR, KOZHIKODE, KERALA, INDIA. PHONE: +91-496 2504334, 2504452
 Website: www.ayugreen.com E-mail: drasghar@rediffmail.com

 Green Leaf certified center : Govt. of Kerala
 BSS authorised training centre: under Govt. of India

Reg No: 959/01-10 **Certificate**



This is to Certify that Mr. MOISES DE MELO SANTANA
 has undergone Panchakarma / Massour Therapist Training Course on Ayurvedic basic principles as well as practicing Panchakarma / Ayurvedic Treatment Therapy and Massage


 GREENS AYUR STUDY CENTER
 * Date: 27.01.2010 *
 Azhiyur, S. India 673309

Duration: 1 month - 125 hr Period: Dec 09 to JAN. 2010 Grade: A

He / ~~She~~ came out successfully to receive this Certificate

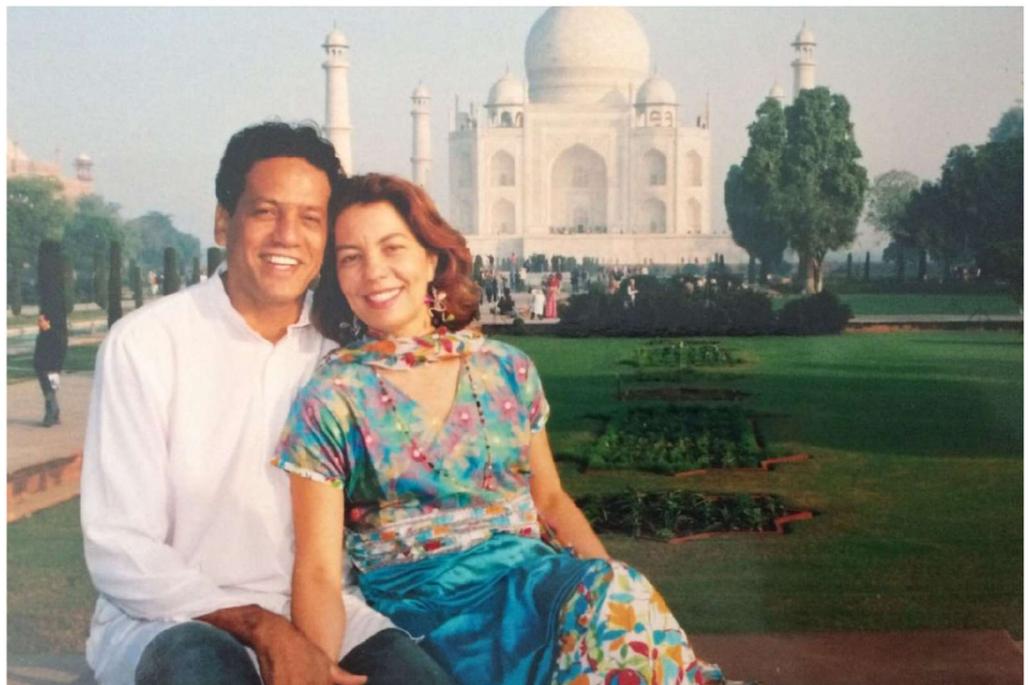
He / ~~She~~ has also undergone practical training during the same period held at
 Greens Ayurvedic Hospital, Azhiyur.

He / ~~She~~ is very sincere in his / ~~her~~ duty and responsible.

Date: 27.01.2010
 Azhiyur

Greens Ayur Study Center
 AZHIYOOR, S. INDIA-673309
 www.ayugreen.com


 Dr. C. P. ASGHAR
 Director, School of Ayurveda
 Greens Ayur Study Center, Azhiyur



Fonte: Acervo pessoal

PESQUISA ENCOMENDADA PELA UNESCO E PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO À UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e a Representação da UNESCO no Brasil desenvolveram uma pesquisa nacional sobre as “**Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**”, coordenada pela Dr.^a Nilma Lino Gomes da Faculdade de Educação da UFMG e do Programa Ações Afirmativas na UFMG.

A pesquisa visava mapear e analisar as práticas pedagógicas de educação das relações étnico-raciais desenvolvidas pelas escolas das redes estaduais e municipais, de acordo com a Lei 10.639/03 (obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras), com o intuito de auxiliar e orientar as políticas públicas do Ministério da Educação com relação à educação das relações étnico-raciais. Havia uma intenção de dar visibilidade às práticas pedagógicas exitosas desenvolvidas nas cinco regiões do país.

Objetivos da Pesquisa

- a) Identificar e disseminar referências positivas sobre o processo de implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas brasileiras, considerando as práticas pedagógicas, a produção de material didático, paradidático, os processos de formação continuada e a introdução da temática racial como eixo orientador do projeto político pedagógico;
- b) Apoiar os esforços de professores(as) e gestores(as) dos sistemas de ensino e gestores(as) escolares na busca pela igualdade racial no contexto escolar; e
- c) Construir referenciais de aplicabilidade da Lei 10.639/03 que possam contribuir para os processos de gestão pedagógica da diversidade das secretarias e escolas estaduais e municipais existentes nas diferentes regiões do país.

Foram organizadas seis equipes regionais de pesquisa. A região nordeste ficou dividida em NE I e NE II. A coordenação da pesquisa no regional NE II (Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí e Alagoas) ficou sob minha responsabilidade, com o apoio de uma equipe de pesquisadores/as e auxiliares de pesquisa. A equipe de pesquisadores do regional NE II foi composta pelos seguintes pesquisadores/as:

Coordenador: Moisés de Melo Santana;

Pesquisadores/a Assistentes: Itacir Marques da Luz e Auxiliadora Maria Martins da Silva; e

Auxiliares de Pesquisa: Bruno José da Silva, Rosineide Brazilino de Andrade, Djalma Oliveira de Arandas e Pallomma Melo.

Os resultados da pesquisa foram publicados em um livro da **Coleção Educação para Todos** da UNESCO/MEC, organizado por Nilma Lino Gomes, intitulado: *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03, em 2012*. Em 2013 publicamos um dossiê: *Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas*, na Revista **EDUCAR EM REVISTA**, n. 47/ Jan. Mar. 2013.



**PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE TRABALHO COM
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/03**

**APRESENTAÇÃO
COORDENAÇÃO REGIONAL NE II**

**Moisés de Melo Santana
Auxiliadora Martins
Itacir Luz**



PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU – EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES – UFRPE E FUNDAJ

O Departamento de Educação tinha apenas dois Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* relacionados à dinâmica institucional: o de *Extensão Rural e Desenvolvimento Local* – **POSMEX** e o de *Ensino de Ciências* – **PPGEC**.

O DEd UFRPE caminhava para a criação de um Programa de Mestrado em Educação. Essa proposição estava associada à identificação das potencialidades presentes para a ampliação da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no departamento. Em 2011, foi criado um Grupo de Trabalho – GT, que encaminhou à CAPES uma proposta para o edital de Avaliação de Propostas de Cursos Novos – APCN, porém não foi aprovada.

Posteriormente, esse grupo se reuniu para avaliar de forma minuciosa os motivos pelos quais a proposta não foi aprovada. Dessa vez, como coordenador do GT APCN, encaminhamos nova proposta com os critérios de indeferimento revisados. Verificamos que seria necessário, além das exigências no campo da produtividade, desenhar um programa mediado pelas experiências e trajetórias de pesquisa do grupo de docentes proponente. Dessa forma, o Programa de Mestrado foi organicamente articulado com as trajetórias individuais de pesquisa das/os pesquisadoras/es, enquanto ponto de partida, mas era crucial identificar intersecções e sinergias entre as diferentes trajetórias. Por meio dessas estratégias dialógicas de produção, identificamos possíveis cenários que possibilitassem a construção das áreas de concentração e das linhas de pesquisa, que embasou uma proposta conceitual. Vejamos.

Ao longo de nossa gestão, o Departamento de Educação firmou parceria com a Fundação Joaquim Nabuco, que, inicialmente, se resumia nas atividades do NEAB UFRPE, que participou de um processo de construção de uma Rede de Pesquisa Regional envolvendo os NEABs, juntamente com o Centro de Estudos Afro-brasileiros da Fundação Joaquim Nabuco. Posteriormente, participamos dos processos de preparativos dos Encontros de Pesquisa de Pernambuco – EPEPE, realizados pela Coordenação Geral de Estudos Educacionais - CGEED da FUNDAJ. Resolvemos inicialmente duas coisas: primeiro, o diálogo com a CGEED-FUNDAJ, coordenada pela Prof.^a

Ana de Fátima Pereira de Souza Abranches, com o intuito de encaminhar conjuntamente uma proposta para o Edital do APCN CAPES, na modalidade de Programa Associado; e segundo, a elaboração de uma proposta para a área multidisciplinar da CAPES. O diálogo interinstitucional foi profícuo e iniciamos o processo de construção de nossa proposta de APCN.

A construção da Proposta de APCN entre o DEd UFRPE e a CGEED FUNDAJ foi extremamente rica. Partimos metodologicamente das experiências e trajetórias dos/as docentes e, posteriormente desenhamos as interfaces e intersecções em diálogo com os aportes teóricos e metodológicos de fundamentação da proposta. A opção pela área multidisciplinar justificava-se pela perspectiva de ultrapassar as fronteiras disciplinares. O programa foi avaliado na área multidisciplinar, mas encaminhado para a área de educação da Capes. Tivemos dois pareceres favoráveis, com pequenas ressalvas documentais da Comissão de Análise da Capes. O cumprimento dessas observações acarretou na aprovação do programa.

Os processos de discussão conduziram a proposta do curso para a construção de uma área de concentração e três Linhas de Pesquisa. A área de concentração PROCESSOS EDUCATIVOS, CULTURAS E IDENTIDADES, que *“visa analisar e compreender a inter-relação existente entre educação, culturas e identidades, ao tempo que propõe que tal inter-relação seja estudada a partir de aportes paradigmáticos não-redutores, entendendo a interdisciplinaridade como forma de trabalho cooperativo e integrado de produção do conhecimento em diferentes áreas com objetivo de responder à complexidade das demandas da sociedade atual. A contraposição à fragmentação disciplinar exige prioritariamente a interação entre as disciplinas e os docentes comprometidos com a lógica interdisciplinar. A quebra da fragmentação disciplinar na docência e na pesquisa é ação relevante para a ampliação dos espaços de produção e gestão do conhecimento; nesta perspectiva possibilita que as temáticas centrais da área de concentração possam ser estudadas de modo a serem analisadas, compreendidas e explicadas sob a regência de reflexões complexas”*.

A proposta do curso de Mestrado em **Educação, Culturas e Identidades** intencionou formar docentes e pesquisadoras/es em contextos complexos, de forma inovadora e conectada com os problemas recorrentes ou emergentes, visando produzir compreensões e respostas criativas diante dos

desafios decorrentes dos processos formativos contemporâneos. O programa construiu três linhas de pesquisa.

Linha 1 - Movimentos Sociais, Práticas Educativo-Culturais e Identidades

Estudam-se, em uma perspectiva teórico-metodológica interdisciplinar e transdisciplinar, os processos educativos e culturais a partir da nova ordem social global, dos movimentos sociais vinculados às identidades étnico-raciais, de gênero, das sexualidades e das juventudes. A linha de pesquisa tem como enfoque principal estudar a educação e os processos de formação da diversidade cultural humana na contemporaneidade.

Linha 2 - Desenvolvimento e Processos Educativos e Culturais da infância e da juventude

Avalia-se a complexidade dos processos cognitivos, afetivos, tecnológicos, comunicacionais e culturais, desenvolvidos nas sociedades em rede, relativos ao desenvolvimento humano, em situações individuais e coletivas e a construção social do conceito de infância e de juventude. Ela tem como foco principal estudos sobre infância e juventude em diferentes momentos histórico-culturais, as narrativas, a história e as políticas de atendimento à infância e à juventude. Visa estudar cognição e aprendizagem na infância e juventude, além das complexas relações entre linguagem, processos midiáticos e construção de identidades.

Linha 3 – Políticas, Programas e Gestão de Processos Educativos e Culturais

Avaliam-se políticas e programas educacionais e culturais, seus princípios básicos, seus elementos constitutivos multidimensionais, suas conexões e mediações com os processos de reestruturação política em curso nas últimas décadas. Esta linha foca em reformas e programas nacionais desenvolvidos em âmbitos federal, estadual e municipal, compreendidas sob uma perspectiva mais ampla de transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas, que caracterizam o mundo contemporâneo com ênfase na gestão e práticas educativas e culturais, seus reflexos na formação humana e cidadã na região Nordeste.

O PPGECI foi aprovado pela CAPES em 2013.2, quando se iniciou o planejamento de início das atividades acadêmicas para 2014.1. O Colegiado do Curso elegeu a primeira coordenação e planejou um conjunto de atividades necessárias à implantação do programa. A primeira coordenação eleita foi composta pelos/as docentes Moisés de Melo Santana (coordenador) e Ana de Fátima Pereira de Souza Abranches (vice-coordenadora). O processo de implantação do programa envolveu o estabelecimento de um conjunto de procedimentos e protocolos interinstitucionais. O PPEGECI foi aprovado na modalidade de Programa Acadêmico Associado. Essa condição exigiu o desenvolvimento de mecanismos de gestão compartilhada entre a FUNDAJ e a UFRPE. A coordenação do curso trabalhou simultaneamente, nas duas instituições, visando criar os mecanismos e protocolos institucionais necessários ao funcionamento do curso. A secretaria do curso foi instalada na FUNDAJ e a gestão acadêmica, no Sistema SIGA UFRPE. Passamos a participar das instâncias de gestão interinstitucional, que é mais complexa e exige o desenvolvimento de diálogos interinstitucionais em diferentes planos. A fase de implantação dos protocolos e procedimentos foi lenta e permanente. Foi necessário o desenvolvimento de muitos aprendizados por parte da coordenação e das/os docentes do programa.

O PPGECI, desde a sua criação, é o Programa de Mestrado mais concorrido da UFRPE. Ele foi concebido de modo transdisciplinar, acolhendo uma pluralidade de temas e problemas de investigação. Essa perspectiva epistemológica tem produzido dissertações que diferem de vários programas na área de Educação da Capes, pois amadurece as suas referências teóricas e metodológicas no campo das abordagens transdisciplinares, transculturais e decoloniais. Docentes e discentes são desafiados/as a romperem conosco os modos de compreensão das dinâmicas sociais e de formação de identidades, com o intuito de produzirem pesquisas e dissertações em consonância com novos modos de construção do conhecimento. O PPGECI criou uma cultura de avaliação e planejamento anual que favorece a identificação dos gargalos, dos desafios e dos achados e aprendizados do programa. Há inovações metodológicas que têm contribuído para o desenvolvimento do sentido de interdependência e vínculos com os processos vitais. Essa inovação tem se desenvolvido com a escolha de um tema gerador e articulador para o semestre,

que produz sinergias e possibilidades abertas de abordagens, considerando-se os princípios da inter e transdisciplinaridade. Temos provocado vivências formativas com um olhar transcultural e crítico.



<http://www.ppgeci.ufrpe.br/>



Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Cidadania - PROExC



#sextoucompaulofreireproexc



O PPGECI planeja, semestralmente, atividades acadêmicas integradas. Inicialmente, escolhe um tema articulador das atividades. O conjunto de atividades ocorre ao longo do semestre, mas há dois momentos de convergência muito importantes. No primeiro semestre de cada ano, são realizadas duas atividades inter-relacionadas — uma viagem de aula de campo e um seminário de culminância envolvendo todas os componentes curriculares.

Em 2019, tivemos como tema “**O bem viver e os povos tradicionais da América Latina**”, quando realizamos a nossa aula de campo, em um final de semana, com o **Povo Xucuru**, de Pesqueira - PE. No final do semestre, realizamos um seminário como o mesmo tema. Esses seminários são preparados pelas/os discentes e docentes e envolvem todas as dimensões para sua realização. As aulas de campo produzem experiências cognitivas e vínculos, que são essenciais na trajetória formativa das/os discentes e docentes. Essa abordagem teórica-metodológica não é comum nos cursos de Pós-Graduação em Educação. Os seminários sintetizam os processos cognitivos multidimensionais desenvolvidos no semestre. Após os anos iniciais de implantação da proposta, tem sido possível aprofundar e desenvolver pedagogicamente a proposta do programa.

O PPGECI é fundamental não somente na minha experiência acadêmica, como também no processo da minha de formação permanente. O processo de participação na experiência de formulação, coordenação e implantação do programa permitiu, por um lado, afirmar e experimentar pressupostos teóricos e metodológicos que vinham sendo aprofundados e formulados na minha trajetória de professor e pesquisador e, por outro, inaugurar questionamentos e reformular, criticar e recriar formas de compreender e desenvolver o papel de educador.

OBRIGATORIEDADE DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM TODAS AS LICENCIATURAS DA UFRPE

Em 2011, o NEAB, juntamente com a Pró-Reitoria de Ensino – PREG e o Fórum das Licenciaturas da UFRPE, realizou um seminário com o objetivo de subsidiar as discussões relativas à criação da disciplina **Educação das**

Relações Étnico-Raciais, obrigatória para todas as licenciaturas da UFRPE. O NEAB UFRPE, por meio de seus docentes, coordenou os processos de discussão junto ao Fórum das Licenciaturas.

A PREG-UFRPE, por intermédio do Professor Alexandro Tenório - Coordenador das Licenciaturas, e o NEAB UFRPE coordenaram os processos preparatórios de aprofundamento das discussões. As reflexões foram realizadas com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que foi alterada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatório o Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira e da História dos Povos Indígenas nos sistemas de ensino. Participamos do grupo de trabalho que coordenou o seminário e elaborou o documento que subsidiou o Processo nº 2308010192/2011, o qual estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina de **Educação das Relações Étnico-Raciais** para todas as Licenciaturas da UFRPE.

Em 25 de setembro de 2012, o Conselho de Ensino e Pesquisa – CEPE aprovou a obrigatoriedade da disciplina para todas as licenciaturas da UFRPE, por meio da **Resolução 217/2012 – CEPE/UFRPE**. Em seguida, foi aberto concurso público para preenchimento de vagas destinadas a docentes desse componente curricular. A UFRPE foi a primeira universidade federal brasileira a tornar obrigatória essa disciplina para todas as licenciaturas. Em 25/11/2013, a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) promoveu uma Aula Aberta de Relações Étnico-Raciais, com ex-ministra da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, Matilde Ribeiro, proferindo uma conferência.

SEMINÁRIO COMEMORATIVO DOS 10 ANOS DA LEI 10.639/03

Fui coordenador do *Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros* (Gestão 2012-2014) com a Prof.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho (UFPA) – Vice Coordenadora. Durante a nossa gestão, realizamos a comemoração da aprovação dos 10 anos da Lei 10.639/03. Realizamos um seminário virtual: **Conquistas, desafios e perspectivas: 10 anos da Lei 10.639/03**, na Plataforma "*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*" - Moodle, no portal da Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ.

O seminário foi realizado pelo Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros - CONNEABS, pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN, pelo GT 21, “Educação e Relações Étnico-Raciais”, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED, pela Fundação Joaquim Nabuco e pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, com os seguintes objetivos:

- Debater de forma ampla as conquistas e os desafios vividos nos processos de implementação da Lei 10.639/03, a partir das experiências dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, das Redes de Ensino e dos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-Racial;
- Socializar experiências desenvolvidas pelas redes de ensino, nas diferentes regiões do país;
- Refletir sobre os temas fundamentais que envolvem educação das relações étnico-raciais;
- Publicar um livro que contemple os resultados do seminário; e
- Produzir um documentário a partir de depoimentos sobre os 10 anos da Lei 10.639/03.

O seminário discutiu os 10 anos da Lei 10.639/03, as conquistas, os desafios e as perspectivas. Foram seis semanas de interação e discussões. Os participantes interagiram de forma intensa, por meio de uma comunidade de aprendizado online, a plataforma Moodle. Essa experiência já tinha sido desenvolvida pela ABPN, durante a gestão da professora Eliane Cavalleiro.

A ideia de realização do seminário nasceu em Florianópolis, durante a realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros e, logo após, foi inserido em nosso Plano de Gestão (2012-2014) do CONNEABS. No entanto, buscamos realizar a ação em conjunto com outras instituições. Desse modo, apresentamos a proposição à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN, ao GT 21 da ANPED, à Fundação Joaquim Nabuco e ao Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT de São Paulo.

O seminário aprofundou as reflexões sobre o processo de implementação da Lei 10.639/03, considerando-se diferentes aspectos

relacionados às conquistas e aos desafios presentes nos processos de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas redes de ensino. Após, publicamos um e-book com os resultados do seminário, em comemoração aos 10 anos da Lei 10.639/03. Na abertura presencial do seminário, fizemos uma homenagem à professora Petronilha Beatriz, que foi relatora das diretrizes nacionais de implementação da lei, no Conselho Nacional de Educação.

TÍTULO HONORÍFICO DE DOUTOR *HONORIS CAUSA* A NANÁ VASCONCELOS

O NEAB UFRPE aprovou a decisão de submeter ao Conselho Universitário da Universidade Federal Rural de Pernambuco a proposição de Título Honorífico de Doutor *Honoris Causa* a Naná Vasconcelos, músico e cantor pernambucano. Eu e o professor José Nilton de Almeida compusemos a comissão de elaboração do projeto/justificativa do título. Ficamos também encarregados de acompanhar e monitorar a tramitação. O processo, após percorrer todas as instâncias necessárias, foi aprovado. A cerimônia acadêmica de entrega do título ocorreu no Salão Nobre da UFRPE, no dia 09/12/2015, às 15 horas.

A concessão do título ao internacionalmente reconhecido Naná Vasconcelos ia além do engrandecimento do panteão de Doutores *Honoris Causa* da Universidade Federal Rural de Pernambuco, haja vista a consagração do brilhantismo e da competência artística e cultural de Juvenal de Holanda Vasconcelos. Era, sobretudo, a ampliação conceitual da própria concepção de universidade. Os saberes africanos e afro-brasileiros estão ausentes e, ou, subordinados ao controle epistêmico da civilização ocidental, seus cânones estabelecidos. Sabemos que o processo de quebra de paradigmas é conflitivo, complexo, nuançado, não-linear e longo, cheio de labirintos e encruzilhadas.



A rica história artística e cultural de Naná Vasconcelos é emblemática. Nasceu no Recife e muito jovem se destacou como músico, baterista e percussionista inovador. Quebrou barreiras e deslocou a percussão de seus lugares tradicionais. Rapidamente fez carreira internacional, foi reconhecido pela crítica. A sua música penetrou em diferentes linguagens da produção artística. Fez trilha sonora para o cinema, teatro e dança. Naná Vasconcelos

morou muitos anos no exterior, em Paris e depois em Nova York. Enquanto artista, era portador de uma curiosidade intensa. Ele aprendeu a tocar praticamente todos os instrumentos de percussão, embora nos anos 60 tenha se especializado no berimbau.

Ainda no início da carreira, depois das variadas experiências musicais, Naná Vasconcelos mudou-se para o Rio de Janeiro e começou a trabalhar com Milton Nascimento. Em 1970, o saxofonista argentino Gato Barbieri o convidou para juntar-se ao seu grupo. Eles se apresentaram em Nova York e Europa, com destaque para o festival de Montreaux, na Suíça, onde o percussionista encantou o público e a crítica internacional. Ao término da turnê, fixou residência em Paris, França, durante cinco anos, onde gravou o seu primeiro álbum - "Africadeus" (71). No Brasil, Naná gravou o seu segundo disco, "Amazonas" (72). Começou, então, uma bem-sucedida parceria com o pianista e compositor Egberto Gismonti, a qual resultou em três álbuns: "Dança das Cabeças", "Sol do Meio-Dia" e "Duas Vozes". Eles trabalharam intensamente por oito anos. O disco *Dança das Cabeças* proporcionou ganhos artísticos de grande reconhecimento internacional.

Quando formou o grupo "Codona" com Don Cherry e Colin Walcott, fixou residência em Nova York. Trabalhando com artistas das mais variadas tendências, Naná Vasconcelos gravou com B.B. King, Pat Metheny, o violinista francês Jean-Luc Ponty e o grupo de rock americano Talking Heads, liderado por David Byrne. Nessa altura, Naná já havia trabalhado nas trilhas dos filmes "Procura-se Susan Desesperadamente", de Susan Seidelman, estrelado por Rosanna Arquette e Madonna, e "Down By Law", do cultuado diretor Jim Jarmusch, além de "Amazonas", de Mika Kaurismäki.

O talentoso trabalho de Naná Vasconcelos foi internacionalmente difundido: nos anos 80, gravou o disco "Saudades", concerto de berimbau e orquestra; depois, vieram os álbuns "Bush Dance" e "Rain Dance", suas experiências com instrumentos eletrônicos. No entanto, lentamente, voltou a se envolver com o cenário musical brasileiro, ao fazer a direção artística do festival Panorama Percussivo Mundial (Perccpan), em Salvador, e do projeto ABC Musical, além de participações especiais em álbuns de Milton Nascimento, Caetano Veloso, Marisa Monte e Mundo Livre S/A, entre outros.

Os diferentes aspectos da carreira e da grandeza musical de Naná Vasconcelos formaram a base de nossos argumentos. Com uma carreira artística desenvolvida no exterior e no Brasil, simultaneamente, Naná Vasconcelos lançou no Brasil o disco “Contando Estórias” (94), depois os CDs “Contaminação” e “Minha Lôa”. No fim de 2005, lançou “Chegada”, pela gravadora Azul Music, e em 2006, o CD intitulado, “Trilhas”. No final de 2010, Naná lança seu mais recente trabalho autoral, o CD “Sinfonia e Batuques”, misturando percussão e cordas, experimentando células rítmicas feitas na água, entre outras invenções criativas. Esse disco foi agraciado com um Grammy Latino, na categoria Álbum de Música Regional, em novembro de 2011. Com raízes pernambucanas, Naná idealizou o projeto ABC das Artes Flor do Mangue, trabalho com crianças carentes. Uma trajetória de vida que esbanja virtuosismo musical e integridade pessoal em tudo que faz e toca. Informações mais detalhadas sobre o artista podem ser encontradas no seu site <http://www.nanavasconcelos.com.br>

Quando Naná Vasconcelos voltou a morar no Recife, passou a realizar anualmente a abertura do carnaval — uma atividade de reafirmação da capacidade de produção de comunhão e respeito entre as nações de maracatu do Recife e suas comunidades. Houve a produção silenciosa de escuta de vozes soterradas e proibidas de expressão pública autônoma, com dignidade e reverência. Naná Vasconcelos conduziu com sabedoria, inventividade e diálogo a abertura oficial das festividades carnavalescas da cidade do Recife.

A nossa história soterrou e tentou silenciar diversas expressões culturais afro-brasileiras. Todavia, vários desses modos culturais conseguiram manter vivas as suas tradições, produzir e manifestar beleza, magia, cores, sons e brilho. A condução de Naná Vasconcelos, ícone brasileiro e internacional da música percussiva, do carnaval recifense, evidenciou as possibilidades de afirmação a partir das manifestações artístico-culturais. A concessão do título de Doutor Honoris Causa contribuiu com o necessário processo de reeducação, em curso, das relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

O processo de abertura do carnaval era a culminância dos trabalhos desenvolvidos pelas nações de maracatu ao longo do ano, em várias comunidades, mas intermediado pela significativa presença de Naná

Vasconcelos. Essa mediação, desenvolvida por ele, articulava o carnaval recifense com artistas de referências musicais nacional e internacional.

2.3. Reconnectando fragmentos, entre o oriente e o ocidente - os inusitados caminhos do Pós-Doutorado em Educação

Ao longo de muitos anos, tanto na formação inicial (curso de Licenciatura em Filosofia, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação), como nas experiências profissionais — Organizações Não-Governamentais, Movimentos Sociais, Secretaria de Educação do Pará, Centro de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL, Coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFAL e da UFRPE, ABPN e CONNEABS —, alguns princípios filosóficos e pedagógicos têm sido ratificados, porém continuamente afetados pela curiosidade epistêmico-existencial. A maioria das bancas examinadoras de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE das quais participei era sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Todavia, em 2013, ao ser convidado para participar, enquanto examinador externo, de uma banca de doutorado “*A visão de formação humana no pensamento de Chögyam Trungpa Rinpoche: Bondade fundamental e presença autêntica*”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, na Linha de Pesquisa: Educação e Espiritualidade, fui tocado existencialmente. O processo de participação nessa banca abriu novamente indagações no campo das identidades, da formação humana e das relações inter, multi e transculturais. Fui afetado profundamente pelas novas leituras que realizei para preparar o meu parecer.

A participação na banca examinadora da tese de Doutorado provocou questionamentos que abriram um novo campo de interrogações. O modo de entender a relação entre a crise civilizatória contemporânea e suas relações com a formação humana, por intermédio do pensamento e da filosofia budista, possibilitaram a emergência de problematizações fecundas que dialogavam profundamente com meus entrelugares identitários. Emergiram, assim, os fios condutores para as indagações a serem aprofundadas durante o Estágio Pós-Doutoral.

As questões que nortearam o trabalho de pós-doutorado têm relação com as inquietações existenciais, profissionais e acadêmicas apresentadas neste memorial. Contudo, relacionam-se mais diretamente com os estudos e os achados acerca do transculturalismo crítico, que formulamos no Doutorado, e, no decorrer das experiências profissionais, assumiram novas configurações. As novas inquietações e curiosidades epistemológicas conduziram-nos a duas experiências formativas institucionais muito distintas, mas que comungam de um aspecto subjacente comum: Núcleo Educacional Irmãos Menores de São Francisco - NEIMFA e Universidade Naropa³³. Essas instituições sofreram influências do pensamento budista de Chögyam Trungpa Rinpoche.

O interesse inicial foi tratar as conexões, interrogações, tensões e possibilidades formativas presentes nessas experiências institucionais. No entanto, conectei as novas questões às pesquisas, preocupações e trabalhos que lidaram com a problemática da relação entre formação humana e diversidade cultural, étnico-racial, sexual, entre outras.

No entanto, pela natureza da questão, fomos levados a pensar as relações entre o Oriente e o Ocidente, por meio de experiências institucionais concretas, não no sentido genérico, mas como essas experiências institucionais criaram campos de tradução cultural e de diálogo intercultural, por meio de suas experiências institucionais.

O estudo tratou da fecundidade de desenhos curriculares que mediarão pressupostos epistemológicos com base em cosmovisões de matrizes culturais não-hegemônicas no Ocidente. No entanto, essas experiências se

³³O Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis - NEIMFA está situado no bairro periférico do Coque, em Recife, Pernambuco. O NEIMFA é uma organização não governamental, com ações de educação, cidadania e espiritualidade. Foi criado em 1986, mas institucionalizou-se juridicamente em 1994. Tem sua origem nas experiências do Centro Espírita Jesus Nosso Lar, assumindo status não religioso em 1996. Porém, continua a manter a dimensão da espiritualidade em seus eixos de atividades e tem influência do budismo tibetano, mas diretamente do pensamento de Chögyam Trungpa Rinpoche. A Universidade Naropa foi criada em 1984, na cidade de Boulder, no Colorado, Estados Unidos. É a primeira universidade de inspiração budista do ocidente. Ela foi criada pelo pensador e professor budista tibetano Chögyam Trungpa Rinpoche.

desenvolveram em meio a perspectivas epistemológicas ocidentais. Podemos afirmar que estão entre as fronteiras de experimentação intercultural e transcultural, atravessadas por cosmovisões deslocadas territorialmente de suas origens. Mesmo assim, passam a existir referencialmente nos novos espaços de forma inusitada.

As referências do nosso estudo estavam nos achados fundamentais de nossa tese de Doutorado, haja vista o intuito de contribuir com a elaboração de fundamentos e princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos para a perspectiva formativa do **transculturalismo crítico**.

A intenção foi perquirida por rastros e experiências formativas institucionais do NEIMFA e da Universidade Naropa. Imaginar as contribuições inusitadas oriundas das influências do pensamento budista na educação na cidade de Boulder, no estado do Colorado, Estados Unidos, e no bairro do Coque, na cidade do Recife, em Pernambuco, Brasil, por meio dessas experiências institucionais, foi um desafio. Ora, a nossa percepção de formação humana ainda é marcada profundamente pelos modos coloniais de pensar. Durante séculos, o mundo ocidental formatou modos institucionais de educar e lidar com os fenômenos da diversidade cultural humana, suas epistemologias. Na maioria das vezes, subordinando-as, mas também eliminando-as através de epistemicídios recorrentes ao longo de séculos.

Os nossos repertórios culturais e formativos estão vinculados e alicerçados, direta ou indiretamente, em cosmogonias e cosmovisões, mesmo que não tenhamos consciência dessas relações. Elas fazem parte da dimensão etnocêntrica que toda cultura porta. Assim, partimos de um pressuposto de que existem relações de interdependências entre as cosmovisões, que atuam como metarreferências fundamentais, e as nossas matrizes formativas, nossos valores, normas e princípios argumentativos. Todavia, essas relações entre cosmovisões e modos de produção de conhecimento nem sempre são percebidas como sendo fundamentais.

Essas relações assumem visibilidade, quando deslocadas e traduzidas para outros contextos culturais. É como se o tênue véu que as encobre se revelasse. Às vezes essas revelações aparecem pela via dos conflitos e das tensões interculturais, expressando dilemas profundos entre valores, normas e modos de compreensão da vida.

No entanto, os intensos processos de deslocamentos, desterritorialização, traduções culturais e aproximações inusitadas entre cosmovisões, por intermédio das tecnologias de comunicação e informação, têm possibilitado tanto a criação de novos modos culturais, quanto o surgimento de fricções e tensões nas próprias metarreferências culturais. Como lidar com tudo isso? Quais as perspectivas formativas que lidam de maneira perspicaz com esses desafios formativos advindos das realidades culturais contemporâneas?

A influência do pensamento de Chögyam Trungpa Rinpoche, pioneiro na disseminação dos ensinamentos budistas do Tibet no Ocidente, ainda que recente, paulatinamente tem se destacado nos Estados Unidos, na Europa e América Latina. Chögyam Trungpa Rinpoche nasceu em 1939, em Qinghai, Tibet e faleceu em 1987, com 46 anos, em Halifax, Canadá. Considerado um tulku³⁴, foi educado desde muito cedo de forma intensa nas práticas e nos estudos das tradições budistas. A influência de seu pensamento contribuiu, por exemplo, para o surgimento de um novo campo de conhecimento na educação — Educação Contemplativa.

A Educação Contemplativa, como núcleo curricular estruturador de todas as suas atividades na Universidade Naropa, aproxima-se das compreensões que concebem o sujeito de forma multidimensional, interdependente e dinâmica. Entretanto, ela aponta para uma espécie de fenomenologia da complexidade, que se aproxima tanto dos estudos e escritos de Merleau-Ponty sobre a percepção, quanto dos estudos da neurociência sobre o funcionamento do sistema nervoso humano. Ela aponta para a necessidade de se criar um campo formativo na interface entre as tradições culturais orientais e ocidentais, suas ontologias, epistemologias e metodologias formativas. Essa perspectiva formativa implica na criação de aproximações críticas entre diferentes matrizes culturais.

A perspectiva formativa denominada **transculturalismo crítico**, esboçada inicialmente na minha tese de Doutorado, foi retomada e colocada em movimento. As novas inquietações conduziram-me, por um lado,

³⁴ Na tradição budista tibetana, Tulku é a reencarnação de um mestre realizado para prosseguir a sua ação no mundo. Ao ser reconhecido e encontrado, ele terá uma formação intensa e específica desde muito novo.

para a necessidade de entender a natureza da produção da diversidade cultural humana e, por outro, para a realização de uma formação que crie condições para o desenvolvimento de um diálogo profundo e sintonizado com a condição de produção da diversidade cultural humana. As formulações iniciais do transculturalismo crítico, mesmo esboçando muitos aspectos pertinentes, eram e, talvez, ainda sejam insuficientes para lidar com essas inquietações e questões.

Ele parte do pressuposto de que a condição humana necessita ontologicamente de se produzir culturalmente. Essa exigência indica que os conhecimentos culturais humanos são de natureza universal e, ao serem produzidos historicamente, são também de natureza incompleta. Portanto, eles só se desenvolvem porque a condição humana é portadora de possibilidades cognitivas de produção de conhecimentos. No entanto, esses conhecimentos são complexos e diversos. Logo, somos seres **unos e diversos**, simultaneamente. Edgar Morin (2000, p. 65) afirma que *“a riqueza da humanidade reside na sua diversidade criadora, mas a fonte de sua criatividade está em sua unidade geradora”*.

Vários e complexos processos produtivos culturais têm sido mediados por relações inter e transculturais, que têm possibilitado modos e formas de conexões culturais inusitadas. Elas expressam redimensionamentos dos espaços e tempos de suas próprias produções. As tecnologias de comunicação e informação permitem que as informações sejam acessadas, processadas, disponibilizadas e expostas em um circuito complexo de produção cultural, emocional e cognitivo completamente distinto de outros processos de socialização.

Quando as informações e os processos são desterritorializados e postos em movimento nas redes tecnológicas de comunicação e informação, temos a emergência de processos de produção de identidades culturais inusitadas e descontínuas, que necessitam ser decifradas.

Como se inserir nessas dinâmicas de maneira ética, responsável, respeitosa, pertinente e fecunda? No nosso entendimento, só podemos nos aproximar dessa emergência de maneira rica e fecunda em diálogo com os modos transdisciplinares de compreensão dos fenômenos. Os modos transdisciplinares de compreensão conduziram a nossa percepção em direção

à metáfora de “**vazios grávidos**”, pois, na perspectiva transdisciplinar, o vazio é portador de possibilidades e potencialidades de ser. Essas potencialidades e possibilidades permitem a invenção e criação dos mundos culturais. Permitem a percepção da coexistência e mundos simultâneos, além da experimentação e do trânsito criativo entre diferentes dimensões da realidade, suas forças e seus mistérios. Entretanto, os modos transdisciplinares estão em muitas culturas tradicionais, suas epistemologias. Por esses modos, o fascínio e o encantamento do mundo se revelam. A compreensão e o modo de lidar com as dimensões culturais diversas exigem que desenvolvamos formas de diálogo complexas. Vejamos.

A hermenêutica diatópica parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas. Admitir a relatividade das culturas não implica adoptar sem mais o relativismo como atitude filosófica. Implica, sim, conceber o universalismo como uma particularidade ocidental cuja ideia não reside em si mesma, mas antes na supremacia dos interesses que a sustentam (SANTOS, 2008, p. 126).

Ora, é possível afirmar que a qualidade multicultural das produções culturais humanas é expressão tanto da condição ontológica humana, quanto da incompletude dos processos de produção cultural. Todos os processos de produção das identidades culturais são a materialidade dessa condição, que assume cores, formas, cheiros, arranjos e modos peculiares de expressão. Dessa forma, a condição multicultural das culturas humanas é, em última instância, expressão daquilo que nos constitui ontologicamente — ser paradoxalmente uno e diverso. Somos seres complexos produtores de complexidades culturais. Será que essa condição traz implicações formativas?

Ora, essa condição nos alerta para compreendermos como essa produção ocorre. Quais são as circunstâncias em que historicamente têm ocorrido os processos de produção das identidades culturais? Eis um rastro importante para perquirimos!

Podemos constatar que as circunstâncias históricas ocorrem em espaços que envolvem complexas relações econômicas, patriarcais, heteronormativas, políticas, religiosas, étnico-raciais, estéticas, epistemológicas, de gênero, de poder, de classe social, entre outras. Essa condição histórica nos convida a compreender criticamente como a **diversidade cultural humana é produzida**. Torna-se essencial perceber os

processos pelos quais tal diversidade é produzida, reproduzida, silenciada, reprimida, apreendida e ensinada.

Com base nessas condições, como realizar-se-iam processos formativos para além do que se manifesta via fenômenos de realidades multiculturais? Como lidar, conseqüentemente, com a natureza da unidade geradora da diversidade cultural humana e as relações históricas de poder subjacentes a tais processos? De que maneira é possível produzir diálogos culturais críticos entre os conhecimentos científicos, as matrizes culturais tradicionais e os processos formativos humanos? Eis outro desafio fundamental.

As formulações do transculturalismo crítico visam lidar com a complexidade das relações existentes entre as dimensões multi, inter e transcultural e enfrentar os desafios, as aporias e os dilemas subjacentes a tais processos. Pretendem potencializar, do ponto de vista formativo, os **lugares identitários fundamentais dos sujeitos**, mas na perspectiva de abertura de diálogo multidimensional e profundo. Essa perspectiva necessita sedimentar nova compreensão metodológica, que lide com o diálogo em uma dimensão ecossistêmica e ecologia de saberes.

O transcultural é a ponta de lança da cultura transdisciplinar. Culturas diferentes são facetas diferentes do ser humano. O multicultural permite a interpretação de uma cultura por outra, o intercultural permite a fertilização de uma cultura por outra e o transcultural assegura a tradução de uma cultura em várias outras, mediante a decifração do sentido que as une e, ao mesmo tempo, vai além delas (NICOLESCU, 2002, p. 70).

No entanto, pensamos que a dimensão transcultural abre possibilidades para incorporar a noção de diálogo, em uma perspectiva mais ampla. Desse modo, será possível aprofundarmos referenciais fundamentais do denominado transculturalismo crítico.

A necessidade de aprofundar os referenciais do transculturalismo crítico está sintonizada também com os dilemas contemporâneos de crise de identidades e de formação. Segundo Boaventura de Souza Santos (1995), vivemos um momento de regresso das identidades. Esse regresso tem sido vivenciado como perplexidade, *“numa época em que é muito difícil ser linear”*, pois se trata de um período de ressignificação radical nos modos de entender, olhar e apreender os problemas emergentes vinculados aos processos de formação de identidades.

Se há, por um lado, um processo acelerado de descontextualização das identidades territoriais, étnicas, raciais, religiosas, sexuais, nacionais e políticas, que nos deixa vulneráveis, produzindo inseguranças, por outro, surgem novos desenhos identitários, que recontextualizam e recriam novas identidades e práticas sociais, culturais e formativas. Temos a emergência de modos fundamentalistas e violentos de lidar com a diversidade cultural, política, religiosa, sexual, entre outras. Podemos afirmar que há um dilema fundamental para ser enfrentado.

A recontextualização e reparticularização das identidades e das práticas está conduzindo a uma reformulação das inter-relações entre os diferentes vínculos anteriormente citados, ou seja, os vínculos nacional, classista, étnico e sexual (SANTOS, 1995, p. 40).

Os processos de reparticularização e recontextualização das identidades estão articulados não somente com a emergência de conflitos e tensões, mas também com possibilidades criativas emergentes. Os movimentos de reconfiguração das identidades possibilitam o desenvolvimento e a recriação de novos desenhos identitários.

A humanidade vive um período de perplexidade muito rico do ponto de vista da abertura de possibilidades. Há, no mundo, um profundo e acelerado processo de transformação em *diferentes* planos da vida — na economia, nas comunicações, nos processos educativos, nas organizações territoriais, nas relações internacionais, nas produções de identidades, nos deslocamentos populacionais, no consumo etc.

É como se estivéssemos redesenhando profundamente as formas de viver e conviver socialmente. Essas transformações têm impactado os processos educativos de diferentes maneiras. Temos vários estudos que tratam desses conflitos e questões: Woodward (2007), Moraes (2008), Bauman (2005), Gohn (2011), Silva (2007), Candau (2005), Libaneo (2005), Walsh (2009), Casali (2014), Hall (1992), Moreira (2005), Johnson (2006), entre outros.

Há um processo acelerado de transformações dos mapas identitários nos continentes europeu, americano, africano e asiático. Nesse redesenho, identificamos a emergência de diferentes formas de fundamentalismos e racismos; contudo, também emergem experiências que se fundamentam no respeito à diversidade cultural, ao ecossistema e à produção de uma cultura

de paz. Quais são os fundamentos e pressupostos dessas experiências? Quais são as suas matrizes geradoras? Quais são as conexões e reconexões produzidas nas experiências de reterritorialização diaspóricas desses referenciais?

Há um fecundo processo de ampliação da noção de revalorização das raízes culturais e suas relações e, também, dos direitos humanos e direitos da natureza. O impacto das tecnologias de comunicação é enorme na produção e na expressão das novas identidades. No entanto, os processos formativos ainda carecem de formulações e experimentações mais consistentes para dar conta da emergência e complexidade das questões, pois elas impõem o desenvolvimento de novas perspectivas formativas.

[...] enfrentamos tempos incertos e fluidos com ferramentas intelectuais de outras épocas, de outros tempos, observando a realidade como se ela ainda fosse considerada estável, homogênea e determinada. O que temos constatado em nosso dia a dia é que vivemos em um mundo incerto, mutante, complexo, plural e indeterminado, sujeito ao imprevisto e ao inesperado (MORAES, 2008, p. 13).

Nesse sentido, é essencial ampliar os modos e os campos de investigação. Coloca-se de maneira imperativa a necessidade do desenvolvimento de referenciais que produzam e fundamentem, de forma aprofundada e inovadora, novos referenciais para os processos formativos.

É essencial, referenciando Morrow e Torres (1998, p. 141), penetrar no núcleo:

[...] que se encontra em mutação, da subjetividade nas relações de poder, a transformação dessas relações e o discurso enquanto ato transformador. A questão do poder e do conhecimento, bem como o modo pelo qual as manifestações de poder medeiam todas as formas de interação humana – incluindo a produção da transmissão de conhecimento – são centrais para a pedagogia crítica. A pedagogia crítica não pode ser neutral; isto não implica, contudo, que seja diminuído o seu estatuto enquanto fonte de conhecimento credível.

Contudo, era necessário, no nosso entendimento, ir além das formulações e proposições circunstanciadas pela pedagogia crítica. Assim, as formulações em torno do transculturalismo crítico precisavam ser aprofundadas e assentadas em uma perspectiva transdisciplinar e complexa.

O *Manifesto da Transdisciplinaridade*, publicado por Nicolescu (1999), apresenta um conjunto seminal de questões articuladas às nossas inquietações. As descobertas das estruturas descontínuas e discretas da

energia, o quantum de Max Planck, que nomeou a física quântica e revolucionou profundamente a visão de mundo em diferentes campos da ciência, foi importante para nosso propósito.

O pensamento transdisciplinar, enquanto herdeiro desse conjunto de transformações e descobertas, incorporou o impacto da revolução quântica e colocou em questão o dogma contemporâneo da existência de um único nível da realidade. O desenvolvimento dessa assertiva implicou profundamente na vida social, cultural e individual, mas ainda não impactou os processos formativos e desenhos curriculares de maneira expressiva. A existência de diferentes níveis de realidade aproxima as explicações da física quântica das tradições culturais e civilizatórias, que anunciavam essa perspectiva em suas cosmogonias.

A existência de níveis da realidade implica na coexistência do mundo macrofísico e mundo quântico, mas a noção de tempo que subjaz ao modelo explicativo do mundo macrofísico é o da irreversibilidade do tempo: caminhamos na direção do nascimento para a morte, da juventude para a velhice, ou seja, para entropia. Nicolescu (1999), no entanto, considera que há continuamente um processo de criação coexistindo no mundo quântico, submetido à reversibilidade do tempo. Essas descobertas trazem implicações profundas, produzindo formas interpretativas que apontam para a noção de complexidade da existência. Essa noção tem revelado novas complexidades em campos científicos diversos — neurociência, biologia, artes e ciências sociais e humanas.

Contudo, o que nos interessou de maneira mais contundente foi a emergência da lógica quântica, ou seja, a lógica do terceiro incluído, que se contrapõe e complementa a lógica clássica, a lógica do terceiro excluído. O nascimento desse modelo explicativo não elimina o modelo da lógica clássica, mas baseia-se na existência de níveis da realidade, enquanto a lógica clássica pressupõe a existência de apenas um nível de realidade.

O terceiro incluído possibilita o trânsito entre os níveis de realidade. Esta compreensão fundamenta a visão transdisciplinar da realidade. Ora, esses elementos nos impulsionam para o campo dos desenhos curriculares emergentes na nossa pesquisa e plano de atividades. Insinuamos que as

experiências a serem analisadas apontam para níveis de complexidades constituintes da realidade.

Ao se incorporar a transdisciplinaridade em nossas referências, criamos um campo perceptivo que possibilita ampliar a noção de diálogo que procurávamos. Criam-se também possibilidades de diálogos entre as diversas matrizes culturais. Esse caminho foi inspirado nos passos de uma etnografia densa orientada para os porquês, os “como” e o terceiro incluído apresentado anteriormente como elemento de movimento e transição, de continuidades descontínuas.

A lógica quântica, baseada na estrutura gödeliana da natureza e do conhecimento, exige a presença contínua do desconhecido, inesperado e imprevisível. Assim, buscou-se um diálogo subjacente entre elementos da transdisciplinaridade e do pensamento de Geertz (1978), o qual afirmava que todas as tentativas de se localizar o homem no conjunto de seus costumes agiram em termos de uma única estratégia intelectual “estratigráfica” das relações entre diferentes dimensões — biológica, psicológica, social e cultural na vida humana.

Um dos fatos mais significativos a nosso respeito pode ser, finalmente, que todos nós começamos com equipamento natural para viver milhares de espécies de vidas, mas terminamos por viver apenas uma espécie (GEERTZ, 1978, p. 57).

A estrutura geertziana propõe que os homens sem cultura “seriam monstruosidades incontroláveis, com muito poucos instintos úteis, menos sentimentos reconhecíveis e nenhum intelecto, verdadeiros casos psiquiátricos”. O neocórtex, que cresceu em interação com a cultura, seria incapaz de organizar e dirigir nosso comportamento sem as orientações fornecidas pelos símbolos significantes.

No entanto, pensamos essas questões no fluxo dos estudos sobre a plasticidade neuronal e cognitiva humana. O cérebro humano, por um lado, é determinado pela sua estrutura e, por outro, modulado pela experiência. A plasticidade cognitiva, compreendida em sua expressão complexa, é produto e produtora simultaneamente. Por intermédio de determinadas condições e configurações, são produzidas narrativas identitárias de si, do outro, da realidade, que dotam de sentido as ações e vidas humanas. Essas experiências

de produção de sentido foram apreendidas como expressão da plasticidade cognitiva humana, que se desenvolvem ao longo de toda a vida.

Segundo essa perspectiva, somos animais incompletos e inacabados que se “completam” e “acabam” por meio dos processos culturais de produção; não através da cultura geral, mas das formas altamente particulares culturais — base para a produção das identidades basais. Ao penetrar no campo perceptivo da emergência criativa transcultural, é possível inaugurar um universo valorativo, o qual reconhece a unidade ontológica da condição humana, que gera e produz culturas no sentido plural e interdependente. Somos seres ecossistêmicos. Essa assertiva contraria o modo de ser e pensar que emergiu nas sociedades modernas ocidentais, fincadas no paradigma antropocêntrico. Ele anuncia os vínculos com o modo ecocêntrico de perceber a condição humana.

Esse diálogo considerou os danos e a centralidade do projeto colonial, que produziu, irradiou e institucionalizou um conjunto de relações de poder, que se configurou nas diversas instituições sociais e formativas existentes nas sociedades ocidentais. As matrizes e tradições culturais milenares foram, ao longo dos séculos, hierarquizadas, ressignificadas e, ou, eliminadas, representando o fenômeno da morte e, ou, subordinação de epistemologias dos povos indígenas, africanos e asiáticos.

Podemos afirmar que nessas tramas foram produzidas tanto as tessituras de subordinações cosmogônicas dos povos indígenas, africanos, e de seus rituais e artefatos culturais, quanto nos jogos de negociação que produziram campos de resistência. Esses campos de resistência criaram as teias que possibilitaram a sobrevivência e recriação de várias tradições culturais. Essas formas de negociação foram fundamentais na preservação de conhecimentos e saberes e de identidades individuais, coletivas e institucionais na América Latina, no Continente Africano e na Ásia. Herdamos um diverso patrimônio cultural, fundamental nesses tempos de profundos desequilíbrios produzidos pela ação humana no planeta. Assentar um novo paradigma formativo requer a construção de modos dialógicos de relação intercultural.

A diversidade e complexidade cultural foram marcadas profundamente pelas relações de poder colonial, no prisma de Quijano (2005), pela

colonialidade do poder, nas suas diferentes formas de expressão, ou seja, a colonialidade do *ser, poder e saber*³⁵.

Essas indicações conduzem à ideia da referência básica da matriz metodológica do **transculturalismo crítico**. Ora, essa perspectiva formativa apresenta a necessidade de diálogos entre as dimensões **auto e alter**, a fim de criar condições para se produzirem trânsitos entre os diferentes territórios culturais. Todavia, como o transculturalismo crítico não visa eliminar os lugares de identidades do sujeito, mas potencializá-los por meio de abertura às vivências transculturais, é necessário, inicialmente, o desenvolvimento do autoconhecimento.

O conhecimento de si (autoconhecimento) exige o conhecimento do/a outro/a (“outricidade” cultural). Essa é uma condição fundante do transculturalismo crítico. Conhecer a si passa pelo conhecimento do/a outro/a e dos modos de participação interdependente do ecossistema, suas múltiplas ecologias, naturais e culturais, seus labirintos. **Há uma base sob a qual as experiências emergem continuamente**. Essa condição fundante das experiências expressa a nossa unidade como espécie humana, todos somos portadores das possibilidades cognitivas de conhecer e produzir identidades singulares e sociais.

Entretanto, pressupomos que, inicialmente, é necessário cautela. Experimentar vivências nos lugares identitários impõe a necessidade de saber lidar com a tênue relação entre as dimensões relativas e absolutas vinculadas aos processos de produção e de vivências identitárias. O transculturalismo crítico aponta para um modo de tratar essa questão, que nem é de um relativismo absoluto, nem de um absolutismo etnocêntrico, sendo necessário construir sabedorias para transitar nos labirintos identitários. Parte do princípio de que não há lugares que devam ser absolutizáveis, nem relativizáveis de forma absoluta. Comungamos, portanto, com Todorov (1999),

³⁵ “A colonialidade do poder, do saber e do ser são conceitos centrais dentro do projeto de investigação do grupo “Modernidade/Colonialidade”. Outro conceito central, introduzido por Mignolo, é a diferença colonial, entendida como pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma não de restituir conhecimento, mas de reconhecer conhecimentos “outros” em um horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta.” (CANDAUI, 2010:23)

quando diz que é indefensável a ideia, “*em que tudo se equivale desde que se escolha o ponto de vista apropriado; o **perspectivismo** leva à indiferença e à renúncia a todos os valores*” (TODOROV, 1999, p. 304, grifo nosso).

Todorov (1999) relata que a relação curiosa com o outro tem várias dimensões e graus — o outro como objeto, o outro como sujeito, igual ao eu, mas diferente dele. Esse processo de descoberta do outro é, para ele, nuançado, complexo, nunca pleno.

Desde aquela época, e durante quase trezentos e cinquenta anos, a Europa ocidental tem se esforçado em assimilar o outro, em fazer desaparecer a alteridade exterior, e em grande parte conseguiu fazê-lo. Seu modo de vida e seus valores se espalharam por todo o mundo; como queria Colombo, os colonizados adotaram nossos costumes e se vestiram (TODOROV, 1999, p. 300).

Segundo Todorov (1999), paradoxalmente, a civilização ocidental criou a capacidade de compreender os outros e, ao mesmo tempo, de impor aos outros o seu modo de forma etnocêntrica. Ora, essa capacidade desenvolveu-se por intermédio de dois movimentos. Um *primeiro* movimento é descrito pelo **interesse, pela empatia e identificação provisória**, ao passo que o *segundo* se dá pela reafirmação eurocentrada de sua própria identidade. Assim, há a necessidade de os procedimentos serem realizados com certo cuidado.

Essa forma eurocentrada de improvisação e flexibilidade permite impor com mais força o modo de vida ocidental. Todavia, podemos afirmar que esse perigo está nas relações interculturais. Há uma dimensão etnocêntrica em todas as culturas. Logo, o princípio dialógico apontado pelo transculturalismo crítico aproxima-se da proposição de Todorov (1999, p. 302), que propõe um modo cuidadoso de lidar com esses labirintos interculturais.

[...] queremos a igualdade sem que ela acarrete a identidade; mas também a diferença, sem que ela degenere em superioridade/inferioridade [...]. Viver a diferença na igualdade: é mais fácil dizer do que fazer.

Esses desafios apontados poderão ser enfrentados considerando-se a necessidade do desenvolvimento de uma perspectiva formativa transcultural, que caminhe no sentido de criar/produzir cidadanias transculturais. Essas cidadanias devem ser revisitadas permanentemente, pois não há um esgotamento do conhecimento nem de si, nem do/a outro/a.

Tal perspectiva formativa deve nortear a produção incessante de sujeitos capazes de participar, respeitar e solidarizar-se com a produção da vida pública, privada e ecossistêmica. Esse processo ampliará a construção de cidadanias, que pressupõe sujeitos para a nova “*ágora*” *transcultural*, mediada por redes tecnológicas de comunicação e informação. Ao abrirem possibilidades de perceber e reconhecer o/a outro/a, a “outricidade”, em uma espécie de espelho da condição ecossistêmica humana, criam condições de lidar com os dois desafios vitais — o desequilíbrio ecológico e a crise antropológica aberta pelas trocas transculturais de forma cidadã. Estamos apontando para a necessidade de construção de cidadanias transculturais fundamentais à construção de novos paradigmas civilizatórios.

A condição transcultural humana contém potencialidades e possibilidades de se estabelecerem novos desenhos relacionais com o extraordinário patrimônio cultural herdado pela humanidade, materializado em diferentes tradições culturais. Para Galvani (2002), esse processo exige a imaginação e o desenvolvimento de uma *antropologia poética da educação*, baseada na exploração da riqueza das trocas e vivências transculturais.

Como já indicamos anteriormente, há um processo de complexificação, no cenário contemporâneo, marcado pelo significativo avanço nas tecnologias de comunicação e informação. Acompanhamos o surgimento de novos modos de produção cultural, novas e sofisticadas possibilidades de criação de identidades produzidas via redes sociais de comunicação. Essas reconfigurações produzem desafios que necessitam ser enfrentadas de modo adequado. As reconfigurações do tecido social, por meio de novos modos de organização dos processos produtivos e das novas tecnologias de comunicação, têm provocado o surgimento de novas tensões e conflitos na produção das identidades.

Para apreender esse cenário, criamos procedimentos de composição desses processos de reconfiguração sociais, políticos e culturais, com o intuito de perceber a constituição dessas tramas. Esses procedimentos foram desenvolvidos pela primeira vez, em 1999, no processo de elaboração de tese de Doutorado. Contudo, foram ressignificados e revisitados criticamente no decorrer do estágio de pós-doutorado.

Faz-se necessário, portanto, explicitar a maneira como esses procedimentos foram desenvolvidos para compor e analisar os fenômenos ligados aos processos de produção de identidades.

Pretende-se, por intermédio de *pontos, troncos, configurações nodais e modulações geratrizes*, compor cenários e apontar um conjunto de aspectos que possam indicar insinuações analíticas passíveis de execução. Expliquemo-nos.

Concebemos que os **pontos nodais** são pontos nucleares que se constituem da condensação e articulação de aspectos vinculados ao nosso potencial cognitivo, com interfaces entre as dimensões sociais, econômicas, morais, emocionais, políticas, estéticas, religiosas e afetivas. São uma espécie de núcleos de referência para os processos de produção de relações sociais. No entanto, eles são produzidos em um emaranhado que envolve aspectos do passado, mas é ativado no momento presente, nas relações cotidianas. Dessa forma, movem-se em direção ao futuro, sempre assumindo e expressando modos específicos de lidar com as situações. Trata-se de uma espécie de “útero social”, lugar que gera, modula, produz experiências individuais e sociais.

Entretanto, essa dimensão microssocial está articulada a núcleos mais densos, que funcionam como uma espécie de **tronco nodal**. Por exemplo, o racismo estrutural, presente na formação social brasileira, funciona como uma espécie de **tronco nodal**, que modula as diferentes relações sociais microssociais. Há uma relação dinâmica entre essas dimensões mais densas e as atitudes de natureza mais pontuais. Entretanto, há uma teia que articula, posto que não é uma relação de determinação automática, mecânica, mas fruto de interações dinâmicas processadas nas relações sociais.

Podemos imaginar que esses processos retroalimentam e produzem significados que reproduzem relações sociais estabelecidas. Todavia, potencialmente, têm capacidade de criar fissuras, mudanças no seio das experiências dos sujeitos; há uma espécie de gradação de cores e formas que podem incidir sobre os modos e produzir modulações distintas. Existe uma relação dinâmica que atualiza os pontos nodais, mas podem produzir um conjunto de novos pontos. O processo dinâmico de interação entre esses **pontos** e **troncos nodais** fazem parte de configurações mais complexas e permanentes, que denominamos **configurações nodais**.

Essas configurações condensam e formam matrizes discursivas, que incidem sobre os processos de criação de significado nas experiências sociais dos sujeitos. No entanto, isso não significa que elas determinem os processos de criação de significados de maneira automática, pois existe uma ação criativa constantemente presente nas emergências discursivas e na produção de significados nas experiências. Essas emergências ocorrem em um campo criativo e têm relação com a inventividade interativa e cognitiva dos sujeitos no curso de suas vidas. Como as ações criativas podem ser potencializadas pela perspectiva formativa do transculturalismo crítico?

Portanto, as relações dinâmicas entre pontos, troncos e configurações nodais produzem o que denominamos de **modulações geratrizes**. Essas modulações geratrizes das experiências funcionam como uma espécie de figura geométrica multicolorida, um fractal. Elas articulam os movimentos entre as relações nodais, de maneira dinâmica e interdependente, mas comportam elementos de indeterminação, não linearidade, ou seja, há um campo permanente de possibilidades, continuidades e descontinuidades. Dessa forma, podemos entender as **modulações geratrizes** como o movimento complexo e dinâmico das configurações nodais. Ora, como pensar a formação humana considerando a possibilidade disruptiva presente nas modulações geratrizes, suas possibilidades de transformação não-lineares?

Numa primeira aproximação, portanto, concebemos que o desenvolvimento do conhecimento de si, numa perspectiva de apreciação complexa, pode abrir espaços para desabrochar *dinâmicas dialógicas de percepção* interdependente, interativa e sutil de si, dos outros e dos ecossistemas. No nosso entendimento, essa forma contém um valor transcultural fundamental, que permite o desenvolvimento de processos complexos de reprodução e produção cultural, numa lógica, aberta, interativa, dialógica e complexa. Posteriormente, serão pontuadas algumas insinuações metodológicas nessa direção.

Pensamos que, em uma lógica não-linear, os processos de produção e reprodução cultural comportam elementos de continuidade e descontinuidade. Essa dinâmica pode produzir movimentos que acarretem novas configurações nodais, as quais emergirão do desenvolvimento, da mediação e articulação de novos pontos e troncos nodais. Essas articulações

formam configurações, não são estáticas e, por estarem em constante movimento na sociedade, podem ser alteradas, criando modulações geratrizes em consonância com os princípios do transculturalismo crítico.

Essas reflexões fazem com que surjam novos questionamentos. É possível reimaginar a vida humana para além da perspectiva da modernidade e da pós-modernidade? É possível construir o novo sem romper com a hegemonia cultural do império colonial euro-ocidental? Como entender a força formativa contemporânea dos processos que acionam e traduzem saberes tradicionais, artefatos culturais arquetípicos, que “dormiam no passado”? Como possibilitar o diálogo entre diferentes matrizes culturais? Como entender os procedimentos de tradução cultural que acionam os diferentes artefatos culturais tradicionais, visando à produção de novas configurações culturais e de novas modulações geratrizes?

No nosso entendimento, esse processo é complexo, pois envolve movimentos simultâneos em diferentes direções. São movimentos de desconstrução e reconstrução, que, pelo seu caráter experimental, estão abertos ao imprevisível e indeterminado. Acreditamos que é necessária a criação de uma metarreferência transcultural que fundamente esses complexos processos de reconfigurações formativas e identitárias.

É factível a busca por esses fundamentos? É concebível construir estratégias de desconstrução/reconstrução em distintas direções da vida social e cultural? Podemos lúdica e pedagogicamente construir uma nova estética educativa, na direção de uma nova racionalidade, “liberta” das amarras cartesianas, que foram essenciais na constituição da modernidade colonial ocidental? Podemos, ao revisitar os processos de inscrição corporal dos conhecimentos, realizar um diálogo entre as nossas forças arquetípicas culturais e as da “outricidade”? É viável acionar artefatos culturais, mesmo que envolvam temporalidades diversas, mas que tenham um poder desestruturador-criador, lúdico e ambivalente, com o intuito de produzir novos cenários formativos? Essas indagações povoam nossas inquietações nos últimos 20 anos.

Deparamo-nos novamente com a obra de Walter Benjamin, que tem nos instigado a ponto de visualizarmos novos horizontes e cenários interpretativos: “mesmo sob circunstâncias catastróficas, a obra da salvação

precisa ser inaugurada. Há potencial suficiente no passado; necessita de atualização” (GARBER, 1992, p.18). Ora, essa insinuação permite que caminhemos.

Esse movimento de produção de informações e conhecimentos é essencial à vida humana, pois não nos constituímos fora dessa condição. Se, por um lado, carrega certezas e determinações, por outro, contém a lógica da indeterminação, da incompletude, da não linearidade, do inusitado e da incerteza. Essa condição implica o desenvolvimento de um exercício fenomenológico complexo.

[...] essa complexidade que também nos revela a incompletude do ser humano. Ela nos ensina que, simultaneamente, somos seres físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais e que todas essas dimensões estão imbricadas em nossa corporeidade, influenciando-nos mutuamente e estando reciprocamente presentes em toda atividade humana (MORAES, 2015, p. 45).

Essa condensação de determinação e indeterminação produz configurações que formam padrões que tendem a se repetir, em uma espécie de *fractais*. Essa geometria estuda e descreve situações geométricas que não podem ser explicadas pela geometria clássica, euclidiana. Ela cria, portanto, condições de apreender a lógica subjacente a processos não lineares, multidimensionais. Contudo, como perceber o complexo jogo de reprodução de dimensões lineares e não lineares nos diferentes sistemas e processos? Isso implica em captar a processualidade das estruturas ambivalentes na produção dos fenômenos complexos.

Buscamos a pertinência da perspectiva formativa do transculturalismo crítico nessas imagens de figuras fractais, que se movem numa dança complexa, preche de possibilidades de lidar simultânea e dinamicamente com a repetição e as possibilidades de recriação e emergência inusitada dos fenômenos. Os processos criativos são expressão dessa condição de possibilidade. Concebemos, referenciando-se em Moraes (2015), que não há nas realidades espaço vazio nadificado, sem possibilidade de emergência. Eles contêm energia, matéria e informação, potencialidades e possibilidades. O desenvolvimento do diálogo com o/outro/a, consigo e com o ecossistema abre um universo de possibilidades e de quebra das visões lineares nos processos formativos.

A compreensão desses espaços multidimensionais, que contêm vazios quânticos, é condição para a emergência de novas perspectivas formativas. Eles são nutridos não somente por pensamentos simbólicos, míticos e mágicos, mas também por intuição, valores, espiritualidade e experiências interativas e cognitivas. Sempre cheios de energia, potencialidades e possibilidades, numa metáfora carnavalesca, são denominados **vazios grávidos**, prenhes de possibilidades e potencialidades de emergências.

O patrimônio cultural disponível forma a base noosférica³⁶, fundamental à modulação das experiências, que anteriormente chamamos de *modulações geratrizes*. Não obstante, como discutimos anteriormente, a historicidade tem sido marcada por relações de poder que determinam a maneira de nos relacionarmos conosco, com as outras pessoas, com os animais e com o ecossistema.

A condição geratriz das diversas experiências socioculturais contém singularidades de informações, saberes e modos diversos de produção de conhecimento, que manifestam tradições culturais que podem ser acionadas constantemente por diferentes caminhos e processos pessoais, experienciais, tecnológicos e institucionais. Essa nova e complexa “ágora” lida de maneira muito singular com a multidimensionalidade da realidade e da condição humana. As tecnologias de comunicação e informação abrem possibilidades de emergências culturais complexas. O princípio da incerteza e o “vazio grávido” lida com possibilidades de mesclar temporalidades, artefatos culturais do patrimônio transcultural humano, de uma forma sofisticada e complexa, para além dos padrões mais usuais de socialização e produções culturais.

O transculturalismo crítico aponta para a necessidade de profundos diálogos, em múltiplas direções, entre a nossa própria condição, as nossas relações com a “outricidade” e as tradições e manifestações culturais, suas cosmogonias e cosmovisões. Em concordância com o olhar de Panikkar (2007, p. 101), o diálogo é essencial e representa um fim em si mesmo, mas a sua

³⁶O conceito de nooesfera, criado pelo filósofo francês Teilhard de Chardin, foi acionado e articulado com a composição que esbocei para análise. A nooesfera é considerada a esfera da mente, do pensamento humano. Após o desenvolvimento da biosfera, que transformou a geosfera de maneira significativa, a emergência da noosfera criou condições para o surgimento do conhecimento humano.

finalidade não é concluir a si próprio, nem elaborar respostas definitivas, pois não há perguntas definitivas. O diálogo deve ser estabelecido como um exercício contínuo, permanente. Essa abordagem pressupõe que o diálogo é uma **atitude** que pode abrir caminhos para formas de convivência menos assimétricas, enfrentar os desafios humanos com sabedoria e perspicácia, desenvolver respeito pela diferença e aprender com a “outricidade”. **Eis um desafio ético fundamental e fascinante.**

Entre os novos problemas observados nesta pesquisa, constam o desconhecimento, a ignorância e a falta de interação e, ou, uma interação assimétrica entre os diferentes brasis. A nossa metáfora “*Os brasis não conhecem os brasis[...]*”, que está em sintonia com essa dimensão, apontou para a necessidade premente de construção de procedimentos dialógicos transculturais entre os brasis. Esses achados, se ressignificados, podem ser essenciais para enfrentarmos os desafios contemporâneos de realização de diálogos no campo das relações interculturais mediadas por complexas redes tecnológicas de comunicação e informação.

Esse caminhar nos possibilitou compreender o patrimônio cultural que herdamos como uma espécie de resiliência das **experiências transculturais humanas**, um campo de sabedoria transcultural. É essencial, portanto, nos aproximarmos da compreensão dos fenômenos de criação transcultural humana.

Para tanto, compreendemos que essa abordagem exige a realização de articulações efetivas entre as dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas. A transdisciplinaridade, na medida em que articula uma compreensão ontológica multidimensional da realidade e do ser humano, de natureza complexa, dinâmica, determinada e indeterminada, interdependente, constituída por níveis de materialidade distintos, é uma chave para a constituição de compreensões dessas realidades criativas transculturais.

Fizemos algumas indicações dessas possibilidades de articulação entre essas diferentes dimensões. O intuito dessas indicações é produzir referências para uma abordagem curricular na perspectiva do transculturalismo crítico.

Como caminhar em direção à perspectiva formativa do transculturalismo crítico? Seguem alguns elementos que foram construídos

ao longo dos anos, por meio de pesquisas, a partir do diálogo com os/as autores/as. Desenvolvemos um diálogo fecundo com as abordagens transdisciplinares, sobretudo com os modos transdisciplinares enunciados por Moraes (2015), e também por intermédio das experiências pessoais e profissionais. Elencamos as referências ontológicas, epistemológicas e metodológicas, que constituem princípios do transculturalismo crítico. Essas referências estão abertas à discussão e ao diálogo. Em caráter provisório, faremos algumas conexões sobre as referências e algumas insinuações curriculares.

Os currículos expressam condensação de aspectos culturais, que se consubstanciam em desenhos e arquiteturas curriculares, ou seja, como modos institucionais de produção de saberes e de subjetividades. Esses modos reproduzem, criam e recriam significados e poderes na sociedade. Esse processo contínuo de criação é fundamental à construção de toda e qualquer realidade sociocultural. Assim, há uma dimensão subjacente às perspectivas formativas que se desenvolvem por intermédio de curricularidades presentes nos tecidos sociais e culturais.

As formulações das teorias curriculares pós-críticas incorporaram aspectos do debate pós-estruturalista, pós-colonial, dos estudos culturais e decoloniais, mas não trabalham algumas dimensões que consideramos fundamental à perspectiva curricular do transculturalismo crítico. Apresentaremos alguns desses aspectos por meio de princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos de uma perspectiva curricular transcultural e crítica. Esses elementos fazem parte das indicações finais que fizemos no nosso relatório do Estágio Pós-doutoral, supervisionado pelo professor Alípio Casali, na PUC SP.

a) Princípios ontológicos

- 1º Todos os seres humanos são de natureza complexa, interdependente e multidimensional, simultaneamente cósmicos, biológicos, afetivos, sociais, culturais e espirituais.

- 2º Portam plasticidade neuronal e cognitiva, que permitem aprender ao longo da vida, por meio de inteligências múltiplas e sofisticadas, e se desenvolver humanamente em ecossistemas naturais e culturais.
- 3º Desenvolvem-se criativamente em diferentes ambientes sociais e culturais, carregando a potencialidade e as possibilidades de produzir realidades transculturais. A transculturalidade é uma qualidade emergente das potencialidades e possibilidades criativas humanas, as quais explicitam a dimensão da unidade humana. O desenvolvimento criativo das potencialidades e possibilidades ocorre em relações sociais marcadas por relações históricas e de poder, que estão presentes na pluralidade de modos culturais existentes.

b) Princípios epistemológicos

- 1º Os conhecimentos e saberes são produzidos, necessariamente em ambientes culturais, por intermédio dos próprios equipamentos sensitivos e cognitivos que portamos. Somos um corpo inteligente que necessita produzir sentidos e organizar logicamente as suas narrativas interativamente com configurações nodais constituídas. Logo, os processos de produção de conhecimento são significação e, ou, ressignificação de conhecimentos existentes. Os modos de produção de conhecimentos e saberes desenvolvem-se por meio de matrizes curriculares, compreendidas como curricularidade cultural, presente em todos os modos de produção culturais estabelecidos. O processo de experimentação e produção de conhecimentos aciona saberes que foram inscritos social, cultural e corporalmente, conscientes e inconscientes. Logo, o acionamento desses saberes carrega os princípios não lineares da indeterminação e da complexidade. Há uma gama de possibilidades de conexões interativas nos processos em que as experiências se desenvolvem. No entanto, as possibilidades são limitadas e delineadas pelos desenhos e arquiteturas curriculares que referenciam tais processos formativos.

- 2º As realidades humanas produzidas são complexas, multidimensionais e transculturais.
- 3º O conhecimento do outro em profundidade exige o experienciar e o perceber de si para despertar o campo dialógico de empatia com o outro e com o ecossistema.
- 4º O desenvolvimento de dialogicidade complexa cria as condições de desenvolvimento de empatia com os fenômenos da vida. É a chave para a criação de modos culturais baseados nos processos de relações interdependentes com o ecossistema. Essa dimensão dialógica está fincada no respeito à ecologia de saberes.

c) Princípios metodológicos

- 1º Abertura multidimensional** – Produzir exercícios de percepção da lógica transcultural como expressão da condição humana. O desenvolvimento desse campo perceptivo cria as bases para a produção de valores conectados com a possibilidade de construção de cidadanias transculturais. Desenvolver apreciação pela complexidade da natureza, em uma espécie de sensibilização-eco-estética é a chave para conexão com a noção de interdependência dos fenômenos ambientais, sociais e culturais. Nessa abertura, o corpo e seus diferentes sentidos são acionados para experimentar as potencialidades e possibilidades de usufruto criativo dessa interação perceptiva. Essa interação deve acionar a pluriversidade de saberes e sabedorias tradicionais disponíveis, que têm um enorme potencial formativo.
- 2º Relativização das autorreferências** – Estabelecer práticas dialógicas de autoconhecimento. Realizar constantemente modos de apreciação e observação contemplativa de si. Há muitos recursos disponíveis que podem ser acessados, mas que não devem ser realizados de maneira aleatória, e sim incorporados enquanto um campo de conhecimento e vivência dos/as educadores/as. Esse movimento dialógico é a base para o autoconhecimento. Ele

possibilitará a compreensão da fluidez e historicidade das nossas próprias realidades identitárias, além de desenvolver gentileza e apreciação, percebendo as nossas ambivalências, medos e arrogâncias, a fim de transmutá-las com gentileza. Desenvolver paradoxalmente uma dupla percepção: a percepção que relativiza seu lugar e, por outro lado, a percepção que reconhece e valoriza sem absolutizar seus lugares identitários. O processo de relativização cria as condições de percepção das múltiplas realidades culturais, mas do fenômeno da unidade geratriz, essencial para estabelecer cidadanias em uma perspectiva transcultural. A relativização de si não visa eliminar os lugares de referências identitárias, mas potencializá-los criticamente.

3º Descoberta crítica da “outricidade” – Acessar mecanismos de compreensão das diferentes tradições culturais, a fim de perceber as suas lógicas internas e subjacentes. O caminho de acesso mais fecundo é o que estabelece o diálogo com as bases cosmológicas da “outricidade”. Esse voo em direção ao outro deve ser de descoberta, escuta sensível, respeito, abertura cognitiva plena, cores, sons, valores e formas. Os corpos com suas múltiplas inteligências devem ser acionados, da mesma forma que a percepção dos fios que tecem as incompletudes e relatividades culturais. Esse caminho possibilitará mergulhar na magia da condição e da fascinante aventura ecossistêmica humana. A compreensão crítica das incompletudes, por meio do princípio do respeito da condição transcultural das realidades humanas, é fundamental.

4º Criação de complexos institucionais interativos

1. Estabelecimento de configurações nodais e modulações geratrizes que comportem valores e modos atitudinais essenciais às relações interculturais críticas, apreciativas e fecundas.
2. Desenvolvimento de mecanismos de escuta de si e da “outricidade” de maneira plena, suas angústias, medos e

dificuldades. Essa relação empática produzirá possibilidades de cooperação solidária em diferentes planos e dimensões da existência. Contribuirá para os processos de reconhecimento do outro e de seus direitos à igualdade e à diferença.

3. Manifestação e celebração da convivência com o ecossistema, com o outro e consigo. Exercícios celebrativos da magia, beleza e riqueza de nossa condição.
4. Abertura da imaginação para conceber desenhos organizativos multipolares para as sociedades humanas, pois o transculturalismo crítico percebe que há um esgotamento dos modelos predominantes de organização das sociedades humanas, seja no campo do capitalismo ou mesmo das experimentações socialistas, por estarem vinculadas aos princípios antropocêntricos e patriarcais desenvolvidos pela modernidade. Assim, será essencial se conectar com os princípios do ecocentrismo e com as aberturas epistêmicas advindas do pensamento decolonial, feminista e antirracista e do conjunto de direitos humanos vinculados aos direitos das crianças, dos adolescentes e das pessoas portadoras de deficientes e aos direitos sexuais. Esse conjunto de aspectos contribuirão para o desenvolvimento das bases fundamentais para lidar com a magia de produzir novos modos civilizatórios e enfrentar as adversidades, as desigualdades de classe, gênero, raça, geração e sexo e as oriundas das condições natas de deficiências.

Os desenhos curriculares, em uma perspectiva do transculturalismo crítico, objetiva potencializar, sem absolutizar, os lugares básicos de produção de identidades e narrativas do sujeito. Esses processos visam enfrentar os desafios causados pelas relações de dominação, força e poder, que têm produzido várias formas de desenraizamentos culturais e identitários e fragilizado a própria condição humana.

A condição transcultural — expressão da riqueza humana, seu maior patrimônio — concebe que essas realizações portam simultaneamente completudes, incompletudes e mistérios a serem apreciados criticamente. Esse esgotamento colocou a humanidade em uma encruzilhada, espécie de aporia.

Essa perspectiva formativa intenciona a produção de novas formas de convivências, por intermédio do desenvolvimento da **sabedoria do conviver transcultural** com o ecossistema, consigo e com o/a outro/a. Essa sabedoria deve ser tecida por modos não-agressivos, compassivos, mas de atuação presentificada e ativa, firme, empática, cooperativa, solidária, fundante de cidadanias transculturais, que apreciem, desenvolvam e transformem as experiências transculturais humanas e produzam continuamente novos modos de **CONVIVER**, sintonizados com a magia enigmática da condição humana.

2.4. Tecendo novos fios na Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Cidadania da UFRPE

Em julho de 2020, na gestão do Prof. Marcelo Brio Carneiro Leão e do Prof. Gabriel Rivas (2020-2024), assumi a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Cidadania da PROExC-UFRPE. A nova gestão iniciou suas atividades em plena pandemia. Esse enorme desafio foi enfrentado com perspicácia, responsabilidade e ousadia. Foi necessário elaborar Plano de Funcionamento Excepcional para Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão, considerando as necessidades de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do coronavírus, conforme previsto na Lei Federal nº 13979, de 06 de fevereiro de 2020.

Tivemos que lidar com novos e inusitados desafios. Havia um grupo de trabalho para contribuir com a formulação de propostas para as atividades de extensão durante a pandemia. Esse grupo contribuiu com a proposição de um documento que foi apreciado em consulta pública pela comunidade acadêmica. No entanto, aproveitamos a existência desse grupo para discutir a primeira ação estratégica que desenvolvemos: a proposta de criação de um Fórum de Extensão, Cultura e Cidadania. Essa primeira ação estratégica foi um espaço de ação permanente, com o propósito de formular, estimular,

ampliar e democratizar políticas acadêmicas de extensão, cultura e cidadania, por meio de uma relação dialógica entre universidade e sociedade, comprometida com a transformação social, no intuito de fortalecer o pleno exercício dos direitos humanos, sociais, culturais, políticos, de gênero e da natureza (Fórum Permanente de Extensão, Cultura e Cidadania da UFRPE, 2020). O Fórum foi criado e passou a funcionar com uma gestão provisória. Posteriormente, elaboraram-se seu regimento e eleição para a gestão definitiva.

Em seguida, visando aprimorar os processos de gestão e diálogo com questões emergentes essenciais, criamos duas coordenações na PROExC UFRPE: Coordenação de Gestão de Programas, Projetos e Eventos de Extensão (CGPPE) e Coordenação de Direitos Humanos, Ações Afirmativas e Diversidades (CDHAFD). Podemos afirmar que ambas as coordenações objetivam aperfeiçoar os fluxos de gestão de modo participativo e desenvolver ações formativas conectadas com as perspectivas de uma cidadania ampliada, expressão dos novos movimentos sociais identitários feministas, negros, povos quilombolas, indígenas, deficientes e LGBTQIA+. Trabalhamos de modo prioritário na construção do novo Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2021-2030), no qual conseguimos imprimir os novos marcos estratégicos da PROExC.

A nossa estratégia visava consolidar a formulação de desenhos institucionais que apontassem para uma nova arquitetura das ações extensionistas e para a criação da Política de Extensão, Cultura e Cidadania da PROExC. Para tanto, iniciamos um amplo processo, via Grupos de Trabalho, para a formulação de Minutas de Programas Estratégicos de Extensão, considerando as áreas da Política Nacional de Extensão. A PROExC, em articulação com o Fórum Permanente de Extensão, Cultura e Cidadania e com as Comissões de Extensão, mediou o processo de formulação de 15 minutas de Programas Estratégicos de Extensão para a UFRPE. Essas minutas estavam relacionadas às oito áreas da extensão. Os Programas Estratégicos, enquanto um conjunto articulado de projetos e ações de extensão (cursos, eventos e prestação de serviços), organicamente integrados às ações de Extensão, Pesquisa e Ensino da Universidade, ligados às oito áreas temáticas definidas pela Política Nacional de Extensão Universitária do Fórum

de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2012), têm potencial de estabelecer novos parâmetros para as ações de extensão.

A Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Cidadania da UFRPE desenvolveu ação estratégica de preparação e comemoração do centenário de Paulo Freire em rede interinstitucional. Desenhamos uma ação junto ao Consórcio Pernambuco Universitas, entre outros coletivos institucionais, para realizar atividades comemorativas ao centenário de nascimento de Paulo Freire, durante um ano. As ações iniciaram-se em setembro de 2020 e finalizaram em 2021.

Esse modo de preparação aprofundou a nossa concepção de trabalho em redes colaborativas, que, nesse caso, assumiu o modo de articulação em rede acadêmica transinstitucional. Fizemos um conjunto de ações descentralizadas na UFRPE.

Realizamos a construção de um Boneco Gigante de Paulo Freire, em articulação com a Casa dos Bonecos Gigantes e Mirins de Olinda. O lançamento público do Gigante Paulo Freire ocorreu em solenidade restrita, por causa da pandemia, no Salão Nobre da UFRPE, mas com uma repercussão significativa nas mídias. O boneco gigante foi construído pelo produtor cultural André Vasconcelos. A professora Ana Maria Araújo Freire, viúva de Paulo Freire, participou da solenidade de modo remoto.



Cerimônia onde foi apresentado o boneco gigante de Paulo Freire na UFRPE, na zona norte do Recife, nesta segunda-feira (30). Foto: Pedro Alves/G1.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E FORMAÇÃO DIALÓGICA NA UFRPE

A PROExC desencadeou, com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, o processo de construção e discussão da proposição para a efetivação da curricularização da extensão na UFRPE. Inicialmente, foi criado um Grupo de Trabalho com diferentes setores da universidade, por meio da Portaria GR/UFRPE nº 301/2021, para coordenar todo o processo. Realizamos atividades de estudo de documentos, eventos formativos e construção de proposta de documento base (minuta), para ser discutida em consulta pública com a comunidade acadêmica. Realizamos quatro seminários, que ocorreram nas Unidades Acadêmicas de Serra Talhada (UAST), no Sertão do Pajeú;(UABJ) Belo Jardim; e Cabo de Santo Agostinho (UACSA) e na sede, em Recife. Os seminários tiveram a participação de representantes da sociedade civil, que discutiram a minuta articulada a temas geradores relativos a especificidades das unidades acadêmicas. Acreditamos que a extensão universitária é essencial para a formação acadêmica cidadã, desde que suas ações sejam orgânicas e mediadas transversalmente pelas atividades de pesquisa, ensino, inovação e diferentes saberes presentes na sociedade, sobretudo os saberes tradicionais, que sofreram intensos impactos das relações epistemológicas de poder, por meio de rigorosos mecanismos disciplinares de controle e regulação. Consideramos que, mesmo diante dos desafios políticos, sociais, culturais e sanitários vivenciados pela nossa gestão, permanecemos firmes na construção de novos marcos para a extensão universitária da UFRPE, pelos tortuosos e complexos mecanismos da dialogicidade. Os trabalhos desenvolvidos de modo colaborativo, participativo e dialógico pela equipe da PROExC têm contribuído para a construção de desenhos que apontam para uma nova arquitetura formativa, conectada e ancorada nos complexos desafios das universidades brasileiras, com vistas à construção de uma cidadania coletiva, planetária e transcultural.

PARTE III - CARGOS ACADÊMICOS E ADMINISTRATIVOS NA UFAL E NA UFRPE

- 3.1 Diretor do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFAL (2001-2006)
- 3.2 Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL (2004)
- 3.3 Coordenador Geral do Programa de Ações Afirmativas da UFAL (2003-2006)
- 3.4 2º Vice-Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (2004-2006)
- 3.5 Coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRPE (2007-2008)
- 3.6 Diretor do Departamento de Educação da UFRPE (2008-2012)
- 3.7 Coordenador do Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (2012-2014)
- 3.8 Coordenador do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades - Universidade Federal de Rural de Pernambuco e a Fundação Joaquim Nabuco (2013-2015)
- 3.9 Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Cidadania da Universidade Federal Rural de Pernambuco (a partir de 01 julho de 2022)

ANEXOS

PRÊMIOS E HOMENAGENS

- 1 Lâurea em Filosofia – 1984
- 2 Troféu Terça Negra – Núcleo de Cultura Afro-brasileira da Secretaria de Cultura Prefeitura da Cidade do Recife
- 3 Homenagem da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC - Afro e Indígena – 2018
- 4 Comenda Solano Trindade de Direitos Humanos – Secretaria Estadual de Justiça e Direitos Humanos de Pernambuco – 2018



**UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO**

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v.1).

BIERSACK, Aletta. Saber local, história local: Geertz e além. In: LYNN, Hunt. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CANDAU, Vera (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CASALI, Alípio. Descolonização e direitos humanos na educação. **Revista de Educação Pública**, Boa Esperança, Cuiabá, v. 23, n. 53/1, p. 259-279, maio/ago. 2014.

_____. Ética y estética como expresiones de espiritualidade em Paulo Freire. **Rhizome Freirean**, n. 21, 2016. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/etica-y-estetica-21>>.

Acesso em: 16 maio 2016.

COLL, Agustí Nicolau. As culturas não são disciplinas: existe o transcultural. In: NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2002. p. 73-92.

CONSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artemed, 2011.

DAVIS, Nathalie Zemon. **Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FERREIRA, Aurelino Lima **Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal: análise de uma experiência de formação integral**. 2007. 449. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.



**UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO**

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: COLL, Agustí Nicolau et al. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 93-122.

GARBER, Klaus. Por que os herdeiros de Walter Benjamin ficaram ricos com o espólio? **Revista USP**, São Paulo, p. [8]-23, set./nov. 1992.

GEERTZ, Clifford. O Impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: GEERTZ, Clifford; FANNY WROBEL. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978. p. 45-66. (Coleção biblioteca de antropologia social).

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 47, p. 333-513, maio/ago. 2011.

GONÇALVES, Tereza Paula Nico Rego. Ciências da Educação e Ciências Cognitivas. Contributos para uma abordagem transdisciplinar. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 25, n. 1, p. 217-239, 2012.

GONÇALVES, Tereza Paula Nico Rego; GUERRERO, Antonio Bernal. Identidade narrativa e plasticidade cerebral: algumas propostas pedagógicas. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, n. 42, n. 1, p. 27-43, jan. 2008.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

JONHNSON, Richard. O que é afinal, estudos culturais? In: JONHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana; SCHULMAN, Norma. **O que é afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 7-32.

LIBANEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBANEO, J. C.; SANTOS, Akiko (Org.).



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO

Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.

Rio de Janeiro: Alínea, 2005.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Pallas Athena, 2001.

MORAES, Maria Candida. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana - Willis Harman House, 2008.

_____. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2007.

MORROW, Raymond Allen, TORRES, Carlos Alberto. **Teoria social e educação**. Porto, Portugal: afrontamento, 1998.

NAROPA UNIVERSITY. **History of Naropa**. 2016. Disponível em: <<https://www.naropa.edu/about-naropa/history/index.php>>. Acesso em: 07 maio 2016.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2002. p. 45-72.

_____. **O manifesto transdisciplinar**. São Paulo: TRIOM, 1999.

NINA, Ana Cristina Lopes. **Ventos da impermanência**: um estudo sobre a resignificação do budismo tibetano no contexto da diáspora. São Paulo: EDUSP, 2006.



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO

NOBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudo de Psicologia**, Natal , v. 13, n. 2, p. 141-148, ago. 2008.

_____. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008.

OLIVEIRA, L. Albertina, ANTUNES, Bruno M. Gouveia. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 48, n. 2, p. 43-60, 2014.

PANNIKAR, Raimond. **O diálogo indispensável: paz entre as religiões**. Corroios, Portugal: Zéfiro, 2007.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

RINPOCHE, Chögyam Trungpa. **Shambhala: a trilha sagrada do guerreiro**. Colorado, EUA: Shambhala Publications, 1984.

SANTANA, Moisés de Melo. **Olodum: carnavalizando a educação**. Curricularidade em ritmo de samba-reggae. 2000. 238 f. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. A construção multicultural da igualdade e da diferença. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 6., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n.], 1995.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAVARES, A na Cláudia Ribeiro. **Bondade fundamental e presença autêntica: a visão de formação humana no pensamento de Chögyam**



**UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO**

Trungpa Rinpoche. 2013. 174 f. Tese (Doutorado em educação)–
Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

WALLACE, B. Alan. **Ciência contemplativa:** onde o Budismo e a
neurociência se encontram. São Paulo: Cultrix, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia deocolonial:
in-surgir, re-existir e re-viver. In: _____. **Educação intercultural na
América Latina:** entre concepções tensões e propostas. Rio de Janeiro:
7 Letras, 2009. p. 12-32.

WOODWARD, Kathryn. Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA,
Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença.** Petrópolis, RJ: Vozes,
2007. p. 7-72.



**UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO**

ANEXOS