

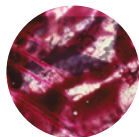
PESQUISADOR(A) ENCARNADO(A)

experimentações e modelagens no saber fazer das ciências

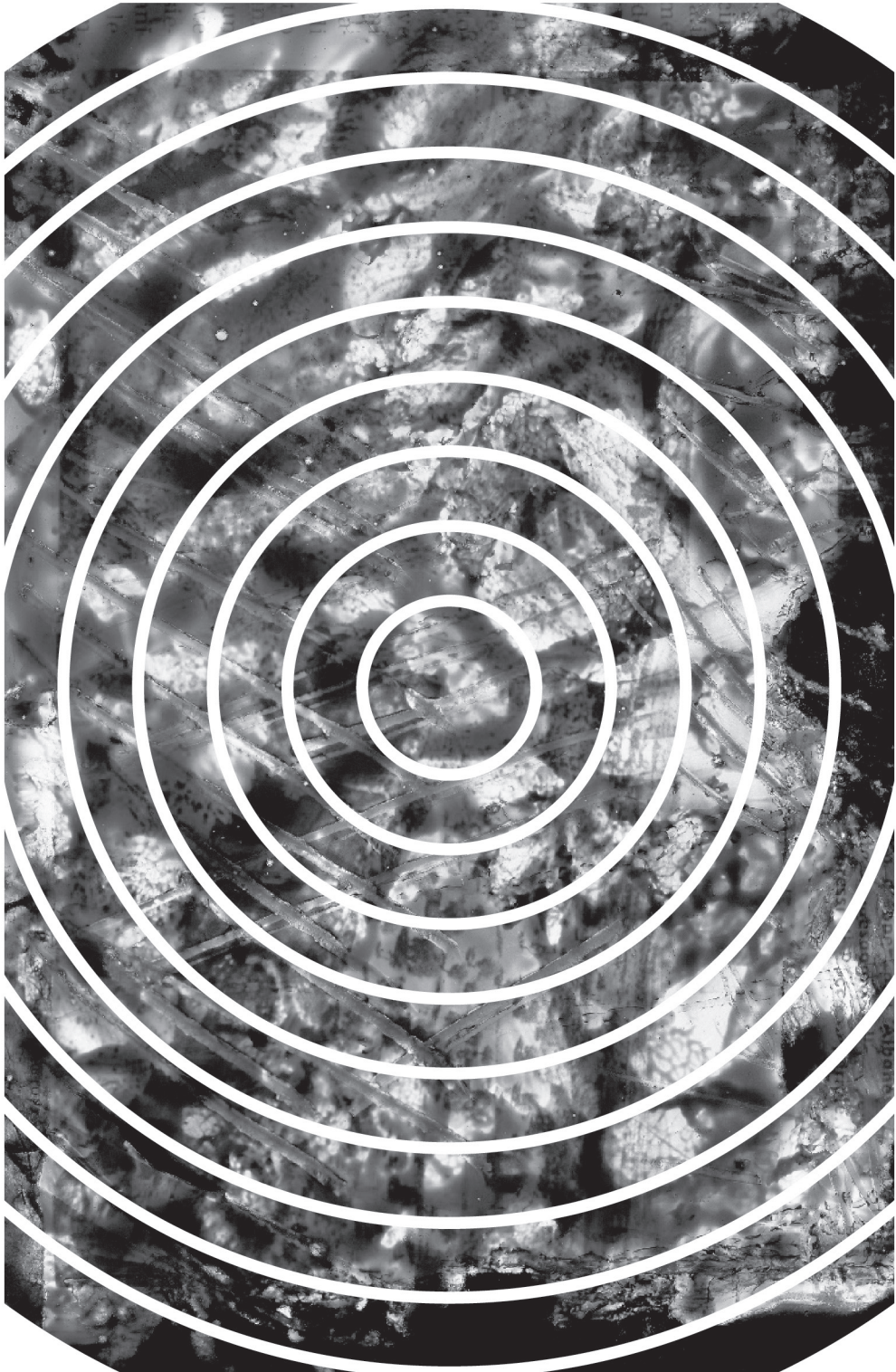
SUELY MESEDER E CLEBEMILTON NASCIMENTO | Organizadores



EDUFBA



Este livro tem um gosto especial de celebração dos dez anos do núcleo de pesquisa Enlace. O marco por si só já justificaria sua existência, porque, de fato, toda existência tem uma história a ser contada. No entanto, toda existência nasce em determinadas condições históricas, políticas de criação: nas quais, quando, o porquê e para que ela passa a existir. Nessa trilha, nossas narrativas construídas sobre a produção, gestão e difusão do conhecimento acadêmico no/do núcleo de pesquisa Enlace da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) trazem consigo os marcadores sociais de classe, raça, ato performativo de gênero, regionalidades, nacionalidades, sobretudo porque eles são estruturais e estruturantes do ser no mundo. Para além da comemoração como um gesto em si mesmo, lançamo-nos no desafio de tensionar sua existência – aquilo que nos move enquanto coletivo – e resistências – os desafios a enfrentar em um contexto adverso e avesso a nossa existência –. É nessa encruzilhada que nos assenhoreamos da denominação “pesquisador(a) encarnado(a)”, engendrada no âmbito do grupo com muito a nos dizer para além das experimentações em curso no nosso saber-fazer, tanto do ponto de vista teórico-epistemológico, como também metodológico. Estamos diante de uma modelagem complexa, experimental, multireferenciada e interdisciplinar cujas bases e princípios norteadores serão apresentados, debatidos e tensionados nos vários capítulos que compõem essa obra pelas diversas vozes encarnadas que dela participam.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Suely Messeder
Clebemilton Nascimento
ORGANIZADORES

PESQUISADOR(A) ENCARNADO(A)
experimentações e modelagens
no saber fazer das ciências

Salvador
EDUFBA
2020

2020, Autores.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e projeto gráfico Igor Almeida

Imagem da capa Dante Galeffi

Revisão Camila D'Apolônio

Normalização Bianca Rodrigues de Oliveira

Pesquisador(a) encarnado(a): experimentações e modelagens no saber fazer das ciências / Suely Messeder, Clebemilton Nascimento (organizadores).

– Salvador : EDUFBA, 2020.

470 p.

ISBN: 978-85-232-2036-5

1. Ciência - estudo e ensino. 2. Pesquisa. 3. Educação superior. 4. Educação básica. 5. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. I. Messeder, Suely. II. Nascimento, Clebemilton. III. Título.

CDD – 507

Elaborada por Sandra Batista de Jesus CRB-5/1914

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo

s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164

www.edufba.ufba.br

edufba@ufba.br

SUMÁRIO

Prefácio .9

MARY GARCIA CASTRO

Reflexões iniciais .19

SUELY MESSEDER

CLEBEMILTON NASCIMENTO

PARTE I - MODELANDO O(A) PESQUISADOR(A) ENCARNADO(A)

Em cena o(a) pesquisador(a) encarnado(a): um conceito e/ou um instrumental teórico-metodológico em seu devir ético e estético .45

SUELY MESSEDER

A ética partilhada como construtora dos novos caminhos do mundo do trabalho e o bem viver: figuração utópica de uma ética polilógica .71

DANTE AUGUSTO GALEFFI

A trilha do paradigma da responsabilidade compartilhada na educação universitária .105

CRISTINA ALBUQUERQUE

Ancestralidade .117

EDUARDO OLIVEIRA

PARTE II - O(A) PESQUISADOR(A) ENCARNADO(A) E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

A epopeia de um destino: testemunhos de um corpo aflorado .147

PAULO CÉSAR GARCÍA

Devir mulher: o sonho materializado do sujeito encarnado .165

GRACIELA PELLEGRINO

Ciência, umbanda e encantados: itinerâncias do sujeito encarnado .181

ADILSON MENEZES DA PAZ

Plantar, cuidar e fortalecer: interdisciplinaridade, método e relevância social na trajetória profissional da docência universitária .209

SERGIO HENRIQUE CONCEIÇÃO

Um pesquisador encarnado nas ciências experimentais .235

FILIPE ANTUNES

PARTE III - VOZES INSURGENTES NA GESTÃO DO CONHECIMENTO

Experimentações, apostas, conexões teóricas e pessoais de um pesquisador encarnado .261

CLEBEMILTON NASCIMENTO

Imbricações da pesquisadora encarnada/mulher gestora nos processos de governança universitária .291

ADRIANA DOS SANTOS MARMORI LIMA

A subjetividade encarnada como posicionamento ético-epistemológico .315

JOSÉ ROBERTO DE OLIVEIRA

Antes da roda era eu: perspectiva de um pesquisador encarnado nos estudos sobre homofobia .333

LENON BOAVENTURA

PARTE IV - UM SABER FAZER ENCARNADO

Verdedas do meu eu, encarnadamente produtora de conhecimento .349

LENADE BARRETO

(En)carne, osso e pesquisa: pesquisadora e lugar de fala .371

FABIANE FERNANDES GUIMARÃES

Tramas de sentidos do saber-fazer de uma pesquisadora encarnada .395

NATALÍCIA LIMA BARBOSA

PARTE V - O(A) PESQUISADOR(A) ENCARNADO(A) NA EDUCAÇÃO

Uma “professorinha” fazendo pesquisa científica: positivando o insulto .415

AMANAIRA CONCEIÇÃO DE SANTANA MIRANDA

As ensinagens do cotidiano e da pesquisa: trajetória pessoal e profissional da pesquisadora encarnada .445

ELISETE SANTANA DA CRUZ FRANÇA

Sobre os(as) autores(as) .463

PREFÁCIO

*Porque vivimos a golpes, porque apenas si
nos dejan decir que somos quien somos,
nuestros cantares no pueden ser sin pecado, un adorno.*

Estamos tocando el fondo.

*Maldigo la poesía concebida como un lujo cultural por los
neutrales que, lavándose las manos, se desentienden y evaden.*

Maldigo la poesía de quien no toma partido hasta mancharse.

CELAYA (1995)²

O que se espera de um prefácio, um texto ligeiro que anuncie a obra de referência, estimulando sua leitura e decolando de um olhar externo, objetivo competente que a legitime, não é proposta deste, nem latente nem manifesta.

Prefaciador não é fácil quando se trata de um livro organizado por Suely Messeder, nem pretendo cumprir tal ritual, já que afetos,

¹ PhD em Sociologia. Professora aposentada da Universidade Federal da Bahia (UFBA), professora visitante no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFICS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pesquisadora/consultora na Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) - Brasil.

² CELAYA, G. *Cantos Ibéricos*. Madrid: Turner, 1995.

cumplicidade e uma longa caminhada, se não juntas mas compartilhando mapas, ou melhor desvios, no campo de estudos e ativismo feminista e comum inclinação para o blasfêmico, termo de Donna Haraway que Suely tão bem explora em vários de seus textos, nos que há mais de duas décadas.

Principalmente alguns afetos, destaco, que em lugar de contaminar subjetivamente essas notas, dão-lhe corpo, quais sejam a admiração pela seriedade, a criatividade e o compromisso ético de Suely com um “saber fazer saber” local, acadêmico-intelectual-ativista, compartilhado, que colabore principalmente para mais além da inclusão, e sim com a democratização da universidade, apostando na formação/afirmação de sujeitos navegantes em temas estranhos, cunhados de forma pejorativa como “identitários”. Temas encarnados em experiências, histórias e histórias sofridas, mas que não podem se limitar, risco de um identitarismo fragmentador, no deslumbramento com os seus “eus”, sua subversão a normas, como a hetero orientada, ou em seus sofrimentos, ou seja limitar-se a memoriais, biografias.

Peças deste livro bem ilustram como os autores, bem operacionalizam a preocupação de Suely, nos encontros semanais do grupo Enlace e em curso de pós-graduação pela apropriação por seus orientandos, de acervo diversificado de conhecimentos ainda que se tenha como projeto, a decolonização do saber, combinando saberes em uso com a crítica ao conhecimento canônico, dito eurocêntrico. Leio a compreensão por enquadrar biografias em contextos, considerando classe, raça, gênero e sexualidades. Aquelas se bem territorializadas, encorpadas, sentidas por experiências singulares, significam-se como estruturantes de desigualdades, portanto pedindo debates sobre suas modelações e entrelaces na realização do capitalismo, do patriarcado e regimes de sexualidade, e atenção a instituições agências como a família, a religião e a escola, refletindo projetos críticos.

Não ao azar alguns dos textos do livro que anuncio, a proposta do pesquisador encarnado, sugeriram-me a epígrafe do poema de Celaya, ou seja, a recusa de uma ciência neutral. São tempos de barbárie, não só a poesia tem que tomar partido “hasta mancharse”. Em capítulo³ sobre a modelação do conceito de pesquisador encarnado, declara em trechos diferentes, Messeder:

Estamos conscientes do nosso deslocamento no âmbito da diáspora e, quando nos arvoramos na construção de uma ciência colaborativa, denunciemos que a razão pleiteada pela ciência moderna capitalista apenas forjou a neutralidade em prol do ideal do universal, embora saibamos da existência concreta do sujeito encarnado epistêmico branco ocidental [...] E com tudo isto, deseja-se, realmente, mandar o mundo da meritocracia androcêntrica, racista, LGBTfóbica às favas, em sua derrocada... porque sabemos que este ser no mundo, o(a) pesquisador(a) encarnado(a), é visto(a) como derrotado(a) diariamente [...] A construção do conceito se concretiza em rede de coalizão e na possibilidade de caminhar na utopia da ciência colaborativa acompanhada pela ética do cuidado. Temo que o tentáculo da ciência hegemônica do Norte nos impeça de avançar como subalternizados construtores da ciência. Por esta razão, vejo como imperiosa a geopolítica do conhecimento valorizada no processo de descolonização.

Tive o prazer de ter Suely como aluna quando na graduação em Ciências Sociais na UFBA e mais tarde ser sua orientadora em dissertação de mestrado, além de acompanhar seu trabalho frente aos dez anos do Enlaçando, que se explode em seminários anuais sobre

³ Ver capítulo “Em cena o(a) pesquisador(a) encarnado(a): um conceito e/ou um instrumental teórico-metodológico em seu devir ético e estético” neste livro.

gênero e sexualidades, hoje de renome internacional, tem gestação artesã, fora de holofotes, em encontros, aulas, modelando *habitus* de pesquisador alquímico,⁴ aquele que combina e transforma, no trânsito entre territórios-meio corpo, rebelião contra colonialidades do poder e do saber e escritas blasfêmicas.⁵

O Enlaçando, assim como este livro, não são eventos, são testemunhos de um processo de cultivo de inovações no campo do conhecimento. Insisto, formação de um *habitus*, tecido coletivamente em processos de encontros, pesquisas e que desestabilizam o comum acento acadêmico no autoral, na aula episódica, magistral.

Considero o ideário do pesquisador encarnado, transgredindo fronteiras entre biografia, estória e história, assim como misturando tempos, os dos ancestrais e experiências caras ao tempo memória, como um *habitus*, considerando que para Bourdieu (2001, p. 67, grifo nosso) a noção de *habitus*:

⁴ Sobre conhecimento alquímico revisito texto originalmente publicado em 1992 (*): “gênero, geração e raça são categorias aqui usadas para o debate sobre a alquimia das categorias sociais e o eu dividido, ou seja, o jogo entre encontros, contradições, transformação e parcialização das rebeliões ou seleção de frentes de rebeliões. A metáfora da alquimia não é gratuita. É preferida àquela de simbiose, que sugere fusão ou anulação de uma categoria pela outra. O teorema subjacente ao conhecimento alquímico era de que haveria uma prima matéria, comum a metais bastante diferentes entre si, para a produção de um metal superior – o ouro – haveria que combinar, por exemplo, cobre, ferro e prata. Chegar a tal matéria, transformando-a, exigia do alquímico experiência nas técnicas de laboratório e uma postura filosófica própria. O alquímico, ao juntar categorias ou elementos para uma transformação, transforma-se, chegando a um conhecimento próprio singular e a um alter/autoconhecimento de si [o que pede estar atento ao outro/outro]”. CASTRO, M. G. Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos: gênero, classe, raça e geração entre Líderes do Sindicato de Trabalhadores Domésticos em Salvador. *Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 0, p. 57-73, 1992.

⁵ Sobre o uso desse potente conceito de Donna Haraway, a ciência da blasfêmia, por Suely Messeder: Ver: MESSEDER, S. A. A construção do conhecimento científico blasfêmico ou para além disso nos estudos de sexualidades e gênero. In: IRINEU, B. A. (org.). *Diversidades e políticas da diferença: intervenções, experiências e aprendizagens em sexualidade, gênero e raça*. Palmas: Eduft, 2016. v. 1, p. 6-17. Neste livro, foco deste dito prefácio, muito recomendo leitura atenta para o texto de Messeder em que o conceito de pesquisador encarnado recorre àquele conceito, qual seja “Em cena o(a) Pesquisador(a) Encarnado(a): um conceito ou instrumental teórico-metodológico”.

Restitui ao agente um poder gerador e unificador, controla e classifica, lembrando ainda que essa capacidade de construir a realidade social, ela mesma socialmente construída, não é a de um sujeito transcendente, mas a de *um corpo socializado, investindo na pratica dos princípios organizadores socialmente construídos e adquiridos no curso de uma experiencia social situada e datada.*⁶

Fica claro que o conceito de pesquisador encarnado se beneficia da ambiência institucional que lhe dá solo: a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) prima, na Bahia, pela composição social, em que negros, pobres e pessoas LGTBTTQ+ sejam acolhidos como gestores de saberes e claro, como alunos(as). A universidade se destaca por sua proposta de interiorização, contando com vários núcleos pelo estado. No capítulo “Em cena o(a) pesquisador(a) encarnado(a): um conceito e/ou um instrumental teórico-metodológico em seu devir ético e estético”, Messeder, no capítulo “As ensinagens do cotidiano e da pesquisa: trajetória pessoal e profissional da pesquisadora encarnada”, informa que “[...] em 2010, o grupo de pesquisa Enlace foi vinculado a dois programas de pós-graduação: o Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (Pós-crítica) e o Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC), este construído em rede com cursos de outras instituições”. Ora, tal estrutura dá chão para o processo de “burilção” do conceito nuclear deste livro, o pesquisador encarnado, como ilustra a plêiade de artigos de diversos pesquisadores, muitos mestrandos e doutorandos daqueles programas e membros do grupo Enlace quando se expõe a potência do conceito para um processo não somente de escolha de um tema de pesquisa, considerando vivências e “sofrências” e projetos próprios, mas seu tratamento no jogo identidades/alteridades e na leitura do princípio

⁶ BOURDIEU, P. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

antropológico, formulado por Roberto Cardoso de Oliveira, destacado por Messeder como inspirador do conceito em pauta – “Olhar, ouvir e escrever” – e vetores que Suely mais detalha em capítulos iniciais deste livro, “Primeiramente, trata-se de recompor os três eixos que nos enredam contextualmente: a) o processo de subjetivação encarnada e/ou corpórea; b) a geopolítica do conhecimento; e c) o compromisso com a produção do conhecimento”.⁷ Tal trecho e nota mais corroboram porque recorro a Celaya – em epigrafe – para destacar o compromisso ético político de tal tessitura conceitual, tão singular e reafirmada por orientação feminista emancipadora, como a perspectiva de Donna Haraway e bell hooks, entre outras.

Refiro-me também à singularidade da proposta conceitual, de que trata o livro, por debate de quadro teórico metodológico tanto para pesquisas comprometidas com intenções libertarias, como por projeto embasado em cosmovisão decolonial, encarnado portanto em corpos territorializados e, insisto, em projetos de resistências e rebeldias.

Muito aprendi e me identifiquei, também nesse sentido, com o sistematizado no capítulo “A ética partilhada como construtora dos novos caminhos do mundo do trabalho e o bem viver: figuração utópica de uma ética polilógica” de Dante Augusto Galeffi. Nesse, o autor didaticamente desenvolve modelagem emancipatória, projeto alternativo à barbárie ou às fórmulas por desenvolvimento, alinhadas à tônicas produtivistas, que marginalizam o ser. Galeffi desenvolve nesse capítulo um criativo resgate da filosofia africana e latino-americana dos povos originais e perspectiva comunitária, construtos básicos para saberes/poderes decoloniais. Seguem amostras:

⁷ Aqui, me chama a atenção o devir negro do mundo, teoria desenvolvida por Mbembe (2018), cujo conteúdo nos retrata o pensamento racial ocidental e a modernidade. Particularmente, no capítulo “O pequeno segredo”, o autor nos revela a questão da memória, de como a colônia se apresenta para o negro, ao mesmo tempo, como violência e como uma espécie de espelho no qual se reconhece a si mesmo. Daí os diversos desdobramentos em relação às nossas marcas. Messeder, no texto “As ensinagens do cotidiano e da pesquisa: trajetória pessoal e profissional da pesquisadora encarnada” neste livro. Para isso ver: MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

Daí o tema da Ética e da Ética Partilhada nos agenciamentos de novos caminhos do mundo do trabalho na perspectiva do movimento Bem Viver, uma figuração utópica de uma Ética Polilógica. [...] uma Teorização Polilógica por ser a reunião de teoria e ação não deixa passar ao largo o ato ético como o florescimento da diferença em suas irrepetíveis singularizações, pois reúne tudo em um mesmo âmbito fenomenológico e deixa ser o acontecimento do sentido próprio e apropriado em sua imprevisibilidade e surpresa acional [...] Em uma Teorização Polilógica, a ética é artística, científica, filosófica e mística, e o que importa é a ação [...] Reunir a ética Ubuntu⁸ e a Ética do Bem Viver é procurar estabelecer o diálogo com aquilo que está próximo. A Ética Ubuntu aqui considerada é um deslocamento do sentido de universalidade de sua mensagem de humanidade, não a partir do cristianismo ou da ótica ocidental eurocêntrica. Pensar o universal ético a partir dos povos africanos originários e presentes é o mesmo que deslocar o eixo de convergência da Europa para a África, o que também é uma provocação investigativa, porque se há algo universal na ética este algo pode ser dito de muitas maneiras diferentes sem perder aquilo que é comum e se multiplica em cada caso. Assim, o que aqui se chama de Ética Ubuntu diz respeito ao que é comum em cada ação que possa ser dita e reconhecida como ética, e não simplesmente ao que é próprio das culturas africanas que produziram sentido Ubuntu, propagando uma ética do amor incondicional e da compaixão irredutível pelo mundo da vida em seus acertos e desacertos. Já o Bem Viver é um movimento contemporâneo associado a Alberto Acosta

⁸ Esclarece Gallefi: “Conceber uma Epistemologia Ubuntu é abrir caminhos para uma nova Ciência Transdisciplinar, que é necessariamente uma ciência ética ubuntu, isto é, acolhe a máxima ubuntu como sua própria guia: ‘a minha humanidade está inextricavelmente ligada à sua humanidade’, segundo a teologia ubuntu do bispo anglicano Desmond Tutu”.

(2016)⁹ e que hoje se encontra incorporado na constituição do Equador e da Bolívia, tendo uma base na cultura dos povos originários, e que revela mais do que uma mera alternativa para o mundo do trabalho, sendo uma ação ética que produz os seus próprios meios de subsistência, organizando-se de forma colaborativa e comunitária, mas sem confrontar-se de modo agressivo com o capitalismo selvagem que a tudo quer possuir para extrair e abandonar, e sim de modo dialógico e democrático, por força do argumento e da realização de ações produtivas viáveis e sustentáveis, e acima de tudo compartilhadas e justamente distribuídas. O Bem Viver é para todos e não para uma determinada elite ou classe social eleita. Requer uma ética do cuidado e do bem querer incondicional. Será isso possível e concretamente desejável?

Até aqui mais me referi a autores da “Parte I - Modelando o(a) pesquisador(a) encarnado(a)” em um livro com cinco partes e que reúne 17 capítulos. Espero que a amostra, o mais comentado, estimule a leitura dos demais capítulos.

Insisto, minha leitura, que o pesquisador encarnado como desenvolvido neste livro, combina estatuto de conceito com a idealização de uma prática teórico-político-metodológica, um tipo de *habitus* em se fazendo, como ilustram os diversos textos capítulos.

Recorro a uma apropriação de trabalho de Loic Wacquant para a defesa da ideia de que o pesquisador encarnado seria um específico *habitus*, apropriado para saberes que pedem a combinação de vivências encarnadas em histórias e práticas teóricas de estudos críticos, em especial no campo de perspectivas feministas racializadas, informadas nas classes, com proposta decolonial, que, se alimentando

⁹ ACOSTA, A. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária: Elefante, 2016.

de sofrências, investem em projetos emancipadores. Do artigo de Wacquant, “Homines in extremis: o que pesquisadores-lutadores nos ensinam sobre o habitus”,¹⁰ seleciono corpi que colaboram ao meu propósito, ou minha leitura dos ricos textos que compõem o livro em pauta.

Utilizo aqui a coletânea de *etnografias carnais* das artes marciais e esportes de combate, organizada por Raul Sanchez e Dale Spencer sob o título *Fighting Scholars* (2013), para chamar atenção para a fecundidade do uso do conceito de habitus como objeto empírico (*explanandum*) e como método de investigação (*modus cognitionis*). O estudo encarnado da incorporação dá suporte a cinco proposições que esclarecem equívocos persistentes sobre o habitus e fortalecem a teoria disposicional da ação de Pierre Bourdieu:

(1) longe de ser uma ‘caixa-preta’, o habitus é completamente aberto à investigação empírica; (2) a distinção entre habitus primário (genérico) e secundário (específico) nos permite capturar a maleabilidade das disposições; (3) o habitus é composto de elementos cognitivos, conativos e afetivos: categorias, habilidades e desejos; (4) o habitus nos permite transformar a carnalidade como problema em recurso para a produção do conhecimento sociológico, e (5) dessa maneira, perceber que todos os agentes sociais são, assim como os lutadores, seres sofredores, coletivamente engajados em atividades encarnadas encenadas em círculos de compromissos compartilhados.¹¹ (WACQUANT, 2015, p. 13, grifos nosso)

¹⁰ WACQUANT, L. Homines in extremis: o que pesquisadores-lutadores nos ensinam sobre habitus. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 1, n. 21, p. 13-34, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235595>. Acesso em: 20 jan. 2020.

¹¹ WACQUANT, L. Homines in extremis: o que pesquisadores-lutadores nos ensinam sobre habitus. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 1, n. 21, p. 13-34, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235595>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Destaquei as proposições que mais considero pertinentes ao que me chega dos textos do livro em prefácio. Não entrando no mérito da pertinência ou não para o nosso argumento, da proposição 2.

Na organização de um livro, antologia, como este, o desafio é combinar intenção, o que se pretende com o conceito de pesquisador encarnado, com gestos, narrativas sobre pesquisas empiricamente situadas e enquadradas em memórias de vivências, para registrar como se chegou à pesquisa, como se a realiza. Será que em se tratando de reunir autores diversos, mesmo que em diálogos contínuos, com experiência colaborativa, conseguiu-se tais enlaces? Fica o desafio ao leitor(a) mais identificar nexos e curtos circuitos entre intenções e gestos, como fica, independente de tal desafio, a exposição a um generoso e ambicioso registro de um projeto crítico a colonizações do poder-e-do-saber, um conhecimento que, insisto, em se fazendo.

SUELY MESSEDER
CLEBEMILTON NASCIMENTO

REFLEXÕES INICIAIS

Minha mãe, eu não gostaria de prestar vestibular para a UNEB, uma universidade pública onde só tem pobres e negros.

INTRODUÇÃO

É com imensa alegria que nós (Suely Messeder e Clebemilton Nascimento), representando o coletivo de pesquisadores(as) do núcleo de pesquisa Enlace, anunciamos uma boa nova em tempos ásperos e sombrios para a produção do conhecimento no Brasil. A obra intitulada de *Pesquisador(a) Encarnado(a): experimentações e modelagens no saber fazer das ciências* traduz as utopias, diálogos, resistências, apostas e, principalmente, ousadias tecidas coletivamente no saber fazer cotidiano de nossa existência epistêmica e institucional enquanto grupo de pesquisa.

Nossa conversa terá como ponto de partida uma experiência vivida por mim Suely Messeder, uma das autoras que assina esse texto e idealizadora do Enlace, mas que diz muito de todo(a)s nós que compomos os nós dessa rede utópica na qual estamos enlaçados. Para tanto, passamos a reconstituição da cena na qual o enunciado colocado em destaque como epígrafe do texto se insere, ou seja, as condições de produção discursiva. A presente fala foi produzida em

uma conversa entabulada entre três mulheres: eu (Suely Messeder), uma mãe e sua filha, todas moradoras de um bairro de classe média na cidade de Salvador, no final de 2008, na ocasião, recém-chegada do doutorado da Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha. Nós estávamos no interior de uma loja de produtos de beleza importados, cuja mãe era proprietária e sua filha, uma espécie de ajudante sazonal. A proprietária da loja era uma antiga colega de classe das aulas de inglês, e, nós conversávamos exatamente sobre a minha carreira de docência e do crescimento das pesquisas nas universidades estaduais, quando sua filha interrompe a conversa e expressa a sua opinião sobre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), descrevendo-a como “uma universidade de negros e pobres”.

A presente publicação tem um gosto especial de celebração dos dez anos do núcleo de pesquisa Enlace. O marco por si só já justificaria sua existência, porque, de fato, toda existência tem uma história a ser contada. No entanto, toda existência nasce em determinadas condições históricas, políticas de criação: onde, quando, o porquê e para que ela passa a existir. Não é por acaso que faremos do enunciado da cena descrita acima a linha condutora da narrativa construída sobre a produção, gestão e difusão do conhecimento acadêmico no/do núcleo de pesquisa Enlace da UNEB. Para além da comemoração como um gesto em si mesmo, lançamo-nos no desafio de tensionar sua existência – aquilo que nos move enquanto coletivo – e resistências – os desafios a enfrentar em um contexto adverso e avesso a nossa existência –. É nessa encruzilhada que nos assenhoreamos da denominação “pesquisador(a) encarnado(a)”, engendrada no âmbito do grupo com muito a nos dizer para além das experimentações em curso no nosso saber-fazer, tanto do ponto de vista teórico-epistemológico, como também metodológico. Estamos diante de uma modelagem complexa, experimental, multi-referenciada e interdisciplinar cujas bases e princípios norteadores

serão apresentados, debatidos e tensionados nos vários capítulos que compõem essa obra pelas diversas vozes encarnadas que dela participam.

Voltemos à epígrafe do texto para pensar a construção de sentidos para a existência e persistência do Enlace no seu território institucional, que é a Universidade do Estado da Bahia, bem como os desdobramentos na modelagem conceitual da perspectiva do(a) pesquisador(a) encarnado(a). A fala da garota produzida sobre a UNEB nos revela: a) quem é o(a) emissor(a) b) a quem ela se dirige c) a reedição da invenção do outro como excremento em contexto baiano; e) o desprestígio e estigma produzido no imaginário da garota acerca de uma universidade periférica, cujo espraiamento dos seus braços pelo interior baiano na forma de multicampia promoveu a possibilidade da democratização do ensino superior em nosso estado.

O núcleo de pesquisa Enlace nasce nos braços da UNEB e a narrativa sobre essa universidade, conseqüentemente sobre o núcleo, possui um princípio romântico, utópico, mas também não obsta-mos das contradições dos interesses políticos eleitoreiros para sua implantação em determinadas cidades baianas. Embora, estas outras racionalidades não invalide a necessidade concreta do Governo baiano de investir, implantar, consolidar o ensino superior em seu território de grande desigualdade social, como nos mostra os autores Antônio Macedo Mota Junior e Sergio Henrique Conceição (2016). Edivaldo Machado Boaventura (2009), em seu livro *A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência* (2009), goza de uma dupla identidade ao apresentar a UNEB, em seus dez anos de existência (1983-1993), como historiador e como gestor/idealizador da primeira universidade *multicampi*, interiorizada no estado da Bahia. Com efeito, ele reconhece ser incapaz de alcançar objetividade científica na medida que o seu papel nesse processo se confunde com seus objetivos. Por isso, ele prefere se colocar como testemunha do relato que nos oferecera dos anos iniciais de criação

da UNEB, do período que esteve secretário da Educação, e dos anos subsequentes quando atuara como reitor.

Em seu relato, três nomes aparecem como principais colaboradores para elaboração do projeto da multicampia da UNEB: Alírio Fernando Barbosa de Souza, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o reitor Armando Otávio Ramos, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), e o reitor Gilles Boulet, da Universidade de Québec. Neste sentido, contamos com as experiências de reitores que gestavam universidades no modelo de *multicampi*, tanto no Brasil como em Canadá, a partir deste encontro tomou-se a decisão de que a UNEB seguiria os caminhos tradicionais das universidades brasileiras de ser composta por cinco instituições ou mais¹, conforme as unidades elencadas no Decreto n° 92.937, de 1986.

O decreto autorizava o funcionamento da UNEB de acordo com o parecer administrativo da Secretaria da Educação Superior, logo depois, vimos o nascer da Constituição Federal de 1988, cujo conteúdo consagrava a organização *multicampi* na medida em “as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional”. (BRASIL, [2016]) Segundo Boaventura (2009), a UNEB cresce no espaço atingindo centros urbanos importantes como Paulo Afonso, Barreiras, Jacobina, Itaberaba e Serrinha, como também cresce no tempo quando assume a herança telúrica de Canudos e a negritude.

Em 2010, vimos o insurgir de um grupo de pesquisa cuja própria nomeação Enlace, talvez, fugisse da lógica dos demais grupos de pesquisa que normalmente tem a ver com as primeiras letras de cada

¹ 1) Núcleo de Paulo Afonso; 2) Faculdade de Educação do Estado da Bahia; 3) Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco; 4) Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas; 5) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro; 6) Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Caetitê; 7) Faculdade de Formação de Professores de Jacobina; 8) Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus; 9) Faculdade de Educação de Senhor do Bonfim; 10) Centro de Ciências da Saúde e dos Alimentos.

palavra que compõe o seu repertório de atuação em temas específicos. No caso do Enlace tem no seu florescimento territorial como herança ancestral a negra e a sertaneja, cujas características centrais são da resistência e resiliência. Assim como, a UNEB, o seu *modus operandi* para sobreviver em meio a precariedade imposta sugere o saber-fazer baiano do improviso muito próximo daquilo que vem sendo conceituado como “cacete armado”,² categoria nativa baiana, que vem sendo reinterpretada nas pesquisas em andamento do grupo.

A concepção do Enlace tem como nascedouro o Seminário Enlaçando Sexualidades, um locus de irradiação de produção e difusão de conhecimento cujos raios de atuação não se rende apenas aos temas das Relações de Gênero e Sexualidades, e/ou, os Direitos Humanos em suas diversas agendas em defesa das minorias, com

² É mister esclarecer que a produção do conhecimento sobre e desde a categoria nativa baiana “cacete armado” busca estabelecer uma relação simétrica entre os sujeitos(as) nativos(as) e pesquisadores(as). A nossa proposta não é fazer meramente uma interpretação dessa categoria nativa em termos antropológicos, muito menos uma crítica de caráter valorativo, mas de empreender uma experimentação produtora e consequente. Primeiramente, porque decolamos do cacete armado enquanto representação social enformada por classes sociais - a média e populares - cuja referência imagética poderá ser um local caracterizado como um “puxadinho”, ou seja, uma construção precária que poderá ser a extensão de uma casa ou estabelecimento comercial que visa atender a uma demanda de sobrevivência da família ou sujeitos. Segundo, quando nos aproximamos do cacete armado como um *modus operandi* nos deparamos com um saber-fazer no acontecer do improviso, na necessidade do funcionamento da totalidade, na criatividade em estado de precariedade e reinvenção. Terceiro, identificamos como um insulto por ser considerado uma realização sem o reconhecimento de um planejamento ordenado contradizendo a perspectiva racionalista das classes médias e altas. Para uma melhor compreensão do conceito/categoria “cacete armado” no limiar de sua modelagem, recomendamos os seguintes artigos: MESSEDER, S. A.. Entre o familiar e o exótico: uma reflexão sobre o saber-fazer dos(as) empreendedores(as) baianos(as) ou trabalhadores(as) por conta própria. In: MESSEDER, S. A.; GALEFFI, D. A. Analista Cognitivo uma profissão interdisciplinar. 01ed.Salvador: EDUFBA, 2019, v. 01, p. 67-82. MESSEDER, S. A.. A construção da perspectiva multidisciplinar nas ciências sociais: um estudo sobre microempreendedores na cidade de Camaçari. In: Alfredo Eurico Rodrigues Matta; José Claudio Rocha. (Org.). Cognição: aspectos contemporâneos da construção e difusão do conhecimento. 1ed.Salvador: Eduneb, 2016, v. 1, p. 225-242. MESSEDER, S. A.. A crítica da razão baiana e a economia informal: os/as barraqueiros/as como microempreendedores. In: Gonçalves, Clézio Roberto; Gomes Janaína Damasceno; Muniz, Kassandra da Silva. (Org.). Pensando Áfricas e suas Diásporas: aportes teóricos para a discussão negro-brasileira. 01ed.Belo Horizonte: Nandyala, 2015, v. 01, p. 304-325.

isto, acolhemos os sujeitos de direitos expressos na epígrafe, “negros e pobres” como também passamos a acolher: mulheres, trabalhadores(as), sujeitos LGBT, entre outros. Podemos afirmar que do Seminário Enlaçando Sexualidades depreendemos uma linha de pesquisa denominada Sexualidades e Direitos Humanos, para além dos conceitos de interdisciplinaridade, experimentações e redes colaborativas. Parece natural que a nossa construção enquanto sujeito pesquisador seja modelada a partir dos marcadores sociais da diferença que forjaram a nossa existência e nossa entrada na ordem do discurso reivindicando um lugar legítimo de enunciação epistêmica.

Resolvemos remontar a história do grupo a partir do seu nome de batismo para sublinhar que a motivação maior da sua existência tem a ver com alianças, conexões, afetações positivas e negativas. Com efeito, para uma melhor compreensão de como entendemos o nosso núcleo no interior de uma universidade nordestina periférica e plural, iremos fazer uso do conceito de território de Milton Santos, nosso geógrafo, intelectual, negro e baiano, com os estudos centrados em princípios do materialismo histórico e dialético como método de interpretação.

Antes de adentrarmos nos capítulos vindouros iremos nos atentar ao contexto político brasileiro (2010-2018) com ênfase na territorialidade universitária. Logo depois, manteremos o diálogo sobre o sentido das universidades como uma organização social como sugere Marilena Chauí (1978; 2001; 2003; 2016) e Vladimir Satafle (2017). Em seguida, descreveremos a produção, gestão social e a difusão do conhecimento do núcleo Enlace no território universitário e na/para a sociedade civil. Por fim, apresentaremos os capítulos desenvolvidos pelos(as) nossos(as) pesquisadores(as) que coadunam com a nossa proposta, cujas narrativas são tessituras e teias que versam sobre o nosso conceito medular e modular, o(a) pesquisador-encarnado(a).

CONTEXTUALIZANDO A POLÍTICA EDUCACIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (2010-2018)

No texto escrito a seis mãos, Rosa Maria Marques, Salomão Barros Ximenes e Camila Kimie Ugino (2018) intitulado “Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior”(2018), as autoras estão interessadas em analisar as políticas sociais desenvolvidas no Brasil pelos governos Lula e Dilma (2003-2016), destacando: a) Programa Bolsa Família; b) Previdência Social e da política de valorização do salário mínimo; c) os aspectos da Saúde e do Sistema Único de Saúde (SUS); d) a política de acesso à educação superior. O nosso interesse nesta discussão é depreender do texto a seção sobre a política de acesso à educação superior

As ideias apresentadas pelos autores em muito se aproximam das conclusões da dissertação de mestrado de Vyrna³ sobre a ambiguidade do sistema de Financiamento Estudantil (Fies) para a política de educação superior. O que nos interessa aqui é enfatizar o duplo caráter das políticas do Partido dos Trabalhadores (PT). De um lado, a democratização do acesso à educação superior gratuita, por outro, a consolidação do setor privado em áreas de política social, inflando a pressão por privatização que tenderá a se acentuar nos próximos anos, atendendo aos anseios da política neoliberal.

As autoras desenvolvem suas análises sobre o legado do PT na educação superior, com ênfase nas políticas públicas de promoção do acesso às classes populares. Elas advogam que a ampliação do acesso ao ensino superior federal público é a principal marca positiva dos governos do PT na educação. Constata-se que o número de vagas ofertadas a cada ano em universidades públicas e institutos federais de ensino tecnológico foram mais que dobradas. Durante esse período, presenciamos a ampliação do número de matrículas

³ Ver: Perez (2017).

em cursos de graduação presenciais na rede federal, superando a ampliação dessa modalidade na rede privada. (INEP, 2005; 2015)

Além disso, contamos com a criação de 18 novas universidades federais, totalizando 63 em 2014. Com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão (Reuni) aperfeiçoou-se a oferta em instituições já consolidadas e promoveu sua interiorização com a criação de novos *campi* universitários. Estes mais do que dobraram no período, alcançando 331 campus no país. (INEP, 2015)

As autoras sublinham ainda a política de cotas consolidada como uma forte contribuição para a presença do número de estudantes pobres, indígenas e negros nas universidades públicas. Podemos considerar que a política de cotas se desenvolve em duas fases: a) (2006-2011) espontânea por decisão das próprias instituições; b) (2011-XXXX) política pública federal ensejada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), com aprovação da Lei nº 12.711, de 2012, que determina a adoção de cotas sociais e etnicorraciais em 50% do total de vagas nas instituições federais de ensino superior, que deveriam ser destinadas a alunos oriundos de escolas públicas. Atualmente, todas as instituições federais de ensino adotam tais cotas na seleção de ingresso, realizada através do Sistema de Seleção Unificado (Sisu).

Por fim, as autoras concluem suas análises sublinhando que neste período de governo a política voltada para o campo social reproduz a contradição mais geral presente nas gestões de Lula e Dilma. Uma contradição posta sobre a forma de atuar que visava atender tanto ao mercado e credores, como promover crescimento e desenvolvimento econômico, ou seja, em outras palavras, a crença de que era possível servir a dois senhores.

Para debater sobre as contradições ocorridas nas organizações universitárias no governo petista e suas dobras com o novo governo nos apropriaremos das reflexões de Safatle (2017; 2019), antes das eleições e pós eleições.

A BUSCA DE SENTIDO NO TERRITÓRIO UNIVERSITÁRIO

Em seu texto “O que resta da Universidade?” (2017), Satafle (2017) elabora uma breve reflexão sobre a gestão social da universidade, bem como sobre a classe dos intelectuais na destituição de sua função histórica de responsável pelo tensionamento de processos políticos, sobretudo após o movimento de 1968, quer seja no processo global, quer seja no processo local.

Em tempos atuais, ainda segundo o autor, a universidade perdeu a força de ser reconhecida como o *locus* do binômio formação/empregabilidade de regulamentação, como um espaço de conciliação e integração dos setores capazes da desestabilização social, como um espaço que acolhe e forma uma classe intelectual capaz de criar e solucionar problemas para o Estado.

O autor evoca as universidades como herdeira do modelo de gestão social fincada no Estado-Nação, sobressaindo o modelo de Humboldt, da Universidade de Berlim. Nesta época, a universidade era um espaço diretivo, no qual a classe intelectual que provocava ou mesmo pautava a sedição do povo era em certa medida cooptada, (com limites) pelo Estado-Nação. Para o autor este modelo de gestão social da universidade se estendeu e foi sustendo pelo Estado do Bem Estar Social – Providencial, entretanto, tendo em vista os acontecimentos pós 1968, a universidade passou a ser encarada não mais como locus da integração e conciliação da ordem, por sua vez a classe intelectual não mais acolhera, aceitou a sua condição de provocar sendo demitida e demitindo-se da sua função de tensionamento político, de criadora de problemas em relação a ordem hegemônica capitalista.

Safatle (2017; 2018; 2019) assinala a década de 1980, como responsável por uma nova gestão da universidade que investiu tanto no processo de internacionalização, quanto no processo de avaliação. Este empreendimento promoveu o afastamento da classe intelectual da sociedade civil de forma mais profunda, embora no Brasil,

da Nova República, apreciássemos um maior contingente da classe intelectual nos aparelhos do Estado, sobretudo no governo Lula. Entretanto, a avaliação apresentada por Safatle (2017) é a que no Brasil a classe intelectual serviu para elaborar um discurso mais plausível dos arcaísmos do Estado, e sendo ainda mais severo na crítica a intelectualidade brasileira ao afirmar a existência de estratégias de garantia de benesses de consultorias e assessorias. Nesta senda, afirma o autor os intelectuais não transformaram o Estado brasileiro, eles se integraram a ele.

Em sua crítica e autocrítica, Safatle (2017; 2018; 2019) admite que a força dos movimentos sociais e a capacidade crítica e de mobilização da classe intelectual foi paulatinamente sendo subtraída pelo Governo Petista, e com isto, a mídia conservadora criou sua própria classe de intelectuais pautando a sociedade civil. Com efeito, resta a universidade a recuperação do papel da classe intelectual como criadora de tensionamento e de problemas.

Para que sobrevivêssemos como grupo de pesquisa na/da academia tivemos que atender, minimamente, as exigências de nos internacionalizarmos e adotar alguns critérios de avaliação, que nos permitiu sermos selecionados como núcleo emergente através de edital Programa de Apoio a Núcleos Emergentes (Pronem).⁴ Entretanto, sem perder de vista a nossa ancestralidade que nos alerta para um compromisso com a nossa gente seguimos reivindicando o reconhecimento científico e lutando para nos emanciparmos com pesquisadores(as) encarnados(as).

⁴ O Pronem, em conformidade com a Lei nº 10.197/01 e o Decreto nº 3.807/01 que regulamenta o Fundo Setorial de Infraestrutura, em 2014, lançou um edital pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), Fundação de Direito Público vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado da Bahia (SECTI), em parceria com o CNPq com objetivo de apoiar a execução de projetos de grupos de pesquisa emergentes, sob a coordenação de pesquisadores doutores, vinculados a instituições de ensino superior e/ou pesquisa científica e/ou tecnológica, públicas ou particulares sem fins lucrativos, localizadas no Estado da Bahia, com o objetivo de consolidar linhas de pesquisa prioritárias, induzindo a formação de novos núcleos de excelência com atuação nas diversas áreas do conhecimento.

PRODUÇÃO, GESTÃO SOCIAL E A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO DO NÚCLEO ENLACE NO TERRITÓRIO UNIVERSITÁRIO E NA /PARA A SOCIEDADE CIVIL

Em 2010, o Enlace foi certificado pela UNEB como grupo de pesquisa na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Na ocasião, nos estruturamos em quatro linhas de pesquisa: a) produção, gestão e difusão do conhecimento; b) educação e trabalho; c) sexualidades e direitos humanos; d) corpos, gêneros e sexualidades na literatura e em textualidades da cultura.

Consideramos de bom tom para conquistar um *ethos* acadêmico mais consistente que as quatro linhas possuam conexões entre si. Para tanto, insistimos nos princípios que nos norteiam e nos regem na busca da alquimia da justiça social, racial, gênero, erótica, religiosa e científica. Tais princípios se flagram e deflagram em repertórios linguísticos, experimentações, modelagens e atos performativos mais do que meramente como um ato de nomeação puro e simplesmente: 1) consentimento; 2) presença; 3) colaboração; 4) compromisso; 5) ancestralidade; 6) afetações; 7) potências; 8) movimento de aliança; 9) reconhecimento; 10) redistribuição. Nesta senda, buscamos: a) assegurar uma ética no grupo e entre os membros do grupo; b) realizar a política de citação local; c) realizar a geopolítica do conhecimento; d) realizar a colaboração entre os membros; e) incentivar a autonomia/criatividade dos seus membros.

Nos últimos dez anos, enquanto grupo de pesquisa, temos atuado em ensino, pesquisa, extensão e na gestão de Programa de Pós-Graduação, com isto, enveredamos na apresentação das nossas práticas, tendo como ponto de partida o evento intitulado Seminário Enlaçando Sexualidades. Após um balanço da nossa produção, projetos, eventos pudemos constatar 12 teses de doutorado defendidas, 15 dissertações e 10 trabalhos de iniciação científica desenvolvidos pelo grupo. Em sequência serão apresentados quadros, onde figuram os projetos de pesquisa, os eventos e os blogs do grupo Enlace.

Quadro 1 – Projetos de Pesquisa

ANO	NOME DO PROJETO
2018	O trabalhador por conta própria e o empreendedor(a) por necessidade: um estudo sobre práticas e percursos de vida de microempreendedores(as) sociais em situação de vulnerabilidade no Brasil e em Portugal
2016	O Disque 100 e o Ministério Público do Estado da Bahia: um estudo sobre os tipos de denúncias de violência registradas no Disque 100 correlata às pessoas LGBTQs no âmbito do estado baiano
2014	A baianidade e o(a) empreendedor(a) em seu fazer cotidiano: um estudo sobre os(as) microempreendedores(as) e seus estabelecimentos na cidade de Camaçari
2013	A construção da tecnologia social com as microempresárias e os Centros Técnicos de Educação Profissional (Ceteps): um estudo sobre as microempresárias baianas e o <i>ethos</i> do cacete armado em Alagoinhas
2012	Conexões na produção e na aplicação do conhecimento colaborativo na interface com os setores desfavorecidos da/na sociedade
2010	Masculinidades em corpos femininos e suas vivências: um estudo sobre os atos performativos masculinos reproduzidos pelas mulheres nas cidades de Alagoinhas, Camaçari e Salvador
2010	Masculinidades e turismo: um estudo sobre os atos performativos masculinos reproduzidos pelos microempresários da região

Fonte: elaborado pelos autores.

Quadro 2 – Eventos

ANO	NOME DO EVENTO
2018	I Encontro em Produção, Gestão e Difusão do Conhecimento Científico no Estado da Bahia.
2017	I <i>Workshop</i> em Difusão do Conhecimento: empreendedorismo social, tecnologia social e economia criativa
2009/11/13/15/17	Seminário Enlaçando Sexualidades
2012/16	Seminário e Treinamento em Metodologia de Pesquisa em Sexualidades, Relações de Gênero e Direitos Humanos

Fonte: elaborado pelos autores.

Quadro 3 – Blogs e documentários

ANO	NOME
2014	Fio das masculinidades Disponível em: http://masculinidadefemeas.blogspot.com/http://mulherescientistas.blogspot.com/
2013	Fio das masculinidades – documentário Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qw5uncxHR3U
2011	Mulheres Cientistas na/da Bahia Disponível em: http://mulherescientistas.blogspot.com

Fonte: elaborado pelos autores.

Depois desta breve apresentação das nossas atividades e dos princípios que nos conduzem, poderíamos navegar nas reflexões de Michel Foucault (2006, p. 290), em sua relação com o processo de subjetivação histórica do cuidado de si, neste caso, o cuidado do grupo Enlace, consigo e com seus coparticipes, no qual se configura numa “ética do saber e da verdade”. Com isto, destacamos os conhecimentos úteis ao grupo que possui uma marca da “etopoético”. Este conhecimento nos

mobiliza enquanto na produção do *êthos* e provavelmente modifica a maneira do grupo e do(a) coparticipe. Com isto, não buscamos decifração pela consciência ou pela exegese de uma verdade escondida no interior do coparticipe. Nesta senda, aproveitamos a oportunidade para apresentar a estrutura do nosso livro.

O conjunto de textos que compõem essa coletânea traduzem a pluralidade de sujeitos e de visões de mundo, a singularidade dos seus escritos e das suas reflexões. Os textos são produtos em estado bruto e latente sobre a nossa aposta/proposta política utópica da “pesquisa encarnada”. Para entender mais acerca desse saber-fazer convidamos a todos(as) para fazer um giro a partir dos cinco eixos norteadores cujos conteúdos se aproximam em temas, muito embora o fio condutor de todos os capítulos seja o conceito de pesquisador(a) encarnado(a) que passa a ser adensado de modo lapidar.

Na primeira seção, intitulada de “Modelando o(a) pesquisador(a) encarnado(a)”, reunimos um conjunto de textos que visam contribuir para o estatuto teórico-epistemológico do(a) pesquisador(a) encarnado(a) percorrendo alguns dos seus principais eixos estruturantes e constitutivos. Para tanto, no texto introdutório, intitulado de “Em cena o(a) pesquisador(a) encarnado(a): um conceito e/ou um instrumental teórico-metodológico em seu devir ético e estético”, Suely Messeder apresenta as bases conceituais, históricas, inspirações e os princípios que se delineiam no saber-fazer do(a) pesquisador(a) encarnado(a). O segundo texto, “A ética partilhada como construtora dos novos caminhos do mundo do trabalho e o bem viver: figuração utópica de uma ética polilógica”, é uma importante contribuição de Dante Galeffi cujo devir se inspira na possibilidade da existência de uma ética que efetivamente possa nos afetar em nosso cotidiano vivido. Para tanto, sua arquitetura argumentativa se organiza criativamente entre gráficos, signos, figuras, sínteses conceituais e poéticas modeladas produtivamente para promover uma invenção ética potente e consequente.

Em seguida, Cristina Albuquerque promove uma reflexão sobre o Paradigma da Responsabilidade Partilhada na sua conexão com os ecossistemas de inovação, com a dimensão do ensino, sem deixar de inspirar os processos de produção, gestão e difusão do conhecimento. Nesse tocante, “A trilha da responsabilidade compartilhada na Educação universitária”, tem o propósito de agregar conhecimentos que possibilitem vislumbrar perspectivas de trabalho conjunto, profícuo, inovador e estimulante, a fim de promover um desenvolvimento que se quer holístico, sustentável e respeitador das especificidades, humanas e territoriais, e da dimensão ética que sempre deve estar subjacente.

Para encerrar a primeira parte, Eduardo Oliveira apresenta suas contribuições para pensar a “Ancestralidade”, um conceito estratégico na encruzilhada entre as narrativas do povo-de-santo, do ativismo político e sobretudo dos intelectuais vinculados à academia no que diz respeito à importância e significados dessa categoria na disputa pelo real e na produção de identidades conflitivas. Com isso, o autor adentra na encruzilhada semântico-histórica da ancestralidade, inicialmente num viés antropológico, para em seguida explorar seus desdobramentos conceituais como cultura, numa perspectiva filosófica.

A segunda parte tem como título e eixo estruturante “O(a) pesquisador encarnado e a produção do conhecimento”. No primeiro texto que compõe esse bloco, Paulo César Garcia nos apresenta “A epopeia de um destino: testemunho de um corpo aflorado”, uma análise sobre corpo e sexualidade que procura destacar o relato de um sujeito que é entremeado pela ficção de si e pelo recorte do testemunho de si. Com isso, o biografado e o ficcional que também inclui uma reflexão em *Rútilos*, da autora Hilda Hilst, dão sustentação ao *corpus* de análise. Toda essa trama proporciona uma reflexão na qual o sujeito encarna o processo da investigação, desconstruindo o campo de saber como fundo de verdade, tendo em mente a potência

da literatura enquanto ação política e as estratégias que operam frente aos dispositivos de conhecimento.

Em seguida, Graciela Pellegrino ativa a sua memória para dela tentar compreender como as experiências vividas que permeiam o corpo são decisivas na formação do sujeito e orientam nossas escolhas pessoais e profissionais. Na escritura intitulada de “Devir mulher: o sonho materializado do sujeito encarnado”, a autora percorre os seus vários marcos existenciais, sem se ater a uma linha cronológica, na tentativa de mostrar como as subjetividades corpóreas fortalecem rumos e decisões, caracterizando o sujeito encarnado. Como isso, busca-se realçar o sujeito encarnado como uma potência na qual o(a) pesquisador(a) é aquele(a) que se encarna, se desprende, se reinventa e se entrega no compromisso de produzir um conhecimento situado no qual tudo passa pelo corpo, carne, condição *sine qua non* para a existência de um sujeito pesquisador encarnado.

O debate sobre o pesquisador encarnado e a produção do conhecimento prossegue através das contribuições de Adilson Paz ao propor o artigo “Ciência, Umbanda e encantados: itinerâncias do sujeito encarnado” no qual, ele se compromete com pertencimentos e trajetórias da sua condição enquanto sujeito encarnado no ato de produzir conhecimento. Para tanto, o autor defende uma conduta epistemológica na qual as marcas corpóreas, os sentimentos e pertencências do sujeito-pesquisador constituem-se em potência criadora, insurgindo-se contra os cânones científicos que silenciam e apagam outros modos de produção do conhecimento. Assim, entrelaçado pelos saberes, práticas e o modo de vida da Umbanda, o autor volta-se para sua experiência na produção do conhecimento a partir do seu constructo de pesquisa sem abdicar das singularidades, afetos e desejos que permeiam o sujeito epistêmico evidenciando os fluxos e devires existenciais do pesquisador, forjando uma trilha investigativa que se contrapõe à lógica epistêmica alicerçada na colonialidade.

Dando seguimento a esse segundo bloco, Sérgio Conceição entra em cena com o texto “Plantar, cuidar e fortalecer: interdisciplinaridade, método e relevância social na trajetória profissional da docência universitária”. Nele, o autor mergulha na sua experiência para reconstruir sua trajetória profissional na docência universitária e propor vias de interpretação acerca dessa atividade profissional. Para tanto, o pesquisador mobiliza informações de natureza bibliográficas e documentais a fim de refletir sobre a complexidade do trabalho docente no contexto universitário, sua obrigatória articulação com a tríade: ensino, pesquisa e extensão e o processo de amadurecimento das opções teórico-metodológicas realizadas ao longo da trajetória docente. Nessa trilha, sua escrita deixa marcas do quanto as opções realizadas no campo da investigação científica impactam, correlacionam e ressignificam a prática docente no contexto do ensino e extensão.

Para encerrar a segunda seção, Filipe Antunes faz ecoar as provocações de um pesquisador encarnado que enuncia desde as ciências experimentais através de uma narrativa dos bastidores do trabalho que desenvolve com e para a sociedade. Assim, entre aproximações e desvios, o autor reflete como os processos de inovação e criação podem contribuir para o desejo encarnado de “um futuro polvilhado de *high tech* e *human touch*”.

Na terceira parte, as “Vozes insurgentes na gestão do conhecimento” entram em cena. No texto “Experimentações, apostas e conexões teóricas e pessoais de um pesquisador encarnado”, Clebemilton Nascimento nos coloca nos labirintos de sua própria condição de pesquisador ao propor uma escrita experimento que se desenrola a partir de dois objetivos: o primeiro de acionar as sinapses da memória pessoal e histórica que são evocadas para assegurar a tentativa de relatar a si mesmo, escancarando a precariedade da vida para refletir sobre a dimensão ontológica, ético-política, estética e ancestral. Com isso, o autor reivindica a legitimidade de

sujeito cognoscente que se arrisca em um saber fazer com e desde as alteridades, reafirmando seu compromisso com a construção de redes colaborativas na produção, gestão e difusão do conhecimento científico tensionando uma cultura científica cuja malha discursiva estruturante nos amedronta e nega o direito de sonhar. O segundo objetivo se entrelaça com o primeiro para colocar em tensão conceitos, horizontes teórico-epistemológicos que permitem adensar a noção de “pesquisador(a) encarnado(a)” mergulhado nas epistemologias feministas fazendo pesquisa sobre pesquisas.

Adriana Marmorì assina o segundo texto cujo título “Mulher gestora/pesquisadora encarnada nos processos de gestão universitária” nos provoca pelo reconhecimento da imbricação da trajetória profissional e pessoal como mãe, professora e gestora impôs-se ao exercício teórico-metodológico de imersão no passado e presente utilizando a memória como dispositivo. Além disso, este exercício a possibilitou também no reconhecimento de subjetividades corpóreas dotadas de vivências demarcadas por contextos históricos e espaciais distintos. Sem seguir necessariamente uma cronologia estanque para revisitar suas memórias e atribuir sentidos, a autora adentra na produção e gestão do conhecimento sobre governança universitária trilhando o caminho da/na pesquisadora encarnada a partir de três enlaces sequenciais: a infância, a formação profissional e os percursos na gestão universitária.

Na sequência, José Roberto de Oliveira nos coloca diante da sua narrativa para discutir “Subjetividade encarnada como um posicionamento ético-epistemológico”. Para tanto, o autor aciona as lembranças de acontecimentos que permitem formar um pequeno mosaico, uma espécie de cartografia da existência para tentar estabelecer a relação entre eles e sua produção existencial como sujeito encarnado. Desse mosaico, três acontecimentos destacam-se como elementos importantes para sua constituição enquanto sujeito

pesquisador, metaforicamente denominados como: a pedra da licença, a entrevista com o filósofo e o deslocamento.

Por fim, Lenon Boaventura, no texto “Antes da roda era eu: perspectiva de um pesquisador encarnado nos estudos sobre homofobia”, nos convida a revisitar a roda, uma metáfora para falar de vida, de existências, no seu passeio intertextual pelas experimentações percorridas por um sujeito pesquisador que, algumas vezes se encarna, noutras se deixa ser encarnado.

“Um saber-fazer encarnado” é o tema norteador da quarta seção. No primeiro texto que compõe esse bloco, Lenade Barreto mergulha nos labirintos do seu eu profundo e corporificado, revisitando momentos importantes da sua vida até desaguar no escopo do conceito de pesquisadora encarnada proposto pelo grupo Enlace. Com isso, vemos emergir uma narrativa de tonalidade mais sinestésica e subjetivada a fim de desvelar as veredas do objeto de pesquisa em permanente construção e reconstrução. No texto, a autora evidencia a necessidade de reivindicar um lugar epistêmico, escapando das amarras acadêmicas, mostrando como a escolha da escritura de uma tese, com toda a carga semântica inerente, decorre de nossa trajetória, de nossas vivências.

Seguindo a trilha do saber-fazer próprio e apropriado temos o texto de autoria de Fabiane Guimarães, mulher-negra-pesquisadora, que se lança nos labirintos das epistemologias feministas, eixo central da sua escrita que aparece como um princípio epistêmico-ético-político, marcando o seu lugar de fala e os caminhos da pesquisa. “(En)carne, osso e pesquisa: pesquisadora e lugar de fala”, se apresenta como produto inacabado de um exercício autorreflexivo e científico, norteador pela sensibilidade, pela ética da bem querência de si e do outro, pela responsabilidade partilhada de (des)construir a si e às suas produções científicas de forma generosamente coletiva e ancestral. A autora assume a necessidade de um lugar sensível de ver, ouvir e escrever a pesquisa para além dos números e das letras,

mas como uma pesquisadora “sentidora”. A defesa dessa dimensão implica na combinação entre rigor científico e subjetividade na construção do conhecimento. É desde esse lugar no qual realiza-se um exercício catalisador que possibilita a construção de uma ampla rede de conhecimentos, tecida de forma coletiva, científica e subjetiva, que dá corpo ao saber pesquisado.

No último texto do quarto bloco, Lícia Lima Barbosa enfrenta suas dificuldades com a escrita acadêmica para nos presentear com uma narrativa encarnada e encantadora com o propósito de romper hierarquias entre o saber fazer e o conhecimento acadêmico. O fio da narrativa se organiza a partir de três cenas e para além delas que se entrelaçam em tempos e espaços dando sentido a sua existência enquanto sujeito e pesquisadora encarnada. Para tanto, a autora aciona o dispositivo da memória, os processos formativos para descortinar os sentidos das práticas e saberes experienciais orientados por uma ética, estética e compromisso com outrem e com a sua comunidade ancestral e epistêmica.

O tema da quinta e última seção é O(a) pesquisador(a) encarnado(a) na educação. Para qualificar esse debate, Amanaiara Conceição de Miranda nos presenteia com uma densa reflexão sobre a produção de conhecimento no contexto da educação infantil no texto “Eu, a ‘professorinha’ da educação básica e a produção do conhecimento encarnado: reflexões de um sujeito localizado”. Para tanto, a autora busca aliar a prática vivenciada no chão da escola e a teoria adquirida na formação acadêmica para compreender e aproximar as realidades em que são construídos os discursos em torno do papel do(a) pesquisador(a), na universidade, e as ações efetivamente realizadas na educação infantil, como “professorinha”, aproximando os espaços de análise com o campo de atuação. A partir de reflexões que articulam as experiências teóricas da pesquisadora-docente e a práxis cotidiana da escola, o artigo busca desconstruir imagens negativas acerca da figura do profissional da educação básica, possibilitando

rever paradigmas que alicerçam proposições estigmatizadas sobre o lugar do conhecimento, problematizando posições cristalizadas sobre a prática da pesquisa. Para além disso, o texto faz um relato da sua experiência com/na educação infantil, tensionando a condição e práxis pedagógica de uma “professorinha” pesquisadora politicamente atuante na escola e fora dela.

Por fim, Elisete Santana da Cruz França em “As ensinagens do cotidiano e da pesquisa: trajetória pessoal e profissional da pesquisadora encarnada”, demonstra a partir de sua vivência que a pesquisa corporificada não pode ser desqualificada, visto que toda realidade a ser estudada por nós possui as marcas que estão imbricadas em nossas experiências. A partir do lugar de educadora, gestora da educação básica concomitante a sua formação acadêmica (mestrado e doutorado), cuja produção de conhecimento encarnado requer uma apropriação ampla destes lugares, a pesquisadora mergulha nas suas marcas como mulher negra, professora, classe média baixa que se envereda no tema das masculinidades performadas por jovens negros, dos setores populares no cotidiano da escola. No primeiro momento, a autora problematiza sua construção enquanto menina no campo familiar bem como a sua vivência no mundo da rua. Em seguida, ela traz a sua experiência como educadora e estudiosa da área de gênero para desembocar no conceito de pesquisadora-encarnada desenvolvida pelo grupo de pesquisa Enlace, cuja tenacidade nos faz refletir a construção da pesquisa a partir do corpo mente/mente corpo marcado pela nossa geopolítica do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA, E. M. *A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência*. Salvador: Edufba, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1, 30 ago. 2012.
- CHAUÍ, M. A reforma do ensino. *Revista Discurso*, São Paulo, n. 8, p. 148-149, 1978.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5- 15, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.
- CHAUÍ, M. Contra a universidade operacional e a servidão voluntária. In: CONGRESSO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1., 2016, Salvador. *Anais* [...]. Salvador: UFBA, 2016. Disponível em: https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/conhe%C3%A7a-palestra-contr-a-universidade-operacional-e-servid%C3%A3o-volunt%C3%A1ria. Acesso em: 19 fev. 2020.
- CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- INEP. *Censo da Educação Superior 2014*: notas estatísticas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015 Disponível: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.
- INEP. *Censos da Educação Superior*: resumo técnico 2004. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. Disponível: http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_tecnico-Censo_2004.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.
- MARQUES, R. M.; XIMENES, S. B.; UGINO, C. K. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 526-547, 2018.
- MESSEDER, S. A. A educação e as sexualidades: um relato de experiência com a educação básica no seminário enlaçando sexualidades no estado da Bahia. *Revista Fórum Identidades*, São Cristóvão, v. 14, p. 9-24, 2013.
- MESSEDER, S. A. Os/as professores/as da educação básica e as sexualidades: uma experiência narrada a partir do enlaçando sexualidades no estado da Bahia. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 17, p. 119-125, 2014.
- MOTA JÚNIOR, A. M.; CONCEIÇÃO, S. H. Política de financiamento das universidades estaduais baianas: desafios e reflexões. In: FIALHO, N. H. *Universidades estaduais e financiamento da educação superior*. Salvador: EdUNEB, 2016. p. 139-204.
- PEREZ, V. I. V. *A Política Pública do Fies na Educação Brasileira*: um estudo sobre o financiamento estudantil de 1999 a 2014. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2017.

SAFATLE, V. P. O que resta da Universidade?. *Cult: Revista Brasileira de Cultura*, São Paulo, v. 1, 2017.

SAFATLE, V. P. A força da revolução e os limites da democracia. *In: NOVAES, A. (org.). Mutações: dissonâncias do progresso*. São Paulo: Ed. SESC, 2019. p. 157-170.

SAFATLE, V. P. Em direção a um novo conceito de crítica: as possibilidades da recuperação contemporânea do conceito de patologia social. *In: SAFATLE, V.; DUNKER, C.; SILVA JÚNIOR, N. (org.). Patologias do social: arqueologias do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. v. 1, p. 10-45.

PARTE I

**Modelando o(a)
pesquisador(a)
encarnado(a)**

EM CENA O(A) PESQUISADOR(A) ENCARNADO(A)

um conceito e/ou um instrumental
teórico-metodológico em seu devir
ético e estético

Margem, zanzei pela viagem

Eu, menos meu nome

Menos meu reino

Menos meu senso

Menos meu ego

Menos meus credos

Menos meu ermo

ADRIANA CALCANHOTO (2019)

INTRODUÇÃO

No final da década de 1990, quando do meu ingresso no mestrado em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o projeto de pesquisa versando sobre masculinidades, sexualidades e relações de gênero, ocorreu o meu “desumbigar” do grupo de pesquisa no qual iniciei a minha carreira de pesquisadora como bolsista de iniciação científica cuja perspectiva teórica era fenomenológica. O desgarramento do grupo não afetou a relação com a minha

ex-orientadora Miriam Rabelo. Sabíamos que minhas escolhas temáticas requeriam novos caminhos teórico-metodológicos que se desenrolaram por duas vias: a) a primeira decorreu da seleção do meu projeto de mestrado pelo Programa Interinstitucional de Treinamento em Metodologia de Pesquisa em Gênero, Sexualidade Reprodutiva, na primeira turma ofertada onde tive a oportunidade de conhecer mais mulheres pesquisadoras feministas¹ (Elza Berquó, Regina Maria Barbosa, Estela Maria Leão Aquino, Maria Luiza Heilborn, Sônia Correa, Karen Giffin, Ondina Leal, entre outras); b) a segunda, neste curso, em que reencontro a minha professora da graduação Mary Castro,² feminista marxista, que aceita o desafio de ser minha orientadora do mestrado, mesmo sabendo que o meu trânsito teórico se centrava no interacionismo simbólico marcado pelo existencialismo sartriano (ou beauvorianiano).

A partir deste deslocamento, tornei-me “pesquisadora na perspectiva feminista” e percebi, claramente, que o recorte da realidade para identificar o tema, a construção do objeto de pesquisa, mesmo que ganhe e se desdobre em uma perspectiva macropolítica, decorre das realidades, pensamentos, sentimentos e experiências das pessoas próximas, ou de nós mesmos, acometidas por dores e feridas, vivenciadas no dia a dia, engendradas por uma dimensão traumática do machismo, de sexismos, da LBGTFobia e do racismo que, aparentemente, nos emudece.³

Em 2017, na quinta edição do Seminário Enlaçando Sexualidades, fiz um pedido para os(as) palestrantes quando da elaboração de suas narrativas:

¹ Ver: <http://www.nepo.unicamp.br/pesquisa/lp7/projeto12.html>.

² Declaradamente, a teórica feminista que mostrou como os marcadores sociais raça, gênero e classe se intercalam e nos prometem um sujeito político. Ver o seu texto clássico: “Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos”. (1992)

³ Ver: Messeder (2018).

Nesta edição, iremos investir na produção, gestão e difusão na perspectiva individual dos(as) pesquisadores(as), eles(as) irão remontar suas produções e temas de pesquisa, narrando sobre suas escolhas epistemológicas, identificando seus intercâmbios com outros(as) pesquisadores(as) e grupos de pesquisas nacionais e internacionais, com os PPGs, bem como, tais produções se inserem socialmente. Com isto, pretende-se, nesta edição, investir na atividade investigativa de ‘como’ nós construímos os nossos temas no âmbito dos estudos de gênero e sexualidades, ‘como’ nos alinhamos a uma perspectiva epistemológica complexa e multirreferenciada. De que ‘forma gestamos’ este conhecimento produzido quer seja em formação de recursos humanos, na elaboração de políticas públicas, quer seja na proteção da moral majoritária interna, quer seja, ainda, no diálogo com setores privados, quer seja na inserção social. Quais os caminhos para a nossa gestão do conhecimento? E, por fim, quais os canais de comunicação que articulamos para que possamos difundir esta produção de conhecimento; quais as estratégias na difusão de um conhecimento sem proselitismo; quais os nossos horizontes? Nesta senda, buscamos o reconhecimento ou a reconhecimento do mundo, por investirmos e/ou acionarmos nosso conjunto de modus operandi do saber-fazer científico nos estudos e atividades que versam sobre relações de gênero e sexualidades. Produzir, gestar e difundir tais conhecimentos, certamente, não se situa à margem de implicações éticas e políticas.

Tendo como referência esses dois acontecimentos, situados em tempos distintos e em espaço acadêmico específico, na geopolítica do conhecimento sul do sul, no Nordeste brasileiro, na capital baiana, vimos o “embriar” e o “insurgir” de uma categoria central ou um de saber-fazer científico que nós do grupo Enlace denominamos pesquisador(a)-encarnado(a).⁴ Em verdade, no âmbito do

⁴ As duas narrativas iniciais buscando dar conta do conceito do pesquisador(a)-encarnado(a) devo ao diálogo mantido com Mary Castro. Ela me desaconselhou a ter como ponto de partida do texto a trilha teórica weberiana, embora não o descartasse, com o seguinte comentário: “Resgatou o melhor em Weber, mais invista... e não esqueça:

pesquisador(a)-encarnado(a), existe o reconhecimento da trajetória biográfica do(a) pesquisador(a) e do tema desenvolvido em suas pesquisas científicas, com foco, sobretudo, na influência dos marcadores sociais fincados em nossas subjetividades corpóreas. Então, na tentativa de esclarecer que, mesmo apelando para a nossa trajetória, a epígrafe nos alerta que seremos margem, menos eu, uma vez que, através da nossa biografia, entendemos que não acolhemos a ideologia meritocrática estadunidense: de um lado, os vencedores, do outro, os perdedores. (BARBOSA, 1999; BENTO, 2017; STOLCKE, 1991) Estamos conscientes do nosso deslocamento no âmbito da diáspora e, quando nos arvoramos na construção de uma ciência colaborativa, denunciemos que a razão pleiteada pela ciência moderna capitalista apenas forjou a neutralidade em prol do ideal do universal, embora saibamos da existência concreta do sujeito encarnado epistêmico branco ocidental. Esta ciência aqui contestada traz a narrativa de um sujeito descorporificado que pode realizar atos de pura razão.

Antes de adentrarmos a modelagem do pesquisado(a) encarnado(a), como nos disse Mary Castro em conversas com o grupo Enlace sobre o conceito ou o nosso saber fazer acadêmico:

Lembre de De Lauretis, o feminismo não é, está se fazendo. Um conceito que se embebe de práticas alternativas não deve ser considerado acabado.

Neste sentido, entendemos que, em nosso porvir, nada será peremptório, que tudo se construirá em uma perspectiva de inquietude existencial, de múltiplos olhares e que a ciência a ser considerada terá como princípio a não competitividade em prol da colaboração. Também nos aproximamos de Bruno Latour quando nos

Cuidado com assumir Weber como distante, defensor de um mundo múltiplo, sem tomar partido. Era bismarckiano e por uma Alemanha grande, conquistadora”.

alerta sobre a ciência viva, dos nossos dias, em construção, em ação. Advoga-se que, no legado latouriano, não há pressupostos sobre o que é a ciência, bem como verdades incontestes afirmadas por cientistas. (LATOURE; WOOLGAR, 1988) A natureza da ciência se torna o objeto de estudo da Antropologia e, portanto, passível de ser avaliada em campo. Com isto, Latour não confia cegamente no que os outros dizem: é crítico a tudo que ouve e lê e confronta suas próprias visões com observações empíricas.

Nesta linha, verificamos que esse saber-científico se coaduna com a ciência da blasfêmia, do ciborgue, do conhecimento situado delineado por Donna Haraway, muito embora seja necessário acolher as observações sublinhadas por Nanda Meera em sua crítica ao conhecimento situado.⁵ Tais perspectivas nos fazem levar a sério os rigores do conhecimento produzido no âmbito científico, porque esta produção de conhecimento consiste em decisões não monocráticas. Na próxima seção, faremos uma breve discussão entre julgamento de valor e relação com valores.

⁵ O diálogo entre Donna Haraway (1995) e Meera Nanda (1999) foi desenvolvido no texto intitulado “O processo alquímico entre o conhecimento localizado, a subjetividade corpórea e o compromisso: um movimento do poder direcionado às justças” de minha autoria, em 2015. Neste diálogo, destaco o receio de Nanda que tem a ver com o fato de os movimentos neotradicionalistas e fundamentalistas religiosos serem considerados como uma etnociência, em sua terra natal e no resto do chamado “terceiro mundo”. Com isto, ela denuncia que “beneficiários reais não são o povo, mas os nativistas e nacionalistas de todas as colorações, religiosas ou ‘meramente’ culturais/civilizatórias”. (NANDA, 1999, p. 86) Atualmente, no Estado de Exceção presente no Brasil, assistimos à nova direita forjando os seus intelectuais e a sua própria ciência em sua epistemologia tribal. Explica-nos Wilson Gomes (2019, grifo do autor), em seu texto “O dia em que o presidente cancelou a ditadura [...] que essa epistemologia tribal em exercício ignora as instituições epistêmicas do passado e produz sua própria informação através do fenômeno do *fake news*”. Segundo o autor, “a sua autoridade é gerada intra muros, o seu capital social é imanente ao próprio campo social da direita, é para uso e consumo exclusivos da própria tribo. Assim como as notícias autogeradas no interior do próprio sistema da direita não precisam se submeter aos parâmetros reconhecidos de verificação e validação da instituição do jornalismo, os cientistas, intelectuais e filósofos da direita sequer precisam reconhecer os parâmetros pelos quais seriam julgados; é-lhes bastante o reconhecimento dado internamente pela tribo cujo critério de validação é basicamente a afinidade ideológica”. (GOMES, 2019)

A ciência utopicamente desejada possui a aliança com a justiça social, racial, de gênero, erótica, religiosa, científica contrariando, claramente, o discurso auferido pelo atual presidente da República brasileira, em Davos, para o Fórum Econômico Mundial:⁶

Nossas relações internacionais serão dinamizadas pelo ministro Ernesto Araújo, implementando uma política na qual o viés ideológico deixará de existir. Para isso, buscaremos integrar o Brasil ao mundo, por meio da incorporação das melhores práticas internacionais, como aquelas que são adotadas e promovidas pela OCDE. Buscaremos integrar o Brasil ao mundo também por meio de uma defesa ativa da reforma da OMC, com a finalidade de eliminar práticas desleais de comércio e garantir segurança jurídica das trocas comerciais internacionais. Vamos resgatar nossos valores e abrir nossa economia. Vamos defender a família e os verdadeiros direitos humanos; proteger o direito à vida e à propriedade privada e promover uma educação que prepare nossa juventude para os desafios da quarta revolução industrial, buscando, pelo conhecimento, reduzir a pobreza e a miséria. Estamos aqui porque queremos, além de aprofundar nossos laços de amizade, aprofundar nossas relações comerciais. Temos a maior biodiversidade do mundo e nossas riquezas minerais são abundantes. Queremos parceiros com tecnologia para que esse casamento se traduza em progresso e desenvolvimento para todos. Nossas ações, tenham certeza, os atrairão para grandes negócios, não só para o bem do Brasil, mas também para o de todo o mundo. Estamos de braços abertos. Quero mais que um Brasil grande, quero um mundo de paz, liberdade e democracia. Tendo como lema ‘Deus acima de tudo’, acredito que nossas relações trarão infundáveis progressos para todos. (BOLSONARO, 2019, grifos nosso)

⁶ Ver: <https://www.valor.com.br/politica/6074821/bolsonaro-fala-em-fazer-reformas-que-mundo-espera-do-brasil>.

Os grifos nos alertam que essa política de governo do estado de exceção em nada favorece o debate que será trilhado nesta produção do conhecimento e o pesquisador(a)-encarnado(a) nos reporta à possibilidade de que aqueles(as) considerados(as) subalternizado(as), abjetos(as) agenciem um tipo de ciência sem a “famosa” dicotomia corpo-mente, sem, necessariamente, uma verdade absoluta, sem decisões monocráticas, sem suposições de neutralidade, sem o viés ideológico capitalista predatório.⁷ E, como nos diz, visceralmente, Eliane Brum, em seu texto “Quem mandou matar Marielle? E por quê?”, Bolsonaro, que governa o Brasil pela administração do ódio, deveria ser o maior interessado em desvendar o crime:

Desde 2014 eu comecei a escrever uma palavra em vários dos meus textos. Esgarçado, esgarçamento... Demorei a reconhecer o padrão. Às vezes uma palavra se impõe pelos caminhos do inconsciente que percebe o mundo a partir de outros percursos. *Esgarçada, a carne do país agora se rasgava, como se os corpos furados à bala, os corpos negros, os corpos indígenas, ao se tornarem numerosos demais, tivessem tornado impossível sustentar qualquer remendo. Mesmo uma costureira amadora sabe que não é possível cerzir um pano rasgado demais, onde a pele juntada com agulha e linha de imediato se abre. Já não havia integridade possível no tecido social do Brasil porque se matou demais. Marielle Franco era o além do demais.* (BRUM, 2019, grifo nosso)

⁷ Sobre “estado de exceção”, ver o livro homônimo escrito por Giorgio Agamben (2004). Em seus estudos, vimos o estado de exceção como o paradigma de governo dominante na política contemporânea. Para o autor, o deslocamento de uma medida provisória e excepcional para uma técnica de governo ameaça transformar radicalmente – e, de fato, já transformou de modo muito perceptível – a estrutura e o sentido da distinção tradicional entre os diversos tipos de constituição. E, com isto, conclui que “o estado de exceção apresenta-se, nessa perspectiva, como um patamar de indeterminação entre democracia e absolutismo”. (AGAMBEN, 2014, p. 13)

A nomeação da modelagem do grupo de pesquisa Enlace “pesquisador(a)-encarnado(a)” aparece mais precisamente, de forma pública, no II Congreso de Estudios Poscoloniales e III Jornada de Feminismo Poscolonial “Genealogías críticas de la Colonialidad”, ocorrido no período de 9 a 11 de dezembro de 2014, na Biblioteca Nacional, em Buenos Aires. Reconhecíamos em nós o esgarçar da nossa carne no empreender científico, com efeito, o compromisso ético se adensava em nosso saber-fazer científico, apostávamos em nossa escrita encarnada. Nos anos seguintes, fomos adensando nossa perspectiva histórica nos dez anos de existência do grupo Enlace (2010-2019) no qual as experiências vivenciadas pelos(as) membros têm intensificado o debate nos três eixos que estruturam e são estruturantes do(a) pesquisador(a) encarnado(a): a) a ancestralidade; b) o processo da subjetivação corpórea pelos marcadores sociais; e c) a produção do conhecimento compromissada, ética e esteticamente, com a geopolítica do conhecimento. Partindo dos três eixos, temos nos debruçado sobre o debate teórico acerca de meritocracia, razão pura, memória, gestão do conhecimento, ética, autonomia e criatividade.

A partir daqui, teremos quatro seções que nos permitirão entender a modelagem do pesquisador(a)-encarnado(a) no saber-fazer científico no grupo Enlace: a) Um conceito em modelagem no grupo de pesquisa Enlace; b) A sua potência se revelando para o mundo, ou melhor, o mundo que o reconhece como potência; c) Os encontros semanais do grupo Enlace e nossas modelagens criativas: quando a proliferação de modelos cria novas modelagens; e d) Mostrando-se para o mundo, considerando a sua importância na formação dos estudos de gênero e sexualidade; e Considerações Finais.

UM CONCEITO EM MODELAGEM NO GRUPO DE PESQUISA ENLACE

Embora não seja trivial uma definição cabal, definitiva, de modelagem, certeza se tem de que é um processo, devendo o modelador estar preparado para a análise e a crítica e criar, ingrediente da modelagem científica e, assim, a modelagem pode ser vista como um processo iterativo, altamente dinâmico, em que a crítica interfere na busca de um modelo mais realista, modificando as suposições e o que se toma de conhecimento anterior.
(KARAM, 2018, p. 43)

Em 2010, o grupo de pesquisa Enlace foi instituído na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculado a dois programas de pós-graduação: o Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (Pós-crítica) e o Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC). Este último está estruturado em rede e, em sua composição, conta, também, com as seguintes instituições: UFBA, Instituto Federal da Bahia (IFBA), Laboratório Nacional da Ciência Computacional (LNCC), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) pelo Centro Integrado de Manufatura e Tecnologia (Cimatec).

No final de 2014, o grupo se tornou núcleo emergente, em virtude de atender às normas requeridas pelo Programa de Apoio a Núcleos Emergentes (Pronem) no edital da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) em parceria com Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O projeto de pesquisa do núcleo foi intitulado de “A baianidade e o(a) empreendedor(a) em seu fazer cotidiano: um estudo sobre os(as) microempreendedores(as) e seus estabelecimentos na cidade de Camaçari” e, após avaliação, foi selecionado e aprovado.

De lá para cá, estamos modelando, reinventando, trilhando, investindo na construção sistemática do conceito de pesquisador(a) encarnado(a) que norteia a nossa inserção na pesquisa, sobretudo

para os(as) noviços(as) neste mundo da investigação científica em suas três dimensões: iniciação científica, mestrado e doutorado. Aqui, sublinho a estreita relação do pesquisador(a)-encarnado(a) com o novo profissional analista cognitivo/cognólogo que estamos formando no Doutorado em Difusão do Conhecimento. Vejamos a citação a seguir:

Este campo situacional e de possibilidades requer múltiplas habilidades e competências, cujo reconhecimento se encarna neste profissional formado para o exercício da capacidade de construir processos cognitivos engendrados na análise cognitiva da situação. Esta compreensão analítica decorre da dialogia política radicalmente implicada com o cuidado e o cuidar do mundo da vida em sua regência polilógica, polifônica, multirreferencial e processualmente imprevisível. O divisar de um mundo coletivamente agenciado para seu imperativo vital, mas não necessariamente vitalista como a grande máquina do capitalismo mundial integrado em sua voracidade titânica. Um posicionamento político transpartidário cujo âmbito de reunião segue o impulso amoroso que a tudo faz dançar suspenso no nada.

Na sociedade do conhecimento, a cognição é o eixo guia de análise para todos os agenciamentos que se fazem necessários para o crescimento exponencial de uma cultura produtiva sustentável, não mais dependente de agentes externos para gerir suas práticas de construção e difusão do conhecimento, sem precisar negar a importância dos agentes externos, mas não como senhores (as), e sim como parceiros (as) e colaboradores (as). Daí a importância fundamental da atitude ética do e da analista cognitiva diante de seus ambientes triecológicos (ambiental, social e mental) em sua atuação profissional. Desse modo, o (a) analista cognitivo se constitui híbrido

(a) e aberto (a) ao acontecimento, focado (a) em seu meio de atuação profissional e político. Ele (a) não se configura como um tipo de especialista que sabe apenas de sua área técnica, sendo, agora, analista da cognição em sua dinâmica produtiva na sociedade que sabe que o conhecimento é a alma de todo negócio, de toda fabricação, de toda produção para saciar os desejos e produzir/reproduzir máquinas desejantes. Não se trata, pois, de uma teoria da cognição e sim de uma abordagem também teórica do acontecimento cognitivo das organizações humanas a partir de seus agenciamentos maquínicos. (MESSEDER; GALEFFI, 2018, p. 8)

Devo alertar que tanto o(a) analista cognitivo como o(a) pesquisador(a)-encarnado(a) não se encerra nas Ciências das Humanidades. Neste ponto, embora saibamos dos inúmeros debates promovidos, seja no sentido de convergências ou no sentido de discordâncias, a comunidade acadêmica do Doutorado em Difusão do Conhecimento investe na possibilidade da reinvenção e abertura entre as Ciências Experimentais e as Humanidades. Neste caminho, temos investido em abordagens interdisciplinares, em visões epistemológicas questionadoras da causalidade linear, da objetividade e da neutralidade científicas e nos conceitos de verdade e realidade (GERGEN, 1985; GUATTARI, 1989; HAACK, 1993; KUHN, 1970; 2006; LACEY, 1998; LONGINO, 1994; MORIN, 1994a; 1994b; 2007.) Embora seja consciente dos limites dicotômicos impostos pela abordagem nomotética e ideográfica na perspectiva weberiana, invisto em Weber pelo desejo de complexificar o debate entre julgamento de valor e relação com valor no âmbito da ciência.

Assim como Weber (1991), entendo o mundo social como um infinito fluxo de eventos que se dão no tempo e no espaço. Em outras palavras, o mundo social é uma realidade que escapa a qualquer descrição ou síntese exaustiva e, no final, permite apenas relatos

parciais e incompletos que são abstraídos da realidade de diferentes modos. Todo conhecimento, para Weber (1991), envolve tanto a seleção como a abstração, mesmo quando se trata de conhecimento resultante do estudo detalhado de eventos históricos concretos. A forma de abstração não é determinada pelo fato de que a pesquisa esteja sendo realizada por um(a) sociólogo(a), historiador(a) ou mesmo por um físico(a) ou, ainda, como neste caso, por uma antropóloga, mas sim pela natureza do problema de pesquisa confrontado, pelo conjunto de interpretações, todas seletivas e inseparáveis, do sistema de valores escolhidos. Portanto, há tantas perspectivas sociológicas ou históricas quantos sejam os sistemas de valores orientando a seleção. É bom frisar que os marcadores sociais que marcam a nossa *hexis* corporal são dispositivos nesta seleção. Esta seleção de valores é o momento arbitrário que está no ponto de partida da investigação quando as perguntas são formuladas.

Se a ciência da cultura se propõe a compreender e explicar os valores aos quais os homens e as mulheres – saindo do espectro dicotômico e nos reportando ao outro construído pela ciência ocidental, com seus corpos abjetos e que, atualmente, ousam fazer ciência – aderiram e as obras que construíram, uma questão deve ser colocada: como é possível uma ciência objetiva dos valores?⁸ Weber responde a esta pergunta fazendo uma distinção – fundamental, para ele – entre julgamento de valor e relação com valores. O julgamento de valor é uma afirmação moral enquanto a relação com os valores é um procedimento de seleção e organização da ciência objetiva.

O cientista social precisa relacionar valores à matéria que estuda, fazer uma opção, selecionar fatores e elaborar conceitos, porque

⁸ Para o debate sobre as teorias da Antropologia, aconselho o texto “Teoria na Antropologia desde os anos 60”, de Sherry Ortner. Aqui, verificamos a influência de Durkheim, Weber e Marx sobre os(as) autores(as) da Antropologia e suas versões mais atualizadas, em síntese, Parsons, Geertz, Bourdieu e Giddens. A minha entrada no debate das ciências antropológicas e sociológicas na Universidade Federal da Bahia decorre do domínio

o real é inesgotável tanto extensivamente quanto intensivamente. Weber rejeita, por exemplo, o suposto do empirismo de que as generalizações sobre a história se referem a eventos objetivos que são refletidos e, portanto, apreendidos pelos sentidos do observador. Os eventos que nós generalizamos são produtos de seleção com base no valor. A possibilidade de abstrair um processo histórico de uma miríade de eventos da história é produto da seletividade de seres humanos que dotam o estudo de um significado cultural particular. Por isso, antes de me envolver precisamente com o tema, esclareço quais os valores da tradição cultural em que a investigadora está imersa e, para ser mais específica, me repito como pesquisadora-encarnada:

Quando nos envolvemos no debate dos atos cognitivos do olhar e do ouvir, invadimos o transbordar do ‘estando aqui’, uma vez que as três ideias bailaram a todo tempo no entrelaçar harmonioso: pesquisador (a) encarnado (a); saberes localizados; e a geopolítica do conhecimento. Antes de adentrarmos a escrita para produzir o nosso TCC, a dissertação ou a tese sobre a temática específica que elegemos e com a qual nos comprometemos, já deveríamos ter nos olhado no espelho e nos interpelado em nossa corporeidade, em nossa memória, sobre e como esta temática possui uma história em minha vivência e na minha ancestralidade. Será que estou visceralmente comprometido com esta produção do conhecimento?.

(MESSEDER, 2016, p. 10-11)

Lembro, aqui, que a posição nominalista weberiana envolve a afirmação de que a seleção de valores e a abstração criam modelos

destes três autores, portanto, não devo radicalizar que o sujeito encarnado tenha como única causalidade a perspectiva weberiana. A própria citação ao texto de Ortner (2011) encampa, propositalmente, a minha perspectiva crítica feminista.

parciais de eventos sociais que podem fornecer instrumentos úteis de análise, mas que estes não podem ser confundidos com a realidade.

Passo para a seção seguinte com o intuito de esclarecer como construímos o(a) pesquisador(a)-encarnado(a) ou como o nosso objeto de estudo o(a) constrói, fazendo a analogia em relação à ideia dos mitos fundadores que ajudaram a compor a ideia da nação. Seguindo Chauí (1996, p. 10), esclareço que fundação deve ser entendida diferentemente de formação. Para os historiadores, o registro da formação é a história propriamente dita, aí incluída suas representações, enquanto que:

A fundação se refere a um momento passado imaginário, tido como instante originário que se mantém vivo e presente no curso do tempo, isto é, a fundação visa algo tido como permanente (quase eterno) que traveja e sustenta o curso temporal e lhe dá sentido. A fundação pretende situar-se além do tempo, fora da história, num presente que não cessa nunca sob a multiplicidade de formas ou aspectos que pode tomar. Não só isso. A marca peculiar da fundação é a maneira como ela põe a transcendência e a imanência do momento fundador: a fundação aparece como emanado da sociedade (em nosso caso, da nação) e, simultaneamente, como engendrado nessa própria sociedade (ou a nação) da qual emana. É por isso que estamos nos referindo à fundação como mito.

A partir da ideia do mito fundador, traça-se a relação com os valores que foram selecionados e organizados para a construção do pesquisador(a)-encarnado(a) e, para depreender o nosso mito, devemos nos vasculhar, nos sacudir, nos ver em nossas dores e cicatrizes. Primeiramente, trata-se de recompor os três eixos que nos enredam contextualmente: a) o processo de subjetivação encarnada e/

ou corpórea;⁹ b) a geopolítica do conhecimento; e c) o compromisso com a produção do conhecimento.

Em segundo lugar, a construção do(a) pesquisado(a) encarnado(a) deseja, como nos diria Donna Haraway (1995, p. 44):

[...] uma escrita feminista do corpo que enfatize metaforicamente a visão outra vez, porque precisamos resgatar este sentido para encontrar nosso caminho através de todos os truques e poderes visualizadores das ciências e tecnologias modernas que transformaram os debates sobre a objetividade. [...]. A objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver.

Em terceiro, como advoga bell hooks (2013), não exatamente como em suas palavras, mas corroborando com elas, nós “subalternizados(as)”, “sujeitos colonizados”, estamos habituados a nos ver representados(as) em uma relação servil. Entretanto, resolvemos nos reinventar e nos adentrar como produtores(as) de conhecimento científico acadêmico e, com isto, nos requeremos como sujeitos encarnados na primeira pessoa, razão e corpo, sem dicotomias, experiência e teoria refletidas por nós.

⁹ Aqui, me chama a atenção o devir negro do mundo, teoria desenvolvida por Mbembe, em seu livro *Crítica da Razão Negra* (2014), cujo conteúdo nos retrata o pensamento racial ocidental e a modernidade. Particularmente, no capítulo “O pequeno segredo”, o autor nos revela a questão da memória, de como a colônia se apresenta para o negro, ao mesmo tempo, como violência e como uma espécie de espelho no qual se reconhece a si mesmo. Daí os diversos desdobramentos em relação às nossas marcas.

A POTÊNCIA SE REVELANDO PARA O MUNDO, OU MELHOR, O MUNDO O RECONHECENDO COMO POTÊNCIA

Em 2014, na apresentação da comunicação “A construção do conhecimento científico blasfêmico ou, para além disto, nos estudos de sexualidades e gênero”, no II Congreso de Estudios Poscoloniales/ III Jornadas de Feminismo Poscolonial, em Buenos Aires, estava interessada em apresentar como posso enveredar:

[...] na produção de um conhecimento científico blasfêmico e descolonial apropriando-me de três ideias: a) a do(a) pesquisador(a) encarnado(a), ou do(a) pesquisador(a) em sua corporeidade cujas marcas de gênero, raça, classe, colonialidade e desejo sexual estão incrustadas em nossas peles; b) a de saberes localizados; e c) a de geopolíticas e descolonização do conhecimento. Estas três ideias acolhidas serão discorridas ao longo deste texto, sendo os autores aqui selecionados para dialogar: Haraway (1994; 1995; 2004; 2013); Aníbal Quijano (2002); María Lugones (2008); Cláudia Costa (2012); José Jorge de Carvalho (2001), Ramón Grosfoguel (2008); e Mãe Stella de Oxossi. (MESSEDER, 2016, p. 1-2)

No final da apresentação, as feministas que estavam presentes recomendaram o investimento no conceito pesquisador(a)-encarnado(a) como uma forma de evidenciar que não existe um viés desqualificador quando fazemos ciência corporificada, embora saibamos que a ciência masculinista prima por desconsiderar esta perspectiva. Curiosamente, anos depois, participo de uma banca de doutorado constituída, além de mim, por homens formados nas ciências experimentais. Todos, inicialmente, rejeitaram a sugestão que dei ao doutorando de escrever, em sua tese, a sua trajetória, para o recorte do seu objeto de estudo. Entretanto, em sua oralidade, o

estudante se esmerava em clarear a sua temática e o seu objeto de estudo tendo como mote a sua trajetória profissional, constituída no campo militar como estudante negro no Exército brasileiro e destacou, inclusive, que a patente de major lhe possibilitou a construção de jogo de guerra como resultado da tese.

Ao perceberem a contradição entre a escrita e a oralidade, os demais membros da banca concordaram que o estudante deveria escrever sua trajetória de forma breve, resguardando-se para que a tese não parecesse um memorial. Esta recomendação é, de fato, imprescindível para aqueles(as) que se apropriam do conceito. A escrita do pesquisador(a)-encarnado(a) não é o memorial do pesquisador(a), mas sim, a estreita relação entre o seu objeto de estudo e sua trajetória de vida. Como cada pesquisador(a) possui a sua experiência, com efeito, a criatividade do seu objeto de estudo se revela nesta singularidade.

OS ENCONTROS SEMANAIS DO GRUPO ENLACE E NOSSAS MODELAGENS CRIATIVAS: QUANDO A PROLIFERAÇÃO DE MODELOS CRIA NOVAS MODELAGENS

Os nossos encontros semanais possuem diversas pautas que têm a ver com a dinâmica do grupo de pesquisa: debate da literatura sobre os principais conceitos que norteiam os nossas problemáticas de pesquisa; organização dos eventos e cursos de extensão ofertados pelo grupo ou em parcerias; debate ético sobre a conduta dos(as) pesquisadores(as); e apresentação de projetos, artigos, monografias, dissertações e teses. Em decorrência desses encontros profícuos de debates, de hegemonias e contra-hegemonias, de rupturas e avanços, percebemos que a construção do(a) pesquisador(a) encarnado(a) se estrutura em diversos eixos.

Nas qualificações e nas defesas, observamos que os participantes das bancas nos cobravam e, concomitantemente, reconheciam o conceito de pesquisador(a)-encarnado(a) que estava sendo modulado pelo grupo Enlace em nossas apresentações. Até então, fazíamos “ouvido de mercador”¹⁰ e, embora já existissem duas publicações escritas sobre o conceito, estas não eram lidas pelos(as) meus orientandos(as), tampouco referendados(as) por mim. Apesar de nos apropriarmos da perspectiva da geopolítica do conhecimento e de sua descolonização, sabemos quão árduo é, entre nós, elaborar a política de citação tendo como eixo central a segurança de que estamos nos apropriando do conhecimento produzido pelos autores locais com seriedade e rigor. Somos conscientes da nossa produção como estoque de conhecimento necessário para oferecer novas problematizações em torno de um mesmo tema a ser investigado. Felizmente, já temos pistas sobre a nossa colonização científica que nos aprisiona e faz com que sejamos alijados e condenados a não nos reconhecermos como produtores do conhecimento científico.¹¹

A metáfora da “corda de caranguejo” serve para ilustrar esta situação. Ela nos garante imaginar que estamos todos sujos, no lamaçal, amarrados na corda, emaranhados um ao outro, subindo um por cima do outro e, quando um está querendo escapar, está

¹⁰ De um lado, temos o ouvido de mercador como uma expressão popular tematizada por Mãe Stella de Oxossi de maneira fabulosa. Nesta perspectiva, esta expressão nos parece ser bastante conveniente para se evitar confusões, embora, por vezes, tenha um quê de cinismo. Por outro lado, temos a expressão entendida muito literalmente como “se fazer de desentendido” (cínicamente) na publicação no YouTube do Projeto “Já Sabe a Origem?”, sobre a origem e significado das expressões idiomáticas do português, da Escola Básica de São Lourenço, Ermesinde. Ver: Expressão... (2017)

¹¹ O(a) pesquisador(a) encarnado(a) faz a geopolítica do conhecimento. A nossa geopolítica possui um eixo central que é a política de citação. Entretanto, não é citação por citação, é apropriar-se da produção do conhecimento por nós visto como subalternizados(as) da Ciência, o sul do sul. A nossa política de citação não poderá ser leviana, mas sim de apropriar-se do próprio! Não podemos perder esta apropriação de vista, senão a nossa política enfraquece completamente, e passa ser o grotesco, uma vez que seremos sempre alvo do grotesco. Se não sabe se apropriar ou não deseja colaborar com este eixo

no quase topo, o outro monta na corcunda deste(a) primeiro(a) e os dois caem juntos de volta na bacia e assim sucessivamente. A negatividade se instala completamente neste imaginário: se, por um lado, para um(a) escapar, necessita montar nas costas do(a) outro(a) e, por outro, não existe acordo nem criatividade – todos estão fadados a serem puxados para baixo. Em verdade, sabotamo-nos como sujeitos ou sujeitas epistêmicas; o nós e o eu foram fígados em nosso processo de subjetivação, como já alertou Quijano (2002). O autor nos ensina que a colonialidade é uma lógica de poder desenvolvida a partir do século XVI cujo padrão de dominação, exploração e conflito afeta as quatro áreas básicas da existência social e que é resultado e expressão da disputa pelo controle delas: “1) o trabalho, seus recursos e seus produtos; 2) o sexo, seus recursos e seus produtos; 3) a autoridade coletiva (ou pública), seus recursos e seus produtos; 4) a subjetividade, a subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e seus produtos”. (QUIJANO, 2002, p. 4)

Certa feita, Adilson Menezes da Paz, doutorando do grupo Enlace, nos alertou de que deveríamos atuar com maior tenacidade neste conceito porque ele o percebia como uma modelagem singularizada, não somente como um instrumento teórico-metodológico de pesquisa científica, mas como uma reconstrução, um reposicionar-se na vida com novos olhares. O mergulho no mito de origem para rememorar o nosso tema e, daí, formular o nosso objeto de estudo, tendo tanto a contextualização do problema para o global e o local como as lacunas dos estudos que o precederam, significa a devolução aos estudos científicos da nossa humanidade corporificada sem a artificialidade da dicotomia razão-corpo. De certo, nos fragilizamos diante da ciência positivista que nos afastou do nosso processo de subjetivação

do(a) pesquisador(a) encarnado(a) é melhor ser claro e transparente do que expor o autor(a) do texto citado. Nesta senda, cabe a leitura rigorosa e a crítica aguçada na produção local, ou será, contraproducente se isso não acontecer porque não somos uma seita, mas sim produtores(as) de um saber falível sem verdades absolutas.

corpórea. A razão desencarnada foi forjada artificialmente, mas ela conseguiu se erguer e criou redes de conexões poderosíssimas. Na geopolítica do conhecimento, observamos o mapa da produção científica e dos seus modelos de aplicação e reconhecemos como os tentáculos desta ciência se apropriam dos nossos egos e nos afetam, positivamente, em nossa arrogância mortífera.

Nesta construção aprendemos a lidar com os sentimentos que nos afetam em suas positivities e negatividades e, com isto, a ciência colaborativa com a ética do cuidado vai se construindo no grupo. Encaramo-nos em nossas fragilidades sem nos tornarmos vítimas passivas por conta dos marcadores encravados em nossos corpos. Aprendemos a lidar como subalternizados(as) construindo uma ciência encarnada com uma escrita encarnada. Aprendemos não somente na reação, mas passamos a nos reinventar – nós dominamos o nosso tema com a consciência ativa.

MOSTRANDO-SE PARA O MUNDO, CONSIDERANDO A SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Como coordenadora da V Edição do Seminário Enlaçando Sexualidades, fiz a seguinte recomendação aos palestrantes, conforme enunciado no início do texto:

Com isto, pretende-se, nesta edição, investir na atividade investigativa ‘como’ nós construímos os nossos temas no âmbito dos estudos de gênero e sexualidades, ‘como’ nos alinhamos a uma perspectiva epistemológica complexa e multirreferenciada.

Esta forma de condução, ou melhor, de requerer do(a) pesquisador(a), necessariamente, voltar-se para si, uma vez que era

imprescindível para nós percebermos se, de fato, era concreta nas trajetórias de outros(as) profissionais a operacionalidade do conceito do pesquisador(a)-encarnado(a), embora não fosse revelada aos pesquisadores(as) que eles(as) estavam colaborando com esta composição. Para nós, o resultado da densidade e tenacidade do conceito acontece quando os pesquisadores o fizerem sem ter a consciência de que estavam operando com um conceito pré-existente no grupo que promovia o evento. Em suas narrativas, nós do grupo entrecruzávamos olhares e apostávamos na potência do conceito. Era confortável para nós do grupo perceber que nos arriscávamos, mas estávamos sendo acolhidos pela comunidade científica presente no Seminário. Quase todos(as) pesquisadores(as) versavam sobre os seus principais temas de pesquisas e a conexão deles com suas trajetórias profissionais. Com isto, não simplificamos a modelagem do pesquisador-encarnado a um dos nós górdios das Ciências Humanas: a relação entre a biografia e a história. Com efeito, acreditamos que não corremos o risco da clássica redução dos conhecimentos sobre subalternidades à perspectiva identitária, questionamos as estruturações e alienações e vamos para além do porto dos direitos humanos, navegamos no mar das mudanças estruturantes das intersecções das opressões patriarcais, racismos e classismos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O(a) pesquisador(a) encarnado(a) é visceral – vomitamo-lo(la). Ele(a) vem com a carga emotiva, mas é modelado em si mesmo e no grupo. Possui uma consciência ativa, experimenta-se para além do raivoso, do antipático, uma vez que sabe tanto do seu derrame quanto dos insultos como ser no mundo. Tem compromisso. Tem memória ancestral e local. É isto que o(a) encerra em seus pecados capitais? Na primeira blasfêmia, é muito provável. Talvez em seu

agigantar-se na impermanência? Assenhorar-se de si? Como assim, “pele negra, máscaras brancas”?

É no movimento no grupo e consigo mesmo que se experiencia, se trilha seguindo a dupla ou tripla hermenêutica e se dá quantas voltas forem necessárias. Não é o retilíneo do “meia volta volver”. Dá-se voltas e voltas, mas o seu projeto utópico é ético, estético e tem modelagem na política da coalizão e na geopolítica do conhecimento. Embora seja demasiadamente humano, tem fôlego, pois precisa sobreviver com as “cobras criadas”, com as “cordas de caranguejo”.

Com efeito, apresenta as suas estratégias quase inócuas, tais como o “ouvido de mercador” e o “fazer-se a egípcia”, tudo isto porque tem o desejo de formular-se utopicamente na justiça social, religiosa, erótica, de gênero, racial, científica... E com tudo isto, deseja, realmente, mandar o mundo da meritocracia androcêntrica, racista, LGBTfóbica às favas, em sua derrocada... porque sabemos que este ser no mundo, o(a) pesquisador(a) encarnado(a), é visto(a) como derrotado(a) diariamente.

Na retomada das ideias que bailam na construção do(a) pesquisador(a) encarnado(a) como conceito não peremptório, posto que o conceito se imiscui na concretude do ser no mundo, na zona do desconforto e no deslocamento, vimos que a construção do conceito se concretiza em rede de coalizão e na possibilidade de caminhar na utopia da ciência colaborativa acompanhada pela ética do cuidado. Temo que o tentáculo da ciência hegemônica do norte nos impeça de avançar como subalternizados construtores da ciência. Por esta razão, vejo como imperiosa a geopolítica do conhecimento valorizada no processo de descolonização. Nossos mitos fundadores devem ser reconhecidos em nós sem nos levar à inércia e daí para uma raiva improdutiva. Creio que devemos saber temperar as nossas arrias e voar sem receio das intempéries do tempo.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. *Estado de Exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- BARBOSA, Lícia. *Igualdade e meritocracia*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV Ed., 1999.
- BENTO, B. Branca e pobre: o que as cotas raciais têm feito comigo?. *Pragmatismo Político*, [s. l.], 2017. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/09/branca-pobre-cotas-raciais.htm>. Acesso em: 2 abr. 2019.
- BRUM, E. Quem mandou matar Marielle? E por quê?. *El País*, Madri, 14 mar. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/seccion/opinion>. Acesso em: 2 abr. 2019.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 6, p. 153-172, 2007. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-6/castro.pdf>. Acesso em: 25 set. 2012.
- CASTRO, M. G. Alquimia das categorias sociais na produção de sujeitos políticos: raça, gênero e geração entre líderes do serviço doméstico. *Estudos feministas*, Rio de Janeiro n. 0, p. 57-73, 1992.
- CHAUÍ, M. *Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1996.
- COSTA, C. Feminismo e tradução cultural: sobre a colonialidade do gênero e a descolonização do saber. *Portuguese Cultural Studies*, Netherlands, 2012. Disponível em: <http://www2.let.uu.nl/solis/psc/p/PVOLUMEFOUR/PVOLUMEFOURPAPERS/P4DELIM ACOSTA.pdf>. Acesso em: 3 set. 2014.
- DISCURSO de posse de Mãe Stella de Oxóssi na Cadeira nº 33 da Academia de Letras da Bahia. *Geledes*, São Paulo, 14 set. 2013. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/patrimonio-cultural/literario-cientifico/160-literatura/21030-discurso-de-posse-de-mae-stella-de-oxossi-na-cadeira-n-33-da-academia-de-letras-da-bahia>. Acesso em: 3 set. 2014.
- EXPRESSÃO Indiomática #21: “Fazer ouvidos de Mercador”. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Canal do Mocho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rk7nBG7En1o>. Acesso em: 5 dez. 2018.
- GANE, N.; HARAWAY, D. When we have never been human, what is to be done? interview with Donna Haraway. *Ponto Urbe*, [s. l.], v. 6, n. 12, 2010. Disponível em: <http://www.pontourbe.net/edicao6-traducao>. Acesso em: 25 set. 2012.
- GERGEN, K. J. The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, Washington, D.C, v. 40, n. 3, p. 266-275, 1985.
- GOMES, W. O dia em que o presidente cancelou a ditadura. *Cult: Revista Brasileira de Cultura*, São Paulo, 2019.

- GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=203921>. Acesso em: 3 set. 2014.
- GUATTARI, F. *Cartografia do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.
- HAACK, S. *Evidence and inquiry: towards reconstruction in epistemology*. Oxford: Blackwell, 1993.
- HARAWAY, D. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual da palavra. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 22, p. 201-246, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a09.pdf>. Acesso em: 3 set. 2014.
- HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Tradução Mariza Corrêa. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7-42, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 3 set. 2014.
- HARAWAY, D. Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. In: HOLLANDA, H. B. (org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 243-287.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KARAM-FILHO, J. Princípios básicos de modelagem. In: MESSEDER, S.; CAMBUI, E. C. B. (org.). *Analista cognitivo: uma profissão interdisciplinar*. Salvador: Edufba, 2018. p. 23-44.
- KUHN, T. S. *O caminho desde a Estrutura: ensaios filosóficos 1970-1993, com uma entrevista autobiográfica*. Ed. por James Conant e John Haugeland. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.
- KUHN, T. S. *The structure of scientific revolutions*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.
- LACEY, H. *Valores e atividade científica*. São Paulo: Discurso Editorial, 1998.
- LATOUR, B. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- LATOUR, B. Como falar do corpo? a dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: ARRISCADO, J.; NUNES, R. R. (ed.). *Objectos impuros, experiências em estudo sobre a ciência*. Porto: Afrontamento, 2009. p. 37-62.
- LATOUR, B.; WOOLGAR, S. *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1988.
- LONGINO, H. Cognitive and non-cognitive values in science: rethinking the dichotomy. In: NELSON, L. H.; NELSON, J. (ed.). *Feminism, science and the philosophy of science*. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 1996. p. 39-58.

- LONGINO, H. Gender, politics, and the theoretical virtues. *Synthese*, [Paris], n. 104, p. 383-397, 1995.
- LONGINO, H. In search of feminist epistemology. *The Monist*, La Salle, v. 77, n. 4, p. 472-485, 1994.
- LONGINO, H. *The fate of knowledge*. Princeton: Princeton University Press, 2002.
- LONGINO, H. The social dimensions of scientific knowledge. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford, 2015. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/entries/scientific-knowledge-social/>. Acesso em: 15 out. 2016.
- LONGINO, H. Valores, heurística e política do conhecimento. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 39-57, 2017.
- LUGONES, M. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-102, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a06.pdf>. Acesso em: 3 set. 2014.
- MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.
- MESSEDER, S. A. A construção do conhecimento científico blasfêmico ou para além disso nos estudos de sexualidades e gênero. In: IRINEU, B. A. (org.). *Diversidades e políticas da diferença: intervenções, experiências e aprendizagens em sexualidade, gênero e raça*. Palmas: EdUFT, 2016. v. 1, p. 6-17.
- MESSEDER, Suely. A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico. In: HOLLANDA, H. B. *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. Não paginado.
- MESSEDER, S.; GALEFFI, D. Introdução. In: MESSEDER, S.; CAMBUI, E. C. B. (org.). *Analista cognitivo: uma profissão interdisciplinar*. Salvador: Edufba, 2018.
- MESSEDER, S. A. Memórias e cenas narradas sobre a infância e as relações de gênero na linha de vida da professora universitária e da pesquisadora encarnada. *Revista Periódicus*, Salvador, v. 1, n. 9, p. 122-135, 2018. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25717>.
- MESSEDER, S. A. O processo alquímico entre o conhecimento localizado, a subjetividade corpórea e o compromisso: um movimento do poder direcionado às justiças. In: SEFFNER, F; CAETANO, M. (org.). *Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero: práticas, pedagogias e políticas públicas*. Rio: Editora FURG, 2015. v. 1, p. 257-280.
- MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a. p. 45-58.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b. p. 274-286
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

- MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- NANDA, M. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do Terceiro Mundo. In: WOOD, E.; FOSTER, J. B. (org.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 84-106.
- QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, São Paulo, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em: 3 set. 2014.
- RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2007.
- RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papyrus, 1994.
- SARDENBERG, C. M. B. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista?. In: COSTA, A. A.; SARDENBERG, C. M. B. *Feminismo, ciência e tecnologia*. Salvador: REDOR: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2002. p. 89-120.
- STOLCKE, V. Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade?. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 101-119, 1991.
- WEBER, M. *Economia e sociedade*. Brasília, DF: Editora UNB, 1991.

A ÉTICA PARTILHADA COMO CONSTRUTORA DOS NOVOS CAMINHOS DO MUNDO DO TRABALHO E O BEM VIVER figuração utópica de uma ética polilógica¹

A FORMA TRANSVERSAL DO TEXTO: APROXIMAÇÃO ÉTICA

Originalmente este texto, que agora se tornou um capítulo deste livro organizado por Suely Messeder e Clebemilton Nascimento, foi uma palestra proferida no âmbito de atividades de extensão de um projeto de pesquisa de um coletivo de autoras e autores. Na ocasião, apresentei diagramas e imagens que foram elaboradas no fluxo de

¹ Neste texto retomo várias reflexões, conceitos e compreensões que venho desenvolvendo ao longo da minha trajetória como professor e pesquisador, nos meus vários pertencimentos e que resultaram em diversas publicações em diferentes canais de difusão do conhecimento que não podem ser reduzidos meramente apenas a uma exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), quer seja periódicos avaliados com qualis A. Assim, considero também, apresentações orais em diversos eventos nos quais tive o prazer de participar a exemplo deste em parceria com o núcleo de pesquisa Enlace. Dessa forma, me proponho aqui a uma reflexão mais livre e com um tom ensaístico tendo como mote a compreensão de que o mundo vivido nos deflagra a ideia do “próprio e apropriado”. Dessa forma, para conhecer melhor o pensar “próprio e apropriado” como um caminho filosófico, ético, estético e transdisciplinar sugerem a leitura da minha tese escrita por ocasião da passagem de professor associado IV para titular da UFBA e publicada posteriormente. Ver: Galeffi (2017). Ao longo deste texto, o (a) leitor (a) será direcionado a algumas outras obras de referência nas quais os conceitos em discussão foram apresentados e discutidos de modo mais aprofundados. Ver também: Galeffi (2009).

uma construção de sentido pela descrição cartográfica de mapas semânticos e mentais que atuam como signos dos afetos humanos interpessoais e sua fenomenologia. Daí esse tema da ética e da ética partilhada será tratado por mim visando os agenciamentos de novos caminhos do mundo trabalho na perspectiva do movimento Bem Viver, modelado como uma figuração utópica de uma é polilógica. E como aquilo que foi concebido se expressou em diagramas mentais, proponho neste capítulo descrever o que eles carregam como sentido intencionado no desenvolvimento de uma compreensão da Ética Partilhada que visa a partilha e a difusão irrestrita do conhecimento.

Figura 1 – Horizonte semântico da Ética Partilhada:
a ordem do discurso e da ação



Fonte: elaborado pelo autor.

A Figura 1 apresenta o horizonte semântico do que está sendo chamado de Ética Partilhada, considerando o sentido de intencionalidade humana e seus horizontes e engajamentos, suas formas de ação-reação e suas crenças. Na ordem discursiva afirma-se a Ética Partilhada, e isso corresponde “ao que se diz”, no campo da ação o que

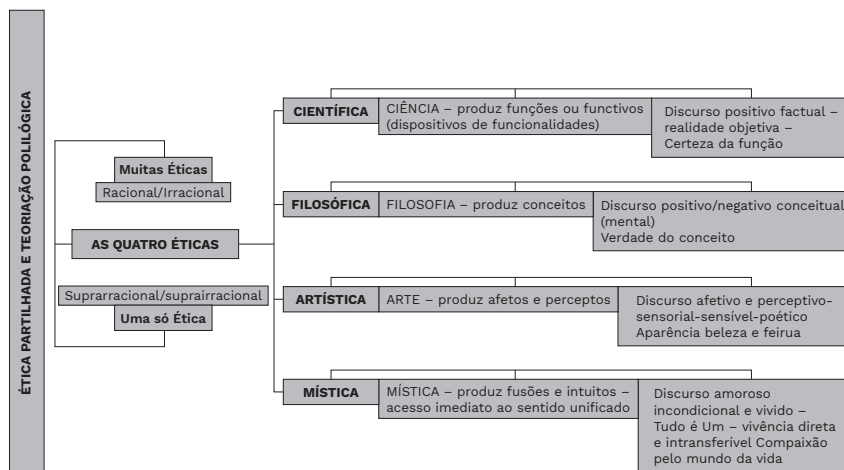
se diz nem sempre é “o que se faz”. Então, é preciso inicialmente distinguir o plano discursivo do plano acional, para que o discurso ético não se limite a ser um discurso vazio de sentido prático, de concreitude existencial, de corpo próprio, de vida espiritual. Assim, entre o que se diz e o que se faz se encontra um abismo sem fundo, e para que a questão ética se coloque como investigação das coisas mesmas e não seja um mero discurso sem ação, é preciso que se aprenda a pensar a ação ética independente da discursividade sobre a Ética. Isto requer um conhecimento próprio e apropriado da “coisa” ética, uma experiência corporal da ética nas relações interpessoais, uma singularização ética, como realização de si junto aos outros no mundo.

Para a ampliação do sentido ético como campo da ação de ser cada um aquilo que está sendo, é importante considerar a Ética como modo de agir no mundo que não acarrete nenhum prejuízo para os outros, o que a distingue da Moral, reservada para significar o modo de ação irrefletida, inconsequente, inconsciente dos efeitos de suas ações no mundo. Também para chamar a atenção da importância nos dias de hoje de uma investigação ética que possa dar conta da complexidade dos fenômenos e possa orientar o desenvolvimento humano para a sua mais elevada aspiração e expressão. Uma invenção, ética, portanto, é o que aqui se anuncia e se ousa indicar e apontar através de signos e figuras, de exemplos e sínteses conceituais e poéticas.

ÉTICA PARTILHADA E TEORIAÇÃO POLILÓGICA

Para que se possa conceber uma Ética Partilhada é preciso ampliar nossos horizontes de compreensão e entendimento das coisas (fenômenos).

Figura 2 – Ética Partilhada e Teorização Polilógica



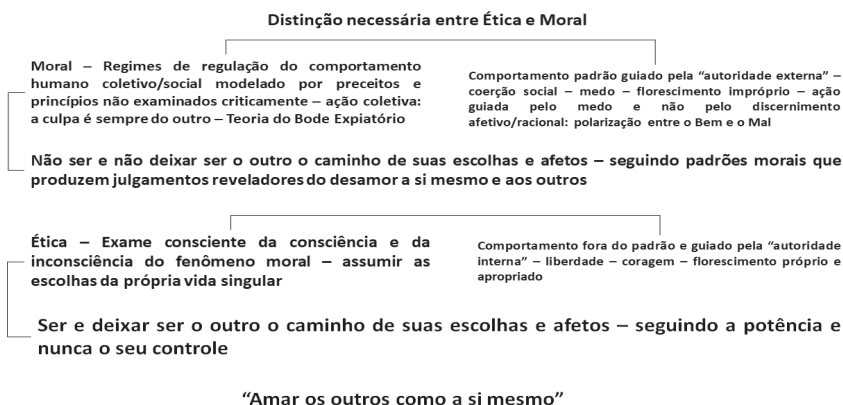
Fonte: elaborado pelo autor.

A Figura 2 apresenta a Ética Partilhada associada à Teorização Polilógica,² e sintetiza a concepção de quatro éticas: científica, filosófica, artística e mística, o que apenas aponta para uma variação de formas éticas atuantes no mundo da produção e criação humana,

² Teorização Polilógica pode ser entendida como campo de pensamento, mas também com vistas a pensar o tempo contemporâneo em sua dispersão cognitiva e suas consequências vitais inevitáveis, assim como suas emergências que exigem novos agenciamentos maquínicos de reunião do que se encontra disperso nas especializações disciplinares. Delineada como teorização de Tudo-Nada sua função discursiva é de natureza epistemológica (científica), mas atende ao conjunto das formas de conhecimento e experimentação do conhecimento, considerando a diversidade de modos de ser no mundo com outros, como em sentido amplo a Arte, a Filosofia e a Mística. Nessa perspectiva, a Teorização Polilógica é uma Epistemologia, que é uma Política, uma Ética e uma Estética, uma Ecologia e uma Ecosofia, uma Noologia, uma Filosofia e uma Metafísica da Complexidade. A Teorização Polilógica que é um metaponto de vista e de compreensão dos acontecimentos que atravessam a vida planetária envolvendo a todos os seus habitantes e viventes, seguindo-se uma interpretação historiográfica que se associa a Grande História e à Transdisciplinaridade como proposição epistemológica para o exercício de uma Ciência da Complexidade que não perde de vista a Ciência da Simplicidade e nem nega a importância do legado monológico da razão instrumental moderna e pós-moderna, mas não mais opera nos limites da razão monológica, expandindo-se para formas de conhecimento que reúnem tudo em tudo sem a pretensão de alcance da Totalidade, mas realizando totalizações a partir das circunstâncias existenciais concretas.

caracterizando as motivações e âmbitos expressivos heterogêneos da produção humana. A Teoriação Polilógica compreende justamente a variedade de modos de realização humana que adquiriram forma histórica consistente, apontando para signos comuns que indicam para campos singulares de modos de comportamento ético. Assim, só para exemplificar, a ética do artista se realiza em sua arte, a do filósofo em sua filosofia, a do cientista em sua ciência e a do místico em sua mística. Isto sugere uma concepção de ética a partir do modo de ação de quem age como artista, como filósofo, como cientista e como místico, cada um segundo a sua própria tendência desejante.

Figura 3 – Distinção entre Ética e Moral



Fonte: elaborado pelo autor.

Por isso é sempre importante esclarecer a distinção entre ética e moral (Figura 3) Enquanto a moral representa o “certo”, a ética realiza o ser do desejo, acontece. Claro, trata-se apenas de uma distinção no uso de signos linguísticos, o que mostra apenas uma escolha, um ponto de vista, uma perspectiva e não uma verdade em si universal, válida para todos os casos possíveis de uma série geracional. A moral é da ordem daquilo que se diz, daquilo que parece ser, mas não necessariamente é. Há algo de velado em toda moral de rebanho, moral

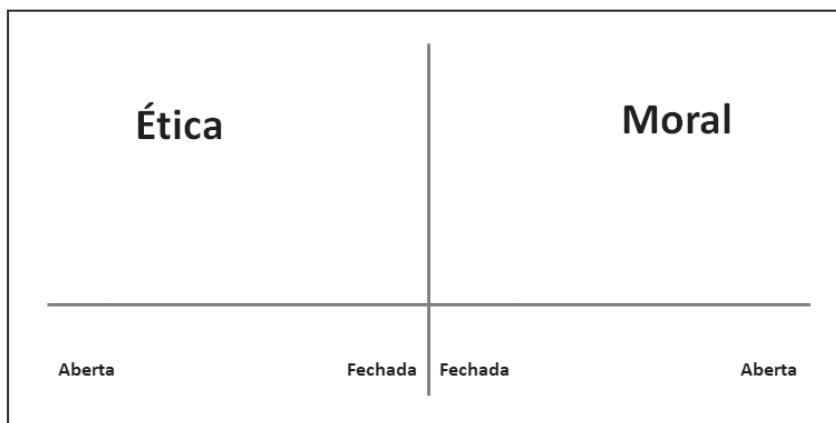
de multidões involuntárias. Quando essa moral é desvelada pela força da apresentação e da representação artística ela se torna risível e caricaturada, marcada pela própria contradição trágica. O mundo moral, dizia Bergson (2005), age como o instinto para os animais, é uma força de “coerção” que atua na esfera social como o cimento das relações interpessoais, algo da ordem do medo psicológico, da presença invisível de uma autoridade externa punitiva e vigilante. Na moral as pessoas não agem por convicção profunda, mas “por ouvir dizer”: a inércia dos conceitos prévios que formam a base das crenças morais/sociais em geral. O mundo da moral é o mundo da repressão e da punição, a partir de interesses que são jogos de força e de poder. Permanecer na moral é não ser e não deixar ser, pois a moral é um dos véus do ser em seu sendo. Há, então, uma ética que não seja também moral, e uma moral que não seja ética?

A resposta a essa pergunta é um “sim”, pelo simples fato de que as palavras são vazias de sentido sem os seus usos contextualizados. Portanto, a insistência na distinção entre ética e moral não nega a diversidade de usos dos mesmos vocábulos, sendo fundamental sempre contextualizar aquilo que se diz quando se usam as palavras ética e/ou moral para significar o comportamento habitual humano e seus efeitos nas relações de poder historicamente construídas. Quer dizer que uma Ética vai implicar na investigação justamente do modo “cativo de ser”, modo de ser refém do que é a convenção, o habitual porque se repete ao longo de gerações sem nenhum exame, sem nenhuma investigação. A ética é uma investigação da condição moral comum a todos, o que requer um salto de natureza no plano da ação: a ultrapassagem da polarização e dos fundamentalismos maniqueístas e dualistas. Não é mais a ação coagida por uma dada transcendência teológica, e nem a negação do que é o teológico, mas uma ação que assume a responsabilidade de seus efeitos e suas criações pelos caminhos da vida desejante e sua potência/ato em desenvolvimento, expansão, criação. Uma responsabilidade comum, uma

comum-responsabilidade. Um acordo afetivo fundamental. O projeto de uma política dos afetos, de uma ação criadora condizente com a potência que é ato em cada acontecimento ético em si e em seu contexto. Tudo, então, se liga a tudo a partir das próprias leis da matéria-energia em suas diversas dimensões e individuações sistêmicas. Uma ética não pode ser um simples discurso, quando se trata de uma ação ética em si. Ação é ação, discurso é ação apenas no discurso.

Então, na Figura 4 é possível reunir a ética com a moral e seus duplos, pois se a ética é o campo da ação e a moral do que é dito por uma autoridade externa habitual, há uma ética fechada e uma ética aberta, assim como uma moral aberta e uma moral fechada. Tudo em nome de uma visada mais abrangente e múltipla, no campo de uma Teorização Polilógica, como epistemologia da complexidade implicada com o Bem Viver e com a partilha do que é comum e a todos cabe e caberia desfrutar e cuidar.

Figura 4 – Relação entre Ética e Moral e seus duplos



Fonte: elaborado pelo autor.

O que foi dito não elimina o contraditório em nenhum momento, sendo apenas uma perspectiva de compreensão dos fenômenos afetivos reveladores dos modos de ser dos humanos em suas relações

concretas com os outros, com o mundo e de cada um consigo mesmo. O mais importante é compreender que o acervo moral humano revela como o comportamento ético se mostra como exceção e não como regra, na maioria dos casos e das vezes. E todo exemplo ético vem sempre marcado por muitos obstáculos e situações de resistência extrema, como se fosse sempre um desvio da regra inercial dominante. A ética, assim, é um modo de agir resistente, proativo, dinâmico, o que põe sempre em risco quem tem a coragem de seguir o seu desejo como o seu próprio ser sendo, devindo, errante, incerto, frágil. Ética não é convenção e mera aparência de polidez como a moral, sempre punitiva, controladora, castradora do desejo/pulsão do querer-ser uma metamorfose germinante. E para escapar das polarizações, a diferença entre ética e moral se mostra no contraste entre acontecimento (fluxo, diferença) e representação (paralise, identidade). Uma ética só pode ser reconhecida por seres que agem eticamente em seus desafios existenciais concretos e por isso é importante distinguir entre a imagem refletida no espelho e o objeto que é projetado. O objeto pode travestir-se daquilo que não é e projetar uma imagem falsa, fazer de conta de que é o que não é e enganar quem nele põe fé. Neste sentido, toda moral se traveste de ética para aparecer bem na cena social das representações, e toda ética se torna marginal em sua própria potência criadora, passa ao largo e não é percebida pela maioria dos que formam as multidões inconscientes, irresponsáveis, ignorantes dos efeitos de suas ações no mundo da vida.

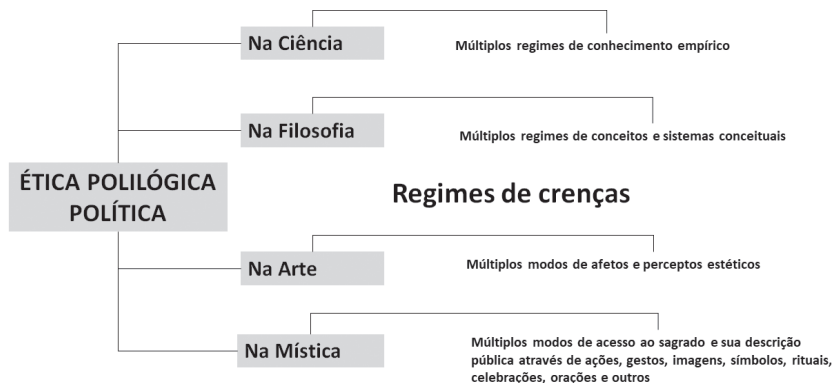
Por isso, uma Teoriação Polilógica por ser a reunião de teoria e ação não deixa passar ao largo o ato ético como o florescimento da diferença em suas irrepetíveis singularizações, pois reúne tudo em um mesmo âmbito fenomenológico e deixa ser o acontecimento do sentido próprio e apropriado em sua imprevisibilidade e surpresa acional. Assim, a teoriação polilógica abarca uma totalidade inevitavelmente segmentária, semelhante ao modo como são produzidas as cosmovisões nas culturas humanas de todos os tempos e lugares.

Em cada uma delas há uma totalidade divisada em uma figuração singular e única. Então, toda forma de totalização em torno da unidade de um sentido comum e partilhado é também apenas mais um metaponto de vista, que pode até compreender muitas diversidades, mas não alcança jamais um todo deslocado de seus corpos vivos e suas realizações triéticas/tricológicas.

Então, a teoriação polilógica mesmo abarcando muitos horizontes de sentido e de eventos é apenas um esforço da própria razão desejante na procura de reunir as partes do seu todo que foram separadas pela razão monológica moderna, com sua pretensão científica de objetividade absoluta e de identidade estática dos corpos vivos. É, portanto, em uma teoriação polilógica que a ética aparece em sua dimensão política e em sua potência transformadora e não meramente repetidora dos recalques e dos dispositivos de repressão e de negação dos desejos de ser-mais que florescem em todo lugar em que a vida se afirma e segue adiante o seu curso insistente. A teoriação polilógica é um metaponto de vista abarcando muitos planos de referência, de imanência e de composição ao mesmo tempo, mas não abarca além do que ela mesmo é como singularidade irreduzível em seu contexto único. A aspiração por uma totalidade em que tudo está presente e nada se encontra ausente, deve saber justamente buscar aquilo que é do outro e tem sua densidade própria. Uma teoriação polilógica não conhece as particularidades das partes do todo, e não pretende dizer como deve ser isso ou aquilo para ninguém, justamente porque a sua serventia é de ordem conectiva e não substancial. O esforço de conexão de partes separadas abre para uma teoriação ética, uma aprendizagem extraordinariamente ecumênica e múltipla, heterogênea e diferente.

ÉTICA POLILÓGICA POLÍTICA: OS MÚLTIPLOS MODOS ÉTICOS NOS DIFERENTES REGIMES DE CRENÇAS

Figura 5 – Ética polilógica política nos diversos campos e seus regimes de crenças



Fonte: elaborado pelo autor.

A Figura 5 captura os signos da ética polilógica em sua instância política. A polilogia se apresenta nos múltiplos registros semióticos na ciência, na Filosofia, na Arte e na mística. A ética do cientista, do filósofo, do artista e do místico não deixa de ser ética, mas se realiza de diferentes modos. A ética na ciência se define pelas ações funcionais, pelos fluxos de controle de um experimento e suas aplicações replicantes. O que move a ciência é a calculabilidade e a habilidade em resolver problemas práticos e teóricos, sem se misturar com os procedimentos das outras formas de criação espiritual/material. A ética na filosofia se realiza nos múltiplos regimes de conceitos e sistemas de racionalidade examinada. Ao produzir, fabricar conceitos, o filósofo age pelo lado da investigação do real a partir de si mesmo. A ética do filósofo pode alcançar os limites do ateísmo e do ceticismo radical. O que o filósofo acredita é um problema dele e de seus hábitos mentais/afetivos. A verdade do filósofo é a sua verdade e não necessariamente a verdade dos outros, de cada um em sua

singularidade. A ética do filósofo é a sua vida de artesão de discursos fundamentados, de ensaísta de proposições e críticas, deslocamentos e desmontes do já instituído. A ética na arte se dá nos processos criadores de afetos e perceptos, e o artista realiza a sua sina fazendo o que faz: pintando, esculpindo, musicando, poetizando, arquitetando ambientes, escrevendo, dançando, cozinhando, decorando etc. A ética na mística é o modo mesmo de contato direto com o divino sem a mediação de outrem, caracterizando-se como uma experiência intransferível e incomunicável. O místico realiza-se em sua mística, seu ethos é fundir-se ao absoluto no íntimo de cada coisa existente. A medida do místico é o extraordinário, o divino, o sublime. O místico é também a mística: o mistério do amor encarnado, incorporado, vivo e vivente.

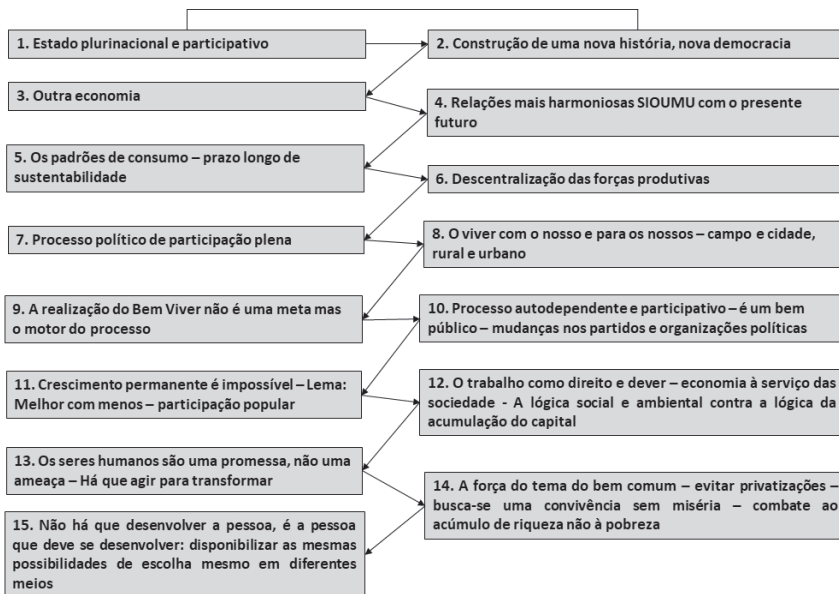
Essa perspectiva das quatro éticas que foi esboçada ousa pensar uma atitude ética Ubuntu como campo de reunião de todas as éticas, mas não somente, porque não é uma palavra ou um conceito que vai ter a força de reunião dos afetos humanos na busca de uma condução inteligente da própria vida criadora. Portanto, a Ética Ubuntu é apenas um pretexto para se chamar a atenção para o fato de que tanto faz ser a ética ubuntu, cristã, budista, maoísta, xintoísta, budista etc., em todas elas o “mesmo” é confirmado e afirmado com atitude proativa: o amor que a tudo reúne para a louvação do divino encarnado criador de si nas errâncias dos que se põem a aprender a ser-sendo. Um modo de dizer próprio e apropriado, uma singularização afirmando o “mesmo” que é sempre outro, que é sempre “mais” sem precisar diminuir nada e ninguém, disputar qualquer território por mera vaidade e ignorância da beleza de ser cordial, amoroso e justo com todos, sem exceção. A única exceção é não ter exceção, o único limite é o ilimitado. A única palavra é a não palavra, o silêncio da fala e da escrita.

Reunir a ética Ubuntu e a ética do Bem Viver é procurar estabelecer o diálogo com aquilo que está próximo. A ética Ubuntu aqui

considerada é um deslocamento do sentido de universalidade de sua mensagem de humanidade, não a partir do cristianismo ou da ótica ocidental eurocêntrica. Pensar o universal ético a partir dos povos africanos originários e presentes é o mesmo que deslocar o eixo de convergência da Europa para a África, o que também é uma provocação investigativa, porque se há algo universal na ética este algo pode ser dito de muitas maneiras diferentes sem perder aquilo que é comum e se multiplica em cada caso. Assim, o que aqui se chama de ética Ubuntu diz respeito ao que é comum em cada ação que possa ser dita e reconhecida como ética, e não simplesmente ao que é próprio das culturas africanas que produziram sentido Ubuntu, propagando uma ética do amor incondicional e da compaixão irredutível pelo mundo da vida em seus acertos e desacertos. Já o Bem Viver é um movimento contemporâneo associado a Alberto Acosta (2016) e que hoje se encontra incorporado na constituição do Equador e da Bolívia, tendo uma base na cultura dos povos originários, e que revela mais do que uma mera alternativa para o mundo do trabalho, sendo uma ação ética que produz os seus próprios meios de subsistência, organizando-se de forma colaborativa e comunitária, mas sem confrontar-se de modo agressivo com o capitalismo selvagem que a tudo quer possuir para extrair e abandonar, e sim de modo dialógico e democrático, por força do argumento e da realização de ações produtivas viáveis e sustentáveis, e acima de tudo compartilhadas e justamente distribuídas. O Bem Viver é para todos e não para uma determinada elite ou classe social eleita. Requer uma ética do cuidado e do bem querer incondicional. Será isso possível e concretamente desejável?

DESCRIÇÃO DAS 15 PRINCIPAIS PROPOSTAS DO BEM VIVER

Figura 6 – Os 15 itens em síntese da proposta do Bem Viver



Fonte: elaborado pelo autor.

Procurando descrever os principais argumentos da proposta do Bem Viver, encontramos uma postura ética para a gestão da vida racionalmente sustentável, uma racionalidade a serviço da vida e não o contrário. Assim, ao se investigar “os novos caminhos do mundo do trabalho” é importante considerar o que já existe e o que pode servir de base para se criar alternativas locais e circunstanciais, que atendam à abrangência e singularidade de cada caso, mas que estejam conectadas às redes de ações alternativas para a transformação do mundo do trabalho, de modo a atender a todos sem exceção. Uma descrição mais densa dos 15 pontos³ que resumem a proposta do Bem Viver pode permitir aprender a operar os seus dispositivos orientadores de mudanças e proposicionais. Seguindo a descrição:

³ No texto da autora Gonzalez (2016), ela trabalha os quinze pontos.

1. O Bem Viver não é mais uma ideia de desenvolvimento alternativo como qualquer outra ideia tirada de uma lista de opções. Pelo contrário, apresenta-se como uma alternativa a todas as possibilidades, pois se fundamenta na construção de um estado plurinacional e eminentemente participativo. Se impõe a aprendizagem da tarefa complexa: aprender desaprendendo, aprender e reaprender simultaneamente.
2. O convite é para se ter clareza, antes de mais nada, sobre o que são os horizontes de um estado plurinacional. Com isso, propõe-se construir uma nova história, uma nova democracia, pensada e sentida a partir do respeito aos povos originários, à diversidade, à natureza.
3. Como se propõe a ser uma alternativa ao desenvolvimento, o Bem Viver exige outra economia, sustentada nos princípios de solidariedade e reciprocidade, responsabilidade, integridade. O objetivo é construir um sistema econômico sobre bases comunitárias, orientadas por princípios diferentes dos que propagam o capitalismo ou o socialismo. Será preciso uma grande transformação, não apenas nos aparatos produtivos, mas nos padrões de consumo, obtendo melhores resultados em termos de qualidade de vida. Uma lógica econômica que não se baseie na ampliação permanente do consumo em função da acumulação do capital. Há que se desmontar tanto a economia do crescimento como a sociedade do crescimento. Não é só o decrescimento, ele tem de vir acompanhado de mudanças da economia.
4. Essa nova economia deve permitir a satisfação das necessidades atuais sem comprometer as possibilidades das gerações futuras, em condições que assegurem relações cada vez mais harmoniosas do ser humano consigo mesmo, dos seres humanos com seus congêneres e com a natureza. Nesse sentido,

o conceito do Bem Viver se aproxima daquele registrado no relatório “Nosso Futuro Comum”: satisfazer as necessidades básicas de todos e estender a todos a oportunidade de satisfazer suas aspirações para uma vida melhor.

5. Os padrões de consumo no Bem Viver devem olhar para um prazo longo de sustentabilidade. Os valores vão encorajar padrões de consumo dentro dos limites ecológicos possíveis e aos quais todos possam aspirar.
6. A descentralização assume papel preponderante. Para construir, por exemplo, a soberania alimentar a partir do mundo camponês, com a participação de consumidores e consumidoras. Aqui emergem com força muitas propostas que querem recuperar a produção local com o consumo dos produtos localmente, chamada “iniciativa zero quilômetro”. O fundamento básico é o desenvolvimento das forças produtivas locais, controle da acumulação e da centralidade dos padrões de consumo.
7. Tudo deve ser acompanhado de um processo político de participação plena, de tal maneira que se construam contrapoderes com crescentes níveis de influência no âmbito local.
8. A ideia não é fomentar uma “burguesia nacional” e voltar ao modelo de substituição de importações. Mercado interno, aqui, significa mercado de massas e, sobretudo, mercados comunitários onde predominará o “viver com o nosso e para os nossos”, vinculando campo e cidade, rural e urbano. Poderá ser avaliado, a partir desse modelo, como participar da economia mundial.
9. As necessidades humanas fundamentais podem ser atendidas desde o início e durante todo o processo de construção do Bem Viver. Sua realização não seria, então, a meta, mas o motor do processo.

10. Pessoas e comunidades podem viver a construção do Bem Viver num processo autodependente e participativo. O Bem Viver se converte em um bem público, com um grande poder integrador, tanto intelectual como político. Fortalece processos de assembleias em espaços comunitários. Repensa profundamente os partidos e organizações políticas tradicionais.
11. O conceito fundamental é: crescimento permanente é impossível. O lema é “melhor com menos”. Preferível crescer pouco, mas crescer bem, a crescer muito, porém mal. Tem que haver consenso e participação popular.
12. O trabalho é um direito e um dever em uma sociedade que busca o Bem Viver. Tem-se que pensar em um processo de redução do tempo de trabalho e redistribuição do emprego. Mas outro fetiche a ser atacado é o mercado: subordinar o estado ao mercado significa subordinar a sociedade às relações mercantis e ao individualismo. Busca-se, então, construir uma economia com mercados, no plural, a serviço da sociedade. O comércio deve se orientar e se regular a partir da lógica social e ambiental, não da lógica da acumulação do capital.
13. No Bem Viver os seres humanos são vistos como uma promessa, não uma ameaça. Não há que se esperar que o mundo se transforme para se avançar no campo da migração. Há que agir para provocar essa mudança no mundo.
14. Surge com força o tema dos bens comuns. Podem ser sistemas naturais ou sociais, palpáveis ou intangíveis, distintos entre si, mas comuns, pois foram herdados ou construídos coletivamente. É indispensável proteger as condições existentes para dispor dos bens comuns de forma direta, imediata e sem mediações mercantis. Tem que evitar a privatização dos bens comuns. O que se busca é uma convivência sem miséria, sem discriminação,

com um mínimo de coisas necessárias. O que se deve combater é a excessiva concentração de riqueza, não a pobreza.

15. Não há que desenvolver a pessoas, é a pessoa que deve se desenvolver. Para tanto, qualquer pessoa tem que ter as mesmas possibilidades de escolha, ainda que não tenha os mesmos meios.

(ACOSTA, 2016)

Aqui me apropriei do resumo feito por Amélia Gonzalez (2016), que de modo correto sintetizou todas as principais propostas do Bem Viver de Alberto Acosta. A descrição acentua a riqueza de procedimentos éticos orientadores de um agir no Bem Viver e não apenas *para* o Bem Viver. A ação é a meta, a meta é agir agora! Quase um comando vindo de uma super-razão clareante, de uma outra razão que também compreende a desrazão. Em uma síntese mais enxuta ainda das propostas de Alberto Acosta se pode visualizar e imaginar a potência do agir no Bem Viver, que necessariamente é um movimento fundado em interesses comuns voltados para o mundo da vida e sua impressionante inteligência criadora. Dito de modo próprio e apropriado, o Bem Viver,

1. Projeta um Estado plurinacional e participativo: aprender desaprendendo, aprender e reaprender ao mesmo tempo.
2. Horizontes de um estado plurinacional: construção de uma nova história, nova democracia – respeito aos povos originários, à diversidade, à natureza.
3. Outra economia, sustentada em solidariedade e reciprocidade, responsabilidade, integralidade. Desmonte da economia e sociedade do crescimento. Não é só o decrescimento, ele tem de vir acompanhado de mudanças da economia.

4. Satisfação das necessidades atuais sem comprometer as possibilidades das gerações futuras, relações mais harmoniosas *sioumu* (si, outro, mundo): satisfazer as necessidades básicas de todos e estender a todos a oportunidade de satisfazer suas aspirações para uma vida melhor.
5. Os padrões de consumo no “Bem Viver” devem olhar para um prazo longo de sustentabilidade. Os valores vão encorajar padrões de consumo dentro dos limites ecológicos possíveis e aos quais todos possam aspirar.
6. A descentralização assume papel preponderante. O fundamento básico é o desenvolvimento das forças produtivas locais, controle da acumulação e centramento dos padrões de consumo, visando a circulação descentralizada do consumo.
7. Pressupõe um processo político de participação plena, construção de contrapoderes no âmbito local.
8. Não fomentar uma “burguesia nacional” e voltar ao modelo de substituição de importações. Mercado interno é o mercado de massas comunitárias: o “viver com o nosso e para os nossos”, vinculando campo e cidade, rural e urbano. A participação na economia mundial é secundária.
9. As necessidades humanas fundamentais podem ser atendidas desde o início e durante todo o processo de construção do Bem Viver. Sua realização não é a meta, mas o motor do processo.
10. Pessoas e comunidades podem viver a construção do Bem Viver num processo autodependente e participativo. O Bem Viver se converte em um bem público, com um grande poder integrador, tanto intelectual como político. Repensa profundamente os partidos e organizações políticas tradicionais.
11. O conceito fundamental é: crescimento permanente é impossível. O lema é “melhor com menos”. Preferível crescer pouco,

mas crescer bem, a crescer muito, porém mal. Tem que haver consenso e participação popular.

12. O trabalho é um direito e um dever em uma sociedade que busca o Bem Viver: subordinar o estado ao mercado significa subordinar a sociedade às relações mercantis e ao individualismo. Busca-se construir uma economia com mercados à serviço da sociedade. O comércio deve se orientar e se regular a partir da lógica social e ambiental, não da lógica da acumulação do capital.
13. No Bem Viver os seres humanos são vistos como uma promessa, não uma ameaça. Não há que se esperar que o mundo se transforme. Há que agir para provocar essa mudança no mundo.
14. Surge com força o tema dos bens comuns. Tem que evitar a privatização dos bens comuns. O que se busca é uma convivência sem miséria, sem discriminação, com um mínimo de coisas necessárias. O que se deve combater é a excessiva concentração de riqueza, não a pobreza.
15. Não há que desenvolver a pessoa, é a pessoa que deve se desenvolver. Para tanto, qualquer pessoa tem que ter as mesmas possibilidades de escolha, ainda que não tenha os mesmos meios.

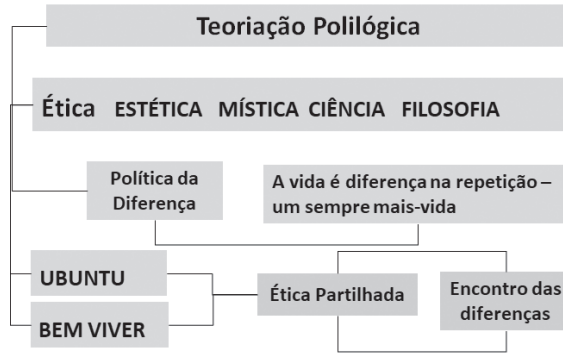
(ACOSTA, 2016)

A insistência do mesmo mostra a importância de aprofundar um pouco mais lentamente a leitura que se pode fazer da proposta aberta do Bem Viver. Penso ser este um caminho inspirador e já bastante consolidado para se seguir adiante investigando e criando outras alternativas de fomentar ao desenvolvimento do mundo do trabalho na visada de uma economia cognitiva completamente associada ao Bem Viver como caminho da ação ética promotora de dignidade e justiça para todos, sem cair em partidarismos e

polarizações negadoras de algo maior que a todos reúne no mesmo sentimento de pertença: a Terra Mãe!

Assim, reuni a ética Ubuntu com a ética do Bem Viver, e isso é um traço da própria teoriação polilógica: reunir os diferentes e não os separar e classificar em tipos e padrões; tornar cada diferente um igual no comum-pertencimento da Terra Mãe. Esta reunião é uma provocação para a experiência cognitiva e afetiva de deslocamentos éticos novos e notoriamente públicos. Uma provocação na convergência de todas as formas éticas passadas, presentes e futuras. Dois exemplos apenas são suficientes para abrir o horizonte da teoriação polilógica e suas quatro éticas. O que temos, então, é a imediata ampliação de horizontes de expectativas, passando a ser um horizonte de eventos éticos marcantes e memoriais. A Figura 7 recolhe em palavras imagens projetadas em possibilidades ainda desconhecidas. Em uma teoriação polilógica, a ética é artística, científica, filosófica e mística, e o que importa é a ação, o acontecimento e não apenas a sua mera representação mortificada em fórmulas e muletas semânticas desqualificadas na vulgaridade do que se diz como “falatório” e “xingatório” nas redes sociais mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A dignidade ética de pessoas éticas é atacada de forma covarde e estúpida a um só tempo. Prevalece a moralidade do parecer ser, mas não do ser. O ser no mundo dos negócios atuais é o que menos importa. Uma contradição, porque sem o ser o próprio ter não faz sentido algum, tornando-se o acumulador da vez, o que se torna inútil para um bem comum compartilhado para além dos horizontes comunistas e socialistas já vividos anteriormente.

Figura 7 – A Teoriação Polilógica e a reunião das quatro éticas pelo viés do Ubuntu e do Bem Viver – Ética Partilhada



Fonte: elaborado pelo autor.

A ÉTICA UBUNTU É UMA EPISTEMOLOGIA UBUNTO

Considerando a proposta do Bem Viver como uma ética apropriada para orientar as mudanças no mundo do trabalho, é preciso enfatizar que também se trata de um sistema de conhecimento abrangente, que abarca os múltiplos campos e aspectos do fazer humano no mundo. Também o que chamo de ética Ubuntu vale como uma epistemologia, porque se trata de conhecimento, não necessariamente de conhecimento científico formalizado, mas de conhecimento científico implícito, a partir do momento em que a atitude ética ubuntu conecta tudo com tudo e todos com todos. Sendo uma ação, a ética é uma teoriação, porque aquele ou aquela que age com discernimento está sempre consciente de seus atos e escolhas, sendo responsável por suas ações e corresponsável pelos desígnios dos outros e do mundo. Uma prova cabal de que o conhecimento humano não é apenas científico, mas também artístico, filosófico e místico.

Figura 8 – Epistemologia Ubuntu – Ciência Transdisciplinar – Ética Ubuntu



Fonte: elaborado pelo autor.

A Figura 8 recolhe em um mesmo âmbito a epistemologia Ubuntu, que é uma ciência transdisciplinar, que é uma ética Ubuntu. É evidente o vínculo de tudo isso com o mundo da vida. Os ciclos vitais fazem parte do desenvolvimento de organismos e organizações. Conceber uma epistemologia Ubuntu é abrir caminhos para uma nova ciência transdisciplinar, que é necessariamente uma ciência ética ubuntu, isto é, acolhe a máxima Ubuntu como sua própria guia: “a minha humanidade está inextricavelmente ligada à sua humanidade”, segundo a teologia Ubuntu do bispo anglicano Desmond Tutu.⁴

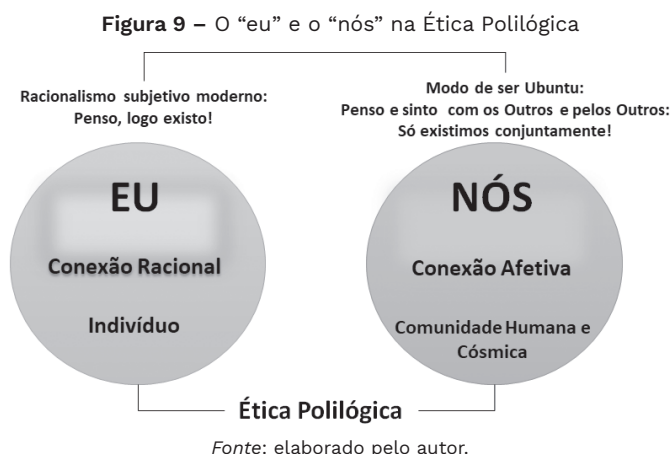
Ora, isso também pode favorecer a compreensão da reunião das muitas éticas pela abertura da experiência mística como forma de

⁴ O Arcebispo Desmond Tutu ressalta que “uma pessoa com ubuntu está aberta e disponível aos outros, não-preocupada em julgar os outros como bons ou maus, e tem consciência de que faz parte de algo maior e que é tão diminuída quanto seus semelhantes que são diminuídos ou humilhados, torturados ou oprimidos”. (TUTU, 1984 apud VEGANTE, 2015)

conhecimento que não cabe apartar do campo de produção do espírito humano e sua materialidade constitutiva. Introduzir a ética ubuntu na nova ciência transdisciplinar é o mesmo que incorporar como método a intuição mística, e isso sem procurar explicá-la pela racionalidade calculadora. Assim, uma nova ciência é necessariamente uma ciência que tem como horizonte de eventos a ética ubuntu: cada um é toda a humanidade — uma pessoa é uma pessoa com outras pessoas. Todo ser só é com outros seres. Em tudo, relação e partilha, cuidado e criação: desenvolvimento. O sentimento de humanidade comum diferencia o ser humano da besta-fera. Uma ciência que não seja movida pelo sentimento de humanidade comum não mereceria ser chamada de ciência transdisciplinar, sendo apenas uma mera ciência de ganhos e cálculos cegos em relação ao devir humano aberto ao seu florescimento criador encarnado.

A máxima da ética Ubuntu é a humanidade para como os outros. Isto exprime a consciência da relação entre o indivíduo e a comunidade. Assim como a ética Ubuntu nos serviu de inspiração para pensar o analista cognitivo na sua complexidade (MESSEDER; GALEFFI, 2019), do mesmo modo as contribuições do arcebispo Desmond Tutu e Nelson Mandela, proporcionam uma abertura epistemológica para pensar sobre a ética partilhada. Segundo o arcebispo Desmond Tutu (1984 apud VEGANTE, 2015) criador de uma teologia unbutu, a minha humanidade está inextricavelmente ligada à sua humanidade. E essa compreensão de fraternidade implica no sentimento de compaixão e abertura de espírito para a diferença do outro, opondo-se ao narcisismo egoísta e individualista. Já para Nelson Mandela, “o ideal ubuntu é: respeito, compartilhamento, comunidade, generosidade, confiança, desprendimento”. Para ele, uma palavra pode ter muitos significados e tudo isso é o espírito Ubuntu. Assim, Ubuntu não significa que as pessoas não devam cuidar de si mesmas. A questão é: você vai fazer isso de maneira a desenvolver sua comunidade, permitindo que ela melhore? Eis a Ética Partilhada!

Se diz, então, que uma pessoa Ubuntu se encontra aberta para as outras, apoia as outras, não se sente ameaçada quando outras pessoas são capazes e boas. E isso com base em uma autoconfiança fundada no conhecimento direto de que ela pertence ao mundo da vida, que é algo maior que é diminuído quando outras pessoas são desrespeitadas, humilhadas, diminuídas, quando são torturadas ou oprimidas, quando suas diferenças radicais são negadas em nome de padrões de controle homogêneos e desiguais.

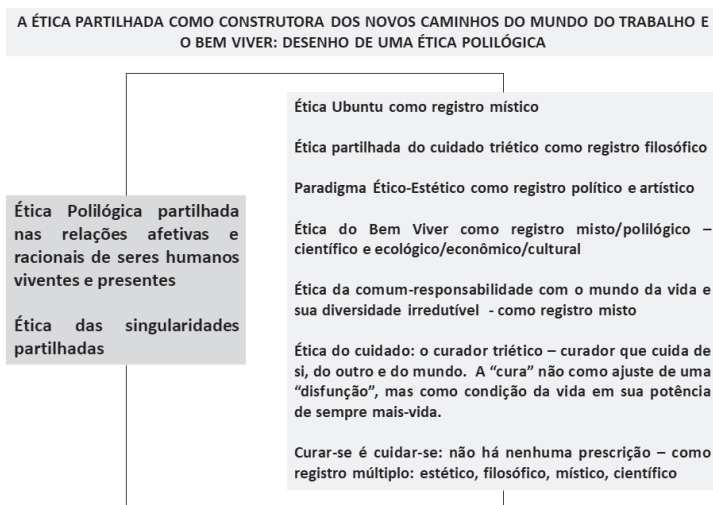


Na Figura 9 a síntese imagética da forma individual representada pelo “eu” (indivíduo) e o modo coletivo cujo signo é o “nós”. Em uma ética polilógica compartilhada o “eu” e o “nós” se reúnem em um “nós” necessariamente: o “eu” não é nada sem o “nós” e todo “nós” é também um “eu-nós”, e isso pelo menos gramaticalmente. De qualquer modo, o indivíduo não é deixado de lado na ética polilógica, e nem o coletivo assume a primazia, pois tanto o indivíduo quanto a coletividade estão sendo ressignificados, reditos, recriados. Nesta visada, não há ser sem mundo e sem outros seres, por isso se pode dizer que o ser humano é no mundo com outros.

A ÉTICA POLILÓGICA E OS REGISTROS DE SUA PRESENÇA NO MUNDO DO TRABALHO

A Figura 10, logo abaixo, apresenta uma síntese do enunciado deste capítulo ao enfatizar a ética das singularidades partilhadas. Na síntese, o que foi dividido é recolhido em sua diferença, uma forma de mostrar as quatro éticas atuando em diversos registros de experiência e de memória. Há um pouco de cada coisa em sua peculiaridade e tudo se junta como variação do mesmo na multiplicidade irreduzível dos acontecimentos.

Figura 10 – Síntese da compreensão da ética polilógica partilhada: aproximação com o mundo do trabalho



Fonte: elaborado pelo autor.

Uma questão se impõe: ética partilhada – como construí-la entre nós? Como respondê-la de modo eficiente? Ora, algo importa confirmar: é melhor aprender a não se intrometer na ética dos outros que vivem em conexão com o mundo da vida sem violência.

A distinção importante é entre a violência e a cultura da paz tri-valente: ambiental, social e mental. Uma ética partilhada é necessariamente produtora de uma cultura da paz e do respeito à autodeterminação dos povos, nações e estados. Mas, como seria uma Ética comum-pertencente? De qualquer maneira, cabe a cada comunidade e seus membros singulares decidir os termos de uma aliança consistente para a salvaguarda do bem mais precioso: a vida de cada ser vivo, inclusive os humanos.

Em um exercício projetivo de possibilidades recolhi a síntese proposicional de uma ética partilhada polilógica. Traços possíveis de uma Ética comum-pertencente:

1. Todo ser vivo partilha da inteligência e da sensibilidade do mundo da vida em sua constituição vital.
2. O direito à vida é incondicional para todo ser vivo.
3. Em um planeta comum não há problemas pessoais e de grupos isolados que não alcancem o sistema vital de todo o planeta – tudo circula com e como o ar que respiramos.
4. Todo ser humano é ser humano independente de sua roupa, de sua cor, de suas crenças, de suas escolhas, de suas angústias, de seus encontros e desencontros, de suas representações e situações sociais. Em cada ser humano todos, em todos cada ser humano.
5. A desigualdade social em nosso planeta e sua solução dependem de educação democrática para todos sem exceção – inclusão de todas as singularidades no mundo do trabalho participativo e que projeta horizontes de desenvolvimento futuro para todos – multiplicidade criadora local e global.
6. As pautas políticas comuns são as contínuas e cotidianas lutas pela vida plena – cada um é todos: o cuidado incondicional

contra a opressão e a violência de toda espécie de uns contra os outros.

7. A aprendizagem comum é a Ética partilhada na aprendizagem da diferença em sua irredutibilidade: o mistério dos muitos em um que é tantos outros uns.

Figura 11 – Bolhas Éticas – Ética polilógica: reunião de todas as éticas



Fonte: elaborado pelo autor.

Tudo, assim, ainda permanece no plano discursivo não ultrapassando o limiar do que se diz. É preciso de qualquer modo aprender no plano acional do que se faz. É preciso aprender a fazer, aprender a ser ético e não apenas parecer ético. Sem uma prática ética que conjugue o particular com o comum estamos fadados a meros discursos morais sem a radical e vital atitude ética que é sempre uma criação *sioumu*, um dever aberto à sua benquerença incorrigível: amor aos acontecimentos sagrados encarnados em desenvolvimentos ontológicos. Deste modo, projeto uma ética polilógica como abertura para

o mundo inteiro, uma ética ecumênica, e penso a reunião como bolhas éticas, como procurei apresentar na Figura 11. Todas as tradições éticas são mostradas como bolhas éticas, um modo de chamar a atenção para a própria ecologia inerente a cada ambiente ético diferenciado, com sua sociedade e suas presenças espirituais/mentais.

Na ética compartilhada projetada como exercício utópico se pode perceber a importância das presenças espirituais em nossas vidas comuns. Assim, a construção colaborativa de novas formas sociais e políticas, requer a reunião do acervo de crenças éticas que são modos de ser e relacionar-se com os ciclos vitais seguindo o fluxo da inteligência criadora e amorosa como corpo vivente em acontecimento pleno. A plenitude na finitude: o salto libertador da impotência de *σιουμη*. Tudo poesia, porque aquilo que aqui se diz como ética não pode ser dito razoavelmente senão em modo poético, imagético, metafórico, porque o agir ético escapa de todo desenho, porque segue, segue sempre, não para, não chega, não termina, mesmo terminando o ser humano ético em sua duração humana. O que se pode dizer da ética partilhada é que ela acontece pela iniciativa de cada comunidade implicada em um desenvolvimento humano solidário, em uma ampliação do horizonte de sentido para a humanidade digna por agir eticamente, e não para fazer de conta, para enganar, para mentir, para esconder, aprisionar, encobrir. Só o mundo da arte faz de conta sem enganar, porque seu objeto intencional é o alcance de um afeto vivenciado esteticamente, fora da finalidade moral e racional. Para preservar o mundo da poesia e da arte como lugar do “faz de conta”, porque o que conta na arte e na poesia não é o discurso, mas a própria forma em sua ação estética, produtora de estesia, de vivências sensíveis para o belo prazer do que faz sentido: acontecimento, fluxo, movimento, processo, abraços, juntura, recolhimento, acolhimento. Abertura afetiva para o outro e sua humanidade.

SÓ PARA NÃO TERMINAR O QUE NÃO COMEÇOU, MAS ACONTECEU

O que aconteceu foi uma eclosão de planos de sentido que projetaram horizontes de modo esboçado e sintético para uma Ética Compartilhada. Tudo começa pela escuta sensível da ética dos outros, pois o que importa não é julgar a vida moral de ninguém, e sim estabelecer um contato ético a partir do acolhimento incondicional. O horizonte maior é o mundo da vida e o mundo do trabalho aí pode ancorar suas alternativas empreendedoras e criadoras, atendendo à lógica da vida e não à lógica dos números e estatísticas, cálculos e previsões. Ouso, também, reunir a ética Ubuntu com a complexidade e a transdisciplinaridade, compreendendo a importância de uma orientação ética ao modo Ubuntu para sustentar a nova ciência transdisciplinar e complexa. A Figura 12, apresentada a seguir, sinaliza para o “fundamento” Ubuntu de uma teoriação polilógica que reúne a metodologia transdisciplinar com a teoria (ciência) da complexidade. O diferente é tomar como fundamento a atitude ética ubuntu, e não a razão epistêmica complexa e transdisciplinar. No caso, sem a atitude ética mais enraizada na Mãe Terra, toda ciência transdisciplinar e complexa não passará de devaneio epistemológico sem consequências importantes no mundo de carne e sangue. É no mundo da vida e das culturas vivas que se deve buscar o fundamento de uma ética partilhada, pois ser ético é também saber e investigar os próprios afetos reconhecendo ser o responsável pelos seus efeitos concretos no mundo da vida comum a tudo o que vive no mundo da vida comum.

Figura 12 – Perspectiva da complexidade abarcando a Ética Ubuntu



Fonte: elaborado pelo autor.

Ainda com perguntas sem respostas: quais são as condições necessárias e suficientes para a construção de uma ética comum-pertencente entre “nós”, que possa inspirar a ação sustentável no mundo do trabalho?

Sim, posso dizer simplesmente que todo estado de ser ético presuppõe pertencimento a um acervo espiritual coletivo – na ecologia espiritual da humanidade tudo se reúne no esplendor do encontro dos diferentes modos de aprendizagem e da multiplicidade de caminhos éticos.

É muito simples e prático: a minha ética não é nada sem a sua ética, e mesmo assim a minha ética não é a sua ética: o que importa não é sermos iguais e sim sermos livres diante do que nos ultrapassa, encanta e emociona. Nada somos sem os outros e suas variações de potência. Só a reunião dos justos nos pode salvar da barbárie que se anuncia como o “retorno do recalcado” – o retorno da polarização do “bem” contra o “mal” – o pior dos desastres – a ignorância das multidões manipuladas pelo imperativo: “a culpa é do outro” – teoria das massas e seus afetos. Uma possível ocupação do analista cognitivo.

Sim, ética é benquerença e abundância e não diminuição e recalque. Ética é cuidado e cura – cura da “minha” negação ontológica e da negação ontológica do “outro” em sua singularidade radical. Cura da ilusão de ser aquilo que não se é-sendo. Um mistério! Uma mística de partilha e encontro, doação e dádiva.

Princípio ético mínimo: deixar ser o outro o caminho de suas escolhas: todos os caminhos são virtuosos em suas errâncias singularizantes – compaixão: o *ethos* divino que todo humano busca.

Todas as éticas reunidas produzem a mais bela sinfonia de multiplicidades surpreendentes: a variação do vivo em seu viver. Pois a ética polilógica reúne tudo e descarta a polarização e a negligência ontológica, o descuidado, a dissimulação maligna, a falta de sentido para o outro. Necessariamente, também ultrapassa toda e qualquer violência, pois o seu campo de ação é a cultura da paz incondicional, tarefa de todo amante da vida em suas necessidades e metamorfoses.

A reunião de todas as éticas é a afirmação do acolhimento da diferença e da diversidade, o sagrado sentimento de abertura do múltiplo em um só coração terreno: a mais potente harmonia/desarmonia, ordem/caos, cheia/vazia, baixa/alta: todos um só cosmos admirável.

Minha crença: a ética celebra a vida na vida e faz surgir fontes de poder abundante – acontecimento e cuidado *sioumu* – cuidado de si, cuidado do outro cuidado do mundo. Eis o curador triético!

Um questionamento final para atualizar o contexto do que está escrito e quer provocar deslocamentos éticos aprendentes: quais são as causas da discórdia ética atual? Vivemos no tempo das relações interpessoais líquidas ou as situações oscilam como o pêndulo? O que se pode fazer para agir sem a polarização – ora esquerda, ora direita?

Um suspiro poético mínimo

O ethos humano, o extraordinário.

(HERÁCLITO, p. 91, frag. 19)

A morada do ser humano, o extraordinário. (outra tradução)

Surgindo já tende ao encobrimento.

(HERÁCLITO, p. 91, frag. 123)

Não ao ressentimento.

Não à impotência de não poder ser o que se é.

Não à violência como alternativa fascista para exterminar a multiplicidade.

Sim à diferença que a todos torna um em todos, pois todos são únicos no mesmo florescer e fenecer.

Sim ao respeito incondicional aos ancestrais da Terra e do Cosmos, protetores do passado, do presente e do futuro.

Sim ao amor incondicional que a todos faz luz e pó, plenitude e ressurgimento.

Um 'não' bem retumbante ao 'retorno do recalçado'.

Um sim dadivoso e compartilhado no comum-pertencimento dos que agem sem comandos porque se tornaram uma unidade em tudo e por isso são na ação, não julgam segundo a medida da discórdia dos ignorantes.

REFERÊNCIA

ACOSTA, A. *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária: Elefante, 2016.

BERGSON, H. *As duas fontes da Moral e da Religião*. Coimbra: Livraria Almedina, 2005.

GONZALEZ, A. 'Bem Viver', o conceito que imagina outros mundos possíveis, já se espalha pelas nações. *G1*, São Paulo, 1 fev. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/natureza/blog/nova-etica-social/post/bem-viver-o-conceito-que-imagina-outros-mundos-possiveis-ja-se-espalha-pelas-nacoes.html>. Acesso em: 2 fev. 2020.

GALEFFI, D. *Didática filosófica mínima: ética do fazer-aprender de modo próprio e apropriado como educação transdisciplinar*. Salvador: Quarteto, 2017.

GALEFFI, D. Moralidades: quando a heterogênesse ética se mostra criadora e livre de juízos de valor bipolares. *In*: MESSEDER, S. A.; CASTRO, M. G.; MOUTINHO, L. *Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero*. Salvador: Edufba, 2016. p. 271-286.

GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar *In*: MACEDO, Roberto (org.). *Um rigor outro – sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: Edufba, 2009. cap. 1, p. 13-73.

HERÁCLITO. Os pesquisadores Petrópolis. *In*: LEÃO, E. C. (trad.). *Os pensadores originários: Anaximandro, Parmênides, Heráclito*: Vozes, 1991. p. 91.

MESSEDER, S. A.; GALEFFI, D. A. Introdução. *In*: MESSEDER, S. A.; CAMBUI, E. C. B. (org.). *Analista Cognitivo: uma profissão interdisciplinar*. Salvador: Edufba, 2019.

VEGANTE, J. L. Importância e origem da filosofia. *Blog Joaquim Lisboa Vegante*, [s. l.], 2015. Disponível em: <http://lisboajoaquimnavegante.blogspot.com.br/2015/03/importancia-e-origem-da-filosofia.html>. Acesso em: 26 fev. 2020.

A TRILHA DO PARADIGMA DA RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA

O presente texto pretende atender a um convite que me foi endereçado por ocasião do I Encontro em Produção, Gestão e Difusão do Conhecimento Científico no Estado da Bahia¹ e constitui-se como um contributo para a reflexão entre todos(as) os envolvidos nessa temática. Pretende também agregar conhecimentos que possibilitem vislumbrar perspectivas de trabalho conjunto, profícuo, inovador e estimulante, a fim de promover um desenvolvimento que se quer holístico, sustentável e respeitador das especificidades, humanas e territoriais, e da dimensão ética que sempre deve estar subjacente. Para tanto, abordarei aqui o tema da responsabilidade partilhada na sua conexão com os ecossistemas de inovação e com a dimensão do ensino e estímulo à construção deste paradigma.

O conceito de responsabilidade, do latim *respondere*, pressupõe sempre, de algum modo, uma dimensão interativa e de conexão

¹ Encontro promovido pelo grupo Enlace em outubro de 2018, na ocasião dos 35 anos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tendo em vista a implantação do Ecossistema de Empreendedorismo da UNEB na cidade de Camaçari. Este encontro é considerado uma das atividades do Pós-doutorado da professora Suely Aldir Messeder na Universidade de Coimbra, com o projeto intitulado “O trabalhador por conta própria e o empreendedor(as) por necessidade: um estudo sobre práticas e percursos de vida de microempreendedores(as) sociais em situação de vulnerabilidade no Brasil e em Portugal?” sob a minha supervisão. Este Encontro contou com a participação do professor de Química, doutor Filipe E. Antunes coordenador do grupo Colling da Universidade de Coimbra. Ver: <https://www.colling.pt/>.

com atos e omissões que podem implicar em consequências para o próprio e para terceiros. Ser responsável pressupõe assim ser capaz de refletir, preferencialmente antes de agir, sobre as consequências e implicações dessa ação e ser capaz de assumir perante si próprio e perante outros o resultado e efeitos – esperados ou inesperados – das decisões tomadas. Por outras palavras, a noção de responsabilidade significa abandonar aquela que é definida por alguns autores como a posição do “homem do miradouro” – aquele que observa de fora e se distancia, moral e concretamente, das consequências dos respectivos atos e omissões.

Por isso, acrescentar o qualificativo de partilhada à responsabilidade parece ser de alguma forma pleonástico – dizer duas vezes a mesma coisa –, mas, na verdade, a noção de partilha ou compartilhamento acrescenta duas dimensões sociopolíticas essenciais: 1) a da ponderação das consequências que afetam a todos(as) e que são tomadas por agentes externos à esfera da relação humana imediata – agentes políticos, económicos e sociais; e 2) a da intervenção para a superação ou minimização dessas consequências. Nesta assunção, que poderíamos apelidar “mais política”, em sentido lato, da responsabilidade, está pois em causa a definição do nível de responsabilidade que cabe a cada parte, na produção de que tipo de efeitos, mas também, como articular diferentes papéis e contribuições para minimizar efeitos, presentes e futuros, e para delinear respostas e alternativas.

Trata-se, pois, de uma discussão de fundo sobre as questões dos modelos de desenvolvimento – que como sabemos têm uma dimensão valorativa e ideológica clara e profunda – e sobre o papel de cada parte – Estado, empresas, universidades, cidadãos – na construção de um desenvolvimento mais justo e mais sustentável nas suas diversas dimensões – económicas, sociais, éticas, culturais e ambientais.

As consequências de escolhas de crescimento económico absolutamente autistas e desconectadas de uma reflexão de fundo sobre

as questões sociais, humanas e planetárias adjacentes são, hoje, por demais conhecidas. A lógica *trickle down* – tão advogada pelos economistas durante décadas e centrada na convicção de que os benefícios do crescimento económico em termos globais acabam por influenciar e melhorar a situação das populações e países mais pobres, sem necessidade de nenhuma medida concreta ou adicional nesse sentido – mostra hoje, em toda a linha, o seu fracasso. Para tanto, basta consultarmos as estatísticas sobre os níveis de pobreza persistente e as desigualdades entre grupos e territórios para perceber que o efeito foi, na maioria dos casos, o inverso: a riqueza produzida em alguns territórios e grupos contribuiu para o aumento das assimetrias iniciais ou, pelo menos, não as conseguiu dirimir.

Nesse aspecto, isto acontece porque o chamado paradigma dominante se ancora num tipo de pensamento focalizado que não permite identificar e afrontar, de modo profundo, questões estruturais em termos de (não) desenvolvimento substancial. Desde logo, o enfoque no Produto Interno Bruto (PIB) não permite recolher informação sobre a real qualidade de vida das pessoas pobres e vulneráveis, nem identificar grupos que estejam particularmente submetidos a situações de marginalização e privação no interior de países e territórios avaliados como desenvolvidos de acordo com índices mensuráveis. Por outro lado, ao admitir que a pobreza e a exclusão social são um preço inevitável a pagar – os “custos de ajustamento” – e que, em última instância, tudo pode ser traduzido num valor económico, estamos diante de uma visão rígida e parcelar da sociedade, sob a qual não existe possibilidade de um verdadeiro diálogo comprometido com o ser humano e a qualidade de vida na sua multidimensionalidade.

Assim, evidencia-se a necessidade de novos pressupostos, de pensamento e de ação, que permitam ancorar modelos de desenvolvimento que considerem as pessoas como um fim em si mesmas e que ponderem, de forma holística e complexa, as finalidades, os processos

e os resultados, permitindo delinear um novo catálogo de prioridades e, em consequência, novas formas de intervenção e de avaliação.

Melhorar a vida das pessoas, dispor de uma agenda socioeconómica mais equitativa, tomar decisões políticas inteligentes e ter a participação concreta dos indivíduos, no sentido de ultrapassar ciclos contínuos de ausência de oportunidades reais para grande número de pessoas e territórios em situação de pobreza e desvantagem social e económica, significa criar não apenas condições de acesso a recursos e serviços adequados, mas também reais oportunidades e possibilidades para a sua utilização e efetivação. Para tal é necessária a afirmação de uma ética global e acordos internacionais, para que interesses individuais e corporativos não ditem o curso do desenvolvimento, bem como uma reorientação das políticas públicas, um pensamento renovado sobre o modelo civilizacional e a afirmação de cada indivíduo como agente político, ou seja, como alguém capaz de se revelar discursiva e operativamente no espaço público.

A afirmação de uma lógica de responsabilidade partilhada permite, na verdade, colocar estas questões no centro da reflexão e determinar qual é o papel de cada um na reconstrução de caminhos viáveis e desejáveis de desenvolvimento face a problemas cada vez mais complexos e globais. A este discurso da responsabilidade vem também, atualmente, juntar-se um outro, o da inovação. Este é considerado em algumas análises como contraditório por referência a um paradigma de responsabilidade partilhada, porque a inovação remete para a capacidade de ativação e responsabilização de indivíduos e territórios, gerando, em consequência, a possibilidade de desresponsabilização de outros agentes, nomeadamente o Estado. Mas o discurso da inovação não tem de ser contraditório com a afirmação de um paradigma de responsabilidade partilhada, pelo contrário.

Minha argumentação, portanto, segue defendendo que as práticas só serão efetivamente inovadoras e produtoras de valor económico, social e tecnológico se articularem a preocupação com o

resultado e os produtos, com o processo e as pessoas. Neste sentido, assume-se a inovação socioeconómica como uma co-construção, multi-atores e multi-perspectivas, já que orientada por diversas visões do mundo e produtora de consequências em dimensões também distintas e inter cruzadas. Implica, pois, responsabilidade partilhada. Este paradigma de responsabilidade como pilar central na construção de inovação responsável multinível adquire relevância por exemplo na construção de ecossistemas, tal como os que servem de propósito subjacente à parceria com a Universidade de Coimbra que foram ditos durante o I Encontro em Produção, Gestão e Difusão do Conhecimento Científico no Estado da Bahia. Neste caso, mais especificamente nós, que formamos um grupo de professores da UNEB e do Departamento de Química da Universidade de Coimbra, decidimos trabalhar em conjunto no sentido de articular a tecnologia social existente no Brasil com inovações tecnológicas desenvolvidas em Coimbra, garantindo o diálogo de mútuo aprendizado e a possibilidade de articular, para além deste Encontro, as Ciências Experimentais com as Ciências da Humanidade.

A concepção atual de ecossistemas, não como arranjos que funcionam como mecanismos complicados, mas como “organismos” vivos complexos e dinâmicos, altera conseqüentemente os objetivos, os processos de gestão de sistemas e a produção de inovação. Atualmente, como Jackson (2011, p. 2) afirma, os ecossistemas de inovação modelam “as relações complexas que são formadas entre atores ou entidades cujo objetivo funcional é permitir o desenvolvimento tecnológico e a inovação”. Assim, a ideia não é essencialmente alcançar e manter um estado óptimo de funcionamento dos sistemas e projetar políticas e intervenções em consonância, mas antes guiar e influenciar caminhos de mudança tendo em vista resultados desejáveis através de conexões sinérgicas e multidimensionais. Essa transformação significativa na concepção de ecossistemas destaca a

relevância da aprendizagem, da avaliação e da adaptação contínuas e sistêmicas, dimensões centrais da própria inovação.

A compreensão complexa dos ecossistemas de inovação enfatiza tanto o engajamento necessário de diferentes perspectivas de setores e elementos distintos, quanto a crescente dificuldade de prever e controlar impactos e resultados. De fato, promover a inovação, e especialmente a inovação social, usando modelos colaborativos é sempre um processo complexo, não uma jornada única de aprendizado e adaptação.

De acordo com a Rede Internacional de Inovação para o Desenvolvimento, um ecossistema de inovação local consiste em um ambiente propício e instalações que podem favorecer e estimular o envolvimento de pessoas em processos de inovação e resolução de problemas. (BUDZYNA, 2017) O principal objetivo é assim construir soluções para os desafios locais e responder adequadamente às necessidades das pessoas. Neste sentido, quatro dimensões são valorizadas na construção de um ecossistema de inovação responsável: 1) um contexto facilitador e empoderante; 2) uma forte conexão com a inovação; 3) uma orientação para o pragmatismo e para o desenvolvimento de soluções; 4) uma orientação para as necessidades reais sentidas pelas pessoas e para a disponibilização de serviços. (BUDZYNA, 2017)

Adotando, para a compreensão dos ecossistemas, a perspectiva da complexidade, e não essencialmente da homeostase sistêmica – como nas concepções passadas de ecossistemas mais compreendidos sob o foco da analogia orgânica –, o atual desenho do ecossistema é de fato muito mais adaptado para promover a inovação e entender seus desafios e contradições inerentes. A incorporação do erro e da incerteza como um componente da própria ação requer, portanto, uma reflexão maior sobre os processos de tomada de decisão, promovendo modelos colaborativos e participação efetiva de vários stakeholders, bem como procedimentos compartilhados de responsabilização.

Efetivamente, os ecossistemas de inovação pressupõem o engajamento de diferentes entidades numa perspectiva de tripla ou quádrupla hélice – o Estado (nacional e local), as universidades, a comunidade local e o mercado – conectando-se geográfica e estrategicamente, de modo a gerar conhecimento renovado e propostas de ação com um foco social e/ou tecnológico específico.

Em outras palavras, um ecossistema de inovação pressupõe e constrói, ao mesmo tempo, um conjunto coerente de visões, expectativas, metas, políticas e condições práticas que possibilitam o diálogo coletivo e estimulam novas leituras e propostas de desenvolvimento social, económico e tecnológico.

Sob esse pressuposto, não se valoriza principalmente a dimensão estrutural do desenvolvimento, mas a perspectiva de ação, que transforma o pensamento sobre o próprio desenvolvimento e seus processos subjacentes, em algo mais localizado e multinível, além de colocar uma maior ênfase na diferenciação e diversidade. Para esse fim, as inovações têm um impacto direto na qualidade e eficiência dos serviços, mas também, no domínio mais amplo das políticas mais adequadas para questões específicas, populações e contextos.

Por outro lado, as formas de organização, gestão e cooperação no contexto institucional podem potencializar ou restringir as possibilidades de inovação e os respectivos resultados, apelando para um novo paradigma de governança que busque principalmente traduzir um conjunto de novas estratégias participativas. Reconhecendo isto, as recomendações europeias deram, na última década, particular atenção à dimensão institucional da inovação social. Nesse contexto, novos debates e medidas ganharam centralidade. Por exemplo, questões associadas aos processos de conexão global e local, a promoção de ação coletiva e “governança sem governo” em contextos de desenvolvimento urbano, o desenvolvimento regional – especialmente em áreas geográficas carentes e despovoadas –, a sustentabilidade ambiental ou o desenvolvimento local e sustentável, entre

outros. Muito haveria a dizer sobre as diferenças entre essas diversas abordagens e as dimensões críticas que as mesmas podem colocar, mas esse objetivo ultrapassa os propósitos do presente texto.

Importa sobretudo destacar que diversos estudos foram desenvolvidos salientando tanto o papel das redes de atores emergentes, atuando em “constelações de interesses em interação” e a concepção de soluções de maior comprometimento, bem como novos métodos de melhor gestão da complexidade, aproximando o conceito de governança ao da sustentabilidade. De fato, atualmente é relativamente consensual a ideia de que através de um envolvimento cooperativo, ancorado na confiança e conexão recíprocas, é possível estimular, de forma mais efetiva, o progresso local e o empreendedorismo com políticas mais adaptadas, modelos de negócios, produtos e serviços mais amigáveis, e com respeito ambiental e pela participação das pessoas.

Em suma, uma maneira mais cooperativa e responsável de intervir que permita materializar os seis desafios defendidos por Rifkin (2004) para a consecução de um desenvolvimento holístico e sustentável é: a) adotar uma perspectiva ecológica do “sistema total”; b) começar onde as pessoas estão; c) enraizar as práticas no local; d) aprofundar a análise sociopolítica; e) capitalizar forças e sucessos; e f) construir resiliência local.

Um ecossistema de inovação é, de fato, sempre alimentado por capacidades humanas e inteligência coletiva. Somente essas “sinapses” compartilhadas podem criar *insights* e perspectivas renovadas capazes de gerar uma nova cultura de inovação e fornecer respostas significativas de acordo com o bem-estar multidimensional.

A articulação com a produção e aplicação de ação e conhecimento – necessariamente multi e interdisciplinar – é, pois, particularmente crucial e o “nutriente” básico para assegurar o equilíbrio do sistema, o *feedback* constante e a manutenção de pensamentos e propostas criativas e exigentes. Essa espiral de reflexão, ativa e crítica,

é particularmente fundamental para pensar em problemas complexos e multidimensionais no contexto onde emergem e/ou ganham sentido e para intervir e readaptar constantemente as respostas às mudanças de ambiente, expectativas dos atores e características desses problemas. O conhecimento local permite, de fato, esclarecer hipóteses e aproveitar a microdinâmica que pode redimensionar as políticas públicas em uma perspectiva holística. Tal como pode também estimular as perspectivas de disseminação ou escalagem de iniciativas, para promover a reconstrução de processos de desenvolvimento e treinamento, que não negligenciem as componentes integrais do ser humano, das culturas locais e do bem-estar.

O cumprimento destes pressupostos implica necessariamente o envolvimento dos cidadãos, autoridades públicas, serviços públicos e privados de saúde, segurança social, emprego e educação superior e básica, empresas, indústrias de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), centros de pesquisa e organizações de economia social. Por outro lado, preconiza também um compromisso político muito claro de todas as partes envolvidas para responder concretamente às propostas e expectativas dos cidadãos, bem como um uso inteligente e sustentável da tecnologia e dos recursos pessoais e comunitários. Neste âmbito, como pode a educação, a universidade em particular, contribuir – seja estimulando, seja construindo, seja consolidando – nesta forma de pensar e de agir mais articulada e mais complexa, logo, mais potenciadora de uma inovação responsável?

A filósofa norte-americana Martha Nussbaum (2010; 2012) afirma que é essencial – para alcançar uma cultura de responsabilidade e inovação eticamente fundamentada – que a educação – e por maioria de razão o ensino superior – estabeleça o compromisso com um pensamento crítico e um aprendizado ativo, essenciais para fundamentar a capacidade de compreender e responder a problemas globais complexos e para co-construir soluções alternativas e multidimensionais. No fundo, uma educação centrada na fundação

da capacidade de pensar de forma diferente e de tornar-se cidadãos empáticos, membros de um mundo interdependente, entendendo que, acima da concorrência, a cooperação é essencial para alcançar alternativas mais inovadoras, sustentáveis, inteligentes e globais.

Com efeito, não se pode compreender verdadeiramente um problema sem conhecer e compreender o seu contexto local e global, sem compreender as diversas visões de mundo que o mesmo agrega e sem colocar em causa o esquema epistemológico linear – conhecer para agir – em prol de uma análise de interdependências e retroações – conhecer agindo e agindo para compreender e adaptar o que se conhece –. Em suma, aprender a abordar o problema como um todo, assumindo uma análise multidisciplinar e a compreensão coletiva do mesmo.

Phipps, Jensen e Myers (2012) enfatizam sobretudo a necessidade de inovar em termos de aplicação do conhecimento e da sua articulação com a ação, para aprofundar o conhecimento subjacente aos problemas complexos da atualidade e facilitar a tomada de decisões informadas em termos de políticas públicas e de prática profissional. A forma privilegiada de alcançar esses resultados é a mobilização de um conjunto de atores intencionalmente diversificado, do mundo acadêmico e de outros setores ligados ao problema em discussão. A relevância da “mobilização do conhecimento” resulta, portanto, de uma combinação entre as fontes de conhecimento e os seus beneficiários numa lógica em que a interação e o compartilhamento andam lado a lado com a resposta a uma necessidade concreta identificada na comunidade. Nesse sentido, as formas de educação também devem ser transformadas assumindo-se como mais sistêmicas e inovadoras pela criação de ambientes que estimulem ou fomentem a inovação social. Se é possível ou não educar para o empreendedorismo e estimular a inovação pelas vias formais do ensino é um debate pouco consensual e antigo que não podemos agora explorar, mas que merece reflexão adicional.

Defendendo aqui o pressuposto de que educar para a inovação responsável é sobretudo educar para uma atitude perante a vida, ou seja, para o papel que cada um deve concretizar, de forma sustentável, complementar e ética, seja em privado, seja em contextos públicos, é também defender a perspectiva de que o ensino não pode centrar-se numa lógica de preparação estrita para um conjunto de competências e habilidades importantes para o mercado. Desde logo, ter competências não é suficiente para colocá-las em ação se as estruturas de oportunidade, em termos sociopolíticos e económicos, não forem asseguradas. O contexto de ação – incluindo as dimensões política, social, económica, cultural e territorial – é, portanto, muito importante e deve envolver-se numa perspectiva mais complexa nos processos de educação empreendedora.

Como Martha Nussbaum (2010, p. 9) destaca ao conceber programas de educação apenas orientados por lógicas de performatividade:

estamos abordando apenas uma parte da história de como os cidadãos se desenvolvem [...] A capacidade de pensar bem sobre uma ampla gama de culturas, grupos e nações no contexto de uma compreensão da economia global e da história de muitas interações nacionais e de grupo é crucial para permitir que as democracias lidem de maneira responsável com os problemas que atualmente enfrentamos como membros de um mundo interdependente.

Considero ser essa a responsabilidade da universidade, a da disseminação e produção de conhecimento e da formação de cidadãos cívica e politicamente conscientes, economicamente habilitados e eticamente preparados. Essa responsabilidade, partilhada com os demais agentes – o Estado como garante de universalidade e equidade (papel de que tenta cada vez mais demitir-se), o mercado, e a comunidade como reduto de sentido, recursos e vivências

– determina, de forma dinâmica, participada e multidimensional as bases do que se pretende, num dado tempo e local, que o modelo de desenvolvimento socio-econômico-cultural implique e que a inovação – na verdade sempre social, mesmo quando é de sentido tecnológico – comporte.

REFERÊNCIAS

- BUDZYNA, L. What is a local innovation ecosystem?. *Blog New Events*, [s. l.], 23 mar. 2017. Disponível em: [uhttp://www.idin.org/blog-news-events/blog/what-local-innovation-ecosystem](http://www.idin.org/blog-news-events/blog/what-local-innovation-ecosystem). Acesso em: 30 set. 2018.
- JACKSON, D. J. *What is an Innovation Ecosystem?* National Science Foundation. [S. l.: s. n.], 2011.
- NUSSBAUM, M. C. *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2012.
- NUSSBAUM, M. C. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2010.
- PHIPPS, D.; JENSEN, K.; MYERS, G. Applying Social Sciences Research for Public Benefit Using Knowledge Mobilization and Social Media. In: LOPEZ-VARELA, A. (ed.). *Theoretical and methodological approaches to social sciences and knowledge management*. Rijeka: InTech, 2012. p. 179-208.
- RIFKIN, J. *The European dream: how Europe's vision of the future is quietly eclipsing the American dream*. New York: Penguin Group, 2004.

ANCESTRALIDADE

INTRODUÇÃO

Ao longo de três livros autorais, entendi que ancestralidade se tornou o conceito fundamental que persegui ao longo desses últimos 16 anos. Fosse como conceito fundamental de uma cosmovisão africana no Brasil¹ que interliga outros tantos conceitos como universo, força-vital, palavra, tempo, pessoa, socialização, morte, família, produção, poder e o próprio conceito de ancestralidade que os resume, formando um plano de imanência da cultura afro-brasileira; seja como um conceito estratégico, na perspectiva antropológica, para compreender a encruzilhada entre as narrativas do povo-de-santo, do ativismo político e sobretudo dos intelectuais vinculados à academia no que diz respeito à importância e significados da categoria ancestralidade na disputa pelo real e na produção de identidades conflitivas, como foi o caso de *Ancestralidade na Encruzilhada* (2001).

Já *Filosofia da Ancestralidade* (2007), sem abandonar a relativização crítica da antropologia, tem como enfoque uma visagem filosófica a respeito da ancestralidade, não apenas tratando-a como um conceito a ser edificado na *Tempo Livre: espaço de consciência*

¹ Ver: Oliveira (2003).

corporal² e desconstruído no Grupo de Capoeira Angola - Pelourinho (GCAP), núcleo do Ceará, mas sobretudo como um dispositivo para a construção de uma narrativa na interface entre identidades e políticas públicas, de um lado, e na confluência de visão de mundo e disputa política de outro. Se no primeiro movimento a ancestralidade fazia par com a cosmovisão africana no Brasil, para, em seguida, parear com a plasticidade nagô e a filosofia sutil dos terreiros, no terceiro movimento ela rima com encantamento, ginga e cultura. Atualmente ando relacionando ancestralidade com deriva e beleza, no caminho de uma estética da libertação.

Neste breve capítulo, entretanto, vou me restringir a relacionar a encruzilhada semântico-histórica da ancestralidade, num viés antropológico, para em seguida desdobrar conceitos da ancestralidade como cultura, numa perspectiva filosófica.

A ANCESTRALIDADE NA ENCRUZILHADA

A ancestralidade assume hoje em dia o *status* de princípio fundamental diante do qual se organizam tanto os rituais do candomblé, como as relações sociais de seus membros – ao menos nas obras de importantes intelectuais ligados organicamente às comunidades de terreiro. Fincada na tradição da África tradicional, a ancestralidade espalha-se como categoria analítica para interpretar as várias esferas da vida do negro brasileiro – mormente na religião. Legitimada pela força da tradição, a ancestralidade é um signo que perpassa as manifestações culturais dos negros no Brasil, esparramando sua dinâmica para qualquer grupo racial que queira assumir a identidade

² Tempo Livre: espaço de consciência corporal e Ancestralidade Africana é uma Organização não Governamental (ONG), que realiza atividades corporais baseadas na cultura de matriz africana, localizada em Fortaleza - CE, onde fiz minha pesquisa de campo para o doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC).

de africano. Passa, assim, a ser a portadora de uma lógica africana que organiza a vida de seus adeptos – brancos ou negros – e engendra estruturas sociais capazes de manter e atualizar os valores africanos forjados na África pré-colonial. Conteúdo e receptáculo de uma “metafísica subjacente” dos negros africanos, a ancestralidade sustenta as religiões de origem africana no Brasil desde o tempo em que o africano foi feito de escravo em nosso país.

As religiões afro-brasileiras, no entanto, não são todas iguais. Aqui, mais uma vez, a ancestralidade é o critério para distinguir quem é mais ou menos fiel à tradição. De acordo com os clássicos dos estudos afro-brasileiros, as nações kêtu, de rito nagô, foram as que se preservaram mais fiéis à tradição africana, portanto, tornaram-se o modelo mais representativo do homem e da cultura africana. Mais puros que os demais, foram vistos como mais “autênticos”; em contrapartida, os bantos, por exemplo, que segundo os clássicos eram a classe de negros que mais afastava-se do modelo nagô, eram tidos como “animistas”, “primitivos”, portadores de uma “pobreza mítica” em franca comparação com os iorubás – portadores de uma “filosofia sutil”, de uma riqueza ritual incomparável.

Não parto da suposta tradição africana – reclamada pelos intelectuais como legitimadora das categorias nativas do povo-de-santo – para indagar se a ancestralidade tem seu referencial na África tradicional. Parto da obra dos mesmos intelectuais – dos clássicos aos contemporâneos – que sustentam essa tese.

A ancestralidade nem sempre foi tida como um “princípio” organizador, uma “lógica”, ou como conteúdo de uma “metafísica subjacente” do universo negro. Somente recentemente ela alcançou esta configuração. Os autores clássicos, Nina Rodrigues (1982), Artur Ramos (1979) e Edison Carneiro (1964; 1978), por exemplo, jamais a usaram nesta acepção. Sequer Roger Bastide (1973; 1989) empregou o termo ancestralidade no sentido em que, depois de meados dos anos 1960 e sobretudo nos anos 1990 ele foi utilizado, não

obstante ser o francês o principal intelectual que, além de resumir as contribuições dos brasileiros considerados clássicos dos estudos sobre a religião negra no Brasil, forneceu, através de sua obra, os pilares para a ressemantização do termo em questão. Nos clássicos, todavia, o termo que predominava era o da “pureza nagô”.

A pureza nagô é uma construção dos intelectuais do final do século XIX e primeira metade do século XX, sendo por mim abordada como a categoria antecessora à ancestralidade, da qual esta emerge.

De Nina Rodrigues a Roger Bastide existe um movimento de construção das bases da ancestralidade como principal – ou um dos principais – fundamento do candomblé. É verdade que Nina Rodrigues em seu mais importante trabalho não chega a citar a palavra ancestralidade, o que não significa que em sua obra não esteja presente as bases para a argumentação que vai conferir a esta categoria um *status* privilegiado nos cultos afro-brasileiros. A ancestralidade no final do XIX e início do XX não tem a mesma importância que teve a partir dos anos 1960 e 1970. Naquele tempo eram as discussões sobre sincretismo religioso, sobrevivências africanas e pureza nagô que encontram situação privilegiada dentro a produção intelectual sobre religiões afro-brasileiras.

Ainda que Nina Rodrigues não tenha, de próprio punho, elaborado uma reflexão sobre a ancestralidade como princípio estruturador do culto, podemos perceber a influência de seu pensamento em Roger Bastide e em seus discípulos diretos e indiretos.

A premissa da pureza nagô e o estudo das sobrevivências africanas é que receberam das “mãos” dos clássicos um tratamento especial. O discurso sobre a ancestralidade, articulado por autores pós-Bastide, ganham corpo apenas entre os anos 1960 e 1970.³

³ Ao destacar a produção de antropólogos e pesquisadores sobre o candomblé, não quero, de maneira alguma, desmerecer os pais e mães-de-santo bem como toda a comunidade de terreiro quanto a seu papel na construção de suas categorias nativas, pois endosso que foram eles que fizeram do candomblé o que ele é hoje.

Os intelectuais jogaram um papel importante na construção de categorias que enaltecem as práticas do culto, o que possibilita a compreensão da ancestralidade como o principal elemento estruturador do candomblé.

As relações travadas por Nina Rodrigues, Arthur Ramos e Edison Carneiro com os terreiros de candomblé são significativas, porquanto se todos tiveram papel preponderante nas academias, também o tiveram nos terreiros. Todos filiaram-se na organização mítica do candomblé – o que lhes conferia uma dupla identidade: de acadêmicos e povo-de-santo. O intelectual influenciou os terreiros e, inversamente, as comunidades-de-santo interferiram nos resultados de suas pesquisas.

Defensores da pureza nagô em detrimento das manifestações mistas dos bantos, tanto Nina Rodrigues quanto seus discípulos lançaram mão de diversas estratégias argumentativas para comprovar seus pontos de vista. Desde explicações socioeconômicas até explicações psicológicas mais elaboradas, o fato é que a pureza nagô é uma constante nas obras desses autores. Já a ancestralidade como princípio organizador não aparece em nenhuma de suas obras. Fala-se em princípio da senioridade, do respeito aos mais velhos, do conhecimento passado de geração a geração obedecendo a primazia dos antigos como principal agente no processo de transmissão dos segredos e mistérios da cosmologia africana, da hierarquia estruturada sobre a tradição que confere lugar privilegiado aos ancestrais. Fala-se nos antepassados, nos “pais ancestres”, nos orixás primordiais, etc., porém, sobre a ancestralidade como categoria estruturadora propriamente dita nada é citado. No entanto, os conteúdos da ancestralidade estão dados; posteriormente, sobretudo depois de Roger Bastide, é que tais conteúdos serão semantizados numa construção conceitual “coerente” e articulada sobre a ancestralidade.

A ancestralidade, a partir da segunda metade dos anos 1960 e início dos anos 1970, vai substituir outra categoria: a da pureza nagô,

que vigorou do início do século até o início dos anos 1960. O nago-centrismo, entretanto, não foi hegemônico. Ruth Landes (1967), por exemplo, nos anos de 1937 e 1938, realizou memorável pesquisa sobre os terreiros soteropolitanos, descrevendo a força com que emergia e, de certa forma, dominava, o candomblé de caboclo em oposição ao candomblé tradicional das mães nagôs. Ademais, basta lembrar, ainda, que neste cenário está presente a disputa pelo mercado religioso. Se de um lado temos o candomblé (de caboclo ou nagô), rechaçado pelo Estado e perseguido pela polícia, por outro temos a umbanda decretada como religião nacional. Doutra feita, temos o filão de autores que, inspirados por Gilberto Freyre, defendem uma identidade nacional baseada na mistura de raças, peculiar ao Brasil, como também temos, diante desse cenário, a partir da segunda metade de nosso século, a emergência das religiões pentecostais – que viriam rivalizar com as religiões de origem africana no país.

O percurso que leva à ancestralidade como princípio organizacional do candomblé passa pela construção da pureza nagô, e o discurso da pureza nagô alcança em Bastide seu ápice. Reelaborando velhos argumentos, dando luz a novas problemáticas, o autor, no conjunto de sua obra, teceu uma gama de questões até hoje relevantes para a discussão das religiões de origem africana no Brasil. Seja por suas explicações da organização do culto, ou pelas sagazes investigações da psicologia dos membros dos terreiros, ou mesmo por sua teoria que pretendeu compreender a dinamicidade das comunidades de terreiro relacionadas à sociedade brasileira, o francês deixou sua marca para a compreensão dos problemas do campo do estudo religioso no Brasil.

No entanto, Bastide não articula a ancestralidade como uma categoria estruturadora dos cultos afro-brasileiros. Ele insiste na defesa da pureza nagô em detrimento daqueles que não preservam os valores africanos, como é o caso, segundo ele, da macumba carioca e da umbanda paulista.

O sociólogo francês, como já dito, além de oferecer uma boa síntese sobre seus antecessores, apresenta também o resultado de seus estudos – que criaram como que um novo paradigma para a investigação das religiões afro-brasileiras.⁴ Sua obra é vasta e variada: rica em interpretações e etnografias; múltipla quanto à metodologia e abordagens teóricas. E, como é frequente em obras multifacetadas, sua obra também é contraditória.

Não obstante as contradições, o francês iniciou uma nova linhagem de intelectuais interessados no estudo dos fenômenos religiosos afro-brasileiro, deixando no Brasil uma quantidade considerável de discípulos e adeptos de suas concepções. São esses discípulos que formularam a concepção da ancestralidade entendida como um princípio organizador do candomblé. Se já não defendiam explicitamente a pureza nagô, tomaram a ancestralidade como o critério de avaliação das religiões afro-brasileiras que mais se aproximam à tradição africana.

Antes, entretanto, de observar a construção da ancestralidade pela linhagem intelectual que tem como figura proeminente Roger Bastide, foi necessário tecer uma crítica à pureza nagô, pois, tal como existe o contraponto etnográfico de Ruth Landes às pesquisas de Artur Ramos e Edison Carneiro – discípulos de Nina Rodrigues –, existe o contraponto conceitual às posições defendidas pelo sociólogo francês.

Duglas Monteiro (1978), Lísias Negrão (1986), Peter Fry (1982; 1986) e Beatriz Góes Dantas (1982; 1988) são os principais autores escolhidos por mim para fazer a crítica ao nagocentrismo, ou porque detiveram-se especificamente sobre a pureza nagô, ou porque discorrem sobre os temas mais relevantes para a análise que realizo

⁴ O novo paradigma, segundo o próprio Bastide, está em situar os estudos sobre religiões afro-brasileiras na dinâmica social brasileira, bem como na utilização do conceito de interpenetração de culturas para explicar o contato que se deu, no Brasil, entre matrizes culturais diferentes.

sobre a ancestralidade. Realça-se, com eles, a discussão sobre a religião-ideologia e religião-sagrada. A umbanda e a macumba seriam manifestações religiosas, que segundo Bastide (1989), foram corrompidas pelos valores capitalistas, degenerando os valores africanos e acabando por tornar-se uma, ideologia, e a outra, magia, ao passo que o candomblé seria o único que manteve-se como “autêntica” religião visto que mantém “intacto” os valores religiosos africanos. Os críticos fazem ver, por um lado, que Roger Bastide – tomado como exemplo dos intelectuais ligados organicamente aos candomblés jêje-nagôs – interiorizaram os valores de seu objeto de pesquisa e tornaram-se, por assim dizer, “militantes” em defesa dos terreiros iorubás. Incorporaram os valores dos nativos à sua própria visada “científica” transformando o que era uma categoria nativa numa categoria analítica, como foi o caso da pureza nagô, no início do século, e o da ancestralidade, na segunda metade do século XX.

De outro lado, os autores críticos, ou, por assim dizer, “acadêmicos”, fazem ver que a defesa do candomblé nagô está inserida num contexto muito mais amplo, onde se acirram as disputas pelo mercado religioso: o original, o autêntico e o puro são armas na disputa pelo bem simbólico do sagrado que está permeado pela disputa da ocupação de espaço no mercado religioso das religiões afro-brasileiras entre si e destas com as seitas pentecostais. Focalizo prioritariamente a disputa religiosa entre as religiões afro-brasileiras, fazendo ver, com Reginaldo Prandi (1991; 1996) e Luiz Fernando Dias Duarte (1997), que a reafirmação do candomblé é um fenômeno datado e possível apenas a partir do final dos anos 1960, visto que é nesta época que se acelera o processo de industrialização das metrópoles do Sudeste brasileiro e a migração do povo-de-santo para esta região aumenta consideravelmente. As mudanças estruturais da sociedade brasileira acarretaram mudanças significativas na religião dos orixás, outrora, étnica e singularizante, hoje em dia proselitista e universal.

Procurei resgatar o pensamento dos autores clássicos e contemporâneos, na perspectiva de encontrar as origens da ancestralidade como princípio organizativo do candomblé. Trabalhei numa perspectiva diacrônica, resgatando as origens deste termo na literatura especializada no Brasil e com quais sentidos foi utilizado. Atento para o meio social e histórico em que foi engendrado, intentei precisar o momento histórico em que ocorreu uma mudança significativa dessa categoria, que deixou de ocupar um papel meramente ilustrativo do discurso da pureza nagô para se tornar o principal elemento organizativo do culto, servindo-lhe como fundamento principal de sua cosmovisão de mundo – estruturadora, em última instância, das comunidades de terreiro. Diante do cenário de rivalidade religiosa e da diversidade das visadas metodológicas e valorativas dos autores em questão sobre a sociedade brasileira em geral e as religiões afro-brasileiras em particular, os autores pós-Bastide, não querendo desperdiçar o acúmulo das reflexões dos clássicos ao mesmo tempo que reproduzir o discurso de pureza nagô, assentaram suas posições no discurso sobre a cosmovisão africana, toda ela ancorada na categoria ancestralidade, que, por sua vez, abarcaria o conjunto das religiões de origem africana, fossem ela a umbanda, o candomblé ou as irmandades religiosas. A ancestralidade passou a ser o substituto do discurso de pureza, sem reproduzir, diretamente, a classificação puro-impuro. Agora, a ancestralidade ganhava ares de princípio organizacional e não de juízo moral como no discurso nagocêntrico; passa a ser uma norma metafísica, uma estrutura estruturante, e não um marcador de diferenças entre o eu e o outro – marcador, aliás, etnocêntrico.

Para além de ouvir as vozes dos intelectuais que se dedicaram as religiões de matriz africana, enveredei também pela análise antropológica das vozes das lideranças religiosas, por isso tomei o manifesto de africanização do candomblé, redigido pelas principais mães-de-santo de terreiros jêje-nagôs, reclamando a autonomia

para sua religião e propondo a dessincretização dos rituais do candomblés com os rituais do catolicismo. Inserido ainda na discussão da reafrikanização, demonstro como mesmo entre o povo-de-santo não há hegemonia quanto ao que se considera a “verdadeira” tradição africana. Como alternativa à visão “acadêmica” de Reginaldo Prandi, elegi Julio Braga (1992; 1998) como o autor “militante” que oferecerá sua visão particular sobre a reafrikanização – na ótica do povo-de-santo. A África mítica, não obstante o desconhecimento das comunidades de terreiro sobre a África contemporânea, passa a ser a única “África possível”. Toma-se o mito por realidade. Simbolicamente semantizada para a comunidade-de-santo, a África passa a ser um instrumento na luta ideológica contra a opressão que assola os negros, bem como fonte ou manancial de onde emerge a identidade do negro brasileiro. É exatamente neste embate, entre posições que denominei “acadêmicas” e “militantes” que a ancestralidade surge como legitimadora dos rituais candomblecistas e garantia de sua “pureza” e “autenticidade”.

Dos rituais secretos às festas públicas, da hierarquia dos terreiros à vida comunitária, tudo é perpassado pelo princípio da ancestralidade. Ancestralidade advinda da tradição africana, que ressignifica as práticas do povo-de-santo e as aproxima de um manancial de legitimidade – a África mítica – que serve como arma ideológica na disputa do mercado religioso bem como na construção de um projeto político, que passa pela identidade do negro brasileiro. Se de um lado a África-símbolo não é a realidade do continente africano contemporâneo, como dizem os “acadêmicos”, de outro é também verdade que este símbolo é utilizado com eficiência na construção da identidade do negro do Brasil bem como na legitimação do candomblé como religião com *status* de africana.

Enfim, a ancestralidade não é uma categoria que remonta à tradição africana. Quero dizer com isso que esse discurso é uma criação, poderíamos dizer, recente, organizado sofisticadamente pelos

intelectuais, o que não significa que elementos elencados nesse discurso não encontrem sua origem nas tradições africanas. À pergunta se a ancestralidade é uma categoria nativa ou inventada pelos antropólogos, ponderamos que ela não é nem uma categoria nativa, apenas, nem criação dos intelectuais, somente. É fruto de uma interação entre esses atores, e surge como legitimadora das práticas rituais do candomblé, com o intuito de conferir-lhe poder e prestígio, combatendo com isso seus críticos e os concorrentes no mercado religioso.

A ancestralidade na encruzilhada entre a academia e a militância nos põe também numa encruzilhada. Elucidar como ela, assim como tantas outras, é uma categoria sistematizada pelos intelectuais orgânicos ao candomblé, e observar como ela opera realmente – na medida em que hoje grande parte dos terreiros tradicionalistas tomam-na como seu suporte e fundamento da estrutura do culto – atualizando uma tradição que, em si mesma, já foi criada e (re)criada diversas vezes e de diferentes maneiras, nos deixa, no mínimo, na fronteira de uma tradição mítica e de uma tradição peculiar cunhada nas casas de terreiros pontilhados por todo este país.

Ora transitamos por uma África (re)criada, mágica, magnânima, harmoniosa e incluyente, ora por uma religião repleta de conflitos, de disputa pelo poder, de vaidade e de uma rigorosa hierarquia. De um lado encontramos o “homem africano”, “puro”, “original”, reverenciando seus ancestrais, seguindo-lhes os passos e os preceitos – ao menos num discurso idealizado –. Por outro lado, nos deparamos com a dinâmica complexa da sociedade brasileira, que, dentro do mesmo caldeirão, mistura matrizes culturais tão distintas e tão próximas e, não raras vezes, trazendo à tona um caldo que já não é igual a seus elementos originais e que reserva um sabor, por vezes inesperado, quase sempre indefinido – porque fazendo-se e por fazer, que nos despe diante do devir, polifônico sempre, sempre singular e criativo.

Se a cultura é simbólica, como aprendemos com Geertz (1978), a semiótica da cultura permite-nos dizer que um discurso elaborado sobre bases mágicas pode efetivar-se na realidade, moldando-a, ou, ao menos, intervindo de maneira a criar pragmaticamente valores e a mobilizar as ações de indivíduos e grupos. Doutra feita, a realidade é um conjunto de discursos que disputam seu significado no intrincado jogo da disputa pelo real. Assim é a política, por exemplo. Os terreiros, herdeiros de uma tradição mítica e emaranhados numa disputa político-ideológica, utilizam-se de sua tradição, mítica ou não, para estabelecer-se no seio da existência – única garantia da realização do ser e da perpetuação do grupo.

Quando a realidade é tomada por uma ficção e quando a ficção é tornada por uma realidade, as fronteiras do verdadeiro e do falso desaparecem. Quando a relativização chega a absolutizar-se, é hora de relativizá-la. Em antropologia primamos não por definir o que seja o real, o verdadeiro; mas por precisar, desde a ação do grupo que estudamos ou de como o problema que levantamos foi gerado, para então, apresentar ao menos uma, mas coerente e criteriosa, explicação dos fatos – que, em si mesmos, não são meras interpretações multiplicando-se ao infinito...

Observando a ancestralidade na encruzilhada, eu mesmo me vi na encruzilhada entre a militância e a academia. Percebi, aliás, que estar na encruzilhada, na maioria das vezes, é o *locus* próprio do antropólogo. Quanto a mim, que estou na encruzilhada entre a filosofia e a antropologia, entre o ativismo e a universidade, restou-me, uma vez mais, escolher uma direção e caminhar ao sabor dos acontecimentos – e dos determinantes do acontecimento, na necessidade imperiosa de escolher caminhos, de arcar com as consequências éticas e políticas de minhas escolhas. É assim que optei por falar desde a ancestralidade e não mais sobre a ancestralidade, produzindo uma verdadeira guinada epistemológica em minha abordagem. Para tal, decidi para este artigo fazer a dobra da ancestralidade com a cultura.

CULTURA E ANCESTRALIDADE

Tenho privilegiado o conceito de cultura, pois ele é vital para tanger outras epistemes e novas possibilidades do fazer político. A filosofia, agora, é a estratégia discursiva escolhida para cingir as múltiplas linhas que acabam por confeccionar esse tecido. Mas o conceito de cultura sofre alterações muito significativas quando pensado desde a matriz africana, reivindicando tanto a universalidade cara aos conceitos, quanto a singularidade válida para a experiência. Assim, minha empreita tem sido essa: esboçar um conceito de cultura engendrado pela filosofia como ancestralidade.

A cultura é o movimento da ancestralidade. A ancestralidade é como um tecido produzido no tear africano: na trama do tear está o horizonte do espaço; na urdidura do tecido está a verticalidade do tempo. Entrelaçando os fios do tempo e do espaço cria-se o tecido do mundo que articula a trama e a urdidura da existência.

A ancestralidade é um tempo difuso e um espaço diluído. Evanescente, contém dobras. Labirintos se desdobram no seu interior e os corredores se abrem para o grande vão da memória. A memória é precisamente os fios que compõem a estampa da existência. A trama e a urdidura são os modos pelos quais a estampa é tecida. A estampa é uma marca identitária no tecido incolor e multiforme da experiência. Jamais temos acesso à matéria-prima do tecido. Sabemos de sua existência simplesmente porque podemos identificar a estampa impressa sobre ela. Podemos captar seu sentido, mas não alcançamos seu significado. Apesar do sentido ser mais profundo que o significado, acessamos antes o mistério do seu existir e perdemos seu significado.

O tempo da ancestralidade não é o tempo desbotado pelo desencantamento produzido na modernidade. O tempo ancestral é de um unguido na trama do espaço. Ou seja, é um universal que se lança universal porque alça o contexto (estampas) como condição e

potência do existir. Cultura é contexto; ancestralidade é conceito e prática ao mesmo tempo – atua como ideia, móbil da ação e carretel para a costura.

O tempo ancestral é um tempo crivado de identidades (estampas). Em cada uma de suas dobras abriga-se um sem-número de identidades flutuantes, colorindo de matizes a estampa impressa no tecido da existência. Por isso não é um tempo linear, por isso não é um tempo retilíneo. É um tempo que se recria, pois a memória é tão somente um mecanismo de acesso à ancestralidade que tem como referência o corrente. O devir é, portanto, o demiurgo da ancestralidade – e não o contrário!

O espaço da ancestralidade é pontilhado de corporeidades diferentes. É um corpo diverso, infinitamente pequeno e infinitamente grande, sua lógica é a do fractal. É o tempo da Kalunga (Cosmograma Bakongo), que se desdobra no itinerário do sol durante um dia ou no itinerário do planeta em muitas eras. É molar e molecular articuladamente.

O espaço ancestral é uma geografia de relevos, onde tudo que se evidencia é menos evidência que mistério. O mistério é a estampa impressa no tecido da existência. Por isso se mostra como mito e o mito oculta revelando e revela ocultando. O que se mostra é o mistério, pois é nele que o sentido reside. Os significados, por sua vez, públicos que são, encontram-se nas franjas das dobras, pois o público não é um plano homogêneo, mas um território multiforme.

Um espaço tecido pela memória é um feixe de singularidades. Este é exatamente o espaço da cultura. A cultura como movimento da ancestralidade perpassa o espaço da memória. A memória, por sua feita, é o corpo do espaço ancestral.

A cultura é o relacionamento das singularidades no plano de imância. O tecido do mundo é tangível através da memória. Os fios do tecido são lembranças e as lembranças são matérias fluidicas que podem ser modeladas de diversas maneiras a partir de variadas matizes.

A estampa no tecido é a identidade forjada pela comunidade. Não forjada como ficção artística, mas a partir de processos históricos. Ora, a estampa é mutável, as matizes são coloridas; apenas o tecido é permanente. O tecido é o lençol da ancestralidade. Esse tecido é composto de fios de memória e a memória é flexível, fluídica e dinâmica. A cultura é um feixe de singularidades que estabelece a estrutura do real. O real, portanto, tem uma estrutura flutuante e fluídica que escorre entre dobras, franjas, terrenos lisos e ondulados. A geografia da ontologia de matriz africana é uma aquarela de criação e não depende do pensamento deste ou daquele filósofo posto que até mesmo o pensamento é compreendido como fruto de um processo coletivo.

Preciso dizer que a harmonia que aparece nas linhas anteriores do meu argumento realmente existe. Mas não quero fazer um mundo de perfeições ao redigir essas linhas. Existe a harmonia e existe o conflito. Apenas que o conflito é ritualizado e a harmonia não é signo de perfeição na experiência africana.

A própria ancestralidade é um termo em disputa, como argumentei anteriormente. Ele está em disputa nos movimentos negros organizados, nas religiões de matriz africana, na academia e até mesmo nas políticas de governo. Essa disputa remonta ao tempo dos ancestrais onde também os orixás disputam a antiguidade entre eles. É que ser mais antigo significa ser mais prestigiado, ter mais poder e respeitabilidade. Pierre Verger (1997, p. 72-74, grifo do autor) narra a “Briga entre OXALÁ e EXU”:

Oxalá e Exu discutiam sobre quem era o mais antigo deles.

Exu, decididamente, insiste ser o mais velho.

Oxalá, decididamente também, proclama com veemência que já estava no mundo quando Exu foi criado.

O desentendimento entre eles era tal que foram convidados a lutarem entre si, diante dos outros Imalés, reunidos numa assembléia.

Ifá foi consultado pelos adversários e foram, ambos, orientados a fazer oferendas.
Oxalá fez as oferendas prescritas.
Exu negligenciou a prescrição.
O dia da luta chegou.
Oxalá apoiado em seu poder,
Exu, contando com a magia mortal e a força dos seus talismãs.
Todos os Imalés estavam reunidos na praça de Ifé.
Oxalá deu uma palmada em Exu e boom!
Exu caiu sentado, machucado.
Os Imalés gritaram:
'Êpa!'
Exu sacudiu-se e levantou-se.
Oxalá bateu-lhe na cabeça e ele tornou-se anão.
Os Imalés gritaram juntos:
Êpa!
Exu sacudiu-se e recuperou seu tamanho.
Oxalá tomou a cabeça de Exu e sacudiu-a com violência.
A cabeça de Exu tornou-se enorme, maior que o seu corpo.
Os Imalés gritaram juntos:
Êpa!
Exu esfregou a cabeça com as mãos
e esta recuperou seu tamanho natural.
Os Imalés disseram:
Está bem!
Que Exu mostre agora seu poder sobre Oxalá.
Exu caminhava pra lá e pra cá.
Ele bateu na própria cabeça
e dela extraiu uma pequena cabaça.
Ele abriu-a repentinamente e virou-a na direção de Oxalá.
Uma nuvem de fumaça branca saiu da cabaça e descoloriu
Oxalá.

Os Imalés gritaram juntos:
Êpa!
Oxalá esfregou-se, tentando readquirir sua antiga cor.
Mas foi em vão.
Ele falou: Está bem!
Oxalá desfez o turbante enrolado sobre sua cabeça e,
daí, tirou o seu poder (axé).
Tocou com ele sua boca e chamou Exu.
Exu respondeu com um sim.
Oxalá ordenou-lhe:
Venha aqui!
Exu aproximou-se.
Oxalá continuou:
Traga sua cabacinha.
Exu a entregou nas mãos de Oxalá.
Este a tomou firmemente e a jogou no seu saco.
Os Imalés exclamaram:
Êpa!
E disseram:
Oxalá é, sem dúvida, o senhor do poder (axé).
O senhor da iniciativa e do poder (alabalaxé).
Tu és maior que Exu.
Tu és maior que todos os orixás.
O poder de Oxalá ultrapassa o dos demais.
Exu não tem mais poder a exercer.
Oxalá tomou a cabaça que ele utilizava para o seu poder.
É esta cabaça que Oxalá utiliza
para transformar os seres humanos em albinos,
fazendo, assim, os brancos, até hoje.

No itã que narra a criação do mundo há outro exemplo de conflito e rivalidade entre os orixás e uma vez mais o sistema ético como resposta à conduta dos deuses e dos homens.

Quando Olórun decidiu criar a terra, chamou Obàtálà, entregou-lhe o ‘saco da existência’, àpò-ìwà, e deu-lhe as instruções necessárias para a realização da magna tarefa. Obàtálà reuniu todos os òrìsà e preparou-se, sem perda de tempo. De saída, encontrou-se com Odùà que lhe disse que só o acompanharia após realizar suas obrigações rituais. Já no òna-òrun, caminho, Obàtálà passou diante de Èsú. Este, o grande controlador e transportador de sacrifícios que domina os caminhos, perguntou-lhe se já tinha feito as oferendas propiciatórias. Sem se deter, Obàtálà respondeu-lhe que não tinha feito nada e seguiu seu caminho sem dar mais importância à questão. E foi assim que Èsú sentenciou que nada do que ele se propunha empreender seria realizado. Com efeito, enquanto Obàtálà seguia seu caminho começou a ter sede. Passou perto de um rio, mas não parou. Passou por uma aldeia onde lhe ofereceram leite, mas ele não aceitou. Continuou andando. Sua sede aumentava e era insuportável. De repente, viu diante de si uma palmeira *Igí-òpe* e, sem se poder conter, plantou no tronco da árvore seu cajado ritual, o òpá-sóró, e bebeu a seiva (vinho de palmeira). Bebeu insaciavelmente até que suas forças o abandonaram, até perder os sentidos e ficou estendido no meio do caminho. Nesse meio tempo, Odùà, que foi consultar Ifá, fazia suas oferendas a Èsú. Seguindo os conselhos do *babaláwo*, ela trouxera cinco galinhas, das que têm cinco dedos em cada pata, cinco pombos, um camaleão, dois mil elos de cadeia e todos os outros elementos que acompanharam o sacrifício. Èsú apanhou esses últimos e uma pena da cabeça de cada ave e devolveu a Odùà a cadeia, as aves e o camaleão vivos. Odùà consultou outra vez os *babaláwo* que lhe indicaram ser necessário, agora, efetuar um *ebo*, isto é, um sacrifício, aos pés de Olórun, de duzentos *igbin*, os caracóis que contêm ‘sangue branco’, ‘a água que apazigua’, *omi-èrò*.

Quando Odùà levou o cesto com *igbin*, Olórun aborreceu-se vendo que Odùà ainda não tinha partido com os outros. Odùà não perdeu sua calma e explicou que estava obedecendo a ordens de Ifá. Foi assim que Olórun decidiu aceitar a oferenda e ao abrir seu àpére-odù - espécie de grande almofada onde geralmente Ele está sentado – para colocar a água dos *igbin*, viu, com surpresa, que não havia colocado no àpò-Ìwa – bolsa da existência – entregue a Obàtálà, um pequeno saco contendo a terra. Ele entregou a terra nas mãos de Odùà para que ela, por sua vez, a remetesse a Obàtálà. Odùà partiu para alcançar Obàtálà. Ela o encontrou inanimado ao pé da palmeira, contornado por todos os òrisà que não sabiam que fazer. Depois de tentar em vão acordá-lo, apanhou o àpò-iwà que estava no chão e voltou para entregá-lo a Olórun. Este decidiu, então, encarregar Odùà da criação da terra. Na volta de Odùà, Obàtálà ainda dormia; ela reuniu todos os òrisà e explicou-lhes que fora delegada por Olórun e eles dirigiram-se todos juntos para o Òrun Àkàsò por onde deviam passar para assim alcançar o lugar determinado por Olórun para a criação da terra. Èsú, Ògún, Òsòsi e Ìja conheciam o caminho que leva às águas onde iam caçar e pescar. Ògún ofereceu-se para mostrar o caminho e converteu-se no Asiwájú e no Olúlànà – aquele que está na vanguarda e aquele que desbrava os caminhos. Chegando diante do Òpó-òrun-óún-Àiyé, o pilar que une o òrun ao mundo, eles colocaram a cadeia ao longo da qual Odùà deslizou até o lugar indicado por cima das águas. Ela lançou a terra e enviou Eyelé, a pomba, para esparramá-la. Eyelé trabalhou muito tempo. Para apressar a tarefa, Odùà enviou as cinco galinhas de cinco dedos em cada pata. Estas removeram e espalharam a terra imediatamente em todas as direções, à direita, à esquerda e ao centro, a perder de vista. Elas continuaram durante algum tempo. Odùà quis saber se a terra

estava firme. Enviou o camaleão que, com muita precaução, colocou primeiro uma pata, tateando, apoiando-se sobre esta pata, colocou a outra e assim sucessivamente até que sentiu a terra firme sob suas patas.

Ole? Kole?

Ela está firme? não está firme?

Quando o camaleão pisou por todos os lados, *Odúa* tentou por sua vez. *Odúa* foi a primeira entidade a pisar na terra, marcando-a com sua primeira pegada. Essa marca é chamada *esè ntaiyé Odúduwà*.

Atrás de *Odúa* vieram todos os outros *òrìsà* colocando-se sob sua autoridade. Começaram-se a instalar-se. Todos os dias *Orúnmilá* – padrão do oráculo *Ifá* – consultava *Ifá* para *Odúa*. Nesse meio tempo *Obàtálà* acordou e vendo-se só sem o *àpò-ìwà* retornou a *Olórun*, lamentando-se de ter sido despojado do *àpò*. *Olórun* tentou apaziguá-lo e em compensação transmitiu-lhe o saber profundo e o poder que lhe permitia criar todos os tipos de seres que iriam povoar a terra. A narração diz textualmente: ‘*Isé àjùlo yé nni isèdá, tì ó fi mòo sèdá àwon èniyàn àti orisirísi ohun gbogbo tì ó ó móo òde àiyé òun àti igi gbogbo, ìtākún, koriko, eranko, eiye, eja ati àwon èniyàn*’.

‘Os trabalhos transcendentais de criação permitir-lhe-iam criar todos os seres humanos e as múltiplas variedades de espécies que povoariam os espaços do mundo: todas as árvores, plantas, ervas, animais, aves, pássaros, peixes, e todos os tipos humanos’.

Foi assim que *Obàtálà* aprendeu e foi delegado para executar esses importantes trabalhos. Então, ele se preparou para chegar à terra. Reuniu os *òrìsà* que esperavam por ele, *Olúfón*, *Eteko*, *Olúorogbo*, *Olúwofin*, *Ògìyàn* e o resto dos *òrìsà-funfun*.

No dia em que estavam pra chegar, Òrúnmilà, que estava consultando Ifá para Odùà, anunciou-lhe o acontecimento. Obàtálà, ele mesmo, e seu séquito vinham dos espaços do òrun. Orúnmilà fez com que Odúà soubesse que se ela quisesse que a terra fosse firmemente estabelecida e que a existência se desenvolvesse e crescesse como ela havia projetado, ela devia receber Obàtálà com reverência e todos deveriam considerá-lo como seu pai.

No dia de sua chegada, Òrisànlá foi recebido e saudado com grande respeito [...]

Odùà e Obàtálà ficaram sentados face a face, até o momento em que Obàtálà decidiu que iria instalar-se com sua gente e ocupariam um lugar chamado Ìdítàa. Construíram uma cidade e rodearam-na de vigias.

Segue-se um longo texto, segundo o qual os dois grupos se interrogavam a fim de saber quem realmente devia reinar. Se Obàtálà é poderoso, Odùduwà chegou primeiro e criou a terra sobre as águas, onde todos moram. Mas também foi Obàtálà quem criou as espécies e todos os seres. Os grupos não chegavam a um acordo e as divergências e atritos se fizeram cada vez mais sérios até gerar em escaramuças.

As opiniões não eram constantes e os partidários de um ou de outro tanto aumentavam ou diminuíam de acordo com o que parecia ser o mais poderoso, até que explodiu uma verdadeira guerra, colocando em perigo toda a criação. Òrúnmilà interveio e um novo Odù, Ìwòri-Òbèrè, trouxe a solução. Esse signo apareceu no dia em que Òrúnmilà consultou Ifá a fim de que solucionasse a luta entre Òrisànlá e Odùà.

Òrúnmilà usou de toda sua sabedoria para fazer Odùà e Obàtálà virem a Oropo, onde conseguiu sentá-los face a face, assinalando a importância da tarefa de cada um deles; confortou Obàtálà, dizendo que ele era o mais velho, que Odùà

havia criado a terra em seu lugar e que ele tinha vindo para ajudar e para consolidar a criação e não era justo que ele botasse tudo a perder. Depois, convenceu *Odùà* a ser amável com *Obàtálà*: não tinha sido ela quem havia criado a terra? Por acaso *Obàtálà* não tinha vindo do *òrun* para que convivessem juntos? Por acaso todas as criaturas, árvores, animais e seres humanos não sabiam que a terra lhe pertencia?

Odùà apaziguou-se,
Obàtálà também se apazigou.

Foi assim que ele fez *Odùà* sentar-se à sua esquerda e *Obàtálà* à sua direita e colocando-se no centro, realizou os sacrifícios prescritos para selar o acordo.

É a partir desse acontecimento que se celebram, anualmente, os sacrifícios e o festival com repasto (*ododún sise*) que reúne os dois grupos que cultuam *Odùduwà* e *Obàtálà*, revivendo e reatualizando a relação harmoniosa entre o poder feminino e o poder masculino, entre o *àiyée* e *òrun*, que permitirá a sobrevivência do universo e a continuação da existência nos dois níveis. (SANTOS, 1984, p. 61-64, grifos do autor)

Em qualquer dos itãs a disputa se dá respeitando o sistema ético africano: *Ifá*. A rivalidade entre os orixás é mediada, nos dois casos, pela sabedoria de *Ifá* e é mediante as oferendas e sacrifícios que o segredo se revela e que a harmonia impera. A ética tem a função de equilibrar as forças para o bom funcionamento do universo e equilibrar a energia para o equilíbrio dos homens e de todos os seres vivos. Nos dois casos o conflito é ritualizado e permite a expressão das energias e quando elas se antagonizam é por meio da tradição ética da experiência africana que as forças – e seu poder – restabelecem seu equilíbrio para manter a vida do universo e do indivíduo. A despeito da vaidade de uma divindade, ou da virulência de outra, ou

mesmo do desrespeito de uma terceira, a tradição reconhece suas características antropomórficas, observa até onde vai sua força e o poder que dela emana, mas, ao final, ajusta a diversidade das expressões sagradas dos orixás para uma unidade ética que preserva o mundo criado. A ética é, nesse caso, o sistema que permite que a vida possa existir e manter-se em estado de equilíbrio, harmonia e bem-estar para a grande comunidade humana. Ética, então, é seguir a tradição e inovar no cotidiano e não repetir regras e conservar o cotidiano. O que se conserva, sempre, é a tradição. Tradição é ancestralidade na experiência dos africanos e seus descendentes espalhados por todo o mundo na diáspora africana.

O conflito é ritualizado na lógica da ancestralidade. Ele é resolvido a partir da sabedoria ancestral produzida na experiência africana. A filosofia não prescinde do corpo – pois encontra nele o acontecimento fundante –, a ancestralidade como filosofia não prescinde da terra, visto que a sabedoria brota do chão. Como disse anteriormente, a definição provisória e definitiva do corpo é que ele é território, logo, a ancestralidade é o que dá forma ao corpo e, inversamente, o corpo dá conteúdo à ancestralidade. A sapiência que brota do chão fecunda o território-corpo que expressa a cultura dos africanos e afrodescendentes.

A briga entre Oxalá e Exu e a disputa entre Oxalufã e Odudua são exemplos do modo pelo qual se dão as relações no universo de referência africano. Em qualquer dos casos a ancestralidade funciona como o regime geral de referência, transformando-se, por isso, no significativo da Ética e da Filosofia. Como regime de referência sua função é (ser) significativo. Como práxis ética, ela é significado. Em qualquer dos casos a ancestralidade é o que recobre de sentido as ações e os conceitos que revestem a cultura.

A ancestralidade é uma categoria de relação, ligação, inclusão, diversidade, unidade e encantamento. Esses são elementos culturais que constituem suas características sociais. Ela, ao mesmo

tempo, é enigma-mistério e revelação-profecia. Indica e esconde caminhos. A ancestralidade é um modo de interpretar e produzir a realidade. Por isso a ancestralidade é uma arma política. Ela é um instrumento ideológico – conjunto de representações – que serve para construções políticas e sociais.

A ancestralidade é uma categoria de relação – no que vale o princípio de coletividade – pois não há ancestralidade sem alteridade. Toda alteridade é antes uma relação, pois não se conjuga alteridade no singular. O outro é sempre alguém com o qual me confronto ou estabeleço contato. Onde tem alteridade temos relação. A ancestralidade é uma categoria de relação porque ela é um dos modos pelos quais as relações são geridas. *Stritu sensu*, diria mesmo que a ancestralidade é o princípio, ela mesma, de qualquer relação. Toda relação tem uma anterioridade que não prescinde da alteridade. Chega a ser mesmo condição para que as relações se efetivem.

Ela é uma categoria de ligação. A maneira pela qual os parceiros de uma relação interagem dá-se via ancestralidade. Nesse sentido, a ancestralidade é um território sobre o qual se dão as trocas de experiências: sónicas, materiais, linguísticas etc.

A ancestralidade é uma categoria de inclusão. Ela inclui tudo que passou e acontece. É uma categoria de inclusão porque ela, por definição, é receptadora. Ela é o mar primordial donde estão as alteridades em relação. A inclusão é um espaço difuso onde se aloja a diversidade. A ancestralidade é uma ética, por isso tem atitude inclusiva.

A ancestralidade é também uma categoria diversa. A diversidade é a expressão máxima da existência. A vida é diversidade. A unidade só é possível porque existe a diversidade, doutro modo não haveria unidade se se prescindisse das diferenças, das singularidades e da diversidade. A diversidade garante as trocas e por isso mesmo as relações. Sem diversidade não há interação nem inclusão. Diversidade é também identidade, já que identidade é um jogo de diferenças que se dá em relações de alteridade.

A unidade é o feixe de diversidades que passam a ter uma estrutura nas malhas do real. Assim, a unidade assume um papel estruturante diante da infinita diversidade do mundo. Mas é uma estrutura cambiante já que os elementos que a formam são fluídicos. Unidade, mais que um conjunto ontológico é um conceito de conjunto que me permite adentrar na cosmovisão africana e perceber como a diversidade está imantada pelos sentidos produzidos na experiência dos africanos e seus descendentes.

O encantamento é a função da ancestralidade. Como uma grande teia de aranha, o encantamento pretende seduzir e envolver quem cai em sua rede. Prender-se nas teias do encantamento é uma metamorfose, e metamorfose é mudança de qualquer maneira. O encantamento tanto liberta quanto escraviza. Mas a servidão imposta pelo encanto é da mesma matéria do amor que escraviza. É desejada! É como um fogo que não queima (Camões). É estar-se preso por vontade (Camões). É uma loucura! (Morin). Um ver o mundo de ponta cabeça. Um ritual de inversão, onde os significantes mudam seus significados e ganham novos sentidos. Onde o que parecia escravizar, liberta. O que parecia prender, libera. O que parecia comprimir, expande. O encantamento é uma atitude de alteridade. Ninguém se encanta sozinho, ninguém encanta ninguém, encanta-se sempre em coletividade.⁵ O encanto não é, em si mesmo, bom nem mau. Ele não é uma norma axiológica, nem uma entidade metafísica, nem um ente ontológico. É uma atitude, simplesmente. Uma atitude paradoxal, mágica e potente. Apenas o contexto pode significar os enunciados do encanto e da magia que de si se desprende. O encanto pode ser suave ou efusivo, conforme a situação. Pode ser traumático ou reconciliador, conforme o plano de imanência. Encantar é a finalidade da ancestralidade, muito embora essa

⁵ Paráfrase de Paulo Freire (1994, p. 87) que dizia que “ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho. Nos educamos juntos”.

finalidade seja esvaziada de escatologia. Encantar é a meta da ancestralidade muito embora essa projeção não tenha um lugar de chegada: é pura possibilidade, pois como reter ou controlar o encanto? O que pode é modular suas intensidades e, de certa forma, seus desígnios. Mas a relação entre o encantamento e o encantado é extremamente singular. É desse *nípe* de relações que se forma a realidade. Encantamento tem a ver com olhar. O olhar encantado constrói um mundo encantado. Se a modernidade produziu o desencantamento do mundo, a ancestralidade produz um mundo encantado. A ancestralidade é, concomitantemente, mais antiga que a modernidade e mais contemporânea que a pós-modernidade. Ela se movimenta no ritmo do encanto e por isso sua universalidade, apesar de servir para fins ideológicos, não é ideológica. É um universal de matizes diversas, de relações singulares, de ligações inesperadas, de inclusão de tudo o que está fora e dentro dela, de uma unidade que só é possível porque opera no registro do encanto. No território do encantamento cabe tudo: o visível, o invisível, o antigo, o contemporâneo, a violência, a harmonia, a festa, o culto, a tristeza, a ilusão, o simulacro – mas tudo marcado com a tinta branca do encanto que habita tudo e não se mostra evidente a não ser que capturado pelas teias do encantamento.

REFERÊNCIAS

- BASTIDE, R. *As religiões africanas no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1989.
- BASTIDE, R. *Estudos afro-brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BASTIDE, R. *Fuxico de candomblé: estudos afro-brasileiros*. Feira de Santana: UEFS Ed., 1998.
- BRAGA, J. *Ancestralidade afro-brasileira: o culto de Babá Egun*. Salvador: CEAO: Ianamá, 1992.

- BRAGA, J. *Fuxico de candomblé: estudos afro-brasileiros*. Feira de Santana: Editora da UEFS, 1998.
- CARNEIRO, E. *Candomblés da Bahia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- CARNEIRO, E. *Ladinos e crioulos: estudos sobre o negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.
- DANTAS, B. G. Repensando a Pureza Nagô. *Religião e sociedade*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 15-20, 1982.
- DANTAS, B. G. *Vovó Nagô e Papai Branco: usos e abusos da África no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DUARTE, L. F. D. *Dois regimes históricos das relações da antropologia com a psicanálise no Brasil: um estudo de regulação moral da pessoa*. Rio de Janeiro Museu Nacional: UFRJ, 1997. Mimeo.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FRY, P. Gallus africanus est, ou como Roger Bastide se tornou africano no Brasil. In: SEMINÁRIO DE CULTURA BRASILEIRA, 4., 1986, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: FFLCH: Universidade de São Paulo, 1986. p. 31-45.
- FRY, P. *Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LANDES, R. *A cidade das mulheres*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- MONTEIRO, D. T. Roger Bastide: Religião e Ideologia. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 11-24, 1978.
- NEGRÃO, L. N. Roger Bastide: do candomblé à macumba. In: SEMINÁRIO DE CULTURA BRASILEIRA, 4., 1986, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: FFLCH, Universidade de São Paulo, 1986. p. 47-63.
- OLIVEIRA, E. D. *A ancestralidade na encruzilhada: dinâmica de uma tradição inventada*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.
- OLIVEIRA, E. D. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: Gráfica e Editora LCR, 2003.
- OLIVEIRA, E. D. *Filosofia da ancestralidade: corpo, mito e rito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007.
- PRANDI, R. *Herdeiras do axé: sociologia das religiões afro-brasileiras*. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- PRANDI, R. *Os Candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova*. São Paulo: HUCITEC: EdUSP, 1991.

- RAMOS, A. *As culturas negras no novo mundo*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- RODRIGUES, N. *Os africanos no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília, DF: Ed. UnB, 1982.
- SANTOS, J. E. *Os nagô e a morte: Pàdè, Asèsè e o culto Égun na Bahia*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- VERGER, P. A contribuição especial das mulheres ao candomblé do Brasil. *In: VERGER, P. Artigos*. São Paulo: Corrupio, 1992. p. 96-117.
- VERGER, P. *Lendas africanas dos orixás*. Salvador: Corrupio, 1997.

**O(a) pesquisador(a)
encarnado(a)
e a produção de
conhecimento**

A EPOPEIA DE UM DESTINO

testemunhos de um corpo aflorado

Te seguindo sigo apenas a mim mesmo

HILDA HILST (2003, p. 95)

CORPO BIOGRAFADO DISTENDIDO

Anos 70 – século XX. Quando vejo ele passar, sinto o coração tremer. Todos os dias ele brotava do início da minha rua e lá vinha com o charme que lhe dava sustento. Era alto, olhos verdes, corpo magro e sempre de sunguinha, mostrando o seu avantajado volume. Quando o vejo passar, soava alto um desejo. Era um mister de medo e de vontade de tocá-lo. Ele passava e olhava de soslaio para a frente de minha casa. Lá estava eu na porta. A porta era grande e de veneziana; Tomava toda a parede da fachada da varanda e tinha um vidro cristalino que se dividia em duas partes. Ali, eu me situava para vê-lo atrás da porta que nos separava sob o vidro, aguando o exato momento para espiar aquele corpo que me fascinava. Nada aconteceu. Nada acontecia durante algum tempo em que ele passava. Vivi ali um tempo de regozijos, de esperas, de desejos que ficavam à espreita. Eu era um menino que sentia o corpo sob palpitações, pulsante. Ao vê-lo passar, ouriçava com a presença de um homem que não possuía. Era tão perto, tão longe ver aquele homem cujo desejo

não se realizava. A aprendizagem de um garoto vinha com o gesto do olhar em fragmentos, em movimento e em partes de um acontecimento que se resguardava.

Barthes (2005a, v. 2, p. 16) aponta para o relato de “um simples plural de encantos [...] em que lemos apesar de tudo a morte com muito mais certeza do que na epopeia de um destino; não é uma pessoa (civil, moral), é um corpo”. Assim o meu corpo encanta e encarna na escrita que se enuncia. O corpo que se move na escrita biográfica, no lado possível de sentir existir com o testemunho cuja voz restauro da história e passa a ser encarnada pelos fragmentos de si.

Creio que o sentido de biopolítico e argumentado por Foucault (1993) irradia o pensamento contemporâneo dentro do campo de reflexão sobre a base do poder empreender todo o estudo na década de setenta, ao tratar e refletir dois aspectos da sociedade: a soberana e a disciplinar. Foucault reflete que as formas de não dizer são gerenciadas, à proporção que o sistema, não inteiramente aleatório, partilha quem pode e quem não pode falar. Por isso, romper o silêncio constitui-se um modo de compreender uma consciência de si, a partir de um lugar onde se ocupa para ser sujeito.

Ao lado do “biopoder”, a forma de gestar a vida e das populações com a força de administrar e gerar o campo da atuação do ser coloca à prova os limites e localização da autoridade. Situar a biopolítica por intermédio do estágio da memória, como empreendimento do poder e centro de resistências, é tentativa de criar estratégias avessas aos regimes de dominação e buscas por emancipar os corpos com a governabilidade da vida, tendo em mente o domínio e a resistência delineada pela estética da existência.

Ao voltar-se para eixos tecnológicos, com frentes ao econômico, psíquico e social, agendando o biopolítico como veio de circulação de saber, a literatura agencia o que nos precede e procede, territorializa e desterritorializa, representa e restaura sentidos da história hegemônica e subalterna, reescreve possibilidades de existência

do outro nutridas pelo corte homogeneizante do significado. Onde nossos corpos falam no testemunho inicial do texto?

Como professor de literatura e crítico cultural, analiso e interpreto obras de autores e autoras, revelando gestos próximos aos textos que tratam dos contextos fluídos entre histórias e experiências de si numa postura crítica do real e do ficcional. Não serei o representante submisso e nem o operador de ditames fundamentalistas colhidos pelas referências da matriz, pois o relato que introduzo aqui não cabe mais ser expurgado frente a atos de violência. Cabe desfazer as posições como verdadeiras e únicas para perceber as identidades de gênero e de sexualidades. A história narrada encarna um processo de enunciados que opera a tecnologia de subjetividade mais fluente.

Entre ato e relatos, os corpos estão em cena, no real, no imaginário e no ficcional. Todos recaem em potentes excessos e possíveis destravamentos dos arquivos pessoais. Não se trata de ver o retrato do biografado como base anatômica e fisiológica. As experiências reais se despregam do artefato estrutural com punhos que autenticam outras verdades. Daí, escrever é preciso para desarmar a perseguição da fixidez do pensar, de modo que o exercício desconstrutivo com a linguagem faz acontecer um território de afetos, a saber, como o corpo fala na e pela cultura e literatura.

Daí o movimento científico e epistemológico tem sido buscado por professores e pesquisadores da área de Letras, que dá o pontapé potente para uma rede que se forma e dá sequência às investigações que resistem às inovações e às investidas contra canônicas. As questões sobre o corpo e as experiências subjetivas abrem um leque de interpretações sobre a diversidade sexual e as relações de gêneros no espaço literário. Temos o exemplo da crítica e das teóricas feministas que não somente “representaram” uma prática política, como ofereceram, fora dos muros da universidade, olhares desconstrutivos e férteis ao sistema reprodutor do sexismo. Este percurso nos faz lembrar a emergência da espécie de trabalho que profissionais sérios e habilitados vêm conquistando no espaço universitário e fora dele.

A partir do eixo traçado pela representatividade do ator social que fala de si no início do texto, a relação entre os intelectuais e as massas populares do presente e do passado procuram se aliar para ganhar posição de discursos que expressem os enlaces e que permitam ecoar uma política consciente que propaga e, ao mesmo tempo, critica os anseios da masculinidade hegemônica. A ação política amparada nesse sentido é pensável junto com a ideia de herança cultural fixada nas bases da estrutura familiar e enredada pelas tramas sociais que figuram a marca do homem branco e macho *versus* a bicha, a preta, a travesti, as mulheres trans e homens trans e demais gêneros não binários e *queer*.

Ver numa ação ética da arte de viver (FOUCAULT, 1993) permite programar a discursividade que apresento, tendo o olhar fugitivo para o homem que passa, exibindo suas “vergonhas”, dando lugar para a imprevisibilidade e a forma de encontrar a consciência lúdica que subverte o corpo. Entre as ordenações e as normas que afrontaram no relato de si, o poder-dizer, o poder-ser sujeito de sexualidade livre e em diferença das amarras e das sociabilidades tacanhas não tiveram vez. Talvez, aquele homem não foi o anti-édipo, como postula Deleuze e Guattari (2004). Ele passa ligeiro sem o assento para o sexo gay e sem recordar os amantes mal-ditos. Quando os olhos emudecem, ele cria outras filiações. Como um varão, ele se enuncia e deixa rastros que a memória dar a ver.

É com esta abordagem inicial que visio tratar de um corpo encarnado, a partir da problematização que enuncia a subjetividade abjeta e o corpo biografado. O ato de expor a si se insere a partir da vida do outro, proporcionando rumo próprio, quando deslocado para a cena desse texto, de modo a protocolar outros reflexos discursivos que residem na dimensão da arte com a vida.

EPOPEIA DE CORPOS MÓVEIS

Uma poética de corpos biografados pode ser apresentada pelo “[...] eu que está na prática da escrita, que está escrevendo, que vive cotidianamente a escrita”. (BARTHES, 2005a, v. 2, p. 174) O corpo passa, no espaço textual, a ser tecido de cintilações, de parte de vidas que se esbarram em corpos fora-de-lugar, mas que se renovam quando escrito, biografado por partes, por partes de textos, por histórias e memórias de escritas arquivadas que se fundem nas vias de narrativas. O poder aí está na fragmentação, na pulverização (BARTHES, 2005a) de sujeitos que se colocam no lugar da escrita.

Tomo o espaço literário em que recorto a subjetividade que se move e, pela face textual, acena para o político na perspectiva da crítica cultural. Considere a narrativa de ficção *Rútilos*, de Hilda Hilst. Esta obra literária focaliza uma confluência de passado e presente, quando narra a história dramática entre dois personagens envolvidos pelo fantasma do amor entre dois homens. O desarranjo disciplinar de corpos por intermédio da escrita compõe as vozes do relato sob o olhar do outro. Os personagens Lucas e Lucius protagonizam o conflito armado e fraturam espaços binários, desestabilizam as estruturas do sistema patriarcal e hegemônico heterossexista.

A personagem de Lucius contextualiza a fala de Iago, personagem de Shakespeare: “não sou o que sou” (HILST, 2003, p. 93-94), por estar ele enunciando a narrativa que se assenta sobre uma grande variedade de máscaras, demandas de símbolos fálicos, desejo de castração e oralidade sexual, requisitando o triunfo para o desejo homoerótico. Lucius é atingido pela fala de Lucas, um poeta que escreve sobre muros urbanos e denuncia: “Te seguindo sigo apenas a mim mesmo” (HILST, 2003, p. 95) e assume o lócus de enunciação da ascese homoerótica, quando afirma: “Porque sendo este que sou agora, devo dizer que umas cordas feitas de sangue e plasma me amarram a ti”. (HILST, 2003, p. 94)

A narrativa de Hilst, apesar da manifestação do controle e da manipulação da lei do pai, instaura imagens que têm a pretensão de mostrar que o marginal e o maldito se sobrepõem. As histórias narradas sobre os personagens ganham um estatuto de interpretação gerado pela cultura hegemônica e é acolhida para o amor entre os iguais cujos significados são concebidos no procedimento de tatear códigos, de caça às palavras que são avessas a modelos instituídos e às amostras de reprodução do controle de corpos.

A faceta textual em *Rútilos* é demonstrada para compreender como a ficção de Hilst vibra por um grau que atinge a exclusão das minorias, chamando a atenção para uma literatura que pode dar acesso à leitura de muitos, dizendo respeito ao direito ao corpo. Analisa bem Emerson Inácio (2010, p. 13) quando diz que é preciso desregular “a perpetuação do interdito sobre a sexualidade, e por silenciar ou punir tudo e todos os que não são contemplados pela moralidade burguesa ou que nela não se enquadra”. Para Inácio, portanto, não se trata de idealizar as identidades sexuais dentro de um projeto de visibilidade apenas, mas sim, através do deslocamento de um programa moderno da alta-cultura, articular os novos perfis da subjetividade, dando passagem a um universo transcultural, ou seja, problematizando a essência do centro e sua estabilidade e permitindo a emersão dos ex-cêntricos.

Na discussão dos percursos críticos de personagens ficcionais, estampa-se o exercício da articulação entre ética e saberes, entre outras novas ordens de enunciação e poder, convocando para uma nova epistemologia capaz de criar condições de entendimento de obras literárias cuja autoria, recepção, conteúdo ou espaço de circulação priorize o universo da homossexualidade.¹ Todavia, o espaço literário em *Rútilos* constrói o lugar da personagem Lucas que pode ser enviesado com o silêncio que o prende de forma a, com os

¹ Ver: Inácio (2010, p. 123).

rumores de si, recorrer a uma carta que traz a referência da relação amorosa gay. Estando frente ao meio intolerável de existir, a ligação do desejo por Lucius é assim testemunhado: “Quando nos beijamos naquela antiquíssima tarde, a consciência de estar beijando um homem foi quase intolerável, mas foi também um sol se adentrando na boca, e na luz azulada desse sol havia uma friez da água de fonte”. (HILST, 2003, p. 99)

O ator social não pôde abraçar, beijar, sentir o corpo do homem que passa. A figura de entendimento da leitura ali se cruza com a de Hilda Hislt ora ofertada pelo trauma existencial da vida, que se alinha ao desejo abjeto, ora desfigurando-o no plano da representação. O registro autoral da cena exposta no relato do ator subverte por uma prática de olhar a amadurecer a constituição da identidade, em busca de negar submeter ao corpo inerte e sob a circunstância presente de ser um sujeito imposto às normatizações e expressões que guardam, mostram-se calcadas e embutidas no armário. Tal qual Lucius e Lucas, a diferença passa a ser deslocada. Tão perto, tão longe, as personagens em Rútilos saem da zona de fronteira, ultrapassam as barreiras, expressam a si em diferença com as nomeações e reproduções que nos cercam.

Lucas fala de uma realidade que desmascara a mola da cultura normativa:

Muros agudos iguais à fome de certos pássaros Descendo das alturas. Muros loucos, desabados: Poetas da utopia e da Quimera. Muro máscara disfarçado de heras. Muros devassos vomitando palavras. Muros taciturnos. Severos. Como os lúcidos pensadores. De um sonhado mundo. (HILST, 2003, p. 102)

O relato ficcional revisita as demandas da conjuntura do presente. O efeito estrutural da narrativa envolve os afetos que são marcados por um conservadorismo estreito e por um atalho lúcido a

chegar à transgressão. O que se reprime e assola na trama é salvo pelas formas diversas de existências, mostrando-se sensível às amostras de histórias e de lugares em que o outro fala, respondendo às práticas de resistência ao *status quo* com toda a asfixia que a crítica literária ainda prescreve com ares do passado e que a crítica cultural tenta compor com disseminações do devir-sujeito.

Barthes (2005a) pensa em textos incorporados por citações encabeçadas por escritas que giram prazer e dor, que vibram no encontro iminente de recepções de leituras. Elas acrescentam dados contextuais que percebem a mobilidade extrema, excessiva, promovendo a conjunção sujeito e obra, texto e contextos de culturas que circundam na posição do desconforto, da inabilidade, da vibração corrente das subjetividades.

Entre o texto e o contexto, escutar o mal-estar da cultura é um modo de mobilizar o sujeito na desestabilização e de nós, pessoas de gênero e de sexualidades, quando esbarramos nos centrismos que se caracterizam em definirmos por um lado e não por outro. Contudo, ao proporcionar como a leitura de corpos encarnados eleva ao grau da pesquisa culminada com o debate da performatividade, da “superfície do corpo”, enalteço como ela passa a ser um relato de si. A materialidade corporal se faz aí com o poder de fala: eu acuso e recuso, eu nego e aceito são atos “marcados pelo performativo”, tal como argumenta Butler (2000, p. 154), ao se referir à linguagem, quando esta opera na posição de demarcar o gênero no âmbito social e cultural:

[...] a performatividade deve ser compreendida não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como uma prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz efeitos que ele nomeia. O que, eu espero, se tornará claro no que vem a seguir é que as normas regulatórias do ‘sexo’ trabalham de uma forma performativa para constituir a

materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual.

O citacional é uma investida de sentido transcultural e que a literatura se vê imbuída na representação da materialidade de corpos. Ela exercita o registro de si, ou seja, de que “o relato está ali, como a vida” (BARTHES, 2005a, apud ARFUCH, 2010, p. 112) e dele se enuncia o imperativo de sujeitos a ser analisado. Não se pode perder de vista a mútua implicação entre linguagem e vida, narração e experiência.

Em nome da experiência contestável, trata de ocupar um lugar em que se pode interpretar vozes que despertam sinais e incorporam a invenção de si. Quer dizer, daqueles sujeitos que estão/são fora de lugar e são focalizados nos impressos dos romances, poesias, jornais, manuscritos, fontes históricas, memórias, testemunhos. Enquanto a literatura de Hilst implica documentar as condutas de subjetividades giradas ao campo do devir, de modo a expressar um lugar de aversões ao imaginário instituidor, ela se renova por um olhar mais perceptível para a realidade. O sentido que faz brotar a fluidez de identidades e incorporar um mecanismo de produção do sujeito homossexual intercala ao orgânico da heterossexualidade compulsória.

A obra *Rútilos* (2003) é um exercício de intensidade afetiva do gozo que se revela para desconstruir a perseguição cultural machista e colérica. Uma marca desconstrutora do romance que gira na multiplicidade de devires-sujeitos e na zona potente para o real se espelhar. Certamente que adentrar no texto narrativo de Hilst torna um modo de afugentar os percalços da realidade contaminados por regras e controles da heteronormatividade cisgênera, como dos valores sociais que se disseminam aí numa espécie de terceira zona onde todos(as) que não se reduzem a atitudes performáticas, e cruzam o centro, se recusam a ascender com amostras singulares dos imperativos sexuais e de gêneros binários.

ENLACES DIFERENCIÁVEIS

A respeito das ordinárias frentes da cultura patriarcal e hegemônica, cito Butler, que procura questionar, em “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’” (2000), a construção do gênero atuando através de meios excludentes. Em virtude de seu efeito naturalizado, as fissuras e fossos são abertos e podem, como afirma a autora, “ser vistos como as instabilidades constitutivas dessas construções, como aquilo que escapa ou excede a norma, como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma”. (BUTLER, 2000, p. 164-165)

Ao artefato cultural e ao texto literário, como ler/ver as reflexividades do eu, dizendo respeito ao procedimento do desencaxe, quando relatos da vida e da arte são tratados no processo de revisão e de transformação do ambiente familiar, dos signos que representam os desencaxes dos contatos unilaterais e pontuais de convivência? Melhor, dentro do que analisa Eduardo Leal Cunha (2009, p. 32):

[...] comprime-se no âmbito restrito da família nuclear e passa a ser regida internamente por novos tipos de vínculos e relacionamentos fundados na troca e na igualdade entre as partes, subjugando o pátrio poder e destituindo a velha hierarquia alicerçada na figura do pai autoritário e exemplar.

Destituir o lugar de fala não regeu o núcleo da história introdutória em destaque. Não se tratou somente o desejo do homem que passa, porém, de configurar como o pátrio poder ainda se configura no seio cultural brasileiro. A figura do pai remete ao processo de castração e acompanha a velha hierarquia. O espaço vazio do espelho separa o sujeito para tomar lugar a performance de si, tendo em vista o fantasmagórico que o condiciona. Talvez, ali existem influências gritantes rotuladas. Rótulos, agenciamentos, entre-ditos.

Um corpo que incomoda por se colocar distante do normativo, reconhecido pelo seu olhar de soslaio, frisando, assim, ser “um ambiente saturado de significados familiares” (CUNHA, 2009, p. 32-33), na materialização aparente da inserção do indivíduo no mundo.

A obra ficcional de João Gilberto Noll reaviva esse fantasma. Ele colabora para pensar como as personagens incorporam a ambiência saturada de significados familiares, que são propostas por um olhar que adentra a experiência do sujeito como um devir-minoritário, traçando a linha de extensão ao não domesticável. (DELEUZE; PARNET, 1998)

A escrita literária de Noll está sempre por diferir, é proposital e flerta com o lado de fora e que não adere às assepsias e nem aos instantes em que o erotismo difere de si mesmo. É a própria diferença se desdobrando para recondicionar o sentido de outras figuras avessas ao simétrico e para o condicionamento de vivenciar outras conquistas. Assim, Baudrillard (1991) fala a respeito da sedução recortada no meio, no desreferencializado, no descentrado, na possibilidade do falar ser entremeada de fluxos, bem na crista da leitura de Noll.

Entre corpos encenados pela escrita ficcional e do biográfico, a revolução é instada na linguagem contra a previsibilidade. Os relatos de si apresentam o conhecimento da subjetividade fundada pelo projeto de estranhamento do social e da inquietante intimidade com o outro, tal como se revelam as personagens da obra literária de João Gilberto Noll. Na estratégia da prática da liberdade, sujeitos se fortalecem e procuram defensivas, ao mesmo tempo, excludentes, e girados pelo “ato colonizador de marginalidade”, como descreve Butler (2003, p. 32).

Com as personagens da literatura que causam estranheza, compreender o gesto de si na contrariedade também gera as tendências que se revelam menos anônimos e designados nos fluxos e nas fissuras. Destaco a imagem fora-de-lugar, ou mesmo no entre-lugar em Bhabha (2001), em que a subjetividade brota e procura deslegitimar

a racionalidade hegemônica, questionando a velha promessa de conquistas, inserções de direitos unilaterais, registros de relações fundadas no heterossexismo travesso e molar, para desconstruir o seio cultural opressivo pelo molecular.

Hilst e Noll são os eleitos predecessores ao criarem laços diferenciáveis, confrontarem com a cultura ocidental hegemônica e heteronormativa. Basta lembrar que Lucas, protagonista de *Rútilos*, tem uma visão indisciplinar no que toca aos desejos por homens, contrapondo a visibilidade dos dispositivos de poder que normaliza a sexualidade dos indivíduos. O aceno aos atos da heterossexualidade tóxica comunga de um ofertório que enaltece sempre o corpo como naturalizado e declarando a abjeção como aquela que está em movimento no campo performativo, entre choques culturais e vozes audíveis do sistema reprodutor normativo.

Por isso, encarno no mundo da investigação literária, da crítica cultural e da arte como molas propulsoras e moleculares, porque o “corpo é em si uma construção”. (BUTLER, 2003, p. 27-29) Para quem remete o olhar para a história do homem que passa, percebe-se o quanto “o corpo é performativo, a identidade é performativa” (BUTLER, 2003, p. 29), pois, ele está envolto por atos de fala, pois não somente o sujeito ali existe no processo de entendimento linguístico, como pode-se aferir que a fala está no verbo e no corpo. Portanto, a flexão da ação verbal e a corporal se aliam aos personagens de Hilda Hilst. Prevalece em nós a enunciação do corpo como potência máxima que ultrapassa a zona da fronteira, abrindo para as práticas significantes dentro de um espaço cultural de hierarquias de gênero. O rompimento foi dado, à medida que se vê e lê o outro percebe-se o quanto os sujeitos estigmatizados são propositais e ocupam destaque na relação de arbítrio, na relação de violência e de poder.

Mais uma vez, Barthes (2005a, v. 2, p. 175, grifos do autor) encalca o valor do texto no processo de um “*Texto mais ou menos impossível [de] Vida Metódica, [ou seja], a loucura de trabalhar o gênero*”

de vida” que contagia a si, ao tomar conta das palavras, deliberar os seus rumores na existência de si.

No arquivo da história passada a limpo, há tempos para “livrar-se” de algo hipotético, afirmativo, dedutivo, de acontecimento do discurso rodeado com a ruptura da vida, da “imagem nítida da muda”, como diz Barthes (2005a, v. 2, p. 176), da vontade de se autocriar que é similar a “um conjunto criativo de Vida + Obra” (BARTHES, 2005a, v. 2, p. 170, grifo do autor), que não deleita como feitos heroicos, mas da vida que se dá “a ler como inteiramente dirigida para a constituição da obra: e é essa tensão, essa insistência, essa permanência que é um triunfo”. (BARTHES, 2005a, v. 2, p. 170)

O corpo biografado e encarnado está escrito para se encenar, tornar a representação da vida enquanto obra, seja nos deslocamentos, nas rupturas de histórias, nos preconceitos que triunfam na gesticulação de si, como imagens, cheiros, coleções inesgotáveis de signos. O traço do biografema remete a distinção e a mobilidade do vir a ser, em tocar o devir-sujeito. De uma subjetividade presente, vindo a ser arena de discurso e de uma política. Trata-se do sentido de acolher o biografema como “um fragmento que ilumina detalhes, prenhes de um ‘infra-saber’ [...] texto, enfim, que é a vida, onde se criam e se recriam, o tempo todo, ‘pontes metafóricas entre realidade e ficção’”. (MUCCI, 2007, p. 31)

O ato de destravar o “prazer de uma leitura [que] garante-lhe a verdade” (BARTHES, 2005a, v. 2, p. 17), não se trata de causar a ausência do que não se diz e sim reescrever-se na vacância, analisar o outro lado entrecortado, no interstício do outro significante. Se Barthes nos envolve em *Fragmentos de um discurso amoroso* (1977), ao tornar o amor, em suas formas mais absurdas e sentimentais, o objeto de interesse é o de dispersar o discurso moral, desfazer-se dele, afetar corpos nas flexões de si. Ao gerar ações que distinguem as marcas, traços, singularidades, inflamar conceitos sem semelhanças são postos para querer a si pelos movimentos, desarmar imagens estocadas,

fragmentar unidades, um modo, sobretudo, de procurar também pesquisar, atar estudos, interpretar modos que impõem e depõem.

Se o biografema não dispensa a biografia, usa-a, desmembra-a, desgasta-a, e dissemina outros textos, barrando o arbitrário com a produção de saberes, ela se mostra na teatralização de sujeitos em formas dissidentes. A ação de poder se expressar, expressar a si é um risco, melhor dizer, na ação de assumir a posição de desnaturalizar princípios reais e instituídos por um olhar ávido e desejoso, tensionando a identidade de gênero e de sexualidade. Por isso, a biografia e ficção não ocupam em dois polos de uma oposição, porque alinham a subjetividade por esse nicho discursivo: encarnar um corpo e dele criar possibilidades potentes, numa “uma ficção de si” (KLINGER, 2012, p. 47, grifo da autora), revelando o sujeito que cria para si próprio seus outros retratos e tornando-se abjeto numa linha-de-fuga, justamente por não compactuar da natureza do corpo, de modo que a dessemelhança é arma avessa ao veio biológico de ser. Vale perceber tempos reais e fictícios, pessoa e personagens, vendo a suposta “construção simultânea de ambos, autor e narrador” (KLINGER, 2012, p. 47), bem como considerar a autoficção “como uma forma de performance”. (KLINGER, 2012, p. 49, grifo da autora) Assim, as diluições de limites são recorrentes nas frequências de uma atualidade que permitem ultrapassar vidas em conformidade.

Seja pela voz do investigador, seja pela dos atores sociais e ficcionais, a verdade me/se fala, cujo caráter narrativo da vida que introduz uma radical instabilidade, uma história ou um relato biográfico, “nunca poderá ser completamente conclusiva, por mais testemunho que seja seu caráter de verdade”. (ARFUCH, 2010, p. 186) Deslizo pelas escritas de si, pela enunciação de Hilda Hilst, João Gilberto Noll, Roland Barthes, pois nada nas faces discursivas do real está além da manifestação do literário, porque se manifestam pela fruição de identidades, entre o mesmo e o outro, na travessia de experiências e permutas de existências.

ENCARNAR PARA QUÊ

Paul B. Preciado alia ao relato de si, quando aborda o sentido do termo tecnologia que remete à *techné* (onde *tchné* = *poiesis*), atividade e arte de fabricar, em oposição a *physis* – natureza –, de modo que opera uma série de binarismos contra a qual indica a mediação entre os termos da oposição. Para Preciado, as feministas do século XX entendia a tecnologia como um conjunto de técnicas, a exemplo de instrumentos, máquinas, os procedimentos e às regras que orientam seus usos que operavam como dispositivo em prol da dominação, exploração e alienação patriarcal, mas não reconheciam as tecnologias como possíveis lugares de resistências à dominação.

Para Foucault, uma técnica é um dispositivo complexo de poder e de saber que integra os instrumentos e os textos, os discursos e os regimes do corpo, as leis e as regras para a maximização da vida, os prazeres do corpo e a regulação dos enunciados de verdade. (PRECIADO, 2014, p. 154)

Ao situar inicialmente um relato que constrói arte de criar com dispositivos de discursos do real, acolho a genealogia de Foucault como a que busca

descobrir todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem entrecruzar nele e formar uma rede difícil de desembaraçar; longe de ser uma categoria de semelhança, tal origem permite ordenar, para coloca-las a parte, todas as marcas diferentes”. (FOUCAULT, 1993, p. 23)

O gesto de uma pesquisa que concebe ao corpo encarnado dialogar torna-se um agenciamento, ainda de acordo com Foucault (1993, p. 24), que “agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido”. Nesse sentido, o corpo assume uma potência significativa:

O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo. (FOUCAULT, 1993, p. 24)

A procura do discurso foucaultiano, entendo ser possível que a pesquisa encarne Letras e direitos humanos como estratégias, como forma de combate contra o que se constitui como verdade para as ciências, para as Ciências Humanas, recortando técnicas de vigilância, sujeição, imposição de leis para centralizar o pensamento e mostrar o quanto o diálogo com as artes e saberes constituídos pelo viés das heterotopias, do cuidado de si, das escritas de si sejam o suporte para questões e interpretações que visem às subjetividades.

Sempre destravar a “linha de fuga”, como pensa Deleuze e Guattari (2004), me dá régua e compasso para escrever, para decantar saberes subjugados e colonizados, pois, entre a arte literária e a política, o corpo deslocado importa e a subjetividade é mote para pensar a fluidez de desejos, de gêneros e sexualidades via o desmonte de lógicas numa relação viva que possa desfalcar cartografias perversas diante dos encaixes científicos pouco flexíveis.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, L. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BARTHES, R. *A preparação do romance: a obra como vontade; notas de curso no Collège de France 1979-1980*. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005a. v. 2. (Notas de Curso no Collège de France 1979-1980).

- BARTHES, R. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Tradução: Isabel Pascoal. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTHES, R. *Sade, Fourier, Loyola*. Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.
- BAUDRILLARD, J. *Da sedução*. Tradução: Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus, 1991.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CUNHA, E. L. *Indivíduo singular plural: a identidade em questão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004. v. 1.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- HILST, H. *Rútilos*. São Paulo: Globo, 2003.
- INÁCIO, E. C. *Para uma estética Pederasta*. In: COSTA, H. INÁCIO, E. C.; PERES, W. S.; et al. (org.). *Retratos do Brasil homossexual: fronteiras, subjetividades e desejos*. São Paulo: Ed. UNESP: Imprensa Oficial, 2010. p. 8-29.
- KLINGER, D. *Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2012.
- MUCCI, L. I. *Biografema*. In: CEIA, C. (org.). *E-Dicionário de Termos Literários*. [S. l.: s. n.], [2007]. Disponível: <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/p/posmodernismo.htm>. Acesso em: 1 ago. 2015.
- NOLL, J. G. *Romances e contos reunidos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.
- PRECIADO, P. *Manifesto contrassexual*. Tradução: Maria Paula Gurgel Riveiro. São Paulo: N-1 Edições, 2014.

DEVIR MULHER

o sonho materializado do sujeito encarnado

*Escrevo porque até agora é a única possibilidade
que vejo de estar no mundo, de ser*

A AUTORA

INTRODUÇÃO

Um ato solitário, assim o dizem quantos se aventuram a escrever. Não há novidade nisso porque viver também é um ato corajosamente solitário. Poderia fazer digressões sobre o quão solitário é o ato de escrever, mas, no momento, sinto-me acompanhada, embora só. Cercada de lembranças, registros, datas, impressões e vazios. Como preencher esses vazios se estes estão repletos de acontecimentos, experiências e, principalmente, de gente, é uma questão importante e que certamente poderá ocupar algumas páginas deste artigo.

Exigimos que as coisas tenham princípio, meio e fim, logo, assim o farei explicando o porquê da origem desse desejo, embora corra o risco de não ser tão fiel ao meu pensamento, porque há um espaço, uma lacuna, um porvir entre o que penso e como decodifico isso para o papel, visor, teclado. Mas há um princípio.

Acho esse princípio pelo fato de ser uma mulher, o que tornará melhor a compreensão do desejo de escrever sobre mulheres. E sobre mulheres na ciência. Porque faço ciência. Faço ciência. É isso. Porque

me aprofundo no que desejo saber, sistematizo meu conhecimento, decodifico meu pensamento em letras, nem sempre inteligíveis, mas minhas letras, aquelas que por um processo de cognição ultrapassaram fronteiras para além das sinapses, capazes de produzir textos e se transvestiram com sentimentos, emoções, subjetividades várias, para enfim chegar até quem as leiam. Voltando, digo que tudo tem sua origem, aceita ou não, envolto em desejo, aceito ou não, e crescerá independente do meu querer, porque dele já estou preenchida. Sou o sujeito encarnado, prenehe das minhas crenças e desejos.

Elegemos objetos de pesquisa por afinidades e não estamos vazios de conhecimentos sobre ele. Há em nós fragmentos das leituras, experiências vividas, das quais não nos distanciamos e que aglutinam capas ao que Merleau-Ponty (2015) chama de compreensão encarnada. Compreensão encarnada, porque compreendemos através das experiências que vivemos, atravessando nosso corpo e sentidos. Podemos falar também do sujeito encarnado, cuja carne/corpo faz parte do aporte de conhecimentos que acumulou por anos. Nada nos é totalmente desconhecido, no mais profundo há uma semente que se alimentará do que a ela for oferecido. Semente do conhecimento.

O(a) pesquisador(a) é um sujeito que se encarna, enquanto tal, quando se desprende, se abandona, se entrega e respira da fonte do conhecimento buscado. Somos corpo e subjetividades materializadas através de nossos sentidos. Como ser o sujeito encarnado que pesquisa ou como ser um pesquisador. Tudo passa pelo corpo, carne, condição *sine qua non* para existir. Falo de um corpo permeado por marcadores sociais de gênero, raça, classe e desejo sexual, entre outros, como refere Suely Messeder (2016, p. 1-2)

[...] na produção de um conhecimento científico blasfêmico e descolonial apropriando-me de três ideias: a) a do(a) pesquisador(a) encarnado(a), ou do(a) pesquisador(a) em sua corporeidade cujas

marcas de gênero, raça, classe, colonialidade e desejo sexual estão incrustadas em nossas peles; b) a de saberes localizados; e c) a de geopolíticas e descolonização do conhecimento.

Messeder (2016) fala com propriedade da produção do conhecimento blasfêmico e descolonial e busca apropriar-se três ideias: resgatar o pesquisador encarnado, cujas produções são materializadas atravessando experiências várias, sentimentos, incorporando inclusive marcas de gênero, raça, classe, colonialidade e desejo sexual permeando o corpo, campo de pesquisa e produções; a de saberes localizados em que faz a distinção de territorialidade em que o sujeito é afetado por essas diferenças; e finaliza com a geopolítica e descolonização do conhecimento, ressaltando que há uma reificação dos estados do Sul e Sudeste em detrimento dos estados do Norte e Nordeste.

De onde eu vim: ‘Todo início é promessa de meio e fim’

DANTE GALLEFFI

No doutorado cursei a disciplina “Natureza da Criatividade” ministrada pelos professores Dante Galleffi, Joaquim Viana e Maria Inês Marques, período que pude fazer anotações como essa que deu título a esta seção do artigo. Começo, meio e fim. Há um percurso, de onde eu vim... Posso pensar em uma história singular, como a de cada um(a) de nós, mas essa singularidade é minha. Reflito de onde eu vim e como eu me tornei Graciela. Passei por caminhos tão transversos, aparentemente antagônicos, mas que convergiram para embasar o sujeito encarnado que me tornei. Não posso correr o risco de descrever uma trajetória impermeável às diversas experiências vividas, o que descaracterizaria o sujeito encarnado, pois Messeder pontua que

[...] a escrita do pesquisador-encarnado não é memorial do pesquisador, mas sim, a estreita relação entre o seu objeto de

estudo e sua trajetória de vida. E, como cada pesquisador(a) possui a sua experiência, com efeito, a criatividade do seu objeto de estudo revelaria nesta singularidade.¹

Em um ano distante, um país distante, fazendo parte de uma família cujos pais desejavam tentar a vida em outro país, com as agruras sofridas por imigrantes, nasci. Meu pai, italiano da cidade de Trapani, Sicília, foi morar no Uruguai aos 15 anos, levado por primos mais velhos, obedecendo às ordens de minha avó que temia perdê-lo, como já havia acontecido com seu marido e dois de seus filhos,² durante a Primeira Grande Guerra (1914-1918). Anos depois conheceu minha mãe, uruguaia, de uma família numerosa de nove irmãos, morando em uma fazenda no interior, em uma cidade chamada San José. Quando completei dois anos meus pais precisaram sair do Uruguai, vieram morar no Brasil,³ inicialmente em São Paulo, por cinco anos, e finalmente em Salvador, na Bahia, onde estamos até hoje.

Foram tempos sombrios de muitos deslocamentos e acomodações. Uma reviravolta na vida de todos, uma aura de nostalgia, que imagino ser o sentimento dos que se afastam de seus afetos sem saber se haverá uma outra vez. Havia um clima de instabilidade, financeira e emocional, sem planos de fixar-se por aqui e com o sonho de um dia, talvez, quem sabe, retornar. Mas esse dia nunca aconteceu, a não ser quando em 1996 voltei sozinha desejando conhecer a família e minhas origens.

¹ Esta citação encontra-se no capítulo “Em cena o(a) pesquisador(a) encarnado(a): um conceito e/ou um instrumental teórico-metodológico em seu devir ético e estético” de Suely Messeder, capítulo que compõe este livro.

² Minha avó paterna, Tereza, era católica fervorosa e nesse período, fez inúmeras promessas para que seus filhos e marido retornassem da guerra. Durante esse tempo acumulou imagens de santos em um espaço da casa, acreditando que suas preces seriam ouvidas. Depois de tantas perdas, filhos e marido, desolada e revoltada, fez uma enorme fogueira com esse acervo, pondo fim às esperanças de voltar a vê-los. Vestiu luto por toda vida.

³ O deslocamento para território brasileiro se deu por necessidade de sobrevivência da família.

Minha primeira experiência na escola foi no ano de 1960, em um grande e conceituado colégio particular dirigido por freiras, escolhido por meus pais, com indicação da primeira professora de meu irmão. Foi uma experiência traumática com muitos dias de choro, recusas em ir para a escola e intermináveis nove dias na primeira lição: o pato nada... o pato nada no lago... no lago o pato nada. Meses depois, sentada em um balcão de um antigo armário escolhia livros de história e revistas em quadrinhos, lia compulsivamente, descobrindo um mundo que me ajudava a sonhar. Morávamos na mesma casa onde funcionava um restaurante especializado em comida italiana, administrado por meus pais.

Nessa escola permaneci até completar a oitava série. Era uma instituição de orientação religiosa católica, com disciplina bastante rígida e completo controle sobre os corpos quanto aos horários, posturas, fardas, altura das saias, uso do banheiro, gestos e palavras. Um corpo referido por Foucault (1997, p. 118), lembrando que houve durante a época clássica uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder, pois “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações proibições ou obrigações”. Refere-se a uma “maquinaria de poder” que se relaciona a uma “mecânica do poder”, definindo como se pode ter domínio sobre os corpos dos outros. Surgem as políticas de coerção, com a manipulação desses corpos para torná-los submissos, “dóceis”.

A escola ainda busca resgatar esse corpo dócil, conformado e silencioso, embora não o consiga, dada a insurgência desse corpo que não se rende e transgride normas estabelecidas. Posso afirmar que essa vivência despertou em mim, tempos depois, o desejo de escrever sobre o corpo e suas implicações na construção do sujeito encarnado, o que pude fazer em dois momentos: na minha monografia⁴ com título “O espaço da orientação sexual, a prática pedagógica e

⁴ Ver: Pellegrino (2008).

o trabalho docente” e na dissertação⁵ “Que ‘osadia’⁶ é essa? representações sociais dos discursos de professoras/es sobre sexualidade na ambiência escolar”. Essa experiência de formatação e engessamento fez de mim uma outra pessoa que não aquela cuja educação ocorreria em espaços mais livres e menos exigentes. Fui diretamente afetada pelas limitações impostas e sentia-me o tempo inteiro um ser fora do mundo.

Perdi meu pai muito cedo, ainda na pré-adolescência, aos 11 anos. Para meus pais era importante estudar, mas sem muitas ambições de concluir um curso superior. Ao sair do colégio das freiras decidi fazer o curso de magistério, no Instituto Central de Educação Isaias Alves (Iceia), nada estimulada por minha mãe,⁷ por considerar um curso de menor valor. A meta, o foco era o casamento. Sentimento era assunto para depois: “com o tempo você aprende a gostar!” ou “vira uma grande amizade, como irmãos!”. Mas eu não me encaixava nessas expectativas e vivia transgredindo essas imposições. Desejava estudar, fazer medicina, mas as impossibilidades eram muitas, as informações escassas e as opiniões me deixavam acomodada. Fiz quatro

⁵ Ver: Pellegrino (2011).

⁶ No título uso a palavra “osadia”, propositalmente, para ouvir o som de quantos(as) interpelavam os adolescentes, quando surpreendidas(os) em alguma ação com conotação sexual. Em Salvador-Bahia é comum a supressão do “u” ao falar de forma coloquial a palavra ousadia.

⁷ Minha mãe, apesar dos desejos que tinha teve que sublimá-los por estar em um casamento com um homem com concepções machistas que inibia suas tentativas de afirmar-se como mulher. Ainda menina deixou de frequentar a escola, quando meu avô tomou conhecimento que ela já sabia ler e escrever. Era o suficiente para quem não deveria ter maiores pretensões a não ser um casamento e, lógico, filhos. Fazer um curso de enfermagem, ou aprender alta costura foram sonhos guardados a sete chaves e não mais resgatados. Virgem aos 25 anos, por pouco o casamento não foi adiado, porque ela estava menstruada nessa data. Como o noivo teria certeza de que o sangue nos lençóis era da tal membrana que materializava a virgindade? Meu pai decidiu não esperar, ansioso que estava, imagine só, depois de longos anos de namoro e logo quando ele ia ter o “privilégio” de casar-se com uma moça virgem. Depois da noite de núpcias, ele decidiu que o tal lençol ensanguentado deveria ser lavado pela mulher mais fofqueira do bairro. Ele teria certeza de que todos saberiam que a sua noiva era “pura e casta”, como convinha à época.

semestres de Serviço Social e casei: “a faculdade ou eu!”.⁸ Fiz uma escolha equivocada, deixei o curso, fui demitida do banco onde trabalhava como caixa, pois à época, as bancárias deveriam ser solteiras,⁹ como bem explica o artigo publicado no Jornal do Brasil pautado na tese de Nathalie Reis Itaboraí (2015, p. 16).¹⁰

Até o final da década de 1960, no Brasil, o modelo tradicional de família era marcado por enormes assimetrias entre homens e mulheres. Nos casais, o homem, em geral, era mais velho, mais escolarizado e tinha mais renda. As mulheres trabalhavam apenas enquanto solteiras, abandonando suas atividades após o casamento para se dedicar aos serviços domésticos e cuidar dos filhos. Isso começou a mudar a partir dos anos de 1970.

Desse casamento tive três filhos e muitas imposições que resultaram em transformar-me em “do lar”. Mas havia uma inquietação na busca por novos conhecimentos. Fazia curso pré-vestibular tentando me reinserir na universidade, no entanto, outras atribuições tornavam as coisas mais difíceis. Busquei o mercado de trabalho, mas era atingida pelo machismo que impunha, ditava as ordens e manipulava situações, construindo culpas que eu não tinha. De novo me acomodava e me envolvia em outra gravidez ainda seduzida pela ideia de ter uma família, desconhecendo as armadilhas que havia nas falas, cheias de assertivas de convencimento, visto que:

⁸ Embora ao me conhecer soubesse que eu trabalhava e estudava, aos poucos foi impondo restrições, como a escolha entre ele e meu percurso acadêmico.

⁹ Trabalhava em um banco da rede privada, exercendo a função de caixa. Ao levar o meu convite de casamento me deram as férias, a que já tinha direito, e, ao retornar ao trabalho fui demitida sob alegação de que ali só permaneceriam as solteiras.

¹⁰ Nathalie Reis é autora do livro *Mudanças nas famílias brasileiras (1976-2012): uma perspectiva de classe e gênero*, publicado a partir de sua tese de doutorado, vencedora do prêmio de melhor tese de 2016 no concurso da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs) de obras científicas e teses universitárias em ciências sociais.

[...] as instituições sociais como a família e a escola, infundem nas meninas desde muito cedo este compromisso, travestido de ‘instinto natural’, exclusivo das fêmeas, o que serve tanto para dominar as mulheres como para isentar os homens da corresponsabilidade de educar seus filhos. (LIMA E SOUZA, 2016, p. 116)

Contudo, eu queria me libertar para buscar o meu lugar, onde pudesse expressar o meu verdadeiro eu. Mergulhar no mundo que me era mais familiar: ler, escrever, sonhar, pensar, desejar. Foram muitos anos, para ser mais precisa, 25, até sair do casamento. Então posso dizer que durante todos esses anos eu deixei de fazer o que eu queria para viver a vida de outra pessoa, porque cresci ouvindo falar que à mulher cabia a responsabilidade pela família, pela casa, pelo bem-estar do marido, pela comida gostosa e pelo prazer que deveria proporcionar a ele. Depois da separação voltei a sonhar em ter uma profissão, não posso dizer em ser alguém, porque alguém eu era, embora capengando ainda, mas com vitalidade para recomeçar.

DEVIR MULHER – “COMEÇAR DE NOVO, E CONTAR COMIGO, VAI VALER A PENA TER AMANHECIDO”¹¹

Ao falamos da construção de nossa vida acadêmica, surge um divisor de águas, o antes e o depois. Como éramos e como nos tornamos. E onde posso localizar esse divisor de águas na minha trajetória? Sem dúvida, naquele momento em que pedi demissão de um emprego, em que ganhava meio salário mínimo e decidi concorrer

¹¹ “Começar de novo”. Música de Ivan Lins e Vitor Martins. Tema oficial de abertura do seriado *Malu Mulher* (1979). A série veio em momento oportuno e se tornou um marco na história da teledramaturgia nacional. Temas delicados em tempos de Ditadura Militar

à seleção para um cursinho pré-vestibular oferecido pela Prefeitura de Salvador.¹² Quando soube que eram 1.000 vagas fiquei animada, até saber que 16.000 era o número de inscritos. Mas, como meu desejo era bem maior que qualquer obstáculo, não hesitei em concorrer assim mesmo. Fui selecionada para um curso intensivo de seis meses e, mesmo com todo otimismo que me é peculiar, não imaginava que seria aprovada nas três universidades para as quais concorri: Universidade Católica do Salvador (UCSal), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Dentre elas, escolhi a UNEB, sendo selecionada para o curso de Pedagogia (habilitação para anos iniciais), com início previsto para 2004.2, mas devido à greve, só em 2005 pude ingressar na universidade. Era o meu desejo trabalhar com educação, com pessoas, e aquele era um momento de reconstrução pessoal e profissional. Pessoal, porque durante anos havia alimentado o sonho de concluir um curso superior que havia deixado lá pelos idos de 1970, envolvida nas tarefas domésticas e na criação dos filhos, sublimando esse desejo, e profissional, porque aquele momento era investimento em uma carreira, possibilidade de dignificar a vida, sair do subemprego e projetar o futuro. Concluí o curso em 2008.

Em novembro de 2007 concorri à seleção para estagiária no Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidades (Nugsex Diadorim), conhecendo o professor Osvaldo Fernandez, à época, coordenador do núcleo. No Diadorim trabalhei com tabulamento de dados de uma importante pesquisa, realizada a partir de notícias veiculadas em jornais de todo país sobre a violência contra o público LGBT, no

como aborto, separação, pílula do dia seguinte e lesbianismo foram levados ao ar até o final de 1980.

¹² O Projeto Pré-vestibular Salvador foi uma das ações de políticas públicas fundante para que eu pudesse ser aprovada em todos os vestibulares a que me submeti. À época, desempregada não teria nenhuma condição de fazer um cursinho pré-vestibular, pois a maioria deles era voltado para classe média alta.

período de 2000 a 2007, fornecidos pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), do acervo do professor Luiz Mott. No Diadorim conheci a professora Suely Messeder e, mais adiante, no mestrado, viria a ser sua aluna na disciplina Teoria da Subjetividade que ela dividia com a professora Nazaré Lima. Sempre uma grande incentivadora, acreditando que podemos criar a partir de compromissos éticos e humanos. Aprendi com ela o valor da palavra “apreço”.

O SUJEITO ENCARNADO NOS LABIRINTOS DA PESQUISA

Sob a orientação do professor Roberto Carlos Vieira e coorientação do professor Osvaldo Fernandez, elegi a orientação sexual na escola como tema para meu trabalho de conclusão de curso. Com título: “O espaço da orientação sexual na escola, a prática pedagógica e o trabalho docente”, ponto de partida para várias outras formas de difusão e conhecimento sobre o corpo. Inicialmente relutei em escrever sobre essa temática, embora houvesse em mim um tímido desejo de produzir sobre o corpo, porque havia na minha memória afetiva subsídios para isso. Por analogia sempre me referi a minha formação em colégio de orientação católica à brincadeira: estátua! Era um colégio de disciplina muito rígida e de preconceitos que apareciam, algumas vezes, de forma subliminar e de forma escancarada, na maioria delas. O corpo era algo que só aparecia nas aulas de educação física quando usávamos uniformes com medidas concebidas para que não aparecessem partes do corpo.

Na década de 1960, século XX, uma certa marca de absorvente produziu um documentário orientando sobre seu uso e foi exibido em sessão especial na escola. Foi um assunto comentadíssimo, alvo de críticas de alguns pais e de muitas brincadeiras entre as alunas. Na minha família o corpo era ignorado nas questões que abrangessem a sexualidade, embora lembrado nas questões relativas a higiene e

saúde.¹³ A parte mais importante do meu corpo era o hímen, que deveria ser preservado até a chegada do príncipe desbravador, salvador da pátria e agente mantenedor da mocinha indefesa e tola. Este é um corpo em (de)formação. Pensei nisso e desejei pesquisar sobre como professores(as) lidavam com a possibilidade de trabalhar sexualidade conforme indicativo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

As experiências aconteciam simultaneamente, o fim da graduação, o estágio supervisionado, a produção monográfica e o estágio no Diadorim. Havia uma interlocução entre todas elas, porque havia construção e aprofundamento dessas questões pelo suporte recebido pelo núcleo de pesquisa. Concluí em 2008, com o olhar mais adiante, na possibilidade de fazer o mestrado. Permanecer na universidade e caminhar até onde o céu é o limite sempre foi a minha meta. Obstáculos sempre existirão e nós precisamos criar estratégias e nos instrumentalizar para superá-los. Nesse período fiz minha matrícula como aluna especial na disciplina “Educação e Pesquisa em Representações Social”, ministrada pela professora Maria de Lourdes Soares Ornellas, no Campus I da UNEB, no Cabula, passando a fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise, Educação e Representação Social (Geppe-RS). Através dele tive oportunidade de publicar artigos¹⁴ e coordenar eventos, tais como a Mostra de Filmes e o Seminário de Representações Sociais.

Com a experiência do trabalho monográfico adentro no mestrado em Crítica Cultural. Quando da seleção para mestrado do Departamento de Educação - Campus II, em Alagoinhas, escolhi a linha 2 - Letramento, Identidade e Formação de professores, porque preenchia todas as minhas expectativas, quanto à pesquisa em questão, com título: “Que ‘osadia’ é essa? as representações sociais

¹³ O corpo era pensado a partir de um paradigma mecanicista onde as subjetividades, os desejos, as pulsões eram negadas em detrimento de uma visão de higienização do corpo.

¹⁴ Ver: Fernandez (2010; 2013)

dos discursos de professoras/es sobre sexualidade na ambiência escolar”, concluindo em 2011.

Eu já não era a mesma pessoa, nunca somos, somos perpassados pelas nossas vivências e dores. De repente... mudamos. Aprofundamos convicções e assumimos papéis. De novo o corpo, escola, professoras(es). Como reagem diante da sexualidade que alunas(os) expõem em sala de aula? Que sala de aula é essa? Consideram transgressoras as atitudes que envolvem corpo e sexualidade? Eu também estava sendo desafiada, saindo de um espaço circunscrito do Campus I, para as viagens semanais, a pousada, os novos colegas do Campus II. Onde estava o meu corpo nesse contexto? Mais livre, mais potente, com aspirações e melhor produções.

O GRUPO ENLACE DESPERTANDO O MEU DESEJO DOUTORAL

No ano de 2012, passo a fazer parte do grupo Enlace¹⁵ sob a coordenação da professora Suely Messeder, com aprofundamento das questões de gênero através das nossas trocas teóricas, em encontros inicialmente quinzenais e depois semanais.

Sem desistir do corpo, inclusive do meu, com assunção da minha orientação sexual, assunto livremente veiculado no grupo, desejei escrever sobre o corpo em sala de aula, e que sequelas poderiam advir de uma disciplina rígida e da invisibilidade das questões de gênero e sexualidade a que são submetidos alunos do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Salvador. Gênero, sexualidade e direitos humanos então imbricados nos meus interesses, talvez pelo óbvio, talvez nos entrelaces da minha subjetividade.

¹⁵ Grupo de pesquisa criado em 2011 e certificado em 2014 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atua nas seguintes linhas de pesquisa: Difusão e Gestão do Conhecimento, Educação e Trabalho, Estudos Literários e Homocultura e Sexualidade e Direitos Humanos.

Quando nos descobrimos diferentes do que esperam de nós, principalmente quando nossa vida nos parece estável, e se faz planos para a aposentadoria, deslocar-se é algo bem doloroso porque há um embate interno muito forte e significativo e eu precisava entender aquele momento, para além do meu desejo. Só as leituras me preencheram, explicando e afastando os sentimentos de culpa, tatuados em mim pelo assédio moral sofrido durante essa transição. Até então eu não sabia que tinha direitos, porque eles de mim foram retirados, e pior, com a minha permissão. Hoje me reconheço como um sujeito de direitos e deles me aproprio para embasar essa vivência, nem sempre tão fácil, mas plena e real.

Vislumbrando um novo caminhar, novos desejos e novos saberes, como mulher pesquisadora, adentro ao Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) na linha de pesquisa 3 - cultura e conhecimento: interseccionalidade, transversalidade e (in)formação, em 2014, escolhendo como orientadora a professora Suely Messeder, decisiva para que esse meu novo projeto fluísse.

Ao escrever sobre o corpo em sala de sala ou o que se faz com o corpo nesse ambiente, percebi a certa altura que não havia dados empíricos suficientes para levar a termo a tese a que me propus, considerando que só encontraria esse corpo nos estudos relacionados à capoeira, às aulas de educação física e às ciências biológicas e da saúde.

Nesse impasse passo a pensar em corpos de mulheres na ciência,¹⁶ mulheres que fazem ciência, abrangendo o meu e de tantas

¹⁶ Historicamente, a ciência sempre foi vista como uma atividade realizada por homens e foi somente após a segunda metade no século XX que ocorreram mudanças nesse quadro. O presente estudo mostra o crescimento da participação feminina em alguns cursos de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – inclusive em cursos tradicionalmente ocupados por homens –, nos grupos de pesquisas cadastrados no CNPq, como bolsistas e no quadro de docentes da Universidade de São Paulo (USP). O estudo também mostra que, apesar da maior participação no sistema brasileiro de Ciência e Tecnologia, as mulheres têm chances menores de sucesso e ascensão na carreira: são menos contempladas com bolsas de produtividade do CNPq,

outras mulheres pesquisadoras. Elegi dar ênfase à vida e percurso acadêmico da professora Terezinha Fróes Burnham, com olhar para as subjetividades corpóreas de mulheres cientistas.

Há dentro de nós algo que nos mobiliza, construído a partir das nossas subjetividades, e estas, por sua vez, também são o resultado de algo que se amalgama nas nossas inter-relações. Desejo construir na minha vida algo que fortaleça o feijão, mas não descaracterize o sonho, parafraseando Orígenes Lessa, em seu livro *O Feijão e o Sonho*, publicado em 1938.¹⁷ Sonhos não são suficientes para nos alimentar, além da alma, mas necessários para dar forma ao que desejamos construir.

Neste capítulo, apresento, literalmente, o sujeito encarnado, tão presente, visível nos estudos e teses do grupo Enlace. Sou exatamente esse sujeito encarnado, porque represento mulheres que fazem ciência apesar de buscar os filhos na escola, fazer as compras do mês, dirigir para a família, oferecer lazer aos finais de semana, sair mais cedo de uma reunião para levar o filho ao médico e que no dia seguinte entregam um artigo de vinte páginas, revisado. Sou o sujeito encarnado porque vivi/experenciei na pele/corpo o que mulheres que fazem ciência vivem.

Para responder a estas questões, imbricadas em amplas e polêmicas digressões, posto que não há verdades absolutas, e por sua vez, o corpo como condição *sine qua non* para existir, o pesquisador vê a si mesmo e para conhecer o Outro, precisa saber de si, mas, este movimento de retorno o aprisiona, paradoxalmente, porque o

estão sub-representadas nos cargos administrativos da UFRJ e entre os acadêmicos da Academia Brasileira de Ciências. (LETA, 2003)

¹⁷ *O Feijão e o Sonho* é um romance do escritor brasileiro Orígenes Lessa, publicado em 1938, entre a necessidade de ganhar dinheiro e o desejo de ser coerente com os próprios ideais e convicções. A trama gira em torno de Campos Lara, poeta que vive a embalar o sonho da criação literária, alheio aos aspectos práticos da luta pela sobrevivência. Casado com Maria Rosa, a relação é um desajuste só.

Outro em questão, seu espelho, não lhe dará as respostas que seus mais recônditos anseios esperam

[...] tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos tributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. (LOURO, 1997, p. 67)

Assim nos definimos e marcamos nosso lugar nesta existência, “nem sempre ganhando, nem sempre perdendo, mas aprendendo a jogar”.¹⁸ (APRENDENDO..., 1980)

REFERÊNCIAS

- APRENDENDO a jogar. Compositor: Guilherme Arantes. *In*: ELIS. Compositor: Guilherme Arantes. [Berlim]: Odeon, 1980. 1 disco de vinil, lado B, faixa 1 (5 min).
- DEPOIMENTO de Profa. Teresinha Froes ao projeto Memória em Vídeo da Educação na Bahia. Produção: Grupo de Pesquisa em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador: RIPE, 2015. 1 vídeo (10 min). Disponível em: <http://ripe.ufba.br/memoria-da-educacao-na-bahia/teresinha-froes>. Acesso em: 25 mar. 2017.
- FERNANDEZ, G. N. P. Não falo, não escuto, não vejo: o papel da psicanálise no resgate do(s) sentido(s). *In*: ORNELLAS, M. L. S. (org.). *Escuta Clivada: ancora saber no entre – lugares*. Salvador: Quarteto, 2010, v. 1, p. 95-105.
- FERNANDEZ, G. N. P. Vozes que produzem eco: representações sociais de professoras/es sobre sexualidade na escola. *In*: ORNELLAS, M. L. S. (org.). *Representações sociais e educação letras imagéticas*. Salvador: Edufba, 2013. v. 1, p. 197-210.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I – a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

¹⁸ Música “Aprendendo a jogar” - compositor: Guilherme Arantes.

- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes; 1997.
- HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 191-199.
- ITABORAÍ, N. R. *Mudanças nas famílias brasileiras (1976-2012): uma perspectiva de classe e gênero*. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- LE BRETON, D. *A sociologia do corpo*. Tradução: Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LESSA, O. *O feijão e o sonho*. [S. l.: s. n.], 1938.
- LETA, J. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 271-284, 2003.
- LIMA E SOUZA, A. M. F. Subjetividades na Ciência. In: SARDENBERG, B. C. M.; MINELLA, L. S. (org.). *Gênero e Ciências: mulheres em novos campos*. Salvador: Edufba, 2016. p. 113 – 146.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- MESSEDER, S. A. A construção do conhecimento científico blasfêmico ou para além disso nos estudos de sexualidades e gênero. In: IRINEU, B. A. (org.). *Diversidades e políticas da diferença: intervenções, experiências e aprendizagens em sexualidade, gênero e raça*. Tocantins: EdUFT, 2016. v. 1, p. 6-17.
- MESSEDER, S. A. O processo alquímico entre o conhecimento localizado, a subjetividade corpórea e o compromisso: um movimento do poder direcionado às justiças. In: SEFFNER, F.; CAETANO, M. (org.). *Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero: práticas, pedagogias e políticas públicas*. Rio Grande: Editora FURG, 2015. v. 1, p. 257-280.
- MESSEDER, S. A. *Ser ou não ser: uma questão para pegar a masculinidade*. Salvador: EdUNEB, 2009.
- PELLEGRINO, G. *O espaço da orientação sexual, a prática pedagógica e o trabalho docente*. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2008.
- PELLEGRINO, G. *Que “osadia” é essa?*. Representações sociais dos discursos de professoras/es sobre sexualidade na ambiência escolar. 2011. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) - Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade Federal da Bahia, Alagoinhas, 2011.
- REIS, N. *Mudanças nas famílias brasileiras (1976-2012): uma perspectiva de classe e gênero*. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

CIÊNCIA, UMBANDA E ENCANTADOS itinerâncias do sujeito encarnado

A CIÊNCIA E OS (DES)CAMINHOS DO SUJEITO ENCARNADO

Este capítulo busca visibilizar os pertencimentos e trajetórias da minha condição enquanto sujeito encarnado no ato de produzir conhecimento. Firmar-se como sujeito neste contexto é assumir uma conduta epistemológica em que as marcas corpóreas, os sentimentos e pertenças do sujeito-pesquisador constituem-se em potência criadora, insurgindo-se contra os cânones científicos pautados em uma razão pura e absoluta.

Reconhecer-se como pesquisador encarnado é produzir a inversão no jogo da ciência hegemônica que, no seu fazer, subalternizou e apagou os saberes e lógicas dos grupos e culturas compreendidas como menores. Encarnar as singularidades, marcas e trajetórias na pesquisa é romper com a modelagem científica produzida a partir do pensamento moderno, pois este instituiu o culto exacerbado à razão negligenciando a complexidade do mundo.

O pensamento ocidental que se firmou na modernidade constituiu-se de um modelo de racionalidade expressa a partir de um método científico na busca de um conhecimento verdadeiro. No século XVII, o filósofo Descartes representa o esforço empreendido pela

ciência para alcançar um modo de pensar estruturado que revele a verdade das coisas do mundo.

O projeto de ciência moderno, que se consolidou no modelo de racionalidade ocidental, se alicerçou na busca de fundamentos para o alcance de uma verdade universal manifesta no mundo e, para tal empreendimento, firmou seus critérios na forte crença da razão como fonte natural e confiável para o conhecimento, na certeza da descrição racional dos fenômenos naturais e na ideia de que, pela linguagem matemática, podia se acessar o mundo objetivo e suas leis. Segundo Santos (1997, p. 14), “A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria”.

O modelo de pensamento que se instaura a partir da modernidade ocidental restringe o conhecimento verdadeiro àquele que pode ser quantificado e mensurado, instaurando um modo de conhecer pautado no domínio da razão em detrimento das emoções, subjetividades e de tudo o que não pudesse ser matematicamente pensado ou explicado.

O pensamento científico forjado na modernidade eurocêntrica produziu uma epistemologia com pretensões universalizantes, que reduziu todo o conhecimento a um único paradigma,¹ silenciando a diversidade e o particular, desdobrando-se na negação de saberes locais e na inferiorização e invisibilização de outras culturas, rotulando-as como carregadas de práticas irracionais, portanto destituídas do conhecimento verdadeiro.

A perspectiva do conhecimento que se firmou a partir da epistemologia eurocêntrica consolidou-se na busca de uma pretensa neutralidade científica, produzindo, assim, um modelo de produção de

¹ Segundo Kuhn (1997), o paradigma refere-se a um modelo de crenças, valores e técnicas compartilhados por uma determinada comunidade científica.

conhecimento abstrato, onde se negligencia territórios, culturas, subjetividades e suas múltiplas marcas corpóreas e identitárias de raça, gênero, classe social, geração, sexualidade, espiritualidade, entre outras.

Nesse sentido, nos afirma Grosfoguel (2007, p. 64):

Trata-se, então, de uma filosofia na qual o sujeito epistêmico não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si. Isto é, trata-se de uma filosofia surda, sem rosto e sem força de gravidade. O sujeito sem rosto flutua pelos céus sem ser determinado por nada nem por ninguém [...]

A partir das reflexões construídas, não pretendemos negar as contribuições do fazer científico, mas pensar os limites de uma epistemologia que reduziu todo o conhecimento a um único paradigma, negando os potenciais criativos dos outros saberes e marginalizando qualquer tentativa de produção do conhecimento que seja oriunda de um sujeito epistêmico encarnado nas suas marcas singulares.

O pensamento eurocêntrico se constituiu de uma modelagem teórica tirana, avessa a qualquer tentativa de localizar o ato de conhecer e produzir conhecimento dimensionados pelas tessituras geográficas, corporais ou ancestrais, pois essas dimensões foram consideradas irrelevantes para sua epistemologia, tal posicionamento se aporta em uma pretensa ideia de neutralidade epistêmica.

Nesse intento, se faz necessário pensar para além do epistemicídio² produzido pela ciência e assegurar modos de criação no fazer

² Segundo Santos (1995, p. 328), “[...] o epistemicídio sempre ocorreu desde que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século,

científico que acolha as singularidades expressas nas trajetórias e narrativas dos sujeitos, atravessados por experiências, subjetividades, afetos, desejos e potências que demarcam seus fluxos no mundo.

Para Damázio (2011, p. 23):

precisamos nos distanciar da uni-versalidade epistêmica (e suas concepções de verdade, sujeito de conhecimento des-localizado e neutro, tempo linear, progresso, bem como as relações binárias tradicionais do pensamento filosófico) e nos direcionar para pluri-versalidade epistêmica. Esta diz respeito a uma outra visão de mundo pautada na geopolítica e na corpo-política do conhecimento, nesse sentido o fundamental é afirmar os saberes construídos a partir de distintos corpos em diferentes localizações. Representa, portanto, a entrada em cena do 'outro', do anthropos e de suas formas de conhecimento 'outras' em um processo decolonial da própria 'lógica' epistêmica que dá suporte a colonialidade.

Em seus escritos, Foucault (1979) já denunciava o aprisionamento do homem moderno a um modelo normativo universal produzido nos jogos de saber-poder, porém o pensador nos alerta para as resistências e recusas dos sujeitos aos processos de dominação. Segundo este filósofo, se faz necessário requerer o posicionamento crítico para que se estabeleça os enfrentamentos às relações de poder. “[...] a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o

a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais)”. A filósofa Carneiro (2005) compreende que além da desqualificação do conhecimento de povos subalternizados, o epistemicídio também avança produzindo de forma persistente indigências culturais.

desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade”. (FOUCAULT, 1990, p. 6)

Modelar o conhecimento nesta perspectiva é produzir desestabilizações nas certezas instituídas pela ciência, é firmar um campo de enfrentamento onde as narrativas singulares, trajetórias e pertencimentos possam tonificar o fazer científico de posturas engajadas e comprometidas com o mundo experienciado pelo sujeito. Produzir conhecimento neste fluxo é deixar-se encarnar pelas linhas de fugas³ que atualizam e produzem devir constante sobre os ditames teóricos, forjando sobre eles outros sentidos.

Nesta perspectiva, produzir conhecimento é firmar-se a partir da condição do sujeito que encarna suas marcas e pertencas como potência criadora, instituindo uma racionalidade sensível aos desejos e escolhas que moldam um fazer ciência que não abdica das singularidades do mundo. A professora Dra. Suely Messeder, em uma das reuniões do grupo de pesquisa Enlace, instituído na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nos traz a seguinte afirmação: “O sujeito encarnado é a humanização do processo de produção do conhecimento no fazer da ciência”.⁴

A afirmativa de Messeder nos atenta para a necessidade de assegurar processos de produção de conhecimento que não negligenciem as trajetórias e marcas corporificadas dos(as) pesquisadores(as), instituindo, assim, condutas que visibilizem temáticas/trajetórias historicamente silenciadas pelo pensamento científico vigente.

Diante do exposto, nas seções seguintes dissertarei sobre alguns elementos da minha trajetória de vida a partir das experiências que

³ A linha de fuga é uma desterritorialização. “O Grande erro. O único erro seria acreditar que uma linha de fuga consiste em fugir da vida; a fuga para o imaginário ou para a arte. Fugir, porém, ao contrário, é produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 40)

⁴ Fala recuperada da memória pelo pesquisador em reunião do grupo Enlace ocorrida em abril de 2018.

considero pertinentes para a produção e entendimento do meu objeto de estudo. Nas itinerâncias deste capítulo, assumo também um caráter descritivo, muitas vezes me adenso nas narrativas; alongar-se no narrado é uma estratégia, um dispositivo⁵, uma forma de acessar os fluxos e sentidos que marcam o meu corpo, as minhas memórias e meus desejos.

TRAJETÓRIAS, FLUXOS E DEVIRES⁶

Oriundo de um bairro periférico da cidade de Salvador, Fazenda Grande do Retiro, nascido no ano de 1972, sempre fui nutrido pelas ideias defendidas por minha mãe, Ester Menezes da Paz, que, apesar de ter cursado somente as primeiras séries do ensino colegial (equivalente ao 1º ciclo do ensino fundamental), sempre advogava que “*a única forma dos pobres vencerem na vida, era pelo estudo*”.⁷ Afirmação que influenciou decisivamente as trajetórias existenciais de seus dois filhos e de sua filha.

A minha primeira experiência na educação formal aconteceu em uma escola particular de pequeno porte, situada no bairro onde eu residia, a qual não trazia diferenças de conteúdo em relação às escolas de ensino público do bairro, porém, essa escola ficava há

⁵ Segundo a Sociopoética, o dispositivo é uma estrutura que visibiliza o que não era aparente na vida ordinária, trazendo as possibilidades de análise, crítica e autocrítica. (PETIT et al., 2005) Para acessar os meus encarnes precisei mergulhar nas memórias, fiz dela um dispositivo para visitar as alegrias e dores que desembocam e se atualizam no presente.

⁶ Essa seção é fruto do texto do meu projeto de qualificação de tese, aprovado por banca na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 22 de março de 2018 e intitulado: “Pedrinha miudinha em Aruanda é, lajedo: o modo de vida da umbanda”.

⁷ Na década de 80 se fazia presente um discurso entre as famílias de classes populares de que a única forma de vencer a condição de pobreza se daria pela educação formal das classes menos privilegiadas.

uns 300 metros da minha residência, o que conseqüentemente me fazia vê-la como a extensão da casa onde eu morava com meus pais. Naquele espaço, eu não era considerado apenas mais um “aluno” da escola, eu me sentia como um filho de “Dona Ester”, uma educadora sempre presente no cotidiano da escola.

Depois desses momentos prazerosos das séries iniciais, fui para uma escola pública cujo nome era Escola Dr. Eduardo Bizarria Mamede, esta tinha características bem tradicionais, mas considerada pelos(as) educadores(as) de Fazenda Grande do Retiro como uma unidade de ensino privilegiada, com profissionais bem qualificados e materiais didático-pedagógicos de boa qualidade.

A concepção pedagógica vigente naquele período, década de 1980, nas escolas públicas brasileiras era a concepção tradicional de educação, que se pautava na ideia do(a) professor(a) como o centro de todo o processo educativo; nós, alunos(as), tínhamos um papel meramente passivo, onde reproduzíamos os conteúdos acumulados e considerados historicamente essenciais pela sociedade. Segundo Saviani (2000, p. 6), nesse momento a escola “se organiza como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”.

Contrariando o pensamento dos(as) professores(as) do bairro e de meus pais, a experiência vivida naquela escola forjava sobre mim e sobre os outros estudantes um processo de disciplinarização excessiva e um deslocamento do sujeito do mundo real, fazendo-nos consumir uma condição fantasiosa do conhecimento do mundo, pautado no desinteresse pelo sujeito e na negação de sua subjetividade, produzindo, assim, um modelo educativo não criativo e inconsistente.

A referida escola situava-se no centro da cidade de Salvador, no bairro da Saúde. Aos dez anos de idade eu começava a vislumbrar um mundo novo, para o qual, tinha que me deslocar; um bairro distante

e diferente daquele onde eu residia. Desta feita, sem o acompanhamento do olhar sempre atento de Dona Ester.

Para mim, sujeito oriundo da periferia da cidade do Salvador, começava uma espécie de Odisseia, no sentido de compreender novas realidades, construir vínculos com outros territórios. Nas idas e vindas pela cidade, acessava outros modos de ser, mergulhava nas microdinâmicas cotidianas das pessoas e lugares, ver e viver o encontro com o heterogêneo permitia linhas de fuga que, segundo Neves (2004, p. 17), “[...] operam aberturas para as singularidades diferenciais (afirmativas e criadoras), para as forças do fora que nos fazem ‘sair de si’”.

A fragilidade e dinâmica da educação tradicional, fazia-me fugir do instituído e fincava em mim o desejo de acessar outros mundos muito mais palatáveis do que o universo monológico oferecido pela educação escolarizada. Ali, em minhas itinerâncias para além da escola, trafegava em experiências abertas e inacabadas, em cada canto ou caminho era convocado a preencher o imanente com meus sentidos e imaginário.

As ruas, os bairros, os comércios, o entorno da escola, a estilística do Centro antigo de Salvador coexistia com a moderna Estação da Lapa;⁸ transitar nestes territórios era viver a intensidade do velho e do novo que se materializavam nos calçamentos de pedras polidas dos bairros antigos em contraste com as tecnologias das escadas rolantes da Lapa. Viver os dois mundos, adquirir habilidades e destrezas para a complexidade que se expressava nos entornos destas realidades produziam sobre o meu corpo aprendizagens para a formação da minha condição de ser-no-mundo.⁹

⁸ Terminal de ônibus oficialmente conhecido como Estação de Transbordo Clériston Andrade.

⁹ Segundo Heidegger (2008) o ser no mundo se constitui na relação entre o homem e o mundo. O ser no mundo está engajado e aberto às temporalidades e historicidades do mundo que ocupa. Nas minhas andanças construía sentidos a partir das minhas

Quanto a isso, reflete Charlot (2001, p. 67) “Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento da minha história, mas também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo [...]”.

Após a conclusão do ensino fundamental (antigo 1º grau), deu-se início ao ensino médio (antigo 2º grau); neste grau de ensino tínhamos uma necessidade extrema de optar por um curso que trouxesse a possibilidade imediata de entrada no mercado de trabalho. As condições materiais das classes populares exigiam que seus filhos gerassem renda para sua subsistência. Nesse momento, final década de 1980, o modelo de educação vigente no ensino secundário era o tecnicismo que, em sua proposta, impelia as classes não privilegiadas, ao ensino técnico, atendendo as necessidades da industrialização.

O ensino secundarista, então, preocupava-se com a preparação dos alunos para uma lógica fabril, onde a formação do homem em sua perspectiva integral e cidadã não se constituía como fonte de interesse; o foco maior do ensino se dava na formação de um sujeito dócil a serviço da indústria. Segundo Saviani (2005, p. 21), neste período a escola teria como função “[...] preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado [...]”.

Diante da trajetória construída, finalmente alcançava, em 1991, o tão esperado mercado de trabalho; após muito esforço, consegui um estágio com remuneração na Refinaria Landolfo Alves, em Mataripe - BA. A experiência vivida trazia a sensação de que o mundo da indústria não era um sonho a ser seguido por mim; ao finalizar do estágio, investi toda a remuneração do último mês para prestar concurso vestibular na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

relações no mundo e com o mundo, as relações, vivências e imaginário firmavam os meus encarnes no mundo.

O curso escolhido e no qual fui aprovado em 1992, foi o de Filosofia; a escolha pelo curso, naquele momento, deu-se, sobretudo, pela possibilidade de um estudante negro, oriundo de classe popular, vivenciar o espaço da universidade e tudo aquilo que ela poderia proporcionar, pois, para além disso, o que existia era um mercado de trabalho com poucas oportunidades.

Isto fica claro quando o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2001, p. 127-128), revelou a situação do mercado de trabalho na década de 1990:

[...] o mercado de trabalho é uma das esferas em que se distingue com mais clareza a eficiência dos mecanismos discriminatórios no Brasil, assim como seu modo sutil de operar. Pois, ocultado por fatores aparentemente objetivos, derivados de novas e tradicionais exigências produtivas, velhas questões permanecem: os indivíduos negros estão sujeitos mais ao desemprego, permanecem mais tempo nesta situação e, quando tem (sic) trabalho, lhe são reservados postos de trabalho de menor qualidade, status e remuneração [...].

Logo que aprovado, a família indagava-me sobre com o que eu trabalharia e se era futuro fazer Filosofia. De imediato compreendi que, na contramão dos filósofos gregos antigos, precisava do (neg)ócio,¹⁰ ou seja, uma atividade para manter meus estudos. Naquele momento, as indagações eram reais e permeavam também minhas preocupações, pois, do ponto de vista pragmático, eu precisava assegurar as minhas condições de existência.

¹⁰ Segundo Bacal (2003, p. 43), na Grécia antiga, “[...] o ócio não significava estar ocioso no sentido de não fazer nada, mas implicava operações de natureza intelectual e espiritual que se traduziam da contemplação da verdade, do bem, e da beleza, de forma não utilitária”. Segundo Cortella (2011), os homens que não tinham o privilégio da aristocracia se dedicavam ao comércio e a outras formas de subsistência, detinham a negação do ócio - negócio.

No contexto do meu curso percebia que uma parte significativa das pessoas que cursavam licenciatura em Filosofia no início da década de 1990, na UFBA, já estavam inseridas no mercado de trabalho e quase sempre atuavam em outras áreas, pois, o espaço de ensino de Filosofia era muito restrito.

Após a reformulação da educação primária e secundária, implantada no ano de 1971, pela Lei nº 5.692,¹¹ no governo militar, e que visava à profissionalização para o mercado de trabalho, a Filosofia foi relegada à condição de quase extinção, só retornando para os currículos do ensino médio como disciplina obrigatória em junho de 2008, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684/08.¹²

Durante o processo de formação, cursei componentes curriculares que possibilitaram a minha formação para a criticidade, implicando, assim, em um entendimento mais detalhado da realidade. Todavia, essas disciplinas traziam uma perspectiva de pouco diálogo com as questões que emergiam no mundo de um estudante negro de classe popular. Naquele momento, tinha a nítida ideia de que era necessário dialogar com outras experiências também importantes para a minha formação.

Na busca de formas alternativas para me manter no ensino superior e vivenciar outras experiências, descobri que na Faculdade de Educação (Faced) da UFBA existiam alguns núcleos de pesquisa e, mesmo cursando o terceiro semestre de Filosofia, busquei

¹¹ Segundo Correa (1996, p. 42), a partir da implantação da Lei nº 5692/71, as disciplinas ligadas às ciências humanas, Sociologia, Filosofia e Psicologia, deram lugar pela imposição da lei, às disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Essas disciplinas são implantadas a partir da necessidade que o regime político vigente sentia de transformar as escolas em simples locais de reprodução da ideologia das classes dominantes, impedindo o desenvolvimento na juventude de uma consciência crítica na qual estavam inseridos.

¹² A Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Lamentavelmente, com a Lei nº 13.415/17, a Filosofia é relegada à condição de estudos e práticas, perdendo o status de componente obrigatório no ensino médio.

informações sobre possíveis bolsas para estudantes. Foi nesse momento que tive minha primeira experiência como bolsista da universidade no núcleo de pesquisa Trabalho, Currículo e Construção do Conhecimento: relação vivida no cotidiano da escola ou utopia do discurso acadêmico?,¹³ sob a orientação da Prof^a. Dra. Terezinha Fróes Burnham. Durante um ano, como bolsista, exercitei um olhar crítico sobre o fenômeno educativo, desvelando nuances significativas do espaço da escola, subsidiado por uma tessitura teórica que desvelava a face oculta da educação. A experiência me possibilitou revisitar e reler, agora por uma perspectiva amadurecida, as marcas deixadas no meu corpo e nas minhas memórias pela educação tradicional da década de 1980.

A experiência vivida nesse núcleo de pesquisa me possibilitou estabelecer a relação das teorias do espaço acadêmico com a realidade e necessidades que emergiam no meu mundo, além de me possibilitar estratégias de intervenção nas suas sutis contradições.

Em 1995 abraço uma nova oportunidade de trabalho no Centro Projeto Axé¹⁴ de Defesa e Proteção à Criança e ao Adolescente, como “educador de rua”. O projeto é uma organização não governamental que, desde 1990, já havia construído uma metodologia de trabalho para intervir com sujeitos em situação de risco social¹⁵ em Salvador.

¹³ No núcleo de pesquisa desenvolvi atividades de coleta de dados, discussão e análise de dados durante o período de um ano.

¹⁴ Quanto à denominação “Projeto Axé”, Carvalho e Almeida (1995, p. 80): afirmam que: “no candomblé, a palavra Axé significa o princípio, a força ou a energia que faz crescer e que é transmitida a todos os seres da natureza, assegurando que quase todas as coisas tenham um vir-a-ser”. O projeto também tinha uma denominação simbólica associada aos negros e mestiços, pois existe em Salvador uma forte correlação entre pobreza e negritude:

¹⁵ Segundo Costa (1989), esses sujeitos são pessoas, famílias, comunidades privadas de acesso à condição mínima de bem estar e de dignidade e bloqueadas, por isso mesmo, do social.

O trabalho como educador de rua¹⁶ possibilitou-me uma experiência não vivida no âmbito da academia. Como educador de rua, tinha o objetivo de auxiliar no resgate das crianças e adolescentes em situação de risco social, já que se encontravam em extrema exclusão, ou seja, fora do convívio familiar, da comunidade e da escola.

A experiência de fazer da rua uma sala de aula foi algo inovador por trazer a possibilidade de aprender com sujeitos que portavam compreensão e relação diferenciada com o mundo. Na prática, o que se percebia é que essas crianças e adolescentes portavam uma série de saberes e experiências que eram silenciados pela lógica social que os compreendia como “menores”,¹⁷ conforme escreve Foucault, (2005, p. 170) saberes sujeitados: “[...] uma série de saberes que são qualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados; saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade”.

Naquela experiência compreendia que as crianças e adolescentes traziam um tipo de saber particular, local, manifestados nos seus corpos, nas formas de estabelecer relação com os transeuntes, na produção de uma linguagem própria para o grupo, no ato de burlar as forças repressoras do Estado, ou seja, desenvolviam

¹⁶ Os educadores de rua atuam juntos às crianças e adolescentes em situação de risco social, já que estes se encontram em situação de extrema exclusão. Para Graciani (2001, p. 52-62) a educação de rua é “[...] um recorte da pedagogia do oprimido [...] [que, por sua vez, se insere na educação popular enquanto um] [...] projeto de transformação política e social [...]”. A educação de rua transita na esfera da libertação da criança e do adolescente, vítimas da condição social imposta por um sistema contraditório, portanto, tem uma epistemologia fundada na crítica e construção da cidadania daqueles que se encontram marginalizados pelo processo produtivo.

¹⁷ Termo do círculo jurídico utilizado pelo antigo código de menores (Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979), que traz um enfoque correccional-repressivo estabelecendo correlação entre a pobreza e a delinquência, como afirma Rizzini (1993, p. 96): “[...] Menor é aquele que, proveniente de família desorganizada, onde imperam os maus costumes, a prostituição, a vadiagem, a frouxidão moral, e mais uma infinidade de características negativas, tem a sua conduta marcada pela amoralidade e pela falta de decoro, sua linguagem é de baixo calão, sua aparência é descuidada, tem doenças e pouca instrução, trabalha nas ruas para sobreviver e ainda em bandos com companhias suspeitas”.

mecanismos de sobrevivências e se apropriavam de forma ativa da realidade. A experiência evocava em mim, a ideia nítida de que as instituições de ensino não eram sensíveis a esses saberes, como nos atenta Gauthier (1996, p. 138): “a produção dos saberes como ‘científicos’ pela academia não pode mais ignorar a existência de contra-saberes nas classes e nos grupos marginalizados”.

Essa questão logo se tornou o problema que se configuraria em minha pesquisa de mestrado – A relação com o saber de adolescentes em situação de risco social: um estudo sociopoético¹⁸ – na UNEB, em convênio com a Université du Québec à Chicoutimi - Canadá.

A pesquisa me levou a refletir e afastar desses(as) adolescentes e crianças a visão estigmatizadora e assistencialista de que, do ponto de vista intelectual, são pessoas frágeis e incompetentes, levando-me a pensar sobre os saberes produzidos pelos grupos historicamente subalternizados e, por conseguinte, na força criativa desses grupos para sobreviver às condições adversas que cercam seu cotidiano.

Em 2003, fui selecionado para ser professor substituto da UNEB, Campus XXIII, localizado no município de Seabra, Bahia. A experiência me possibilitou ações de extensão com as comunidades negras rurais das cidades circunvizinhas pertencentes à Chapada Diamantina, as quais participaram ativamente das atividades científico-culturais do I Festival de Arte, Cultura e Educação da Chapada Diamantina,¹⁹ no ano de 2004.

Durante o festival, nós, professores da UNEB, nos aproximamos das comunidades, com suas performances e formas de organização,

¹⁸ Utilizando a proposta metodológica da Sociopoética, a pesquisa buscou compreender como os adolescentes em situação de risco social se relacionavam como saber escolar.

¹⁹ O principal objetivo do festival era valorizar e divulgar a cultura popular da região da Chapada Diamantina, em suas diferentes manifestações. Em mais duas edições em que estive presente vivenciei os saberes das comunidades do Baixão Velho, Lagoa do Baixão, Baixãozinho e Vazante, localizadas no município de Seabra, pude também conhecer os grupos culturais das comunidades das cidades de Palmeiras, Lençóis, Boninal e Iraquara.

entendendo a luta de mulheres e homens que, com seus sambas, cânticos e corpos, expressavam saberes, práticas, trajetórias culturais e, mesmo com o abandono do poder público, não silenciavam seus gritos e a todo momento reinventavam seu modo de resistir, modo de sobreviver que era manifesto nas mesas de discussões, nas performances das comunidades que se apresentavam no festival, nas trajetórias singulares de seu Júlio e seu Jaime, homens negros da área rural que lutavam para terem os espaços territoriais de suas comunidades reconhecidos como Quilombo por parte do governo vigente; na luta dos Ternos de Reis do município de Seabra para manter sua memória; ou mesmo no ritual do Jiro do Reis de São Sebastião do Mulungu, de Boninal, que com uma grande concentração de mulheres negras e rurais resistiam para manter seus cultos na comunidade. Tais ritmos, agenciamentos, práticas culturais, saberes e crenças evidenciavam-se como tecnologias forjadas por homens e mulheres negras que na sua trajetória de luta produziam formas estratégicas de assegurar seus valores e condutas.

Os encantos e desencantos experienciados em minha trajetória me encaminhavam para o reconhecimento de outras forjas, outras lógicas. As dores, os prazeres, as vivências, o não revelado, deslocavam-me para aberturas e (des)caminhos de outras epistememes.

NAS TRILHAS DOS ENCANTADOS

Transitar nos meus fluxos vivenciais suscitavam o interesse em debruçar-me sobre os saberes e produções oriundas dos grupos silenciados e subalternizados pelo poder hegemônico. Nesse sentido, a Umbanda, religião afrobrasileira²⁰ da qual já começava a participar

²⁰ Entendemos, como Miranda (2012), que o termo afrobrasileiro deve ser escrito sem hífen, pois as duas descendências nos impregnam de experiências, lógicas e sentidos que se unem e não estão à parte.

em um bairro de Salvador, oferecia-me elementos para pensar as práticas manifestas naquele espaço como um saber local, singular, um modo específico de construção do conhecimento.

A minha itinerância na Umbanda começa em 2001, quando eu e um grupo de amigos(as) buscávamos socorro para uma pessoa que tinha tentado o suicídio e que, após essa tentativa, entrou em um processo de depressão, exigindo diversas intervenções médicas. A situação sensível que ali se apresentava, no entanto, parecia não apresentar melhoras para o reestabelecimento da sua saúde. Naquele momento, tínhamos a plena certeza de que os recursos médicos utilizados até ali não dariam conta do quadro grave e decidimos sair em busca de outras formas de entender e intervir na situação. Após diversas tentativas de resolução do problema chegamos até o espaço religioso localizado em Alto de Coutos, um bairro do Subúrbio Ferroviário de Salvador. Ali encontramos o Centro de Umbanda Irmão Carlos. A partir daquele momento, entramos em contato com um modo de entendimento da realidade que significava o mundo com uma perspectiva que diferia de um modelo de racionalidade vivido por nós.

Ao adentrarmos aquele espaço nos defrontamos com uma experiência inovadora: imagens de caboclos,²¹ orixás,²² santos católicos, velas de diversas cores, incensos, guias com as cores dos orixás, além de elementos das culturas indígenas como arco, flechas, chocalhos e cocares. Era perceptível, ao vislumbrarmos o lugar, a presença de um mosaico que expressava a diversidade estética nos altares, paredes e na mesa do centro de Umbanda.

²¹ Designação genérica dada à personalidade de espíritos indígenas brasileiros, também cultuados pelos iniciados ao lado das divindades africanas, mas tidos na categoria de “entidades nobres” e não de “santos”. (CASTRO, 2001, p. 183)

²² Divindades africanas cultuadas pelo panteão Iorubá.

O ato de estar naquele espaço gerava em mim conflitos e tensões internas, pois, meu modelo de formação religiosa anterior era o Catolicismo e, mesmo tendo rompido com essa matriz, percebia que ela ainda atuava sobre meu modo de pensar e agir sobre o mundo. Porém, aos poucos, fui sendo apaziguado pelo contato afetivo e harmônico com o qual fomos acolhidos no Centro de Umbanda de Irmão Carlos.

O acolhimento se deu por Dona Glorinha,²³ uma senhora muito agradável e com uma escuta extremamente sensível que, em um primeiro momento, nos recebeu no espaço de sua residência. Ela trazia uma calça branca e uma camisa fechada com a mesma cor, trazendo um olhar sereno e sempre atencioso ao que dizíamos. Depois de uma breve conversa, nos deslocamos para o centro que ficava em um espaço anexo à residência e, apesar de suas limitações físicas, Dona Glorinha demonstrava bom humor e parecia rir das próprias dores após cada passo dado pelas escadas que levava até o centro.

Naquele momento, Dona Glorinha nos informou, então, que daria passagem ao seu guia,²⁴ o Índio da Estrela Branca²⁵ e, colocando sobre a blusa um guarda pó branco, retirou um pequeno pano também branco que se encontrava sobre um copo com água, localizado à sua frente. Logo depois, tocou nos búzios que estavam sobre a mesa, fazendo um breve silêncio e, em seguida, ouvimos um zumbido – muito próximo do som do vento quando corta o espaço – e em poucos instantes, ali na frente dos nossos olhos já estava manifestado o guia da casa. O corpo daquela senhora frágil, com uma voz suave e com movimentos limitados dava espaço, então, para um outro, um

²³ Forma afetuosa como me dirigia a minha mãe espiritual Maria da Glória, responsável pelo Centro de Umbanda Irmão Carlos.

²⁴ No centro pesquisado, esta designação é dada para as entidades espirituais dos médiuns.

²⁵ Entidade espiritual da linha dos índios responsável pelos trabalhos espirituais do Centro de Umbanda Irmão Carlos e guia protetor da dirigente do centro.

ser que tinha uma voz grave e um perfil diferente daquela senhora que estava há poucos minutos conversando conosco. Naquele momento fixei meu olhar sobre ela, porém, sob os cabelos longos caídos agora sobre uma face sisuda, fazia-se presente um olhar que transfixava toda a sala e impunha respeito.

A experiência de estar diante de um processo de manifestação de uma entidade era ao mesmo tempo assustador e espetacular para aquele grupo de pessoas que traziam outro registro do sagrado. Mas não demoramos para perceber que o sagrado manifesto no guia, apresentava uma outra nuance, diferente das matrizes de nossas vivências, pois ali, de forma espirituosa, o guia conversava como se fôssemos próximos, dirigia-se a nós como se fosse um parente ou mesmo um amigo preocupado com nossas questões.

Após conversarmos com o Índio da Estrela Branca, ele nos disse através do jogo de búzios o que teria ocasionado tal situação, nos informou, em seguida, como poderia ajudar e quando aproximadamente a pessoa que passava por aquela situação responderia de forma positiva. Naquele momento, entender as dinâmicas que aconteciam na sala anexa ao espaço domiciliar, onde o espírito de um indígena se manifestava no corpo de uma senhora, ver seu modo de leitura e intervenção sobre o problema deixava evidente que estávamos diante de um modo de compreender o mundo que atuava sobre uma outra lógica. Nossas cabeças disciplinadas pelo paradigma cartesiano,²⁶ com seus critérios rígidos e pretensões universalizantes do mundo, sucumbiam naquele instante a um outro discurso, um outro saber, um outro que escapava da totalização instrumental. Como nos afirma Zimmermann (1987, p. 183),

²⁶ Modelo de pensamento que se constitui no século XVII. O paradigma cartesiano postula a racionalidade, a objetividade e a medição como únicos meios de se chegar ao conhecimento verdadeiro.

Ao fugir da totalização instrumental, o outro se revela como exterioridade, como aquele que é livre, isto é, ele não é parte do meu mundo – incondicionado ao meu sistema e, por isso, ‘jamais posso a-barcar’, com-preender, po-ssuir, tornar totalmente meu o ‘outro’ [...].

A todo instante tentávamos construir uma ordem explicativa para aquela experiência, construir um nexos, dar um sentido abstrato para o vivido, porém, em todas tentativas silenciávamos diante do mistério. Após seguirmos os encaminhamentos da entidade, na semana dita como aquela que a pessoa apresentaria os sinais de mudança no quadro de saúde, percebemos uma significativa melhora e os sinais expressos pelo guia aconteceram.

A experiência vivida despertava para uma série de estratégias desenvolvidas no território da Umbanda que permitiam a fuga dos infortúnios produzidos pelos desequilíbrios materiais e espirituais vivenciados pelos(as) frequentadores(as). Percebia que este espaço catalisava tecnologias firmadas a partir de corpos subalternizados, entretanto, na relação com o sagrado produziam de forma insurgente mudanças nas condições de vida de homens e mulheres que buscavam auxílio.

A partir daquele momento compreendi que existia uma outra forma de intervenção sobre a ordem das coisas, forjado com uma estética ritualística de cores, cheiros, cantos, encantos e mistérios que firmava um modo próprio de compreensão do mundo.

Aos poucos fui me aproximando desta cosmovisão, da sua forma de entender a vida, e da sua multiplicidade de referências míticas que se agregavam no mesmo espaço: entidades que habitavam e se afeiçoavam aos participantes do culto, a ponto de saber sobre suas histórias e necessidades.

Assumo que minha reaproximação com o sagrado se deu pelo caminho afetivo, pois a experiência Católica não respondia mais

às minhas questões e necessidades; por outro lado, naquele espaço recebia um acolhimento específico e cuidadoso das entidades e médiuns enquanto buscava resolver as questões humanas que se singularizavam nos corpos, nas tramas e histórias trazidas com cada cliente.²⁷ Cheguei no centro como cliente, fui cuidado pelos guias e médiuns da casa e, como a maioria dos(as) frequentadores(as), fiquei para aprender a cuidar de outras pessoas.

Após algum tempo acompanhando os trabalhos de atendimento espiritual²⁸ do centro que aconteciam nas terças e quintas-feiras, fui convidado por Dona Glorinha para auxiliar nos trabalhos de atendimento. Ao chegar ao centro com um amigo que também foi auxiliar nos trabalhos espirituais, saudamos o guia da casa Estrela Branca e logo fomos acolhidos com um ponto cantado da Umbanda “*chegaram os pombos reais, chegaram os pombos reais, estavam presos na cidade de Aruanda, senhora Santana eu vim aqui pra saudar*”. Ser recepcionado por um ponto cantado era emocionante, a entoação dada pela voz suave da entidade tornava o canto mais forte e belo. Após o canto ajoelhei e agradei ao guia. Tenho que assumir que fiquei um tempo pensando no que significava esse canto; o que ele poderia significar? Demorei para entender que o ponto cantado²⁹ assegura um valor, traz um sentido e pode comunicar uma situação. Naquele instante, o ponto cantado revelava a minha abertura para

²⁷ Uma das denominações usadas pelos médiuns da casa ao se referirem às pessoas que buscam a resolução de seus conflitos cotidianos junto ao centro de Umbanda. A acepção do termo cliente no contexto pesquisado foge à dinâmica meramente comercial, pois, parte das pessoas atendidas no centro de Umbanda não têm condições de assumir os gastos das obrigações e trabalhos, nestes casos, os gastos são assumidos pelo centro.

²⁸ O atendimento espiritual no Centro de Umbanda acontecia nas terças e quintas-feiras e tinha como entidade responsável o Índio da Estrela Branca. Outros atendimentos também eram disponibilizados nos dias de quarta-feira com o espírito do Irmão Carlos e em dias alternados com o espírito da Cigana Angelina.

²⁹ Pontos de força em louvor às entidades espirituais que se manifestam nos centros de Umbanda.

os processos espirituais e ritualísticos da Umbanda da qual faria parte a partir daquele momento.

Nas idas ao centro de Umbanda para auxiliar Dona Glorinha e as entidades nos trabalhos espirituais, sempre éramos convocados a tomar um café à mesa sempre farta de banana da terra, batata doce, carne frita e pães, onde ela fazia questão de que nos sentássemos um pouco para esfriar o sangue³⁰ antes de começarmos os trabalhos. Entre um café e outro éramos agraciados pelas histórias de sua trajetória, de como cada entidade começou atuar no centro ou das curas que alcançou trabalhando com seus encantados.³¹ Naquelas narrativas regadas de risos e entusiasmos pelos feitos alcançados era possível perceber uma estrutura mítica e singular que forjou-se no sertão da Bahia.

As narrativas de Dona Glorinha e de seus encantados estabeleciam em mim uma crise, pois, as referências teóricas que tinha acesado até ali defendiam a ideia de um mito da criação que atribuía marco temporal e espacial para a origem da Umbanda. Porém, ao escutar os relatos trazidos por Dona Glorinha, percebia que a tentativa de um discurso único sobre a Umbanda implodia na trajetória singular daquela senhora e de seus encantados que atribuía um sentido próprio a seus cultos e práticas no sertão da Bahia.

Enquanto bebíamos o café, íamos sendo atravessados pelas histórias encantadas das forças sobrenaturais do sertão e o sagrado já estava presente ali na mesa, nas narrativas ou mesmo nos pontos cantados que eram entoados dando beleza e harmonia às trajetórias dos seres encantados. A partir daquelas memórias íamos

³⁰ Termo utilizado no centro pesquisado, indicando a necessidade dos(as) participantes se dispersarem das preocupações cotidianas, buscando adequar-se às singularidades das atividades espirituais.

³¹ Forma com a qual a responsável pelo Centro de Umbanda se referia às entidades sobrenaturais que se manifestavam no Sertão da Bahia.

acessando valores, condutas e práticas que iam modelando uma visão de mundo singular.

O guia espiritual de Dona Glorinha – Índio da Estrela Branca –, sempre afirmava: *“aqui só se aprende a fazer fazendo”*. Ele sempre trazia essa afirmação nos momentos em que eu fazia perguntas sobre a Umbanda. Nesta tentativa de compreender “no meu tempo” o significado e a importância da Umbanda, demorei para entender o que dizia o Índio da Estrela Branca e só depois pude perceber que minha ansiedade se aportava em uma tentativa de compreender aquela experiência a partir de uma concepção abstrata e intelectual, mas a todo momento aquela vivência exigia o corpo, a intuição e outras formas para acessar o mundo a partir de outras perspectivas.

O ambiente mágico-religioso manifesto naquele espaço aos poucos me aproximava da experiência religiosa. Talvez essa aproximação tenha acontecido pela estética subversiva contida nos trabalhos mágicos das entidades, nos seus apegos declarados de forma sutil às coisas do mundo material, ou mesmo, na ideia de guias espirituais que se afeiçoavam aos seus fiéis, forjando assim, uma concepção de sagrado que se imbricava, a todo o momento, com o cotidiano de seus(suas) adeptos(as).

A itinerância na Umbanda impregnava-me de um mosaico de símbolos com origens distintas, porém, em sua ritualística, essa diversidade ganhava características próprias, singularizava-se em uma cosmovisão que produzia um sentido para seus(suas) adeptos(as) e frequentadores(as).

A Umbanda vivida por mim em Alto de Coutos me trazia novos aprendizados, seja a partir da estrutura estética do mundo rural que ela trazia para o mundo urbano, através dos pontos cantados e práticas ritualísticas dos caboclos e índios, seja pela aproximação com os orixás e seus saberes ancestrais ou ainda pelas práticas atenciosas e acolhedoras das médiuns que se dedicavam ao trabalho espiritual.

Após uma longa jornada de vivência no centro, em 4 de janeiro de 2006, tive oportunidade de participar da gira,³² no povoado de Bela Vista de Covas, no município de Itiúba, no sertão baiano. Ao chegarmos ao município, fomos para a Fazenda Marrecas, vez que o espaço ficava afastado do centro do município, num ambiente rural, onde não tinha energia elétrica e, por isso, à noite era possível ver com nitidez as estrelas e a força da lua iluminando os pastos.

Algumas horas após nossa chegada, o dono da fazenda, um senhor com aproximadamente 70 anos de idade, seu Enésio, com seu jeito interiorano, a todo momento perguntava pelo “seu Estrela Branca” e dizia que o povo queria falar com ele. Dona Glorinha sempre que viajava para o interior, mesmo em férias, tinha sempre solicitações dos moradores do entorno da fazenda para atender com seu guia espiritual. Logo no início da noite, ela se preparou para atender com o Índio da Estrela Branca; aos poucos alguns(algumas) trabalhadores(as) da área rural, moradores(as) da área onde acontecia a gira chegavam e ficavam em uma sala improvisada; ali traziam suas dores e queixas sobre problemas das mais diversas ordens para o guia.

Naquele momento, pude reconhecer que as forças dos encantados naquele território detinham o mesmo respeito que o homem do anel.³³ Aqueles homens e aquelas mulheres depositavam toda a sua crença na entidade que escutava seus lamentos e encaminhava a resolução dos seus problemas com banhos, rezas e passes. Pude perceber o quanto parte daquelas pessoas buscavam o acalento de suas dores nas breves e sábias palavras de um espírito indígena que, a todo momento, acolhia aquelas demandas e tinha sempre palavras fortalecedoras

³² No centro pesquisado, a gira é a sessão umbandista onde os médiuns evocam os pontos cantados, dançam e batem palmas para os antepassados. Durante toda a ritualística, as entidades se manifestam e bebem a jurema, bebida sagrada feita do entrecasco da árvore da jurema.

³³ Termo utilizado pelas entidades espirituais do Centro de Umbanda Irmão Carlos ao referir-se aos profissionais da área médica.

para aquelas pessoas que traziam nos espectros de seus corpos as alegrias e agruras de uma vida dedicada ao trabalho no campo.

A imersão na Umbanda me possibilitou compreender o mundo por uma outra razão, uma razão que não abdica do corpo e de suas sensações; sua dinâmica abarca os sonhos, as intuições e os encantos, nela a modelagem racional e abstrata é só mais um sentido e sobre eles não há nenhum tipo de privilégio.

É a partir da vivência da Umbanda que eu ressignifico a minha trajetória e meus valores. Foi nessa vivência, a partir das giras, encantos e mistérios que compreendi que se fazia necessário reconstruir meu projeto de existência, o meu modo de pensar, agir e sentir o mundo. Descobri que minha formação acadêmica não preenchia minhas necessidades existenciais, pois esta formação se alicerçava em um modelo colonizador da realidade. Para Quijano (2009, p. 74-75) “[...] o eurocentrismo não é exclusivamente [uma] perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia”.

A dinâmica da Umbanda em seus fluxos diversos me instaurava em um espectro que fugia a qualquer tentativa de modelagem cognitiva, suas experiências e práticas convocavam-me a pensar a partir de um fluxo vivencial que se modelava na sabedoria dos caboclos e espíritos indígenas, na perspicácia dos erês,³⁴ na harmonia dos orixás e na forte presença dos antepassados, norteando a minha trajetória existencial.

Nesta senda é que me vi no desafio de pesquisar as práticas e saberes produzidos no modo de vida desta religião afrobrasileira. Na tentativa dar voz aos saberes da Umbanda e de pensar sobre sua cosmovisão, fui reconhecendo que estes já se encontravam firmados

³⁴ Um dos estados de transe; espíritos infantis também cultuados pelos iniciados ao lado das divindades a que foram consagrados. (CASTRO, 2001) Segundo Negrão (1996), seus atributos são a alegria e a inocência. No centro pesquisado, as festividades e cultos aos Erês acontecem com maior intensidade nos meses de setembro e outubro.

em meu corpo e no modo como eu me relacionava com o mundo. Contrariando o modelo cartesiano, a Umbanda não produz dicotomias entre corpo e alma, entre razão e emoção; a superação do dualismo neste território afrobrasileiro é a expressão de um outro modo de concepção do mundo.

Reconhecer no fazer da Umbanda um modo próprio de compreensão do mundo, entender as estratégias de homens e mulheres que, mesmo subalternizados pelos poderes hegemônicos, produzem saberes estratégicos e se insurgem produzindo um modo de vida é o que me fez esboçar linhas, desejos e trilhas investigativas para produzir a pesquisa em nível de doutoramento intitulada: “Pedrinha miudinha em Aruanda ê, lajedo: o modo de vida da Umbanda”.

REFERÊNCIAS

- BACAL, S. *Lazer e o universo dos possíveis*. São Paulo: Aleph, 2003.
- CARNEIRO, S. *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. 2005. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARVALHO, I. M. M.; ALMEIDA, F. G. Projeto Axé: relato de uma experiência. *Caderno CRH*, Salvador, n. 23. p. 76-97, 1995. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/viewFile/18719/12092>. Acesso em: 11 jun. 2016.
- CASTRO, Y. P. *Falares Africanos no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras: Topbooks, 2001.
- CHARLOT, B. A noção de relação com o saber: bases de apoios teóricos e fundamentos antropológico. In: CHARLOT, B. (org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 97-147.
- CORRÊA, L. Reflexões sobre a exclusão e inclusão da sociologia no currículo escolar. *Revista Meditações*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 40-51, 1996. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/9394/8137>. Acesso em: 5 ago. 2017.
- CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- COSTA, A. *Brasil criança urgente*. São Paulo: Columbus, 1989.

- DAMÁZIO, E. S. P. *Colonialidade e decolonialidade da (anthropos)logia jurídica: da uni-versalidade a pluri-versalidade epistêmica*. 2011. Tese. (Doutorado em Direito) - Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIOECONÔMICOS. *A situação do trabalho no Brasil*. São Paulo: DIEESE, 2001.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Curso no Collège de France, 1975-1976).
- FOUCAULT, Michel. O que é a Crítica. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, v. 82, n. 2, p. 35-63, 1990. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/critique.html>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- GAUTHIER, J. Corpo, cultura, saber e contra-saber. In: LUZ, N. (org.). *Pluralidade cultural e educação*. Salvador: Edições SECNEB, 1996. p. 125-211.
- GRACIANI, M. S. *Pedagogia social de rua*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GROSFUGUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (coord.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 63-78.
- HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1997.
- MIRANDA, A. C. S. A invisibilidade da ação política das ialorixás. *Revista Africanias*, Salvador, n. 3, p. 1-13, 2012. Disponível em: <http://www.africaniasc.uneb.br/index.php>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- NEGRÃO, L. N. *Entre a cruz e a encruzilhada*. São Paulo: EdUSP, 1996.
- NEVES, C. E. A. B. Modos de interferir no contemporâneo: um olhar micropolítico. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, p. 2-19, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v56n1/v56n1a02.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.
- PETIT, S.; GAUTHIER, J.; SANTOS, I.; FIGUEIREDO, N. Introduzindo a sociopoética. In: SANTOS, I.; GAUTHIER, J.; FIGUEIREDO, N. B. A. et al. (org.). *Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais: abordagem sociopoética*. São Paulo: Atheneu, 2005. p. 221-241. (Série Atualização em Enfermagem, v. 3). p. 224-241.

- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-117.
- RIZZINI, I. *As bases da “nova legislação” da infância*. Brasília, DF: INESC, 1993.
- SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. [S. l.: s. n.], 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício de experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1997.
- ZIMMERMANN, R. *Uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel: América Latina o não-ser*. 2. ed. Petrópolis: São Paulo, 1987.

PLANTAR, CUIDAR E FORTALECER

interdisciplinaridade, método
e relevância social na trajetória
profissional da docência universitária

INTRODUÇÃO

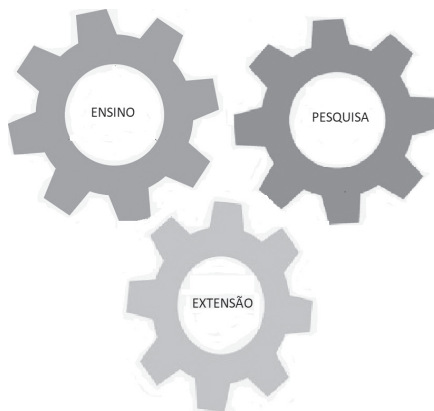
O processo de formação profissional é um conjunto de esforços de natureza técnica, humana e social que objetivam instrumentalizar o indivíduo a desenvolver de forma efetiva as atribuições laborais que lhes são conferidas, e, nesse processo, contribuir na obtenção de condições materiais de sobrevivência individual, de seus familiares e na construção de uma sociedade próspera e socialmente referenciada.

Apesar de uma aparente condição objetiva, o percurso formativo é fundamentalmente norteado pela forma com a qual o indivíduo estabelece relações sociais, afetivas e constitui crenças, valores e utopias inerentes a sua trajetória de vida. Nesse sentido, o indivíduo busca equacionar suas incompletudes pessoais, sejam de natureza técnica (objetiva) ou afetiva (subjéctiva), e estabelecer estratégias para melhor exercer seu papel na sociedade e alcançar sua realização pessoal.

O profissional docente no magistério superior, a perspectiva da atividade universitária, tem seu labor pautado na tríade ensino, extensão e pesquisa, e, para realização de seu trabalho, o aspecto técnico, da formação profissional e titulação, sempre é considerado como algo imprescindível para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas práticas profissionais, aspectos objetivos.

Outrossim, para que possa exercer com pujança e dinamismo a efetividade dessa tríade universitária é necessário que esse profissional percorra uma trajetória de opções, filiações, desfiliações, renúncias, avanços e recuos nos quais são forjados sua resiliência e instrumentalização profissional, subjetivamente, sua prática docente (Figura 1).

Figura 1 – Articulação da tríade universitária



Fonte: elaborado pelo autor.

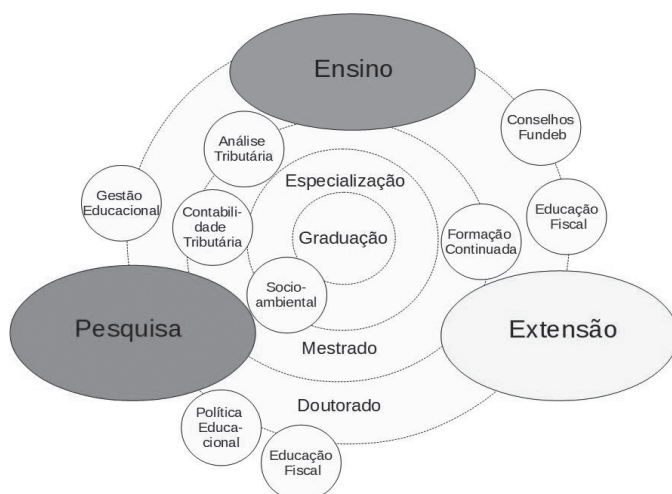
Esse capítulo de natureza documental e bibliográfica evidencia o processo de constituição da trajetória profissional do autor para além da perspectiva de consolidação da linha de pesquisa docente, dada a condição cartesiana e maniqueísta que essa abordagem possa, possivelmente, assumir, incapaz de contemplar o fenômeno mais controverso, complexo, humano e inacabado da trajetória profissional na docência do ensino superior.

O trabalho na docência superior está implicado na dialógica relação de ensino, pesquisa e extensão, próprio da tríade universitária onde essa trajetória se vivencia, e, o quanto as opções formativas acadêmicas, implicam-se e pautam, as práticas de ensino, a agenda da pesquisa e a inserção na extensão.

O trabalho busca evidenciar o quanto a pesquisa autoriza o educador quanto a sua busca pelo conhecimento que lhe impõe um projeto de ação extensiva universitária socialmente referenciada, e, quanto esse conjunto de articulações e imbricamentos consolidam essa trajetória como estágio atual que vislumbra o por vir, sustentada e equalizada por pressupostos teórico-metodológicos que lhes dão consistência e sentido, ainda que como obra em construção, muito além do que a consolidação de uma linha de pesquisa, ainda que supostamente assentada, possa lhe dar causa.

Para alcançar esses propósitos, delimito o período de 2002 a 2019, tempo em que se processa a dinâmica da inserção, formação e efetivação do meu trabalho docente no magistério superior e as práticas desse cotidiano contemplando o contexto do ensino, pesquisa e extensão.

Figura 2 – Arranjo metodológico do trabalho



Fonte: elaborado pelo autor.

O trabalho de ensino na docência universitária efetivado na graduação pós-graduação *stricto sensu* com as disciplinas “Contabilidade Tributária”, “Análise Tributária” e “Gestão Educacional”; o trabalho na pesquisa e orientação em iniciação científica com as temáticas de “Comunicação de desempenho socioambiental”, “Educação fiscal – educação fiscal e tributária como estratégias de cidadania e controle social” e “Política Educacional – financiamento, oferta, gestão e controle social dos sistemas públicos de educação”; e, o trabalho na extensão universitária com os projetos de educação continuada, formação de conselheiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e educação fiscal e previdenciária para estudantes, donas de casa e profissionais autônomos (Figura 2) evidenciam a trajetória do meu trabalho docente, a inserção da tríade ensino, pesquisa e extensão e a busca sistemática pela relevância social do trabalho.

O presente capítulo desenha-se metodologicamente a partir de três eixos estruturantes: plantar, cuidar e fortalecer.

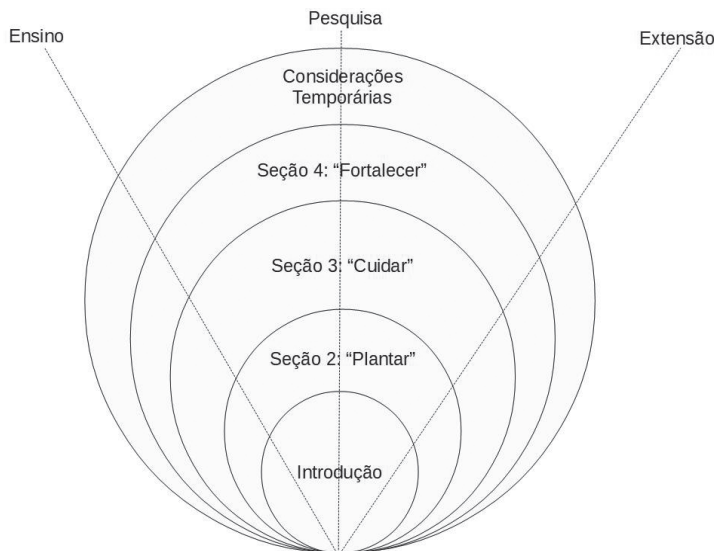
O eixo “Inserção profissional: qualificação e busca pela relevância social (plantar)” trata do período de inserção profissional e titulação inicial para o trabalho docente bem como sua constituição do campo inicial da pesquisa e extensão, marcado pela busca da relevância social da pesquisa e abrange o período de 2002 a 2009.

O eixo “Formação doutoral: amadurecimento e ampliação das opções teórico-metodológicas (cuidar)” trata do período de formação doutoral e legitimação da pesquisa, marcada pela busca do refinamento metodológico, ampliação da abordagem, ratificação das categorias de análise, linhas de pesquisa e atuação inserida na dinâmica do trabalho docente que abrange o período de 2010 até 2019.

Por fim, o eixo “O trabalho na docência superior: a pesquisa que autoriza a docência e a extensão como relevância social (fortalecer)” traz reflexões do por vir a partir da trajetória profissional constituída em quase duas décadas através de opções científicas,

teórico-metodológicas, e, da compreensão do trabalho docente, suas implicações objetivas no sentido de consolidação dessa atividade que subsidia o pleito da condição de professor titular.

Figura 3 – Organização do trabalho



Fonte: elaborado pelo autor.

O trabalho está organizado em cinco seções, a primeira introdutória que apresenta o tema e objetivo geral, a segunda que evidencia o processo de inserção na docência superior, a terceira apresenta o processo de amadurecimento profissional, formativo doutoral e a sistematização das opções dos campos teórico-metodológicos, a quarta diz respeito às implicações desses estudos e dessas opções teórico-metodológicas nas práticas docentes em seu exercício nas perspectivas do ensino, pesquisa e extensão universitária, e, por fim, a seção das conclusões temporárias que marcam esse exercício profissional e das diretrizes que pautarão desafios futuros (Figura 3).

INSERÇÃO PROFISSIONAL: QUALIFICAÇÃO E BUSCA PELA RELEVÂNCIA SOCIAL (PLANTAR)

Essa seção evidencia o processo de inserção profissional no magistério superior, a identificação das primeiras incompletudes pessoais para prática docente e a filiação teórico-metodológica no campo das ciências contábeis no âmbito das ciências sociais aplicadas no período de 2002 até 2009.

O docente do ensino superior é indivíduo em contínua formação, sua atuação está amparada legalmente pela posse de título de formação superior, e, não necessariamente, possui alguma formação de caráter pedagógico que lhe dê instrumentalização ao trabalho no ensino. (TEIXEIRA, 1998; 2005a; 2005b)

O mestrado, via de regra, relevante etapa do processo de qualificação docente, ratifica a perspectiva do processo de pesquisa como instrumentalização do trabalho docente, constituindo etapas iniciais no processo de capacitação para autonomia científica, pautando a necessidade do protagonismo docente na produção e difusão do conhecimento e ressignificando as estratégias e práticas do cotidiano profissional.

O fato de minha formação profissional ser no campo das Ciências Sociais Aplicadas, no bacharelado em Ciências Contábeis, atuar na coordenação na área de Controladoria – tributos, relatórios contábeis e gerenciais – em um grupo de radiodifusão e mídia, pautou minha especialização para o campo da controladoria, algo que repercutiu no interesse pelo magistério superior, preliminarmente, na especialização, com o contato com a disciplina “Metodologia do ensino superior”, e, posteriormente, no mestrado, com a disciplina “Tirocínio Docente”.

Os impactos da experiência preliminar no magistério superior sensibilizaram a percepção que para a efetividade do trabalho docente era necessário produzir conhecimento, nesse sentido, somente a

pesquisa e sua articulação com a atividade extensiva universitária poderiam lhe dar causa. O ingresso em uma universidade estadual pública possibilitou a plena ambiência da tríade universitária. (BRASIL, 1988; 1996)

Há de se considerar, entretanto, que a trajetória pessoal, um jovem negro, oriundo de camadas populares e egresso dos sistemas públicos de educação, já representava, a essa altura, um registro peculiar de relato de vida e relativo sucesso.

Sem contar com as redes de assistência e políticas afirmativas, se quer avaliadas, nas décadas de 1980 e 1990, período da trajetória na educação básica e ingresso no ensino superior, o ingresso em uma instituição empresarial de grande porte, o trabalho na área de finanças, treinamento, perícia, auditoria, consultoria e a construção de uma carreira de *trainee* a gerência na área de controladoria, desenhava considerável possibilidade de êxito profissional e voos mais longevos, talvez a ausência de uma relevância social desse contexto tenha me seduzido para área acadêmica. (CONCEIÇÃO, 2018)

No percurso da formação, especialização e mestrado, com o conseqüente ingresso no magistério superior, as opções teórico-metodológicas iniciam-se a perspectiva mais genuína no campo das finanças com análise de modelos paramétricos multivariados, abordagem quantitativa e empírico-normativa (HAIR JÚNIOR et al., 2005; HAIR JÚNIOR, 2009) e na concepção de uma relevância social da pesquisa aplicada em contabilidade. (DEEGAN, 1996; 2000; 2002)

Nesse sentido, o referencial teórico da teoria da divulgação da informação voluntária e teoria da legitimidade de natureza institucional (FARIAS, 2008; HYBELS, 1995; LINDBOLM, 1994; VERRECCHIA, 2001) constitui-se em alicerces teóricos para análise do fenômeno da divulgação do desempenho socioambiental das organizações empresariais.

Esse período profissional acadêmico repercute, inequivocamente, no processo de formação em serviço do educador, pautado originariamente pelos arcabouços teórico-metodológicos identificados em

seu processo formativo, especialização e mestrado, a busca de estratégias que pudessem conectar o movimento da pesquisa com a prática cotidiana da docência, no campo dos relatórios contábeis, e, o diálogo, desses últimos, com o conjunto de interesses intrínsecos e extrínsecos das organizações empresariais, suas relações de tensão e interesse com a sociedade civil organizada. (CONCEIÇÃO et al., 2011; CONCEIÇÃO; DOURADO; SILVA, 2012)

Aqui, ratifica-se a prática docente pautando o movimento pela pesquisa, e a pesquisa pode apresentar contributos para a qualificação dos jovens em formação superior, reposicionar a compreensão das próprias práticas do cotidiano docente e a vida universitária de sua comunidade acadêmica.

Nesse período, no campo da atividade de extensão universitária são desenvolvidos programas de capacitação profissional continuada no campo da Contabilidade, especialmente, aqueles voltados a egressos do curso de Ciências Contábeis, do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, no Campus XIX, em Camaçari, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), instituição que já estava vinculado, e, essa, por sua vez, pautou um estudo acerca da visão do processo formativo dos egressos de bacharelado dessa instituição. (CONCEIÇÃO; DOURADO, 2012)

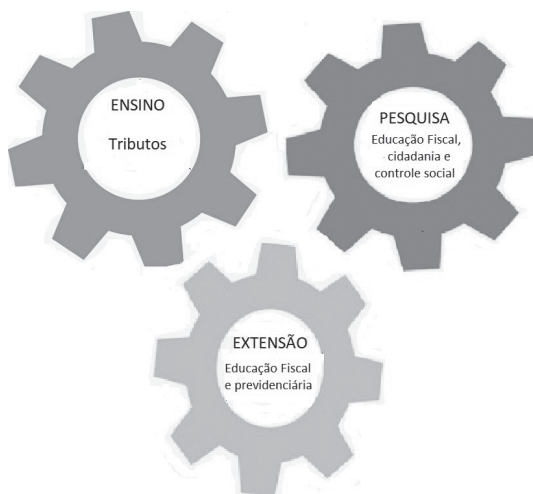
Os achados das pesquisas realizadas acerca do valor preditivo da tomada de decisão pautada nos relatórios contábeis destinados a usuários externos no contexto das emissoras de televisão aberta no Brasil para o período entre 2000 e 2005 sugeriram que o desempenho desse segmento pode ser sintetizado no nível de imobilização dos recursos do patrimônio líquido e o grau de rentabilidade das vendas, aspectos bastante relacionados com o modelo *DuPont* de análise de desempenho financeiro. (CONCEIÇÃO, 2006)

Os resultados das pesquisas e trabalhos publicados (2004-2009) acerca do fenômeno da evidenciação do desempenho socioambiental das organizações empresariais brasileiras e latino-americanas a

partir dos pressupostos teóricos da teoria de divulgação voluntária e teoria da legitimidade indicaram que o fenômeno da adesão de relatórios de desempenho socioambiental na América Latina sugerem que a política de *disclosure* das empresas bastante incipiente e altamente vinculada a aspectos de externalidade positiva (*marketing social*); identificou as companhias brasileiras como responsáveis por mais de 50% dos informes de sustentabilidade empresarial e a América Latina enquanto espaço que se consolida a utilização do relatório Global Reporting Initiative (GRI) como instrumento de comunicação de desempenho socioambiental. (CONCEIÇÃO, 2011; 2012)

Essa linha de atuação ainda articula o projeto de extensão voltado a capacitação para prestação de contas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (Figura 4).

Figura 4 – Articulação ensino, pesquisa e extensão (Linha de pesquisa 1)

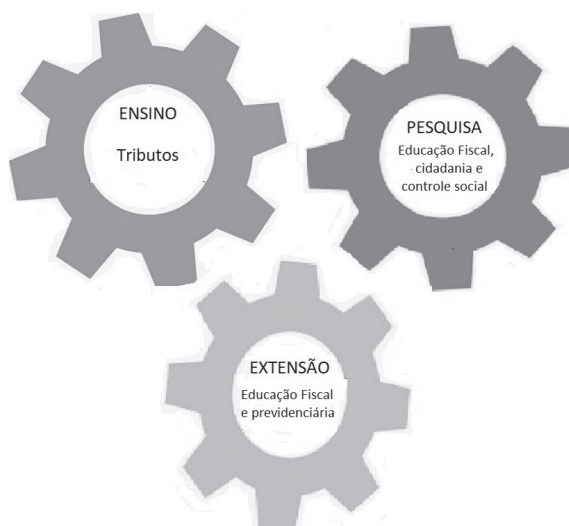


Fonte: elaborado pelo autor

As implicações recíprocas da atividade docente no contexto do ensino, pesquisa e extensão, demonstram-se, na década seguinte, renovadas a partir da assunção do trabalho docente no pós-estágio probatório nas cadeiras de “Análise Tributária” e “Contabilidade

Tributária” (CONCEIÇÃO, 2016b) (Figura 5). Nesse sentido, a prática docente nessas disciplinas relacionadas a tributação vai impactar nas ações extensivas universitárias voltadas à educação tributária, previdenciária, atendimento a comunidade para elaboração de declaração do imposto de renda, e, conseqüentemente, pautar a pesquisa e o processo formativo na década seguinte, como veremos na seção a seguir.

Figura 5 – Articulação ensino, pesquisa e extensão (Linha de pesquisa 2)



Fonte: elaborado pelo autor.

FORMAÇÃO DOUTORAL: AMADURECIMENTO E AMPLIAÇÃO DAS OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS (CUIDAR)

Essa seção evidencia o processo de qualificação profissional através do doutorado; a dinâmica de ampliação de escopo da pesquisa em outro campo do conhecimento (Ciências Humanas, Educação); como a dinâmica da interdisciplinaridade se ampliou alinhada por filiações a outras estratégias metodológicas de pesquisa, somadas as

discussões da busca pelo refinamento metodológico, renovada por outras leituras teóricas; e implicações desse movimento nas práticas do cotidiano docente no período compreendido entre 2010 a 2019.

O processo de formação doutoral, passo imprescindível para legitimação da atuação docente no âmbito da universidade, ocorreu no período de 2010-2013 e inseriu-se no contexto que contempla a titulação propriamente dita e o processo de ampliação do escopo da pesquisa para outros campos.

O ingresso no programa de doutorado em Educação, do campo das Ciências Humanas, distinto da formação profissional inicial, Ciências Contábeis, do campo das Ciências Sociais Aplicadas, trouxe uma série de inquietações e oportunidades.

Compreender os aspectos que nos direcionaram ao doutorado em Educação, no campo das Ciências Humanas, em contraposição a um doutorado em Controladoria, no campo das Ciências Sociais Aplicadas, passo que seria natural, resultam, fundamentalmente, da implicação que já ratificavam no trabalho docente com a preocupação com uma relevância social da pesquisa.

O panorama da pesquisa no campo das Ciências Sociais Aplicadas, as Ciências Contábeis, e, especialmente, a Controladoria, na década a partir de 2000, está fortemente correlacionada com a pesquisa de caráter positivista, empírico-normativa, de abordagem quantitativa. (BEUREN; SCHLINDWEIN; PASQUAL, 2007)

Esses arcabouços, já assimilados nas minhas práticas de pesquisa, especialmente, por conta da formação do mestrado nessa perspectiva, e, da produção já articulada com esses pressupostos, não representavam desafios significativos a essa trajetória, entretanto, a ênfase dessa pesquisa para o mercado de capitais, contabilidade destinada a usuários externos e contabilidade gerencial contrastando com a timidez em relação as temáticas transversais tais como Educação Fiscal, Contabilidade Socioambiental, Contabilidade Aplicada aos Microempreendedores me causava certo incômodo e

não mantinham aderência ao princípio norteador do nosso trabalho, a relevância social. (MIRANDA et al., 2013)

Ao perceber as linhas pesquisas presentes no doutorado de Controladoria, alinhados a objetos científicos, a meu ver, com baixa aderência social, notadamente pela já mencionada aridez de relevância social, me fez optar pelo doutorado na área de Humanas em que as discussões teórico-metodológicas eram alvissareiras e mais aderentes a relevância social que perseguia. Nas palavras de Profa. Dra. Nadia Hage Fialho, minha orientadora, a possível contribuição às discussões da gestão e financiamento dos sistemas públicos de educação seriam relevantes, dado nossa formação, vivência profissional e experiência inicial de pesquisa.

As discussões acerca da caracterização do objeto científico da Educação, tornam às discussões acerca dos aportes teóricos originários de outras áreas de saberes potencialidades e conflitos, especialmente, no que diz respeito as opções teórico-metodológicas dos trabalhos de investigação científica. (GATTI, 1999; 2004; 2006) A preocupação na busca por refinamento nas estratégias teórico-metodológicas de pesquisa, encontrou contexto benfazejo.

Apesar do desafio de aproximar-se em relação a pressupostos teóricos de outro campo do conhecimento, a jornada dos estudos desse esforço, abriu perspectiva para novas possibilidades no contexto do ensino, pesquisa e extensão universitária.

Desse modo, a relevância das discussões teórico-metodológicas presentes em Gatti (1999; 2004; 2006) puderam pautar a construção do arranjo teórico-metodológico da pesquisa, a configuração das categorias estruturantes do trabalho doutoral e seu arranjo metodológico, cuja a estratégia passa caracterizar a atuação docente.

O trabalho que passa ser realizado também na condição de docente permanente no programa de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado profissional), assume bastante a prática de desenhos teórico-metodológicos para elaboração de pesquisas científicas tanto

no campo das Ciências Humanas quanto nas sociais aplicadas a partir da configuração de categorias estruturantes.

No campo da administração ou gestão educacional optei por um percurso de estudos relacionados a constituição do campo teórico da Educação e da Administração ou Gestão Educacional a partir dos trabalhos de Barroso (1997), Lima (2001), Sander (2007), Dourado (2007), Teixeira (1998; 2005a; 2005b) e a compreensão do campo como condição multidimensional e multidisciplinar, que sinalizou possível interlocução com o campo das Ciências Sociais Aplicadas.

A compreensão do propósito pedagógico da Administração ou Gestão Educacional, seu princípio norteador democrático, os aspectos políticos, econômicos e culturais que configuram sua ambiência e compreensão caracterizaram teórico e metodologicamente suas categorias fundantes – pedagógica, política, econômica e cultural ou organizacional – conforme evidenciado na literatura.

A pesquisa de doutorado que realizei no âmbito das práticas de controle social, com o recorte no conselho estadual do Fundeb e delimitação desde sua constituição ao ponto de corte da pesquisa em 2013, reforçou simetrias teóricas as categorias previamente identificadas no campo da Administração ou Gestão Educacional, e, resultou em um plano teórico-metodológico para decodificação das práticas dessa instância de controle social, situadas em quatro dimensões que são elencadas no título do plano de atuação dos conselhos da Fundeb denominado de Financiamento, Oferta, Gestão Educacional e Controle Social (Fogecs).

Os achados da pesquisa no doutorado sinalizaram que o processo de percepção do papel do conselho Fundeb e da efetivação das práticas de acompanhamento e controle social guardam simetrias com a dimensão financiamento – dimensão econômica – e assimetrias em relação às dimensões da oferta, gestão educacional e controle social – dimensões políticas, pedagógicas e culturais ou organizacionais –, e, a ausência de um plano de trabalho sistematizado para

a atividade de controle social representam desafios para efetividade do papel institucional dessas instâncias (CONCEIÇÃO 2013; 2016a) confirmando a compreensão da hegemonia da dimensão econômica sobre as demais, como previsto em Sander (2007).

A pesquisa pode indicar que os desafios do cenário educacional brasileiro estão correlacionados fortemente com a ausência de políticas e intervenções sociais pautadas em planos metodológicos que reconheçam o caráter multidisciplinar e multidimensional do fenômeno ensino-aprendizagem.

Nessa dinâmica, a negação da dimensão pedagógica acaba por sonegar aspectos políticos (demanda), negligenciar as condições materiais (infraestrutura) e imateriais (conhecimento e trabalho), subsumindo aspectos culturais a apenas econômicos, compreendidos sempre como possíveis, mas não como desejáveis. (CONCEIÇÃO, 2013; CONCEIÇÃO, 2014; CONCEIÇÃO; PARENTE, 2014; CONCEIÇÃO; FIALHO, 2014; 2016a)

O entendimento de dimensões econômicas, políticas, pedagógicas e culturais ou organizacionais presentes na literatura Barroso (1997) e Sander (2007) sinalizam articulação com a proposta teórico-metodológica de financiamento (dimensão econômica), oferta (dimensão política), gestão (dimensão pedagógica) e controle social (dimensão cultural) que minha pesquisa de doutorado buscou conceber, especialmente, para os estudos do campo da gestão educacional (Figura 6).

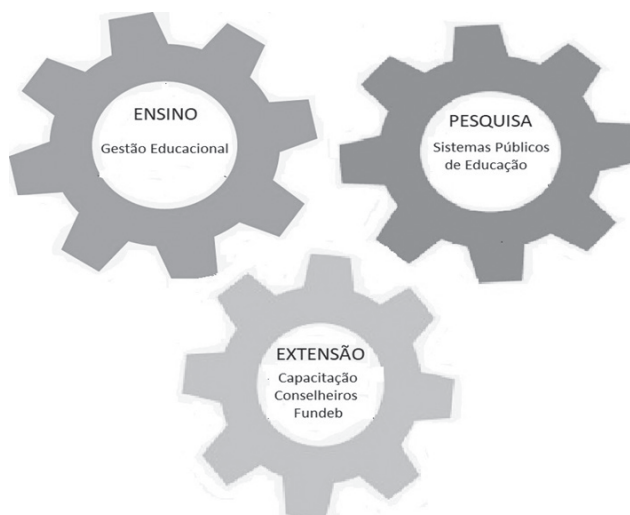
Os resultados das pesquisas realizadas parecem sinalizar que os desafios pautados às políticas educacionais, e, o insucesso no enfrentamento dos problemas históricos desse campo, no Brasil, assim se constituem pela omissão do reconhecimento da multidimensionalidade do fenômeno, da hegemonia da dimensão econômica sobre as demais dimensões, da negação do ensino aprendizagem como fenômeno cultural, especialmente, da fragilização dos métodos pedagógicos geralmente patrocinados.

Figura 6 – Articulação plano Fogecs e a literatura científica

Conceição (2013)		Dimensões Sander (2007)	Dimensões Barroso (1997)
Categorias analíticas	Dimensões		
Financiamento	Econômica	Econômica	
Oferta	Política	Política	Política
Gestão	Pedagógica	Pedagógica	Pedagógica
Controle Social	Organizacional/Cultural	Cultural	Organizacional

Fonte: adaptado de Conceição (2013).

Figura 7 – Articulação ensino, pesquisa e extensão (Linha de pesquisa 3)



Fonte: elaborado pelo autor.

A conclusão do doutorado pode legitimar institucionalmente a tríade universitária, uma vez que possibilitou a criação do Grupo de Pesquisa Educação, Federalismo e Controle Social (Gefecs).

Nesse sentido, o grupo de pesquisa encaminha o projeto “Contabilidade Cidadã” que articula a pesquisa em educação fiscal e previdenciária, a extensão com o “Observatório do direito,

cidadania e controle social da Região Metropolitana de Salvador – RMS” em parceria com a professora Ms. Rita Maria Brito dos Santos.

Assim, igualmente, pude estabelecer, a partir da conclusão dos estudos doutorais, a parceria com o grupo de pesquisa Enlace e o Programa de Pós-graduação Doutorado Multi-institucional Multidisciplinar em Difusão de Conhecimento (DMMDC) com a Profa. Dra. Suely Aldir Messeder na linha de pesquisa “Educação e Trabalho” com os projetos: “O trabalhador por conta própria e o empreendedor/as por necessidade: Um estudo sobre práticas e práticas e percursos de vida de microempreendedores(as) sociais em situação de vulnerabilidade, no Brasil e em Portugal”; “A baianidade e o/a empreendedor/a em seu fazer cotidiano: um estudo sobre os/as microempreendedores/as e seus estabelecimentos na cidade de Camaçari.” e “A construção da tecnologia social com as microempresárias e os CETEPs: um estudo sobre as microempresárias baianas e o ethos do cacete armado em Alagoinhas”.

Nessa perspectiva, desenvolvo trabalhos de pesquisa e extensão articulados com: o papel da contabilidade no processo nativo de gestão dos microempreendimentos; a inserção da educação previdenciária como estratégia de proteção social as suas práticas profissionais; e, o desenvolvimento de desenhos teórico-metodológicos e categorias de análise, capazes de superar a dicotomia do estado usurpador e estado provedor que essas iniciativas de pesquisa e extensão são compreendidos por esses sujeitos. (LOBO et al., 2005; PEREIRA; CRUZ, 2016)

Essas articulações do trabalho na pesquisa e extensão demarcam a busca por uma relevância social e por um refinamento de arranjo teórico-metodológicos de atuação docente, bem como na consolidação das iniciativas de produção e difusão do conhecimento em ressonância com o ensino.

O manancial acessado nos trabalhos de pesquisa então realizadas permitem consolidar uma linha de atuação profissional na docência

universitária de natureza interdisciplinar, onde as áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, campo das Ciências Contábeis, subárea Controladoria, e, Educação, subárea Gestão Educacional articulam-se na diretriz fundante da relevância social.

De um lado, campo das Ciências Contábeis, efetiva-se no ensino, pesquisa e extensão voltada a dinâmica dos tributos, da comunicação através dos relatórios de desempenho socioambiental. De outro, campo da Educação, efetiva-se no ensino, pesquisa e extensão voltada a gestão dos sistemas públicos, do financiamento, oferta, gestão e controle social dessas redes de ensino e a educação fiscal e tributária como ponto de tangência que unem e comunicam os dois campos a partir da discussão das perspectivas empresariais e governamentais dos tributos para o financiamento da atividade pública e construção de uma sociedade próspera e solidária.

Os aspectos evidenciados sugerem que o processo de efetivação da prática docente não se cristaliza unicamente nas pesquisas, mas implicam e retroalimentam as práticas de ensino e extensão conforme evidenciamos na seção a seguir.

O TRABALHO NA DOCÊNCIA SUPERIOR: A PESQUISA QUE AUTORIZA A DOCÊNCIA E A EXTENSÃO COMO RELEVÂNCIA SOCIAL DO TRABALHO (FORTALECER)

Essa seção evidencia aspectos da atuação docente, considerando o campo de atuação nas linhas de pesquisa e o diálogo dessas com o trabalho do ensino e extensão universitária.

A partir do percurso pessoal, formativo e profissional assentados no âmbito da atuação profissional no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Campus XIX - Camaçari, no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias aplicadas à

Educação (Gestec) e no grupo de pesquisa Gefecs na UNEB passam a apresentar o cenário atual do meu exercício profissional.

A perspectiva do ensino e extensão estão implicadas nas três linhas de pesquisa atualmente desenvolvidas: a primeira relacionada aos estudos dos relatórios de comunicação do desempenho socioambiental de companhias brasileiras e latino-americanas (Figura 4); a segunda dedicada aos estudos de educação fiscal e tributária como instrumentos de efetivação da cidadania e controle social (Figura 5); e a terceira destinadas aos estudos do financiamento, oferta, gestão e controle social dos sistemas públicos de educação (Figura 7).

Na órbita dessas linhas de pesquisa, o ensino de Análise Tributária e Contabilidade Tributária dialogam com a linha de pesquisa de educação fiscal e tributária como instrumentos de cidadania e controle social, gerado publicações, orientações em iniciação científica e atuação na extensão universitária através do projeto de educação fiscal e previdenciária que oferece atendimento e informação acerca da seguridade social voltada a estudantes, donas de casa, trabalhadores autônomos, informais e declaração do imposto de renda das pessoas físicas.

O ensino de Gestão Educacional na pós-graduação *stricto sensu* dialoga, fundamentalmente, com a linha de pesquisa “financiamento, oferta, gestão e controle social dos sistemas públicos de educação”, produzindo estudos, publicações, orientações de mestrado, coorientações de doutorado e implicação na extensão universitária através do projeto de capacitação de conselheiros do Fundeb, projeto de extensão interdisciplinares que dialogam Ciências Humanas (Educação) e Sociais Aplicadas (Ciências Contábeis).

A linha de pesquisa e os estudos dos relatórios de comunicação do desempenho socioambiental de companhias brasileiras e latino-americanas é uma perspectiva de natureza interdisciplinar que, a partir de pressupostos do campo sociológico e antropológico, tomam abordagem de natureza quantitativa com utilização de modelos

matemáticos e estatísticos para a investigação dos fatores subjacentes às práticas de comunicação do desempenho de instituições empresariais em perspectiva da responsabilidade socioambiental, linha igualmente articulada a produção de conhecimento, publicação de estudos e orientação em iniciação científica (Figura 1).

O percurso relatado de formação profissional e compreensão mais ampla do trabalho na docência universitária com a plena articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão possibilita estabelecer uma dinâmica da pesquisa como força motriz na busca do conhecimento de natureza científica, que por sua vez amplia o espectro da atuação no ensino e autoriza o docente acerca do que pretende-se difundir no ensino-aprendizagem, considerando sua imersão naquele campo do estudo, da decodificação dos objetos inseridos naquele contexto, e, conseqüentemente, resultando na elevação do patamar de qualidade de formação profissional dos estudantes egressos e das práticas docentes processadas.

A aproximação com objetos de pesquisa, sensibiliza o profissional e a comunidade acadêmica para atuação universitária na perspectiva da extensão, tanto promovendo e disseminando conhecimento e informações a comunidade em seu entorno, quanto prestando serviço de natureza pública, que, conseqüentemente, fortalece o processo de formação profissional dos egressos dos cursos universitários. Outrossim, a extensão universitária sensibiliza os estudantes para a dinâmica da pesquisa, iniciação científica e formam demanda pela pós-graduação *stricto sensu*.

A pesquisa, de natureza aplicada, claramente assentada em linhas de temáticas, fomentada na atuação do grupo de pesquisa Gefecs, articulada com o ensino e comprometida socialmente com a extensão, é instrumento de fortalecimento da instituição universitária, ponta de lança na produção de conhecimento e instância privilegiada para a discussão acadêmica, social, incubadora de ideias, disseminadora de princípios para transformação da sociedade.

A abrangência de um ciclo de quase duas décadas, convida a uma reflexão acerca do que foi construído, alcançado e o que se perdeu no caminho. Novos desafios se descortinam. Diagnósticos, entendimentos e epifanias são apresentados na seção a seguir.

CONCLUSÕES TEMPORÁRIAS (DIAGNÓSTICOS E EPIFANIAS)

A minha trajetória profissional no campo da docência universitária demarca claramente que a tríade ensino, pesquisa e extensão para além da indissociabilidade da missão universitária constitui insumo relevante para sua efetividade.

O percurso formativo, a inserção em duas áreas do conhecimento científico, Ciências Humanas, com a Educação e a Gestão Educacional, e as Ciências Sociais Aplicadas, com as Ciências Contábeis e a Controladoria, constituíram elementos interdisciplinares para o reconhecimento das relações sociais, as diferentes perspectivas ideológicas e a compreensão da busca e disseminação do conhecimento como instrumentos de transformação da sociedade.

O caminho percorrido possibilitou no campo das Ciências Sociais Aplicadas, área das Ciências Contábeis e subárea da Controladoria, a compreensão das relações sociais estabelecidas pelo capital, a partir das teorias da legitimidade e da divulgação voluntária da informação, o quanto os interesses econômicos buscam pautar ou evadir de um sentido mais amplo de compromisso com a comunidade, tentando reconhecer ou negar que os benefícios econômicos são resultantes de uma atuação social que busca respeitar ou sonegar os direitos individuais e coletivos da sociedade.

De outro modo, o período histórico que vivenciamos, de alguma maneira, questiona valores e crenças que supúnhamos cristalizados no planeta; a liberdade, a pluralidade étnico-cultural e a

autodeterminação dos povos estão “em xeque” por ordens reacionárias que desejam ressignificá-las ou mesmo exterminá-las.

Esforços para considerar o limite do interesse do capital e suas relações com os interesses da sociedade demandam permanentes estudos, práticas e intervenções inseridas na linha de pesquisa dos estudos dos relatórios de comunicação do desempenho socioambiental de companhias brasileiras e latino-americanas podem contribuir.

Os desafios postos para elevação do patamar de qualidade da educação pública no país, da ampliação do financiamento público, de transfiguração do financiamento possível para o financiamento necessário, a garantia de condições infraestruturais de funcionamento às instituições educacionais e a valorização dos profissionais da educação ratificam o campo da Gestão Educacional como conhecimento científico que proporciona meios materiais e imateriais para oferta de educação democraticamente pautada, pedagogicamente substantivada, no campo multidimensional e interdisciplinar.

Do mesmo modo, somados os desafios para manutenção do estado laico, da liberdade de cátedra, da universalização da educação básica, profissional, inclusive em tempo integral são demandas há muito identificadas pela linha de pesquisa e estudos do financiamento, oferta, gestão e controle social dos sistemas públicos de educação, me convocam a não aposentar minha fé e não depor armas para o bom combate.

A discussão acerca da redução das desigualdades regionais, (re)actualização do federalismo republicano brasileiro, perseguição de um sistema de tributação equânime, demanda por apropriação e protagonismo da sociedade civil na discussão das formulações de políticas públicas e controle social da atividade estatal são convocatórias inequívocas a atuação da linha de pesquisa e estudos de educação fiscal e tributária como instrumentos de cidadania e controle social.

O projeto de construção de universidade popular, democrática, social e academicamente referenciado, no qual a UNEB constitui-se,

nos convoca para novos esforços de aperfeiçoamento de práticas docentes, compreensão do papel do trabalhador da docência universitária na contemporaneidade, fortalecimento da articulação dessas práticas implicadas com a tríade universitária, o compromisso de responder às demandas da sociedade na formação profissional, continuada, produção, organização, sistematização e disseminação de saberes, ampliação da pesquisa, da formação *stricto sensu*, interiorização da atividade universitária no estado da Bahia e disseminação de valores humanísticos e democráticos .

O movimento de ratificação da relevância social das pesquisas, o fortalecimento dos pressupostos teórico-metodológicos que lhes dão alicerce, a extensão universitária como nascedouro das inquietações científicas presentes e vindouras, e o impacto dessa atuação nas práticas do ensino-aprendizagem são as diretrizes que pautam e pautarão a minha experiência encarnada, de profissional docente universitário negro, na universidade pública, estadual, que desenvolvi, ao longo dessas últimas duas décadas, apesar dos perigos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROSO, J. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: A distinção entre direção e gestão. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 9, n. 1, p. 33-56, 1997.

BEUREN, I. M.; SCHLINDWEIN, A. C.; PASQUAL, D. L. Abordagem da controladoria em trabalhos publicados no EnANPAD e no Congresso USP de Controladoria e Contabilidade de 2001 a 2006. *Revista Contabilidade & Finanças*, São Paulo. v. 18, n. 45, p. 22-37, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição de República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 16 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248 p. 1, 21 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

CONCEIÇÃO, S. H.; BARBOSA, G. D.; BAQUEIRO, A. G. et al. Fatores determinantes no disclosure em Responsabilidade Social Corporativa (RSC): um estudo qualitativo e quantitativo com empresas listadas na Bovespa. *Gestão e Produção*, São Carlos, v. 18, n. 3, p. 461-472, 2011.

CONCEIÇÃO, S. H.; BORGES, M. F. Planos Municipais de Educação (PMEs): restrições políticas, econômicas e metodológicas no processo de elaboração e acompanhamento em municípios baianos. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 21, n. 2, p. 124-136, 2017.

CONCEIÇÃO, S. H. *Conselhos do Fundeb: gestão democrática e qualidade da educação pública*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016a.

CONCEIÇÃO, S. H. *Educação Básica no Estado da Bahia: financiamento, oferta, gestão Educacional e Controle Social no âmbito do Conselho Estadual do Fundeb*. 2013. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

CONCEIÇÃO, S. H. *Educação Tributária: questões de política e cidadania*. Curitiba: Appris, 2016b.

CONCEIÇÃO, S. H. *Estudo do desempenho econômico-financeiro das maiores emissoras de televisão de aberta do Brasil*. 2006. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisa Visconde de Cairu, Faculdade de Ciências Contábeis, Fundação Visconde de Cairu, Salvador, 2006.

CONCEIÇÃO, S. H.; DOURADO, G. B.; SILVA, S. F. Global Reporting Initiative (GRI) - um estudo exploratório da prática de evidenciação em sustentabilidade empresarial na América Latina. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, Salvador, v. 2, n. 3, p. 17-38, 2012.

CONCEIÇÃO, S. H.; DOURADO, G. B. Um estudo baseado na percepção dos egressos do ensino superior em instituições públicas estaduais da região metropolitana de Salvador (RMS). In: NOVAES, I. L.; DARÓS, C. M. (org.). *Múltiplos olhares sobre avaliação, política e gestão educacional*. Salvador: EdUNEB, 2012. p. 83-106.

CONCEIÇÃO, S. H.; FIALHO, N. Financiamento, oferta, gestão educacional e controle social no âmbito de um Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 783-806, 2014.

CONCEIÇÃO, S. H. Financiamento dos sistemas públicos de educação básica: recursos insuficientes e qualidade possível. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 8., Salvador, 2014. *Anais [...]*. Salvador: UFBA, 2014.

- CONCEIÇÃO, S. H. *Memorial Descritivo*. Processo de promoção docente para cargo de professor titular. Camaçari: Universidade do Estado da Bahia, 2018.
- CONCEIÇÃO, S. H.; PARENTE, J. M. O perfil do diretor das escolas públicas de Itabaiana (SE): um estudo multivariado. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, n. 35, p. 173-190, 2014.
- DEEGAN, C. Firm's disclosure reactions to major social incidents: Australian evidence. *Accounting Forum*, Adelaide, AU, v. 24, n. 1, p. 100-130, 2000.
- DEEGAN, C.; RANKIN, M. Do Australian companies report environmental news objectively? An analysis of environmental disclosures by firms prosecuted successfully by the Environmental Protection Authority. *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, Bradford, v. 9, n. 2, p. 52-69, 1996. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1108/09513579610116358>. Acesso em: 13 set. 2008.
- DEEGAN, C. RANKIN, M.; TOBIN, J. An examination of the corporate social and environmental disclosures of BHP from 1983-1997: a test of legitimacy theory. *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, Bradford, v. 15, p. 312-343. 2002.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Edição especial.
- FARIAS, K. T. R. *A relação entre divulgação ambiental, desempenho ambiental e desempenho econômico nas empresas brasileiras de capital aberto: uma pesquisa utilizando equações simultâneas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.
- GATTI, B. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais *Eccos Revista Cientista*, São Paulo, v. 10, p. 63-79, 1999.
- GATTI, B. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. *As redes da educação*, São Paulo, p. 1-9, 2006. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/gatti1.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.
- GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.
- HAIR JUNIOR, J. F. *Análise multivariada de dados*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- HAIR JUNIOR, J. F. BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, E. *Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- HYBELS, R. C. On legitimacy, legitimation, and organizations: a critical review and integrative theoretical model. *Academy of Management Journal*, Champaign, p. 241-245, 1995. Edição especial.
- LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2001.

- LOBO, M. L. D.; GARCIA-VERDUGO, A. M.; La educación fiscal em España. *Instituto de Estudios Fiscales*, Madrid, n. 29, p. 1-34, 2005.
- MIRANDA, G.; SANTOS, L. A. A.; NOVA, S. P. C. C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B.; . A Pesquisa em Educação Contábil: Produção Científica e Preferências de Doutores no Período de 2005 a 2009. *Revista Contabilidade & Finanças*, São Paulo, v. 24, n. 61, p. 75-88, 2013.
- PEREIRA, D.; CRUZ, S. R. Educação fiscal: revisão de literatura. *Estudos do ISCA*, Aveiro, n. 14, p. 1-18, 2016,
- SANDER, B. *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.
- TEIXEIRA, A. S. *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005a.
- TEIXEIRA, A. S. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005b.
- TEIXEIRA, A. S. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.
- VERRECCHIA, R. Essays on Disclosure. *Journal of Accounting and Economics*, Amsterdam, n. 32, p. 97-180, 2001. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1016/S0165-4101\(01\)00025-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0165-4101(01)00025-8). Acesso em: 4 mar. 2019.

UM PESQUISADOR ENCARNADO NAS CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS

INTRODUÇÃO

Hoje, não se espera que o papel das universidades seja unicamente de fornecer conhecimento aos estudantes. Hoje, as universidades devem preparar os estudantes para um futuro de empregabilidade, quer para serem funcionários ou empregadores. Hoje, espera-se que as universidades desenvolvam e validem as competências intrínsecas dos alunos, funcionando como um motor de talentos, oleado e eficiente. Junto com isso, hoje as universidades deverão ser centros de desenvolvimento regional, nacional e global, através de especializações inteligentes e focadas nos desafios da sociedade. A pesquisa e o ensino devem estar alinhados para o fortalecimento das regiões, catalisados pelo seu papel de descoberta, a nível de pesquisa para a comunidade e a nível de doutrina para os alunos. O futuro? Ninguém se atreve a prever o que vai acontecer. Contudo, se esse futuro expectavelmente tecnológico ocorrer com um polvilhado de toque humano podemos aguardar com esperança.

Devo começar por dizer que me sinto honrado pelo convite da Prof.^a Suely Messender – uma defensora de um mundo global com integração das minorias – para escrever sobre este tema. Gostaria de me apresentar. Chamo-me Filipe Antunes, nasci e estudei em

Coimbra. Sou professor na Universidade de Coimbra e responsável pelo grupo de pesquisa Colloids and Innovative Nanomaterials Group. Sou cientista na área da química e química de coloides, onde desenvolvo um trabalho de pesquisa direcionado para os desafios da sociedade. O trabalho que tenho desenvolvido resulta do envolvimento de vários intervenientes para a discussão e desenvolvimento de projetos científicos com impacto social, incluindo a transferência de conhecimento para a comunidade. Esta transferência ocorre através de parcerias com empresas que possam distribuir as invenções de uma forma alargada, para que o maior número de pessoas possa usufruir. Aplico conceitos de química para elaborar essas invenções. A química e a ciência em geral são centrais para o desenvolvimento no século XXI. A ciência será usada para resolver os problemas atuais da sociedade. No caso da química, para resolver problemas relacionados com energia, ambiente, mas também saúde e bem-estar. Para atingir isso, precisamos trabalhar, enquanto químicos, com materiais que têm sido progressivamente menores, do tamanho de nanómetros. São medidas 1 milhão de vezes menores do que 1 milímetro, isto é 1 milhão de vezes menores do que a espessura do cabelo humano. Este é o tamanho real das moléculas. E as propriedades destas moléculas, que são continuamente melhoradas, podem ser usadas em áreas relacionadas como na saúde, como em sistemas de libertação controlada de fármacos, na engenharia de tecidos, ou na microeletrónica para fazer materiais com dimensões muito pequenas e com muita densidade de informação.

Na ciência é muito importante trabalhar de forma colaborativa. Na arte é geralmente apenas uma pessoa. Mas na ciência ou na engenharia é o nós que conta. Temos que trabalhar em conjunto, temos que passar o melhor conhecimento de uma disciplina para outra e criar novas respostas que ajudam a resolver os problemas das pessoas.

A comunicação do cientista deverá ser tão natural e simples quanto explicar uma pintura. Assim, hoje em dia não é esperado

que o papel dos cientistas seja confinado a uma elite. Atualmente, pede-se aos cientistas que sejam focados nos desafios da sociedade e nos objetivos de desenvolvimento sustentável, que edifiquem pesquisa de excelência com grande impacto, que conheçam a realidade e o enquadramento das suas invenções através de cooperação com o tecido empresarial que facilita a entrada de uma invenção no mercado, permitindo que mais pessoas possam usufruir. Hoje pede-se ainda mais aos cientistas: pede-se que invistam em competências básicas de estratégia, de gestão de recursos humanos, de gestão do projeto, de gestão financeira e até mesmo de *marketing*. Hoje, com o início da massificação deste conceito, estamos progressivamente mais perto de uma comunhão sagrada entre os cientistas e a sociedade. Uma comunhão de diálogo, onde a sociedade chora os seus problemas e é ouvida pelos cientistas. Talvez esteja sendo gerado um novo conceito de cientista, o “médico da inovação”.

Durante esta partilha com o leitor, apresento a “sala de estar” ou os bastidores do trabalho que tenho desenvolvido com e para a sociedade. Enquanto cientista e enquanto pessoa, junto as minhas motivações profissionais e pessoais para desempenhar um trabalho junto da comunidade, que melhore vidas e despolete inovações aplicadas aos seus desafios.

Acrescento reflexões sobre o processo de criação de inovação, um processo que faz aparecer e descodificar o desconhecido, que explora todo o potencial que o universo nos pode oferecer. Ou ainda, um processo que, aos olhos dos mais novos, nos faz tentar controlar as forças da natureza. Ainda não controlamos, mas um dia controlaremos. E a cada dia nos aproximamos dessa meta, acreditando que as tecnologias vão melhorar significativamente o bem-estar, a sustentabilidade e a felicidade da população mundial.

Talvez seja isso que mova a maioria dos cientistas. E neste texto vou partilhar o que me move. Depois de recuperar a trajetória pessoal e académica de como chego a cientista, vou partilhar as minhas

motivações como produtor de conhecimento com desejo de ética e estética de uma ciência colaborativa, num abrir de motivações, segredos e alma.

APRENDER A CONTROLAR O MUNDO QUE NOS RODEIA

Olhava muitas vezes para o mundo como espanto, observando o dia mudar para a noite ou uma árvore a começar a dar frutos. Aprender a controlar o mundo que me rodeia tem sido o meu grande sonho. Controlar o incontrolável, tornando o impossível... possível. A ciência é bonita, desafiante e permite-nos entender alguns segredos do mundo.

MAGIA?

- “Mistura-se o óleo com a água e adiciona-se a proteína. Agitamos um pouco e deixamos de ter óleo e água, passamos a ter um detergente”
- “Parece simples”
- “É simples, mas não foi fácil chegar aqui”¹

Foi com este diálogo que a EcoXperience iniciou a sua apresentação. A EcoXperience é uma *spin off* da Universidade de Coimbra que produz produtos de limpeza a partir de óleo alimentar usado com a adição de uma proteína, e este diálogo amoleceu a resistência da audiência juvenil que os ouviam. Eles estavam perante mágicos.

Nós, os que acreditamos na magia da ciência, e no seu contributo para a sociedade, queremos continuar a ser gente, com um olhar constante para os problemas da sociedade. E é isso que nos move.

¹ Ver: <https://www.ecox.pt/pages/visao-missao-e-valores>.

Nenhum de nós é perfeito. Mas fazemos o nosso melhor porque este mundo merece o nosso melhor. E deitamo-nos com a esperança de que os nossos sacrifícios tenham valido a pena, que o nosso melhor tenha sido suficientemente bom para ser considerado... magia.

UM BIBERÃO DE CIÊNCIA

Não sei quando nasceu a minha paixão pela ciência. Mas talvez eu ainda tenha saudades de ser um mini-cientista de seis anos que desenhava objetos que não existiam, porém que eu sentia que me faziam falta. O meu padrinho Carlos, caracterizado pelas suas prendas não convencionais, foi talvez a minha primeira entrada na ciência. Depois de um livro sobre Salazar no meu primeiro aniversário de vida, que não sei quanta viciação me terá causado, eis que no meu segundo aniversário a sua oferenda foi claramente mais esclarecedora das suas intenções: um kit científico para eu construir. E a distância entre um kit científico e o método científico foi mais curta do que a distância entre o meu padrinho e uma loja para crianças.

Mais tarde, usava o método científico, sem saber que o estava a usar, para várias situações. A aplicação do método científico a potenciais namoradas revelou-se uma poderosa ferramenta. Foram provavelmente elas que validaram a utilidade deste método, aos meus olhos. Os mesmos métodos que, quando não eram suficientes para atrair o interesse da potencial namorada, me levaram a formular hipóteses sobre o comportamento delas e a testá-las.

Decidi seguir a química por um acaso. Numa adolescência onde havia mais *guns* do que *roses*, a escolha do curso superior era secundária face aos fascinantes acordes da guitarra. Ouvinte, guitarrista e cantor, foi assim que entrei numa universidade que me iria redesenhar. Ciências, pois claro, por dizerem que eu era criativo. A criatividade é uma das características principais de um cientista. Não há espaço para cientistas que não questionam, que não tentam

alternativas “fora da caixa”. Gostava de química. E há, no último ano do curso universitário, um marco que mudou tudo. A entrada no grupo de Coloides, sob orientação da Prof^a. Graça Miguel e do Prof. Björn Lindman, ambos ex-presidentes da sociedade europeia de Coloides, sendo que o Björn era também júri do prêmio Nobel da Química e da Física. Nesse momento, tudo fez sentido. Percebi o meu papel na sociedade, a importância de tudo o que eu estudara antes. Tudo o que eu aprendera poderia agora ser aplicado para o bem da comunidade. Nunca uma comunidade regional ou local. A minha visão de comunidade é a nossa espécie, espalhada por todo o planeta. É a ela que devemos devoção e amor. Sem fronteiras, sem independências cujo conceito me parece retrógrado e com pouco significado num mundo heterogêneo e de intercâmbio cultural, pessoal, profissional. Ao invés, as fronteiras arrastam consigo a rivalidade que pode levar a crer que não podemos contar uns com os outros. O meu compromisso, alinhado com o de muitos cientistas, de aplicar a ciência para gerar produtos e processos inovadores que possam melhorar a qualidade (e já agora quantidade) de vida da nossa tribo mundial, foi rápido de eleger. Nós sentimos quando a missão que nos dão se cruza com a nossa ambição escondida ou latente. É explosivo e reconhecemos que temos um papel.

Neste processo evolutivo, o suporte e exemplo dos mentores é transformante e decisivo. Felizmente que temos a liberdade de escolhê-los. E de os purgar, se necessário! Um mentor é aquele que nos surpreende e só a surpresa nos alarga a zona de conforto e de conhecimento. A forma de pensar de tantas pessoas inspiradoras fez-me entender perfeitamente o papel em que me sentia mais confortável e onde considero que posso dar uma contribuição ao mundo. O contato constante com vários cientistas e indivíduos inspiradores, que me transmitiram valores científicos e sociais, bem como as viagens pelo mundo onde trazia sempre mais bagagem social do que levava,

carregou-me de estímulos que alargam a minha capacidade de ser exigente, de ser proativo, de servir.

Depois de ter frequentado algumas universidades de referência, enquanto estudante de doutoramento, cientista convidado e parceiro, senti a necessidade de entender a comunicação entre o cientista e o mundo. A ciência atualmente comunica quase sempre para uma elite, e o diálogo com a comunidade social e empresarial, tão gritantemente necessário, está ainda num estado sensório-motor. Por essa razão, nos anos seguintes, caminhando para concluir o meu doutorado em química-física, fui trabalhar nos departamentos de pesquisa e desenvolvimento de duas grandes multinacionais. E aí mudou tudo.

UM CIENTISTA DEVERÁ CONHECER A SOCIEDADE PARA A QUAL TRABALHA

A experiência de trabalhar no mundo empresarial adicionou-me componentes essenciais para eu reconhecer a necessidade do mundo científico se juntar às empresas. Com estes unidos conseguiríamos muito mais do que separados, pela idiossincrasia da proposta de valor de cada um deles.

Passei a visitar empresas, a consultar públicos-alvo das minhas ideias científicas. Para nós, cientistas, receber o estímulo dos problemas reais da sociedade e das empresas terá que funcionar como uma via essencial para melhor direcionar a nossa criatividade na direção das necessidades efetivas da população.

Colocar a comunidade, as empresas, as suas carências e os seus desafios no código genético de um projeto científico é a única forma de ir ajustando a inovação aos apelos da comunidade, através de um *feedback* constante do público-alvo ao longo do desenvolvimento do projeto.

Este imperativo diálogo desmonta o conceito de um cientista isolado dos estímulos externos. O cientista é, por definição, criativo.

Mas dar-lhe-á isso o direito de montar uma estratégia profissional e um procedimento profissional unipessoal, desinserido e desenquadrado de qualquer direção estratégica? No fundo, poderá o cientista reclamar para si a posse do financiamento que lhe é destinado pelo estado e pelas instituições internacionais, como se fosse dono do dinheiro, sem seguir qualquer direção recomendada que não seja a sua própria criatividade e, no final do seu percurso, abafar as possíveis críticas com um “isto vai dar frutos daqui a muitos anos?” Como rotular um cientista que não segue as recomendações estratégicas de diálogo entre os vários intervenientes, desde a comunidade até às empresas, e que depois não oferece absolutamente nada de mensurável para a sociedade? Vida difícil dos escritores de biografias daqueles cientistas que chegam ao fim de uma vida dedicada à ciência e que não sabem de que forma contribuíram para o mundo... A maioria de nós, cientistas, segue recomendações e estratégias. Há quase sempre um problema a curar, um objetivo a alimentar, mesmo na ciência dita fundamental. Contudo, a investigação atual deve estar focada em resolver desafios sociais, numa sobreposição de expectativas entre o cientista e a sociedade.

Em qualquer formato de fazer ciência, tanto no extremo da procura focada para a resolução de um problema específico, como no outro extremo da procura da satisfação da curiosidade científica, levantam-se sempre muitas mais perguntas do que respostas. Surgem sempre ramificações que não estavam inicialmente previstas, fruto de resultados inesperados. E são esses que constituem os avanços para o estado da arte geral. É esperado que na investigação aplicada ocorram acontecimentos inesperados e também ela levante novos temas, novos desafios fundamentais.

Apesar disto, há ainda muito trabalho bafiento e obsoleto. É necessário reerguer a voz, dar o grito de motivação.

TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO

Com a bagagem mental de que o meu trabalho para a comunidade teria que passar por uma colaboração estreita com as populações e com as empresas, passei a dividir o meu tempo entre o laboratório e o confronto de ideias com parceiros industriais. Toda a pesquisa passou a incluir uma fase de pré-projeto que inclui: visita a empresas; definição de problema a resolver – que necessariamente envolve o problema industrial e o problema social –; consulta do estado da arte científico; técnico da temática da inovação a desenvolver; *brainstorming* sobre o planeamento para resolução do problema; definição e contacto com *stakeholders* e parceiros relevantes para garantir que a ideia passe ao mercado; identificação de todas as atividades e tarefas do projeto de pesquisa, desde o Technology Readiness Level (TRL) 1 até ao TRL 9 – o TRL uma medida da maturidade de uma invenção, sendo o TRL 1 correspondente à investigação básica e preliminar e TRL 9 corresponde aos testes em produção –, identificação dos *milestones* e *deliverables*. Por fim, o apoio a candidatura a cofinanciamento para resolver o problema industrial/social.

A falta de inovação industrial revela-se num problema para as pessoas. São elas as vítimas quando se fracassa a expansão de uma empresa ou quando há colapso pela dificuldade em atingir novos mercados através de produtos inovadores. Corrigir este cenário é o desafio que me faz erguer todas as manhãs com a energia para mudar o mundo.

“SE QUISERMOS ENTENDER COMO CAÇA
O LEÃO NÃO VAMOS PARA O JARDIM ZOOLOGICO
VAMOS PARA A SELVA”

O universo empresarial é diferente do académico. Demasiado diferente para que o convívio seja desprovido de uma fase de adaptação inicial. Ambos os mundos são complexos. Conhecer uma empresa

inspira o cientista a decidir melhor, em fase laboratorial, a optar por metodologias que possam ser escaláveis e praticáveis a nível de produção, descartando protocolos e procedimentos que por mais criativos que sejam, nunca passariam da bancada do laboratório.

O processo que mais me encantou ao visitar empresas foi a aprendizagem com o *scale up*. No início, eu ficava cristalizado olhando com admiração para um reator de uma tonelada que agitava a mistura que eu tinha feito com 100 ml. Todo o procedimento, apesar de semelhante nas duas escalas, tem pormenores diferentes e necessita ser adaptado. Ficava a admirar o reator, como uma criança que construiu uma tenda de lençóis em casa e pretende agora construir uma cidade. Pode desabar. Mas se isso acontecer, tentaremos entender porque caiu e reconstruímos melhor.

E é assim que vou conhecendo a selva. A cada projeto, a cada empresa, vou aprendendo mais sobre um ecossistema onde a universidade e as empresas entram como parte integrante.

Em muitos momentos tive dúvidas. A noção de que a qualquer momento somos levados a fazer opções que podem melhorar ou prejudicar a vida de pessoas, gera uma pressão acrescida. Não é possível nunca errar. Mas é possível criar planos de contingência para o caso de haver um erro inesperado. Esse planejamento gera paz a quem decide. Ademais, a capacidade de tomar decisões certas está irremediavelmente relacionada com o número de más decisões que se teve no passado. Lembro-me de uma conversa com o Chief Executive Officer (CEO) – posição de diretor executivo para o Brasil – de uma farmacêutica que me explicava que o fato de errar tantas vezes fez com que ele desenvolvesse um instinto sobre as direções que não quer, e que, atualmente, dizia gracejando: “só erro nove em cada dez decisões”.

Mas como iniciar esta pesquisa pela selva? Vou-lhes contar a minha história.

GANHAR MÚSCULO

Enviava-lhe *emails* todos os dias. Foi assim que consegui a atenção do responsável de uma grande multinacional norte-americana para onde fui trabalhar um pouco mais tarde. Uma multinacional cuja equipe de pesquisa tinha mais de 2 mil doutores. Os *emails* não mencionavam o meu Currículo Vitae (CV) nem tão pouco se centravam em mim. Ao invés, eu falava exclusivamente onde é que eu poderia ser útil naquela empresa. Previamente havia identificado vários processos e produtos onde eu julgava que poderiam ser melhorados. Depois disso surge uma resposta aos meus *emails* a marcar uma reunião telefónica. Isco mordido. Agora, podia falar sobre a minha disponibilidade e das minhas ideias inovadoras para a empresa. Mais do que um objetivo, estar naquela multinacional era um sonho. Queria aprender mais do que a ciência académica me tinha dado. Queria empurrar as fronteiras do meu conhecimento para um espaço onde eu pudesse ter um papel relevante para a sociedade, através do desenvolvimento de produtos inovadores, mais seguros, mais económicos, que garantissem saúde e bem-estar às pessoas.

Estar em contacto com a forma de gerir um projeto dessa empresa elevou-me. Fui confrontado com o meu limite de conhecimento e entrei em campos inexplorados. Só com o enfrentamento do limite do nosso conhecimento, com o questionamento constante sobre os nossos comportamentos, comparando-os com pessoas e entidades estimulantes é que poderemos ser melhores. Estar na nossa praia é confortável, mas é com o desconforto do estímulo de uma matéria desconhecida que vamos conseguindo alargar a nossa praia.

Às vezes, quando me deparo com dilemas maiores, ambiciono olhar à minha volta e apenas sentir o conforto de conhecer e compreender todas as dúvidas. Mas o não entender o que nos rodeia não pode assumir outro significado que não seja o estímulo de aprendizagem.

A partilha de experiências com pessoas que consideramos experientes tem o mistério de permitir a nossa reinvenção. Oferece-nos oportunidade de auto-construção, de trilhar novos caminhos e de sentirmos que estamos a ganhar músculo para utilizar a ciência para responder às necessidades da comunidade.

A EQUIPA DE TRABALHO

Depois de solidificar a minha visão na ciência, com um doutorado em ciência fundamental e com experiências enquanto cientista em duas empresas multinacionais de referência, precisava traduzir para um grupo de trabalho toda a informação que aprendera. Era urgente ter um grupo de trabalho, com pessoas capazes de se esforçarem por uma estratégia empreendedora, oleados pelo conhecimento e boa personalidade. A minha filosofia para empreendedorismo científico e social era romântica mas completamente desprovida de realismo se não houvesse o financiamento para garantir os salários da minha futura equipe.

Durante vários meses fiz milhares de quilómetros apresentando-me a empresas, tentando descodificar de que forma o meu conhecimento em Química-Física de Coloides poderia ajudá-las a inventar o até então “impossível”. E conheci muitas realidades empresariais. Mas sem um histórico robusto de colaborações com empresas, sem equipe de trabalho e com uma posição temporária na universidade, todo o esforço estava, em condições normais, condenado à desgraça...

São nestes momentos que o nosso sangue guerreiro nos aparece, voando para os objetivos de uma forma insistente e carregados de energia. Ao fim de cerca de um ano, finalmente começamos um trabalho financiado com uma empresa. Foram cerca de 30 mil euros. Mas certamente muito mais do que isso em esperança. Esse foi o apito inicial do árbitro e tudo o que se veio a desenrolar após esse

momento foi a materialização de tudo o que tinha na cabeça para o meu grupo de trabalho.

Os investigadores que contratei deram, na sua esmagadora maioria, uma grande réplica de comprometimento com objetivos. Estou agradecido a todos, sem exceção.

Uma das características que ter um grupo de trabalho me ajudou a reconhecer em mim foi a entender que tenho uma junção de um lado emocional muito forte com um lado racional e proativo. A objetividade na liderança, onde assenta a assertividade de corrigir, de se definir objetivos etc, deverá ser uma ilha (discreta mas visível) num mar de cumplicidade e compreensão. A força sem a bondade não serve de nada, e para sermos seguidos pelas pessoas necessitamos de juntar a compreensão, bondade, misericórdia, ao rigor e força positiva de fazer acontecer. Dessa forma a força será entendida como entusiasmo e não como invasão. E a invasão gera medo e fragilidades.

A preocupação com o conforto das pessoas à nossa volta deve ser uma prioridade. Apesar da agenda quase sempre preenchida, com agendamentos sem intervalos e almoços-reunião, é importante guardarmos tempo (em agenda) para ouvir as nossas pessoas. Entender como se sentem e de que forma poderemos trabalhar juntos para resolver algum problema pessoal ou profissional. A leitura atenta de cada detalhe no comportamento dos nossos colaboradores é uma atitude básica para que lhes possamos traçar um perfil de comportamento. E deveremos agir no caso de algum problema. Perante cada um dos quatro grandes tipos de personalidade – introvertido-racional, extrovertido-racional, introvertido-emocional e extrovertido-emocional –, é necessário entendermos a sua forma de comunicação. Caso sejamos implacáveis na definição de fronteiras de condutas de comportamento estamos invadindo a idiossincrasia natural de cada um e impedindo que se motivem ao máximo. Por outro lado, terá que haver momentos em que temos que separar a mensagem da forma como ela é apresentada. Os momentos de stress

originam o pior de cada um de nós e a tolerância nesses momentos pode ser indevidamente ultrapassada pela reatividade e impulsividade. Contudo, o entendimento dos motivos de cada um gera compreensão, compaixão, tolerância, que por sua vez gera na outra pessoa uma cicatrização da ferida.

A forma como coordeno a minha equipe é o resultado da própria característica da equipe. Existem várias táticas e muitas vezes é necessário mudá-las durante o “jogo”. O ano civil inicia-se geralmente com uma reunião geral com os colaboradores, onde falo apenas de estratégia, incluindo as metas e objetivos individuais e de grupo – número de publicações, comunicações, patentes, novos projetos –, os valores que queremos para o grupo, a estratégia científica, a estratégia de transferência de conhecimento, a estratégia comercial e de divulgação de resultados. Além disso, definem-se as atividades de *team building*, organização de laboratório e parcerias estratégicas. Fazemos normalmente duas reuniões científicas por ano com o grupo de pesquisa, onde cada pesquisador apresenta os resultados da sua pesquisa e também as dúvidas, obstáculos e indefinições para discussão entre todos. Por último, as reuniões científicas de projeto decorrem a uma periodicidade semanal, onde tenho discussão de resultados com equipe de cada projeto.

O planejamento de um projeto deverá ser cuidado de forma metódica. Todas as etapas deverão estar definidas ao pormenor, sendo que um resultado inesperado ou que suscite um estudo interessante paralelo deverá ser isso mesmo, um estudo diferente e paralelo que não interfira no objetivo do projeto inicial. E a investigação segue, com os problemas e sucessos a polvilharem-nos a bata de laboratório. Os sucessos fazem-nos sonhar e as dificuldades fazem-nos crescer. Ninguém está imune a um erro, mesmo com uma estrutura organizada e com verificações de metodologias que permitam minimizar o erro. Contudo, a recuperação anímica perante um erro deverá ser treinada para garantir que haja aprendizagem e que o erro

não afete o rendimento de um cientista. Com várias experiências em paralelo, é crucial uma concentração máxima para acomodar uma vistoria constante sobre as experiências. A organização pessoal e de grupo tem que ser levada ao extremo para garantir o máximo de produtividade para o mesmo tempo disponível do cientista. Por exemplo, as experiências podem ser otimizadas utilizando métodos informáticos de desenho experimental para que se utilize o menor número possível de experiências para obter conclusões preliminares sobre o estudo.

É essencial que a liderança comunique os objetivos, que enquadre cada tarefa para que o colaborador entenda o bem maior. Isso gera motivação e felicidade ao colaborador.

DESAFIOS SOCIAIS

Tentei ancorar cada projeto de pesquisa a problemas sociais e aos objetivos de desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU). Desde a saúde, bem-estar, energias não poluentes, sustentabilidade, alimentação segura, reutilização de recursos etc. Esta será a ponte mais óbvia e integrada entre a ciência e a sociedade. Cada projeto deverá responder a uma questão social, elevando o conhecimento ao serviço da comunidade.

“IF YOU WANT TO GO FAST, GO ALONE. IF YOU WANT TO GO FAR, GO TOGETHER” (PROVÉRBIO AFRICANO)

A percepção de que conseguimos resolver tudo sozinhos não é errada. Apenas está incompleta. A troca de ideias leva ao significado de sinergia: $1 + 1$ não é igual a 2, mas a um valor tão superior quanto a alavancagem de ideias que surgem por sermos confrontados com pessoas com conhecimento complementar. Os projetos surgem de

uma forma mais rápida. As características básicas do relacionamento entre seres humanos podem gerar algumas dificuldades, mas um conhecimento básico de gestão de recursos humanos simplifica e objetiva as relações. A implementação prévia de um líder de projeto que define responsabilidades específicas e *deadlines* específicos e precisos, aliados a uma comunicação integrativa, ética e afinada com o bem maior gerado pela partilha e colaboração, é normalmente suficiente para que as dificuldades de gestão territorial do ser humano sejam ultrapassadas.

O meu grupo de trabalho tem pessoas com *backgrounds* heterogêneos, tendo já contado com químicos, engenheiros químicos, bioquímicos, biólogos, engenheiros de materiais, engenheiros biomédicos, farmacêuticos e físicos. As colaborações que tenho assentam nesse mesmo princípio, de trazer a oxigenação de uma ideia complementar, e nesse raciocínio tenho contado com várias colaborações com cientistas cuja fronteira com a amizade se passa a revelar muito ténue.

PROJETOS CIENTÍFICOS

Cada projeto é uma história. Começa com uma paixão. Eu não colocaria as minhas apostas num cientista que não sente a paixão pelo resultado da sua pesquisa. A cumplicidade do cientista com o bem maior que irá criar é seguramente uma das ignições mais fortes para trabalhar bem e com coragem para renascer nos momentos difíceis dos projetos. Trabalhar bem significa ter uma estrutura mental de muitas ações que ocorrem durante um projeto. É necessário ser rigoroso, esforçado, científico – por um lado – e criativo, comunicador, motivador – por outro.

Depois do pré-projeto aprovado, como referido acima, há necessidade de se identificar o público-alvo da invenção. Definir o público-alvo como “a população global” é absurdo. Para cada público-alvo

deverá haver um estudo sobre os seus gostos e estímulos, sobrepor as características que o público-alvo gosta em um produto ao produto em si. Ao perceber o público-alvo consegue-se redefinir características técnicas e estéticas do produto a desenvolver, incluindo a decisão se será um produto *premium* ou *low cost*. Após esta etapa serão identificados outros itens de acordo com o Lean Canvas do projeto. O Lean Canvas é um conceito relativamente recente de gestão de tecnologias, onde se identifica o público-alvo, os canais de distribuição, a tecnologia, as necessidades do projeto e o retorno do projeto. Inclui-se o impacto social do projeto.

Um dos projetos que me deu mais prazer realizar foi no desenvolvimento de um produto novo para uma grande empresa internacional. As reuniões mensais de projeto incluíam quase sempre todos os que, de forma direta ou indireta, poderiam influenciar positivamente a direção do projeto. Assim, era comum nessas reuniões termos a presença de representantes das equipes de *marketing*, comercial, de produção, financeira, a par da equipe científica. O resultado era o cientista receber ali, em fase embrionária, o *feedback* das suas ideias. A equipe de *marketing* e comercial pronunciavam-se sobre a aceitação ou não do cliente, incluindo preços-alvo, e catalisavam alterações. A equipa de produção pronunciava-se sobre a exequibilidade da produção em larga escala, enquanto que a equipe financeira dava soluções de novos investimentos necessários ao projeto, incluindo novos equipamentos. A comunhão destes vários conhecimentos foi das experiências mais impressionantes da minha carreira. E surgiu a pergunta “porque não faço igual?”.

Comecei a trabalhar com parceiros industriais que apresentassem essa estrutura montada e pudessem gerar um *feedback* constante sobre os resultados alcançados.

Gostaria de descrever sucintamente alguns dos projetos terminados, de forma cronológica:

Em 2007, para resolver o problema da escassez de água em algumas zonas do globo, criamos microcápsulas de perfume para roupa

que libertavam continuamente perfume e que garantia a presença da fragrância na roupa durante vários meses. As microcápsulas são atualmente comercializadas por uma empresa multinacional.

Em 2011, como meio para diminuir a quantidade de produtos cosméticos e produtos de limpeza que eram desperdiçados e descartados devido a problemas nas formulações, como por exemplo separações de fase indesejadas, e tendo este problema implicações ambientais e económicas para o consumidor, desenvolvemos um polímero espessante e super-estabilizante que resolve esse problema. O polímero também é comercializado por uma multinacional.

Em 2012, para solucionar o problema dos fungos nas paredes das habitações, que têm um impacto na saúde humana, desenvolvemos a primeira tinta com efeito antifúngico prolongado, através da sua encapsulação. Um multinacional comercializa a tinta.

Em 2013, para resolver o problema ambiental e de saúde das tintas com metais pesados, desenvolvemos a primeira tinta alquídica completamente ecológica, com adição de um bio-substituto do metal pesado. De modo semelhante as anteriores, a tinta também é comercializada por uma multinacional.

Entre 2014 e 2018 foram desenvolvidos vários tipos de produtos de limpeza mais eficazes e ecológicos, reduzindo o prejuízo ambiental deste tipo de produtos. Os produtos são comercializados por várias empresas portuguesas.

Em 2016, fundamos a EcoXperience, uma *spin off* da Universidade de Coimbra, que ajuda a resolver o problema ambiental sério dos óleos alimentares usados, como já descrito antes. Estes óleos, que aumentam os custos do tratamento de água em cerca de 40% e que podem contaminar um vastíssimo volume de água, têm tido pouca aceitação do público doméstico para o reciclar. A EcoXperience recolhe-os e converte-os em vários tipos de produto de limpeza, através de um processo sem adição de hidróxidos mas com uma enzima pancreática. A EcoXperience já recebeu quatro prémios e emprega

atualmente cinco pessoas. Juntamente com a EcoXperience, tenho realizado várias ações junto das escolas para sensibilizar as crianças para a reciclagem e sustentabilidade do planeta.

Com a preocupação da utilização de plásticos não biodegradáveis, trabalhamos há vários anos no desenvolvimento de novos bioplásticos. Uma das direções de trabalho tem sido o aproveitamento de resíduos florestais, como a celulose e lignina, para a fabricação de plásticos biodegradáveis, e outra direção é o desenvolvimento de compósitos biodegradáveis à base de cascas de café, fibras vegetais ou fibras animais.

Em 2018, para ajudar a resolver problema da conservação alimentar, desenvolvemos um revestimento edível para aumentar de forma natural o prazo de validade de alguns alimentos.

Por fim, em colaboração com a Universidade do Estado de São Paulo (UNESP) estamos desenvolvendo várias formulações de produtos de limpeza e de higiene, através de resíduos da cana de açúcar.

Todos os projetos mencionados assentam na base científica de coloides e nanomateriais, ou mais especificamente em sub-áreas variadas como a autoagregação de moléculas anfifílicas, coloides de estímulo-resposta, dissolução de celulose e lignina, biotensioativos, coloides para revestimentos, controlo reológico, modificação de nanomateriais, compósitos e bioplásticos.

São estes os exemplos de alguns projetos que foram desenvolvidos na minha equipa de trabalho, tendo alguns deles sido alavancados para a criação de *spin offs*.

A MISSÃO SOCIAL DAS *SPIN OFFS* NUM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

As universidades são um recurso de excelência para a criação de inovação, são considerados os potenciais centros vitais de desenvolvimento do Século XXI, possuem recursos e massa crítica para gerar

conhecimento com impacto. E as universidades têm projetado e apoiado várias *spin offs* que assentam em uma inovação científica. Mas poderão ser as universidades parceiras ou agentes ativos de empreendedorismo? Existe ainda uma grande discussão entre a missão das universidades: investigação pura e fundamental ou investigação empreendedora, aplicada, com a possibilidade de comercializar os avanços científicos? Será que a ciência fundamental pode ser banalizada por prioridades comerciais? Ou será a ciência fundamental dispersa e cega perante as necessidades reais de inovação da sociedade? Poderão os professores ensinar corretamente se estão preocupados com empresas de *startup* e empreendedorismo? Ou deverão os professores apresentar uma doutrina acadêmica mais real com exemplos práticos provenientes da sua experiência enquanto cientistas-empresários?

O paradigma de um cientista ter uma ideia, fazer uma experiência e divulgar os resultados através de publicações está a mudar. Hoje os cientistas são incentivados a focar-se mais na transferência de tecnologia, quer através de *spin offs*, quer através de serviços especializados prestados a empresas, ou ainda através de colaborações com empreendimentos. Esta metamorfose de identidade requer formação, requer tempo de adaptação. Este conceito de cientista empreendedor envolve muito mais do que o licenciamento de patentes. Envolve uma estreita colaboração entre os cientistas e os empresários. Será que isto ameaça os valores universitários fundamentais? Não creio!

A verdade é que o empreendedorismo pode reforçar a missão e os pontos fortes de uma universidade. A instituição puramente académica está sempre em risco de se tornar demasiadamente rígida, dedicada a proteger um conjunto de regras estabelecidas, em vez de investir em novas descobertas que contribuam para o bem público. As vozes que assumem um modo de planeamento da investigação totalmente redesenhado estão já bem projetadas. As redes

pluridisciplinares são um dos elementos-chave neste modelo e devem envolver cientistas de várias áreas, bem como equipes financeiras, equipes de inovação, empresários, equipes de *marketing*, profissionais de negócios. Quando todos se apresentam articulados saber-se-á melhor aferir o potencial e os riscos inerentes a cada projeto, evitando desperdiçarem-se grandes recursos para investigar algo que não é viável nem necessário para a sociedade.

O apoio à criação de *spin offs* que agregam uma ação consequente e eficaz na resolução de um problema social específico, é um dos emblemas de um cientista com missão social. Também o meu trajeto passou por esta etapa, com a ajuda na fundação de várias *spin offs* tecnológicas. E para tal foi necessário incorporar uma nova valência extra-ciência: perceber a linguagem corporativa, onde se fala de estratégia administrativa. As *spin offs* que ajudei a criar, depois de um início tipicamente difícil e com sobrevivência incerta, estão atualmente a permitir a empregabilidade de várias pessoas, a trabalhar ativamente na resolução de problemas sociais, mais especificamente em novos projetos para a sustentabilidade do planeta.

E a comunhão com a universidade é essencial e sinérgica. As *spin offs* universitárias têm fortalecido a ligação entre as universidades e a indústria, com fortes benefícios para ambos os lados.

A criatividade inicialmente usada para se idealizar um processo inovador que melhore a qualidade de vida das pessoas e que gera mais tarde uma *spin off*, é também necessária nos primeiros anos para garantir a sobrevivência dessa *spin off*. O objetivo social obriga a um objetivo financeiro que permita pagar o justo salário aos trabalhadores. Contudo, as experiências nesta área que tenho acompanhado, mostram-me que se a ideia por detrás da empresa tem impacto na qualidade de vida da sociedade, é uma questão de tempo até se ter o retorno do investimento que se faz nos primeiros anos da empresa. Existem vários modelos que seguimos, sendo que o mais utilizado é o conceito de *Lean Startup*, onde o protótipo de produto ou serviço final é afinado com iterações e *feedback* com os clientes.

E é precisamente até este ponto “fazer um protótipo” que tenho trabalhado. Da ideia até ao protótipo. Baseado numa ideia única, imbatível, diferente e, mais uma vez – e muito importante – que resolva um problema da sociedade. Uma boa ideia pode melhorar questões da sociedade também a nível indireto, como a redução do desemprego. Todos os dias em Portugal criam-se 100 novas empresas. Bem-haja a estas pessoas que fomentam o aparecimento de emprego para outras pessoas.

Uma aventura empreendedora implica o abraçar uma doutrina complementar. Para tal, existem cursos que um cientista dedicado à transferência de conhecimento deve frequentar.

Em 2015 comecei a lecionar em um curso anual na UNESP, o curso envolvia conceitos científicos na área de Coloides e conceitos de empreendedorismo de como fabricar uma boa ideia científica. O curso foi lecionado para alunos de pós-graduação que eram estimulados, depois de alguns dias de aulas teóricas, a praticar um modelo de negócio. O *feedback* que nós, professores, tivemos dos alunos foi muito gratificante. Referiram especialmente ao confronto entre os ensinamentos de química-física de coloides com as aplicações e especialmente às opção que receberam de poderem aprender a empreender as suas ideias com o mínimo de risco possível. A Figura 1 mostra o cartaz dos três cursos lecionados, entre 2015 e 2017.

Figura 1 – Curso lecionado na Unesp, entre 2015 e 2017, para alunos de pós-graduação, e que incluía a formação sobre empreendedorismo



Fonte: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas UNESP (2015- 2017).

Em 2018 surge o meu maior contributo para colocar cientistas para resolver problemas sociais, através da nanotecnologia. Ajudei a fundar a Science 351, uma organização que faz a ponte entre as necessidades da comunidade e de empresas e a capacidade de inovar dos cientistas.

E O FUTURO?

A ciência é a nossa casa. Espero que sintamos a felicidade de a nossa casa incluir cada pessoa, cada cidadão. Eu trabalho para eliminar as barreiras que separam a comunidade da ciência. Juntar cientistas e a comunidade é um desafio e acredito que cada um de nós pode tentar potenciar esta sinergia. A nossa investigação é mais forte se tivermos um objetivo social a suportá-la. Porque temos um objetivo comum: melhorar a sustentabilidade, alimentação, saúde e bem-estar da nossa grande comunidade global.

REFERÊNCIAS

DE BOER, J.; DRUKKER, J. W. *High tech human touch*. Enschede: Lecturis Printing Company, 2011.

PARTE III

**Vozes
insurgentes
na gestão do
conhecimento**

EXPERIMENTAÇÕES, APOSTAS, CONEXÕES TEÓRICAS E PESSOAIS DE UM PESQUISADOR ENCARNADO

*Viver é um desastre que sucede a alguns
Nada temos sobre os não nenhuns
Que nunca viriam
As cascas das árvores crescem no escuro
As cascatas a 24 fotogramas por segundo
Os vocábulos ridescem
Os hipotálamos minguam
Tudo é singular
Dói
Tudo dói [...]
VELOSO (2015)*

DAS PROVOCAÇÕES PRELIMINARES

Escrita experimento. Escrita vida viva. Escrita blasfêmica. Escrita re(ex)sistência. Ato performativo, gesto movido pelo desejo e pela coragem de tensionar, provocar e des(re)organizar uma produção de conhecimento científico assentada em operadores convencionalmente estabelecidos por comunidades epistêmicas hegemônicas. Assim, caro leitor, o movimento que aqui se inicia vem das margens e se insurge como um exercício de “escrita encarnada” a partir de uma

visão singular, “própria e apropriada” deste que aqui assina essa escritura. Deixo saber que, nessa trama-manifesto, anuncio o desejo de alcançar, minimamente, os dois objetivos apresentados a seguir.

O primeiro é de acionar as experiências, as sinapses da memória pessoal e histórica que são evocadas para assegurar a tentativa de relatar a mim mesmo, escancarando a precariedade da vida para refletir sobre a dimensão ontológica, ético-política e ancestral. A partir desse ato, reivindico a legitimidade de sujeito cognoscente encarnado que se arrisca em um saber fazer com e desde as alteridades, reafirmando meu compromisso com a construção de redes colaborativas na produção, gestão e difusão de conhecimento que tensiona uma cultura científica cuja malha discursiva estruturante ao passo que nos amedronta, nos imobiliza e, em tempos atuais, nos arranca o desejo de sonhar.

Como segundo objetivo, não dissociado do primeiro, procuro colocar em tensão horizontes teóricos-epistemológicos outros que permitem adensar a ideia de um “pesquisador(a) encarnado(a)” cuja modelagem teórico conceitual enforma a minha existência epistêmica e institucional enquanto docente-pesquisador filiado politicamente, afetivamente e eticamente ao grupo de pesquisa Enlace¹ e ao Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mergulhado nas epistemologias feministas e de(s)coloniais fazendo pesquisa sobre pesquisas, sobre trajetórias pesquisantes no campo dos estudos das subalternidades, mais especificamente de gênero e sexualidades nas intersecções com outros marcadores

¹ O Enlace é um núcleo interdisciplinar e interinstitucional de pesquisa oficialmente institucionalizado em 2010, mas efetivamente iniciado em 2008 no retorno do doutorado de sua idealizadora e coordenadora, Prof. Dra Suely Aldir Messeder. O núcleo está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da UNEB e ao DMMDC. O Enlace está estruturado em quatro linhas, a saber: difusão e gestão do conhecimento; educação e trabalho; sexualidades e direitos humanos e corpos; gêneros e sexualidades na literatura e em textualidades da cultura.

sociais da diferença. Por fim, ao longo do texto tento mostrar como o fazer encarnado do(a) sujeito-pesquisador(a) perpassa todos os momentos da produção científica, mobilizando vários saberes e dando pistas de como a minha trajetória de pessoa pesquisadora² se encontra com o meu objeto de investigação impulsionando uma produção de um conhecimento encarnado.

DOS MISTÉRIOS ENCARNADOS DA PESSOA PESQUISADORA

A bem da verdade, eu nunca estive muito à vontade para falar de mim, mas é improvável que eu consiga fazer essa breve travessia sem levantar algumas cascas da árvore da minha vida. Consequentemente, é muito provável que a minha escrita resvale para uma dimensão bastante hermética para os cânones acadêmicos e, possivelmente, me atirarei em um lamaçal de digressões subjetivas, ou sentimentais que não tenham valor algum para aqueles(as) pesquisadores(as) mais afeitos(as) a modelos canônicos e engessados de fazer pesquisa. Peço, portanto, licença e paciência a você leitor(a), pela escrita, por vezes, transbordante e melódica demais, bem como seu caráter visceral, efeito produzido em alguns momentos. Assim,

² A partir desse ponto utilizarei a construção discursiva “pessoa pesquisadora” em uma decisão radicalmente política, uma tentativa de enfrentamento do sexismo na linguagem que produz uma ciência androcêntrica e que tem como principal marca o masculino. Trata-se de uma criação linguística com um propósito político. Assim como eu, outros pesquisadores e pesquisadoras que produzem conhecimento desde as epistemologias feministas e *queer* têm investido em (re)criar/rasurar construções discursivas, experimentar artifícios linguísticos, que visam minimizar a violência das formas linguísticas/simbólicas binárias. Nesse sentido, “pessoa pesquisadora” parece razoável no sentido de representar as múltiplas identidades dos sujeitos sem apagar as singularidades, subjetividades e existências.

quando vieres a me ler, perguntarás o porquê não me restrinjo à pintura, já que escrevo tosco e sem ordem. É que agora sinto necessidade de palavras e *porque foi assim que me autorizaram relatar*. Escrevo porque minha verdadeira palavra foi até agora intocada. (LISPECTOR, 1998, p. 10, grifo nosso)

De fato, ao longo da minha vida, por incontáveis vezes, precisei engolir as palavras, ou falseá-las para sustentar uma pseudoneutralidade. Em inúmeras outras situações, precisei me silenciar, me acuando, me apequenando para, paradoxalmente, continuar existindo, nas sombras, nas frestas, nos entre lugares. Outras vezes mais, precisei ser blasfêmico³ e subversivo com os vocábulos como estratégia de resistência e luta. Com efeito, esse jogo de atos performativos que acontece nas práticas sociais mais diversas aponta para uma existência que vem sendo talhada e/ou tolhida no limiar entre o silêncio e a palavra, na/pela linguagem, marcada pelas intertextualidades, pelos ditos e não-ditos dos discursos, pela força irrepetível e produtora dos enunciados. Enfim, refiro-me a um pensar corporificado por um sujeito encarnado pelo desejo de “um texto escrito no corpo, pelo corpo e com o corpo, que seja ato, no ato”. (INÁCIO, 2016, p. 58)

A árvore da minha vida, essa metáfora que me reporto para ajudar a pensar, é viva, rodopia, verseja. Assim, me lanço nessa aventura utópico-producente fazendo um giro, uma espécie de “samba de roda epistêmico e utópico”. A metáfora do samba de roda, espaço de interação e entrelaçamento de corpos, me parece produtivo para pensar a dinâmica da produção colaborativa de conhecimento

³ A ideia de blasfêmia é aqui utilizada na perspectiva de Donna Haraway (2009), ou seja, como potente estratégia política de resistência aos regimes regulatórios de gênero e sexualidade. Para uma experiência de uma produção do conhecimento científico com base na ideia de blasfêmia sugiro o artigo produzido em coautoria com Suely Messeder. Ver: Messeder e Nascimento (2018).

enquanto na sua dialogia e protagonismo dos sujeitos. O samba de roda caracteriza-se como uma atividade cultural coletiva na qual os(as) participantes dançam no centro da roda em um gesto de protagonismo e princípio mobilizador. Ao serem tocadas, ou seja, afetadas por aquele(a) que protagoniza a performance da dança, as outras pessoas dançantes que integram a roda de samba assumem também o seu momento de protagonismo ao lançar-se no centro.

A propósito, na vida, na dinâmica das lutas políticas, assim como no samba de roda tudo nasce de movimentos: de mulheres, negro, LGBTTQI+,⁴ sem terra, sem teto, docente, etc. O ato de pesquisar é, portanto, politizar vidas em movimento no/pelo conhecimento que é acima de tudo, (re)conhecer-se e (re)conhecer o outro. Ao apresentar a ideia de movimento que pressupõe deslocamentos, estou me comprometendo politicamente com um modo de produzir conhecimento engajado e eticamente implicado na responsabilidade de contribuir para a justiça social, de gênero, racial e sexual.

Assim posto, produzir conhecimentos compreende um convite a uma sequência de movimentos multidimensionais que se mantém vibrantes através de uma sucessão de gestos encarnados nas atitudes, decisões, agenciamentos, negociações, escolhas, interações, trocas, tensões, celebrações, alianças..., em todos os momentos da pesquisa. Desse modo, nada mais óbvio, mas também tão necessário para que, minimamente, se possa avançar no conhecimento, de mim, do outro, de nós, do mundo, função primeira e vital da pesquisa, um modo de pensar junto (com) e desde dentro, seguindo fluxos de corpos políticos em movimento.

⁴ A sigla mais conhecida como LGBT passou a agregar outras identidades a partir de debates históricos no âmbito do movimento homossexual a partir dos anos 1990 como a diferenciação de transexuais de travestis (T e T), questões relacionadas a Intersexualidades (I), ou ainda, não exatamente uma identidade ou ante identidade na linha dos estudos *Queer* (Q) e o símbolo de Mais (+) deixando em aberto a possibilidade de existências e gêneros plurais nem sempre nomináveis ou avessos a toda e qualquer denominação.

Nesse sentido, Donna Haraway (2009, p. 58) faz uma potente asserção quando afirma que “‘epistemologia’ significa conhecer as diferenças”. Assim como Donna Haraway, concordo que algumas diferenças são lúdicas; outras, no entanto, são sistemas históricos de dominação. Já Paul Beatriz Preciado (2011) propõe algo ainda mais radical quando apresenta a noção de “multidões *queer*” ao considerar as vantagens teóricas e políticas em relação a perspectiva dominante nas epistemologias feministas por muito tempo de diferença baseada no sexo. Segundo a autora, a perspectiva da diferença sexual não dá conta das multiplicidades de corpos, além de permitir um tensionamento nas instituições políticas tradicionais, apresentadas como soberanas e pretensa e universalmente representativas dessa multiplicidade de sujeitos, a exemplo das epistemologias sexopolíticas heterocentradas ainda dominantes na produção da ciência.

Nesses termos, Paul Beatriz Preciado (2017) implode o conceito de gênero para algo que está além de uma ideia e atua sobre a matéria passiva, sem qualquer espécie de agenciamento, ou seja, que representa o efeito de um sistema fechado de poder, mas aquilo que comporta um conjunto de “dispositivos sexopolíticos”. Assim, essa “multidão sexopolítica” constitui-se como um lugar que extrapola o poder, um espaço de criação no qual se justapõe as diferentes minorias sexuais como os movimentos feministas, lésbicas, homossexuais, transexuais, transgêneros e pós-coloniais.

Como isso estou reiterando o pressuposto de que todo conhecimento científico, de algum modo, nasce de uma ferida aberta e da experiência. Dessa forma, é preciso acima de tudo querer, desejar tocar nessa ferida, reconhecer sua existência como desafio a um “problema” e, acima de tudo, o reconhecimento daquilo que fere a sua existência enquanto sujeito, aquilo que representa um obstáculo para a compreensão dos movimentos de libertação e emancipação. Muitas vezes, essa ferida não está tão visível em determinado modo de ver, como também “o olho do invisível não consegue ver porque

percebe apenas a máscara resultante de simulação; e é só”, conforme ressalta Suely Rolnik (2014, p. 32).

A partir desse entendimento, o movimento pensante, criativo e conseqüente, indispensável à construção do conhecimento aqui proposto é uma tentativa de modelagem multimodal, multireferencial, “polilógica”⁵. Trata-se de um fazer “experimental” de construção do conhecimento científico que acontece no entrelaçamento de diálogos com outros saberes subalternos, outras vozes dissidentes, outros corpos abjetos, outros fazeres dissonantes, outros referenciais teóricos e metodológicos, outras epistemes, linguagens outras, nas produções culturais – música, cinema, pintura, literatura, teatro –, repertórios acionados, além de uma seleção de autores e autoras que me atravessam, me afetam e me acompanham neste itinerário pesquisante e/ou (des)aprendente, quem sabe (re)aprendente.

Por fim, deixo saber minha intenção de entrar em sintonia com um “delírio pesquisante”, uma viagem utópico-producente. Nessa trilha, parafraseando Manoel de Barros (2015, p. 83, grifo nosso),⁶ digo que “*em pesquisa que é voz de pessoa que pesquisa, que é a voz de fazer nascimentos – o verbo tem de pegar delírio, ou ‘pegar visão’*”,⁷ sentido que, na fala da nossa gente baiana cujo lugar social de subalternidade obriga o sujeito a agir e ensinar o outro a agir, remete a uma

⁵ A ideia de “Teorização polilógica” é aqui empregada na dimensão apresentada por Dante Galleffi, ou seja, a teoria é uma ação, uma práxis, apropriação, uso que se faz de uma potência, contraste a uma razão monológica. Realiza-se na complementariedade da Arte (afetos, perpectos), Ciência, mística religião, intuitos, fusões, da Filosofia (conceitos), opera na multiplicidade do olhar, na percepção criativa e desejante. Trata-se de “um campo de forças do exercício da diferença e da heterogênesa criadora incontornável”.

⁶ Transcrevo aqui o poema na inteireza, corresponde ao trecho parafraseado no corpo do texto: “No descomeço era o verbo/Só depois é que veio o delírio do verbo/O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos*. A criança sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira. *Em poesia que é voz de poeta, que é voz de fazer nascimentos – O verbo tem que pegar delírio*”. (BARROS, 2015, p. 83, grifos nosso)

⁷ “Pegar visão” significa: se orientar, ficar atento, prestar atenção, ficar ligado, abrir o olho. (AZEVEDO, 2015)

estratégia de existência e re(ex)istência cotidiana, um chamado de tomada de consciência para as ameaças prementes.

Você, caro leitor(a) é meu/nosso convidado(a) para juntos percorrer esse roteiro aberto para outros possíveis olhares sobre a produção científica do conhecimento desde a experiência que aqui se instaura. Com isso, aspiro, portanto, a um movimento que seja um saber fazer com e desde as alteridades, uma modelagem política e estética que coloca razão e sensibilidade em harmonia em uma ordem ética na qual o jogo do outro nos afeta, nos transforma, nos melhora.

Assim sendo, no momento que aqui enuncio e me anuncio, a metáfora que melhor me representa vem da poesia de Carlos Drummond de Andrade (1992, p. 211), ou seja, uma “estranha xícara [formada com] os cacos da vida, colados, no aparador, sem uso, a nos espiar”. O “nós” dos versos acima transcritos, referem-se a mim e a você, leitor (a). Nesse momento, assim como vocifera Carlos Henrique Lucas Lima (2017) no texto introdutório do seu estudo sobre as linguagens pajubeyras, declaro em alto e bom som que “essa escrita não teme declarar o lugar de enunciação”.

É interessante observar que as minhas experiências pesquisantes têm me ensinado que o conhecimento é isso: doloroso e ao mesmo tempo um poderoso caminho para a libertação. Conforme enuncia o sujeito da canção, epígrafe que abre essa apresentação: “tudo dói”, mas é uma dor singular, uma dor de mundo fulgurante. Por outro lado, refere-se a uma dor que é também a constatação de que fica sempre um silêncio à margem do texto, algo que não consegue ser dito, porém audível pois trata-se de uma ausência que empurra a escrita para frente, procurando significar “a inapreensível totalidade do vivido”. (HOMEM, 2012, p. 33)

Nesses dois aspectos, tanto o da dor que é sofrimento, quanto da esperança que é libertação, fica o desafio de começar uma escrita que precisa ter um princípio e esse dizer não signifique um mero ato de buscar na linguagem a atitude de representar, de conceituar,

enquanto os “vocábulos iridescem”, conforme expressos nos versos da canção de Caetano Veloso apresentada como epígrafe deste capítulo. Serão as minhas indagações compreendidas? Que efeitos de sentidos terão as minhas palavras se todo ato enunciativo, experimenta um movimento de “em(raiz)amento e desen(raiz)amento”? Começo, portanto, propondo um exercício de tentar juntar um amontoado de fragmentos e produzir sentido a uma existência fluída, quase inapreensível e ininteligível na iridescência da materialidade e da multiplicidade das coisas do mundo, aleatoriamente nomeadas, catalogadas e hierarquizadas.

Para nós, produtores de conhecimento científico desde as Humanidades, cada movimento pesquisante que se produz carrega os sintomas das tensões, disputas políticas e dilemas do mundo ao meu/nosso redor, tudo aquilo que enforma essa conjuntura histórica e sociopolítica. Assim sendo, é sempre uma atitude de persistência ontológica e epistêmica, aliás eu diria que somos diplomados(as) em matéria de subversões e resistências. De modo que continuaremos na luta, isso é fato, apesar do medo que rouba a coragem de viver e cria muros em muitos momentos. Sabemos que há, “muito a fazer... (des)tecem de um lado, (des)tecemos de outro. Eis a costura da vida. Junt@s nas trincheiras”. (MASCARENHAS, [2018])

Diante disto, acredito se tratar de um exercício em que a pessoa que produz conhecimento científico precisa ter inteligência emocional, cuidado e equilíbrio para que esse trançado seja, fluído, produtivo e alegre, para “*não deixar subir para a cabeça nem descer para o coração*”, conforme o ensinamento da minha sábia Yalorixá, Mãe de Hilda de Logunede.⁸

Por outro lado, todos(as) nós que persistimos em pesquisar essas temáticas e/ou militamos em espaços que problematizam as

⁸ Mãe Hilda de LogunEde é yalorixá, líder religiosa, do Ilê Axê Omô Odé, comunidade terreiro situado na cidade de Cachoeira, Recôncavo Baiano.

diferenças, as inclusões, as desigualdades, os corpos dissidentes, os regimes produtivos de subalternização vivenciamos o tempo todo, vivenciando essa mesma angústia. Nós que produzimos conhecimento no campo de gênero e sexualidades, estamos situados(as) em uma *comunidade epistêmica* cujo lugar de enunciação é reconhecido como uma zona “inóspita” do *conhecimento científico*, uma ameaça a ser combatida, expurgada a qualquer preço que perturba um projeto de poder dominante.

Ao revisitar essa proposição do grupo Enlace também reafirmo meu compromisso com a proposta do DMMDC e sua vocação de formar pessoas, que possam compreender a ciência como uma base para a compreensão da sua própria vida e entendimento, em profundidade, dos processos de produção, processamento e difusão do conhecimento, pensando apenas nos três grandes macroprocessos de trabalho com o conhecimento na perspectiva da Análise Cognitiva. (FRÓES BURNHAM, 2012) Com feito, sem a pretensão de ter o compromisso de responder, cabe a provocação de quais são as contribuições do(a) pesquisador(a) encarnado(a) para o Analista Cognitivo.

Nessa zona colocada sob rasura, assumo a iridescência como lugar de enunciação ontológica, epistemológica, cosmológica, ético-política e poética. A iridescência, palavra derivada do grego, corresponde a um fenômeno óptico que faz certos tipos de superfícies refletirem as cores do arco-íris. O sentido de iridescência remete a diversidade, diferença, pluralidade, deslocamento, coexistência, variedade, difusão e propagação de movimentos de abertura, de convergências e divergências.

Ao deslocar da mitologia grega encontro outros sentidos da iridescência na mitologia africana. A representação do arco-íris, por exemplo, produzida a partir desse lugar remete a Oxumare, divindade/orixá que revela o traço de união entre o céu e a terra que quando dança aponta o dedo para cima e para baixo. Segundo Beniste (2002, p. 115, grifos nosso) essa divindade “dirige as forças que produzem o movimento, e representa o princípio da continuidade, da mobilidade e da riqueza”.

Com isso quero dizer que eu venho de um recanto muito escuro, das profundezas da abjeção e vivo a provocar fissuras para me tornar visível. Com efeito, não disponho, assim, do privilégio ontológico e epistêmico de pertencer a um modelo hegemônico de norma social. Segundo Butler (2015), para sermos inteligíveis, devemos estar fora de nós mesmos, pois somos constituídos pelos outros, cercados de convenções e regras que nos afetam, e deles dependemos para viver. Minha matéria é dissidente, não estou em conformidade com os paradigmas dominantes, socialmente aceitos e legitimados. Lamentavelmente, não aprendemos ainda a reconhecer o outro na sua singularidade, sequer chegamos a tolerar, o que ainda é muito pouco, a existência do outro está condicionada, via de regra, ao conjunto das imagens previamente elaboradas para que este outro possa habitar.

A partir dessa perspectiva, passo a indagar o que pretendo já que carrego no corpo as marcas de ser beesha,⁹ “macumbeira”, pobre, da roça, professor e ter essa estranha mania de duvidar daquilo que se mostra acabado e posto com cheiro de “verdades”. A essa altura, você leitor(a) deve estar a perguntar: quem é, afinal, esse ser que se arvora a entrar na ordem do discurso e se diz produzir conhecimento? Quem deu a esse sujeito o direito de falar? Afinal, desde quando pode o subalterno falar? E deixo saber que estou dialogando, explicitamente com Gayatri Spivak (2010) e tantas “outras falas” que como mostra Claudia Pons Cardoso (2012) e Claudia de Lima Costa (2003), um movimento epistêmico vem se desprendendo do conhecimento europeu, elaborando um pensamento próprio a partir de experiências próprias apropriadas de resistência enformando e transformando uma ciência feminista. Assim, compreendo que ter voz, enunciar é, acima de tudo, existir absolutamente para o outro e, por conseguinte, suportar o peso de uma cultura, uma civilização. (FANON, 2008) Ou, para nunca esquecer que:

⁹ A palavra “beesha” segue grafada dessa forma para diferenciar de bicha, substantivo feminino de bicho. Um termo pejorativo, um enunciado de insulto para pessoas gays.

Voz é corpo
Tudo nasce de uma ferida íntima
Tudo nasce de uma escuta
O processo é de invenção
se reinventar,
Iluminar os escombros escuros
Eu só quero a pausa, entende?
(ela acontece entre os movimentos)
Desatar os nós
Remixar [...]
(NOGUEIRA, [2018], grifos nossos)¹⁰

Ao propor uma série de atos, não estanques, elejo esse como o primeiro passo em direção a uma dolorosa e desafiadora tarefa de esculpir a mim mesmo. Desde aqui lanço pistas sobre o campo teórico-epistemológico através do qual transito/transformo/reformulo, um trançado sobreposto de discursos. Assim, tudo acontece simultaneamente, até mesmo a pausa que produz lampejos de deslocamentos, como a parada sincopada do samba de roda que provoca, tenciona, inclui, distribui, afeta, dar e recebe tons de partilha. Deixo saber que preciso da pausa para aprumar as ideias, avaliar os (des)caminhos trilhados, esboçar o devir, saborear o povir. Há muito “nós” a serem desatados, tessituras a fazer e estamos apenas começando essa caminhada. Enfim, quem sou eu? Me perguntam, eu me pergunto. Até aqui deixei escapar algumas marcas, mas penso que essa é uma pergunta que segue sem resposta, sem palavra final, persegue como deriva sígnica, como devir, como parte de uma série de movimentos de construção de sentidos.

¹⁰ Isabel Nogueira é musicóloga, compositora-performer, pesquisadora, professora titular de música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisa Gênero e Música e desenvolve projeto sonoro em Pesquisa Artística Feminista.

O que posso dizer é que aprendi muito nas minhas andanças com as companheiras feministas, especialmente as negras e pessoas pesquisadoras que falam a partir desses lugares de dissidências com as quais convivo e convivi. Aprendi, por exemplo, e isso não é trivial, que devemos nos apresentar com nome e sobrenome, sempre com autoestima elevada, “*de cabeça erguida e bicão na diagonal*”¹¹ para que as nossas identidades não sejam apagadas e invisibilizadas pelos sistemas dominantes de representação. Da mesma forma, eu que sou uma “monstra”, aprendi com as amigas¹² beeshas, que em bom Pajubá¹³ sempre me encorajaram, me motivaram, mostrando sempre que é possível: “*Vá Bee, vá mona, arrase bunitta, lacre, força na peruca, dê o seu nome e sobrenome*”, que significa dizer vá e dê o seu melhor, mostre o seu potencial, você é capaz, você pode, estamos contigo. Nós, corpos abjetos, sempre tivemos que provar que somos capazes, nossa competência. Concordo plenamente com a tese de Carlos Henrique Lucas Lima (2017, p. 156, grifo nosso) sobre as linguagens pajubeyras cuja serventia, e eu gosto dessa palavra porque ela tem potência, é “apagar as palavras, desbotar os sentidos, rasurar a semântica, e *sambar nenada*”¹⁴ na cara da sociedade”.

Assim, o diálogo que travo comigo mesmo, ao passo que não deixo de dialogar com o(a) (s) outro(a) (s), será sempre agônico conforme tenho dito, sem princípio nem fim, um movimento doloroso de “encarnação” enquanto sujeito, que reverberará no modo de

¹¹ Faço aqui uma referência e reverência a duas mulheres negras: Luiza Bairros e Vilma Reis que muito contribuíram para a construção de um pensamento feminista negro no Brasil. Expressão por elas utilizada como forma de chamamento para a resistência a autoafirmação da ancestralidade e da existência e resistências das mulheres negras.

¹² Essa grafia compreende mais uma insurgente reação ao binarismo que estrutura a nossa cultura e que passa pela dimensão simbólica da linguagem.

¹³ Para Lima (2017), o Pajubá ou bajubá compreende uma criação reativa, uma estratégia de re(ex)istência cultural que a tudo e a todos toca e desloca, especialmente os espaços de produção de conhecimento científico.

¹⁴ No pajubá, a palavra nena” significa fezes, excremento.

produzir conhecimento e, conseqüentemente, transborda e se encarna na escrita, forjando assim um “saber dizer”, que aqui estarei chamando de escrita encarnada. Portanto, caro(a) leitor(a), “quando eu morder a palavra, por favor, não me apressem, quero mascar, rasgar entre os dentes, a pele, os ossos, o tutano do verbo, para assim versejar o âmago das coisas”. (EVARISTO, 2017, p. 121)

Reitero, nesse caminhar, o entendimento de que a ciência, definitivamente, “não é produzida na neutralidade fria dos/das cientistas, mas em espaços nos quais múltiplas teias de desigualdades e enfrentamentos são tecidas e negociadas”. (PELÚCIO, 2012, p. 22) Dessa forma, busco, ainda que de forma provisória, um sentido, existencial e experimental, uma aposta na possibilidade, na inquietação e no desejo de produzir um movimento produtor acerca da minha construção enquanto sujeito e, conseqüentemente, como pessoa pesquisadora.

Foi também com os feminismos de diferentes vertentes epistemológicas, que aprendi que o conhecimento humano tem sua gênese na diversidade, no deslocamento, na instabilidade, na metamorfose, na sua potência transformadora e emancipatória que se caracteriza, fundamentalmente, como um processo criativo, aberto e, acima de tudo, crítico e reflexivo. Do narrador pós-moderno tento reter o olhar como exercício, mas ao mesmo tempo procuro atribuir uma dimensão utilitária a essa experiência ao empreender um esforço de aprender com as narrativas e dores do outro.

Quando nasci me interpelaram nomeando de Clebemilton Nascimento, em outros momentos, as amigas beeshas me chamam de Cleberina, ou ainda “aquele professor da UNEB que vem ensinar a gente a ser veado e sapatão”,¹⁵ e nesse contexto pouco importa o nome, mas o que se diz sobre ele, ou seja, o “ser” da coisa. Minha vida é formada

¹⁵ Fala de um estudante do Ensino Médio proferida durante a realização de um projeto no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UNEB, com a temática de gênero e sexualidades.

por fragmentos de textos marcados por poucas certezas, muitas indagações, lutas, enfrentamentos tanto na esfera pessoal quanto no campo profissional e institucional ao produzir um conhecimento considerado periférico, menor, marginal e pouco científico. Carrego no corpo as marcas de existência injuriada, precária e inacabada.

Na pacata cidade de Barra do Mendes, situada entre a Chapada Diamantina e o sertão baiano, eu nasci e cresci. Meus pais eram agricultores com pouquíssimos recursos, que para sobreviver, sempre buscaram outras fontes de renda para driblar os catastróficos efeitos das sucessivas temporadas de estiagem. Meu pai era motorista de caminhão e minha mãe costureira. Sou o segundo filho de uma prole de três homens, acidentalmente separados pela distância de seis anos um do outro. Muito provavelmente, esse dado tenha influenciado na pouca convivência entre nós, os três irmãos. Aos 15 anos precisei mudar para a cidade grande na esperança de condições mais dignas de vida, tentando decidir entre dois únicos caminhos possíveis apresentados por meu pai naquela conjuntura: “ou a *enxada* ou o *estudo*”. Assim, apostando na segunda opção e, consequentemente, nas possibilidades de oportunidades de trabalho que esse investimento me traria, segui repetindo a saga de muitos dos meus conterrâneos e antepassados.

Passaram-se anos difíceis e não tenho como relatar aqui e agora em detalhes essa trajetória seguindo uma linha cronológica. No entanto, considero significativo reter dessa parte da narrativa que minha vinda para Salvador, a cidade da Bahia, contei com a ajuda do meu irmão mais velho, que a partir de uma escuta sensível, de um olhar cuidadoso conseguiu entender minhas angústias e inquietações, apesar do meu silêncio. Isso tudo tem a ver com uma ética do cuidado, um gesto de irmandade, solidariedade e afeto. Trata-se de algo na direção do que Paco Vidarte (2007) denominou de “Ética Marica” e Carlos Henrique Lucas Lima (2017) reelabora em seu estudo sobre as linguagens pajubeyras traduzindo para o contexto brasileiro

como “Ética Beesha”. Uma ética que diz tanto no sentido de solidariedade quanto como estratégia de enfrentamento aos poderes que nos querem exterminar, ou seja, tanto do ponto de vista de uma reação subversiva às heterônomas quanto na maneira criativa de afirmação da vida, da existência, um movimento de (re)existência cultural.

Por outro lado, não foi somente isso o que me empurrou para fora daquela cidadezinha cheia de “pessoazinhas de candura”, mas os intensos processos de normalização social bem como os interesses biopolíticos que regulam e controlam os corpos dissidentes, aqueles mesmos os quais eu estava enredado. Ao fim e ao cabo, aquele garoto nada viril, de corpo franzino e afeminado, tímido, de voz fina habitava um “armário” de mil faces. Eu era uma “criança-veada” que adorava criar bonecas esplendorosas de espigas de milho verde, com os retalhos de tecidos dispensados por minha mãe costureira, e com eles produzia belos vestidos, enquanto os cabelos eram arrumados com esmero. Para dar vida, desenhava os sete buracos da cabeça: olhos, boca, nariz e ouvidos, brincava de tornar humanas aquelas espigas de milho com seus cabelos voluptuosos, aquelas madeixas maravilhosas. Era, portanto, debaixo da mesa de costura da minha mãe onde eu armava minha tenda, meu território “heterotópico” bem ao modo foucaultiano.

O espaço público me era hostil, nutria verdadeiro pavor de conviver com garotos porque era um processo doloroso lidar com as injúrias e ataques a minha masculinidade dissidente. Ali, tentei “pegar a masculinidade do verdadeiro homem” no sentido depreendido por Suely Messeder (2008), ou seja, de uma construção a partir do corpo e sobre o corpo que modela uma performatividade pública de gênero a partir do diálogo com o desejo e a sexualidade, mas confesso que fracassei nessa tentativa de forjar a mim mesmo. De modo que eu preferia ficar em casa e ajudar minha mãe nas tarefas domésticas me abstendo de situações que pudessem ser alvo de injúrias. Na escola, eu era elogiado pelo bom comportamento e era visto e avaliado apenas pela dimensão cognitiva. Não raro, a professora era questionada

pelos meus pais sobre o rendimento escolar e, quase sempre, se tinha como resposta: “O menino vai bem adiantado, mas precisa estudar matemática”. Para além disso, qualquer outro tópico acerca da minha subjetividade, era ignorado, ou melhor, interditado. Para dizer desse momento, a poesia de Barros (2015, p. 77), me traduz:

Quando eu nasci
O silêncio foi aumentado.
Meu pai sempre entendeu
Que eu era torto
Mas sempre me aprumou.
Passei anos procurando por lugares nenhuns.
Até que me achei – e fui salvo.
Às vezes caminhava como se fosse um bulbo.

Para entrar na linha de inteligibilidade do gênero, ou seja, mantendo coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo proposta por Judith Butler (2008), ou seja, por estar fora da lógica da heteronormatividade compulsória, fui incontáveis vezes simbólica, psicológica e fisicamente violentado. De fato, me parece bastante evidente que dentre os excluídos, ou seja, as pessoas que sofrem algum tipo de discriminação, os homossexuais não recebam nenhum gesto de solidariedade por parte da família, como tem sido mais comum com os portadores de necessidades especiais, negros e outras “minorias”, por exemplo. Não raro se ouve discursos de pais do tipo: “*prefiro um filho bandido a veado*”. Mas, apesar de todas essas adversidades, eu ousava desafiar, não era de tudo um espelho daquilo que queriam que eu fosse. Desse modo, como coloca Butler, os corpos escapam e eu dava um jeitinho de alimentar meus desejos eróticos e recônditos percorrendo cartografias marginais e proibidas. Era lá, nas zonas de pegação, onde eu cometia alguns “pecadinhos” e me movia entre sentimentos bastante tóxicos à existência

humana: o medo (conflito com a dificuldade de reconhecer o fracasso), a culpa (oriunda do discurso religioso judaico-cristão internalizado na minha formação) e a vergonha (moral burguesa).

A bem da verdade, nessa pausa me reinvento para iluminar os escombros escuros buscando outras chaves de entendimento proporcionadas pela experiência e pelo autoconhecimento. E esse exercício de autoconhecimento tem muito a ver com o meu encontro com as epistemologias feministas, os estudos da subalternidade, especialmente, os Estudos *Queer*. Posso afirmar, sem pestanejar, que o contato com esses estudos e aportes teóricos provocaram mudanças na minha vida e isso tudo vem influenciando, de forma consciente e consequente nas minhas escolhas políticas, éticas e existenciais. De lá para cá, muita coisa se sucedeu e sigo driblando as condições adversas e subvertendo normas e supostas lógicas, quase sempre perversas, me aventurando por (des)caminhos para inventar itinerários outros, em outras geografias.

Nesse caminhar, fui em busca da cidade de São Salvador, a capital da Bahia, viver uma utopia de lugar que não demorou muito para mostrar sua face mais cruel, a violência homofóbica e sua intersecção com marcadores sociais da diferença, seja de gênero, classe, de origem rural, de pertencimento religioso, dentre outras.

Apesar das condições adversas, sigo arriscando um modo de estabelecer relações de sentido as minhas vivências e apagamentos, processos de negação da existência. Nessa trilha, talvez eu possa dar um sentido renovador, pessoal e político a toda essa teia simbólica que é remontada para (re)significar a trajetória pessoal, profissional e política que se entrelaçam, estão imbricadas, embora eu nem sempre tivesse esse entendimento. Recordo-me que essa foi uma das primeiras lições que eu aprendi com o feminismo dos anos 1970, cuja retórica fundamental era, e continua sendo, a afirmação “o pessoal é político”. Essa assertiva implica no reconhecimento de que a separação entre a esfera privada (pessoal) e a esfera pública é apenas

aparente. Trata-se de uma concepção do político, tradicionalmente limitado à descrição das relações dentro da esfera pública, tidas até então supostamente como diferentes em conteúdo e teor das relações e interações na vida privada.

Esse percurso me faz revisitar a proposta/aposta/utopia da pesquisa encarnada e me mobilizo a mergulhar na cumplicidade utópica a partir das experiências no cotidiano do grupo Enlace. Nesse exercício, percebo que esse “saber-fazer” confirma, aprimora, potencializa uma práxis que venho percorrendo nas minhas vivências com maior ou menor tonalidade e robustez a depender das singularidades e peculiaridades do espaço-tempo nos quais vivenciei ao longo da minha construção enquanto sujeito e pessoa pesquisadora.

Seria a noção de pesquisador encarnado um conceito/categoria/um dispositivo/atos performativos? Por enquanto, tratemos como uma perspectiva que orienta uma práxis, um *modus operandi* de produzir conhecimento no âmbito do grupo de pesquisa Enlace, comunidade teórico-epistêmica na qual eu estou filiado, institucionalmente, afetivamente e politicamente. Nesse sentido, a perspectiva do(a) pesquisador(a) encarnado(a) acaba por assumir uma dimensão estruturante no desenho cognitivo da minha tese em processo de produção. A proposta do grupo de pesquisa Enlace desde a sua configuração inicial já apresentava essa dimensão conforme está muito bem delineada nas palavras de sua idealizadora produzidas por ocasião da primeira edição do Seminário Enlaçando Sexualidades, evento que se consolidou como um espaço de produção e difusão do conhecimento no campo dos Estudos de Gênero e Sexualidades concebido e organizado pelo Enlace:

O Enlaçar não tem por propósito a defesa dos semelhantes e sim o que constitui no ato do enlace. É o desejo de se tecer com experimento e, em cada fio do laço, traçar o que difere frente a concepção de cores e dos choques de fiar quando o movimento

ocorre no plano avesso de enunciados fixos. Ao revelar o sentido de sexualidades por esse tom, as marcas que revestem o indivíduo são relocadas no processo de desconstituição de sua essência, o que denota a disseminação de cortes e entrefechos diante do poder de *desafiar o dado, o disciplinar, reprogramando lugares-comuns, como práticas de leituras que pouco ou nada desafiam o plano das ordens e de vias interpretativas.* (MESSEDER; MARTINS, 2009, p. 10, grifos nosso)

Com efeito, a construção discursiva pesquisador(a) encarnado(a), singulariza uma prática social de um saber-fazer que é plural como também dialoga com princípios éticos e poéticos modeladores de uma dinâmica que desafia o saber-viver, ou bem viver, além de informar uma prática coletiva e colaborativa de produção e gestão do conhecimento, referência fundamental à forma, estrutura e conteúdo.

É importante destacar que esse processo é permanente, orienta e atravessa todos os passos da pesquisa. Assim, engana-se quem pensa que estamos encarnados apenas na escolha do objeto de investigação. A pessoa pesquisadora se encarna no compromisso com uma ética, com a coletividade, com as mudanças sociais e com a dimensão política. Conforme sinaliza Claudia de Lima Costa (2000, p. 34, grifos nossos), trata-se de

um pensar corporificado e relacional, já que os conceitos e abstrações resultantes do processo de conhecimento não constitui um mundo separado da matéria e das coisas. Para conhecer precisamos estar imersos na matéria e no mundo através de um engajamento contínuo.

Por certo, a perspectiva de sujeito/pesquisador encarnado altera, predicativamente, aquilo que se diz do sujeito, mas também enuncia uma precariedade provocativa e propositiva na direção de sentidos

outros. Assim, alguns questionamentos orientam essa reflexão ao explorar as acepções, usos e os sentidos do ato de “encarnar-se”. Nesse aspecto, o movimento de encarnação vai promover um giro epistemológico como também se insere em um movimento de virada ontológica que nos instiga a problematizar o que essa dimensão promove, altera, orienta e (re)significa na ação pesquisante. Conforme sinalizam Claudia de Lima Costa e Susana Funck (2017, p. 904, grifos nosso):

A virada ontológica efetua um movimento em direção às coisas, aos corpos, aos organismos, a qual não reduz o processo cognitivo apenas aos seres humanos. Enfim, estamos diante de uma *ecologia de saberes e de cosmopolíticas* que prometem revolucionar as teorias feministas, os campos disciplinares e, principalmente, os limites da perversa dicotomia do humano e não humano, instituidora da modernidade ocidental e constitutiva da *colonialidade do poder*.

É importante salientar que a formação discursiva pesquisador(a) encarnado(a), muito provavelmente, vem sendo usada em outros contextos por diferentes sujeitos que produzem conhecimento, que interpretam, ressignificam, apropriam, traduzem em diferentes nomeações, realizam aproximações que ora dialogam, ora confronta, questiona e amplia. No campo das epistemologias feministas é possível mapear, ainda que precariamente, algumas teorizações como aproximações, a exemplo dos conceitos de “objetividade forte e epistemologia posicionada” de Sandra Harding (2004), “saberes localizados” de Donna Haraway, (1995), “*feminist standpoint*” de Patricia Hill Collins (2000), dentre outros operadores conceituais pelos quais transitam as pessoas que produzem conhecimento desde as epistemologias feministas.

Do ponto de vista etimológico, “encarnar” é verbo transitivo indireto, uma ação cujo significado é fazer-se carne, tornar-se humano.

Do ponto de vista semântico qualifica a ação pesquisante na qual (re)cria, reorganiza e subverte o processo investigativo. Assim, “encarnado” é a qualidade de apreender potencialmente a experiência latente e encorpada que carrega no corpo uma vitalidade e densidade produtora no ato de conhecer. Conforme destaca Foucault (2013, p. 14):

O corpo é o ponto zero, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino. Meu corpo é como a Cidade do Sol, não tem lugar, mas é dele que irradiam todos os lugares possíveis, reais ou utópicos.

Como disse anteriormente, o corpo se apresenta nessa zona iridescente para anunciar um experimento, um exercício de autocohecimento, autodescoberta, de percepção de eixos de opressão. Essa atitude pesquisante mobiliza a experiência no seu aspecto cognitivo que nos força a prestar atenção aos acontecimentos, um convite a construir redes colaborativas de produção do conhecimento, de dentro para fora e de fora dentro para compreender os fenômenos e tudo que se inscreve no instante e no presente, “[...] enquanto prática do conhecimento, uma tarefa que vai se cumprindo em diálogo com o mundo e que é afinal fundada nas vicissitudes, nas opressões e nas lutas que compõem o nós, acomodados, ou revoltados”. (SANTOS, 2010, p. 13)

O(A) pesquisador(a) encarnado(a) herda, amplia e exercita o trabalho do antropólogo primordialmente o caráter constitutivo do olhar, do ouvir e do escrever enquanto atos cognitivos no processo de produção do conhecimento. Há, portanto, o reconhecimento de um “conhecimento” empírico cotidiano que não pode, nem deve ser dispensado, ou seja, que mobiliza um olhar crítico sobre o

saber-fazer, saber-dizer e saber-viver, com suas múltiplas implicações. (MAFESOLI, 2010) Assim, podemos considerar que a pesquisa encarnada legítima e torna possíveis outros corpos tecerem *corpus* de investigação deslocados para as margens, marginados quando lidos pelas lentes da modernidade ocidental.

À GUIA DE (IN)CONCLUSÕES: SOBRAS, DOBRAS E EQUIVOCAÇÕES

A pesquisa encarnada se aproxima do conhecimento produzido desde as epistemologias feministas e estudos *queer*. Além de incorporar e potencializar essas experiências, ela sustenta uma perspectiva capaz de plasmar uma produção de conhecimento científico com um devir formativo, reflexivo, criativo e aberto para a multireferencialidade, ou seja, ação forjada na multiplicidade de olhares. Desse modo, não deixa de ser uma arena de conflitos e posições de poder, interesses e vaidades. Digo isso tudo para não dar uma de fetichista e romantizar esse *modus operandi* como algo que paira apenas no plano da vontade, do desejo, do devaneio sem rigor científico. Assim posto, para entrar nessa dimensão estruturante acerca da produção do conhecimento científico é necessário um “querer fazer”.

Na perspectiva da razão encarnada não deve haver imposições, amarras institucionais e pertencimento compulsório a uma coletividade. Há na cultura científica dominante uma relação de poder assimétrica bastante acentuada entre orientador/coordenador de grupos de pesquisas, uma prática que em certa medida pode sugerir uma aderência compulsória dos sujeitos que fazem parte do grupo a obedecer a uma lista de diretrizes e filiação teórica impositiva, sem abrir brechas para possíveis agenciamentos dos sujeitos em formação, sem uma ideia essencial fechada que singulariza a identidade coletiva do grupo. Assim:

Quando mobilizados por um desejo alternativo, a irrupção subversiva tende a produzir utopias coletivas não apenas singularizantes, mas também abertas e desejosas de se transformarem a partir de outras subjetividades que se molecularizam. Quando a identidade do grupo se fecha, passando a laminar ou territorializar a subjetividade dos novos participantes que devem assumir os códigos anteriores de maneira inquestionável, então ele vai perdendo o caráter subversivo, passando a ser conservador. (OLIVEIRA, E., 2016, p. 280)

Nesse aspecto, uma marca da pesquisa encarnada é o seu devir motivacional cujo caráter de inacabamento e provisoriidade apesar de causar certo desconforto, desorganiza, impulsiona, mas no meu caso em particular, também me motiva a pensar de forma mais sistemática a cerca desse *modus operandi*. É preciso, portanto, ressaltar que esse modo de produzir conhecimento vem sendo experimentado coletivamente no cotidiano¹⁶ do grupo Enlace, conforme já ressaltado. Nesse aspecto orienta, provoca e impacta nas produções dos membros do grupo, no processo de modelagem/gestão das dissertações e teses.

A pesquisa encarnada se inspira nas oficinas de autoconsciência, metodologia/prática, comum nos setores populares nos idos da década de 1990, cujo objetivo era exercitar nas mulheres a prática de questionar, refletir e olhar para dentro de si, por uma ótica diferente da usualmente utilizada pelos códigos vigentes, de tal forma que o grupo seja um espaço onde cada mulher possa expressar suas experiências de opressão na vida privada. Na ideia de pesquisa

¹⁶ Para outros relatos de experiências/vivências, teorizações e problematizações acerca da modelagem da perspectiva do(a) pesquisador(a) encarnado(a) no âmbito do grupo Enlace que celebra dez anos de existência e resistência, ver outros capítulos que compõem essa obra.

encarnada há muito do que os feminismos me ensinaram, bem como contribuições dos Estudos *Queer*.

É, caro leitor(a), de fato uma tarefa difícil tentar, minimamente, conceituar/definir a perspectiva do(a) pesquisador(a) encarnado(a). Conforme aponta Maffesoli (2010, p. 177), “nada é uniforme, linear, explicável por um conceito unívoco; ao contrário, encontramos abundância, redundância e repetição”. O saber fazer encarnado do pesquisador deixa marcas capturáveis, especialmente visíveis na escrita enquanto produto apresentável ao leitor. Trata-se de um processo que encerra uma série de implicações éticas e políticas.

Para Suely Messeder (2018), coordenadora do grupo Enlace, a construção discursiva pesquisador(a) encarnado (a) é uma categoria analítica cujo objetivo é evidenciar a nossa densidade enquanto pesquisador(a), tonifica uma potência que, de certa forma, traduz-se no reconhecimento e valorização da trajetória biográfica de cada um, nos nexos entre o pessoal e o profissional, na relação entre pesquisador(a) e tema desenvolvido em suas pesquisas científicas. Nesse aspecto, privilegia-se os marcadores sociais que nos atravessam bem como a subjetividade corpórea. Por outro lado, em tempos sombrios como o que estamos vivendo assumir essa dimensão é, no mínimo, uma atitude corajosa, arriscada, porém necessária, que ameaça a nossa própria existência:

[...] nos faz seguir em frente em uma caminhada que nos parece em direção à fogueira da Inquisição, mas, se é necessário queimar os corpos dos/as/xs pesquisadores/as/xs e professores/as/xs que buscam perscrutar os atos performativos de gênero e analisá-los, minuciosamente, diante dos sentidos elaborados pelo ‘ser no mundo’, então, correremos o risco de ter os nossos corpos incinerados. (MESSEDER, 2018, p. 2)

É nessa perspectiva que a “categoria” pesquisador(a) encarnado(a) é apresentada como um dispositivo, um operador conceitual e metodológico que atravessa a produção do conhecimento em todo o percurso. No contexto do grupo de pesquisa Enlace, a heterogeneidade e pluralidade de sujeitos é uma marca forte. Nele, estão presentes estudantes de graduação, mestrandos, doutorandos, recém-doutores egressos que mantêm vínculos afetivos e políticos com o coletivo. Toda essa diversidade de sujeitos e trajetórias, inclusive formativas, possibilita que cada integrante questione, traduza, incorpore, subverta e, por fim, produza a partir de múltiplas dimensões permitindo o avanço do conhecimento. Devo dizer que há uma singularidade de cada sujeito pensante sobre o que seja uma pesquisa encarnada. De todo modo, as contribuições aqui colocadas dizem respeito a uma leitura muito peculiar que se modela nas encruzilhadas das minhas experiências, no “fazer acontecimental”, nesta zona mesma de confluência entre o individual e o coletivo.

Enquanto dimensão coletiva e colaborativa, o gesto encarnado do pesquisador(a) caracteriza-se pelo acolhimento da voz do outro a partir do compartilhamento de saberes experienciais que promovem aberturas para a criação do conhecimento. A dimensão existencial subjetiva de cada sujeito interfere no(s) modo(s) como nos acionamos uma cultura científica hegemônica a ponto de promover tensionamentos nos processos de produção e gestão do conhecimento científico. Para Virginia Kastrup, Silvia Tedesco e Eduardo Passos (2008), o gesto de conhecer pretende evidenciar uma “política cognitiva”, isto é, uma espécie de *ethos*, de posição do sujeito em relação ao mundo e a si próprio, um fazer-se positivo e produtivo. Nesse emaranhado de vozes, produz-se narrativas surpreendentes marcadas pela “coragem de ser próprio e apropriado em um mundo que insiste em alienar o ser-sendo de cada mistério encarnado”. (GALEFFI, 2017, p. 29)

Escrita esperança. Quanto a mim, um sujeito encarnado que aspira ser um pesquisador também encarnado, sigo essa utopia em um fluxo de (re)desterritorialização e esperança. Ao fim e ao cabo “o sonho é ter tudo resolvido/ Com o passar do tempo pela vida/ A cascata da ferida se formando/ A cicatriz na pele do futuro”. (VIAGEM ..., 2018) Assim, a provisoriedade, a experimentação e o inacabamento é, por vezes, comparável à prática de um cartógrafo bem ao modo esboçado por Suely Rolnik (2014), por vezes incompatível com uma performance tradicional de pesquisador(a) afeito a positivismos e no saber fazer dessa zona de (des)encontro com a ciência encarnada.

Por fim, encerro esse percurso encarnado no desejo de saber mais, por isso mesmo sobram muito mais indagações do que assertivas ao passo que me lanço em movimentos outros com um devir cognoscente. Para a pessoa pesquisadora encarnada a inquietação é levada a um ponto de exaustão, cria fraturas e se recompõe, mas nunca se mostra acabado e findo. Ainda assim, espero ter colaborado para mostrar como essa perspectiva pode contribuir para contrapor uma visão embolorada na qual pesquisa e vida social não se misturam, são como água e óleo. No campo das ações, as tensões, dobras e devires da pesquisa encarnada servem para mostrar uma dimensão útil e potente da Análise Cognitiva enquanto um campo multidisciplinar de estudo forjado na realidade nua e crua da existência pesquisante.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- AZEVEDO, M. Dialeto do gueto: periferia adota vocabulário próprio. *A tarde*, São Paulo, 18 ago. 2015.
- BARROS, M. *Meu quintal é maior que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BENISTE, J. *As águas de Oxalá*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

- BUTLER, J. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BUTLER, J. *Undoing gender*. New York: Routledge, 2004.
- CARDOSO, C. P. C. *Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismos) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- COSTA, C. L. As publicações feministas e a política transnacional da tradução: reflexões do campo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 254-264, 2003.
- COSTA, C. L. As teorias feministas nas Américas e a política transnacional da tradução. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 43-48, 2000.
- COSTA, C. L.; FUNCK, S. B. O Antropoceno, o pós-humano e o novo materialismo: intervenções feministas. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 903-908, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000200903&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 fev. 2020.
- COLLINS, P. H. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the politics of Empowerment*. New York: Routledge, 2000.
- EVARISTO, C. Da calma e do silêncio. In: EVARISTO, C. *Poemas da recordação e outros movimentos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017. p. 121.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.
- FOUCAULT, M. *O corpo utópico: As heterotopias*. Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: N-1 Edições, 2013.
- FRÓES BURNHAM, T. A emergência da Análise Cognitiva. *Poésis*, Tubarão, v. 5, n. 9, p. 173-195, 2012.
- GALEFFI, D. A arte como território de resistência: uma perspectiva polilógica. *Iberoamérica Social*, Sevilha, v. 8, p. 22-25, 2017. Disponível em: <http://iberoamericasocial.com/arte-territorio-resistencia-uma-perspectiva-polilologica>. Acesso em: 30 out. 2018.
- HARDING, S. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 7, 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/15984>. Acesso em: 2 fev. 2020.
- HARAWAY, D. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, T. T. *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.
- HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.
- HOMEM, M. L. *No limiar do silêncio e da letra: traços de autoria em Clarice Lispector*. São Paulo: Boitempo: EdUSP, 2012.

INÁCIO, E. Manifesto para uma crítica poética de uma possível existência do corpo na diferença. In: GARCÍA, P. C.; THÜRLER, D. (org.). *Erotização da política e a política do desejo: narrativas de gênero e sexualidades em tempos de cólera*. Salvador: EdUNEB, 2016. p. 135-146.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LIMA, C. H. L. *Linguagens pajubeyras: re(ex)istência cultural e subversão da heteronormatividade*. Salvador: Editora Devires, 2017.

LISPECTOR, C. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUCAS LIMA, C. H. *Linguagens pajubeyras: re(ex)istência cultural e subversão da heteronormatividade*. Salvador: Ed. Devires, 2017.

MESSEDER, S.; NASCIMENTO, C. Cine blasfêmia: uma narrativa de censura, enfrentamentos e (re)existências. *Revista Observatório*, Palmas, v. 4, n. 2, p. 118-143, 2018.

MESSEDER, S. A.; MARTINS, M. A. M. (org.). *Enlaçando Sexualidades*. Salvador: EdUNEB, 2009.

MESSEDER, S. O processo alquímico entre o conhecimento localizado, a subjetividade corpórea e o compromisso: um movimento do poder direcionado às justiças. In: CAETANO, M.; SEFFNER, F. (org.). *Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero: práticas, pedagogias e políticas públicas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2015. p. 245-268.

MESSEDER, S. *Ser ou não ser: uma questão para pegar a masculinidade*. Salvador: EdUNEB, 2008.

NOGUEIRA, I. [Voz é corpo]. [S. l.], [2018]. Facebook: Izabel Nogueira. Disponível em: [https://www.facebook.com/search/posts/?q=voz%20%C3%A9%20corpo%20tudo%20nasce%20de%20uma%20ferida%20%C3%ADntima%20tudo%20nasce%20de%20uma%20escuta%20o%20processo%20%C3%A9%20de%20inven%C3%A7%C3%A3o%20se%20reinventar%20C%20iluminar%20os%20escumbros%20escuros%20eu%20s%C3%B3%20quero%20a%20pausa%20entende%3F%20\(ela%20acontece%20entre%20os%20movimentos\)%20desatar%20os%20n%C3%B3s%20remixar%20\[...\]&epa=SERP_TAB](https://www.facebook.com/search/posts/?q=voz%20%C3%A9%20corpo%20tudo%20nasce%20de%20uma%20ferida%20%C3%ADntima%20tudo%20nasce%20de%20uma%20escuta%20o%20processo%20%C3%A9%20de%20inven%C3%A7%C3%A3o%20se%20reinventar%20C%20iluminar%20os%20escumbros%20escuros%20eu%20s%C3%B3%20quero%20a%20pausa%20entende%3F%20(ela%20acontece%20entre%20os%20movimentos)%20desatar%20os%20n%C3%B3s%20remixar%20[...]&epa=SERP_TAB). Acesso em: 29 out. 2018

OLIVEIRA, E. Conhecimento e Cultura: a propósito dos regimes subjetivos. In: MATTA, A. E. R.; ROCHA, J. C. (org.). *Cognição: aspectos contemporâneos da construção e difusão do conhecimento*. Salvador: EdUNEB, 2016. p. 269-308.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: OLIVEIRA, R. C. *O trabalho antropológico*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998. p. 17-36.

PASSOS, E. Um paradigma estético nos estudos da cognição. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 197-212.

- PELÚCIO, L. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos e estudos queer. *Revista Contemporânea*, Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 395-418, 2012.
- PRECIADO, P. B. *Manifesto Contrassexual: praticas subversivas de identidade sexual*. 2. ed. São Paulo: N-1 edições, 2017.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina: Ed. UFRGS, 2014.
- SANTOS, B. S. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais e uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-58.
- SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- VIAGEM passageira. Intérprete: Gal Costa. Compositor: Gilberto Gil. In: A PELE do futuro. Intérprete: Gal Costa. [S. l.]: Gege Edições: Preta Músic, 2018. 1 CD, faixa 8 (4 min).
- VIDARTE, P. *Ética marica: proclamas libertarias para uma militância LGBTQ*. Madri: Editora Egales, 2007.

IMBRICAÇÕES DA PESQUISADORA ENCARNADA/MULHER GESTORA NOS PROCESSOS DE GOVERNANÇA UNIVERSITÁRIA

*A minha liberdade não deve procurar
captar o ser, mas desvendá-lo.*
SIMONE DE BEAUVOIR ([19--])

INTRODUÇÃO

Desvendar o ser humano é tarefa complexa, embora necessária e aqui, tomo como exercício o grande desafio de imergir no passado, utilizando o dispositivo da memória com vistas a um “desnudar” de vida com o objetivo de compreender o caminho trilhado na construção de minha pesquisa sobre governança universitária realizada por mulheres.

Conforme afirma Souza (2007, p. 63), “quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural”.

Adjetivada pelos princípios de convivência com as pessoas desde a infância até a vida adulta e, reiterando a força do meu trabalho, organizei a narrativa da pesquisadora encarnada em duas sessões

considerando três importantes dimensões na construção do conhecimento: “pesquisador(a) em sua corporeidade cujas marcas de gênero, raça, classe, colonialidade e desejo sexual estão incrustados em nossas peles; b) a desaberes localizado; e c) a de geopolíticas e descolonização do conhecimento”. (MESSEDER, 2013, p. 6)

A primeira sessão aborda três enlaces: o primeiro traduz o meu eu criança, os vínculos afetivos construídos e a influência das mulheres da família em minha vida; o segundo exprime a minha formação profissional inicial e a atuação no contexto da educação; e o último traça o meu percurso na universidade, ressaltando dentre as atividades desenvolvidas, a função de mulher gestora.

A segunda sessão, a partir de fragmentos das falas da primeira, problematizo uma reflexão sob a perspectiva do ser mulher na gestão universitária. Enquanto mulher, filha, mãe, esposa, professora e gestora é que aqui trago, os enlaces da minha trajetória e as imbricações com as discussões sobre gênero e governança pública universitária por mulheres.

PRIMEIRO ENLACE: INFANCIA E INFLUÊNCIA FAMILIAR

Nasci como filha primogênita do casamento de um nordestino e uma nordestina da Bahia, que como tantas outras pessoas na década de 1960, migraram para a cidade de São Paulo, em busca de melhor educação e trabalho. Conforme estudos realizados por Silva (2008, p. 12) sobre os migrantes nordestinos para o sudeste do Brasil, os movimentos migratórios estiveram “associados às transformações deflagradas pela inserção das relações capitalistas de produção em diversos setores e espaços da sociedade brasileira”. Enfim, me orgulha saber da história de meus pais enquanto jovens trabalhadores que um dia acreditaram nos estudos como meio capaz de contribuir para a construção de uma vida mais justa para sua família.

Minha mãe – filha de pai negro, fazendeiro de cacau do sul da Bahia, com mãe descendente de portugueses –, ficando órfã de seus pais na juventude, se inseriu no mercado de trabalho e foi ser secretária da diretoria de uma empresa multinacional em São Paulo onde residia na contramão de uma lógica muito comum há época de que moças não deveriam “trabalhar fora de casa”. Logo após o casamento com meu pai e com a chegada dos filhos, voltou-se para as atividades do lar, ainda assim, conciliando como trabalho de ministrar aulas de taquigrafia em casa para outras jovens.

Acompanhando meu pai com o retorno para a terra natal dele (Barreiras-Ba), minha mãe, diante de uma realidade socioeconômica completamente diferente daquela que vivia anteriormente, não se acomodou e abriu um comércio para venda de artigos femininos (roupas e bijuterias). Ao mesmo tempo em que costurava em casa algumas peças de roupa, também para comercializar. A atividade de costureira deu certo e devido a demanda local, implantou uma pequena fábrica de confecção, empregando mais de 15 mulheres, gerindo seus negócios, produzindo e colaborando economicamente com a aquisição de bens e patrimônio familiar, além de contribuir para a educação formal de seu filho e filha.

A admiração por minha mãe, como mulher empreendedora e gestora, demarca aqui a primeira e principal influência, reconhecida nesse exercício de identificação de um dos porquês que justificou a realização de uma pesquisa sobre mulheres e gestão.

Outra mulher que também me influenciou foi minha avó Joana, ela afirmava ser índia de etnia desconhecida, era uma mulher do lar, doceira que vendia seus pirulitos “caseiros” para os estudantes de uma escola pública que ficava próximo à sua casa e para os clientes da barbearia de meu avô. A cozinha era seu lugar mágico e envolvia suas netas, ensinando-as a fazerem temperos, cortar os doces do tabuleiro, embalar pirulitos e puxar o mel derretido até ficar dourado, transformando-o em “puxa”. Seu prazer e alegria era ver a

família inteira saboreando sua comida. Foi, portanto, a segunda referência de mulher da família que conciliava os afazeres domésticos na alquimia das misturas, cheiros e sabores que se caracterizavam em atividade econômica desenvolvida dentro do seu lar.

Sua mãe Iaiá – minha bisavó de nome Clara –, de acordo com as histórias orais contadas por minha avó Joana, havia sido encontrada no mato, por cachorro. Vivia em casa de taipa, dormia em colchão com enchimento de palha, na sala esteira trançada ao chão e potes de barro para reservar a água de beber, na cozinha, o fogão à lenha. Casa no campo, que apesar de manter os mesmos espaços das casas da cidade, demarca um outro modo de vida, desde o uso de instrumentos e mobiliário, perpassando pela localização geográfica “na roça” (Sítio da Barriguda) rodeada por árvores e por onde passava um riacho de água gelada e transparente. Esse contato ecológico e cultural distinto, me ensinou a respeitar e a perceber os diferentes espaços de moradia, o multiculturalismo e principalmente as relações de afeto e compartilhamento estabelecidas no campo.

Tanto minha bisa quanto minha avó possuíam traços marcantes de cuidados com a família a partir de suas tradições, como a manipulação de ervas para chás, banhos ou emplastros, rezas para tirar quebranto de crianças e para suspender arca caída dos adultos. Cuidados que curavam pela fé nos encantados e saber popular.

Uma memória afetiva marcante da infância era ver minha avó mergulhando no riacho e, com os cabelos branquinhos, nos ensinando a prender a respiração para ver quem ficava mais tempo embaixo d’água, ela sempre vencia e nos apresentava com essa brincadeira uma lição de superação. Com orações poderosas, mantinha forte relação com o sagrado, sua espiritualidade foi disseminada na família para acreditarmos numa força suprema e a nos proteger dos males “carnais e espirituais”, trilhando o caminho da fortaleza e da superação dos medos, enfim, ela sempre nos ensinava a lutar com coragem, uma das características fundamentais para assunção de liderança.

Duas referências familiares – minha mãe e minha avó – imputam uma lógica de conciliação das atividades cotidianas entre o espaço privado (casa) e público (comercialização de produtos para fora), experiências que retrataram a relação mulher e trabalho. Dessa mesma forma, outro exemplo de mulheres também da família – tia e primas de meu pai – que vivenciei foi a produção de farinha, onde uma cena marcou minha memória: mulheres sentadas no chão, descascando mandioca, processando-a com utilização de instrumentos rudimentares – grandes cestos de palha –, seguindo etapas de trabalho bem definidas que demandavam um esforço coletivo para comercialização e distribuição do produto, o que gerava ganhos destinados ao sustento de muitas famílias na zona rural de Baianópolis - Ba.

Aqui abro um adendo para registrar a importância da dimensão coletiva do trabalho desenvolvido por mulheres concordando com Lucília Machado, autora de um artigo publicado na obra organizada por Hirata e Segini (2007, p. 310), na qual, ao refletir sobre o trabalho e a força feminina, a autora reitera que: “mesmo que a atividade seja mal identificada indivíduo por indivíduo, o conteúdo do trabalho e as performances pessoais que são interdependentes são aspectos cooperativos e voltam-se para o nascimento de um saber coletivo”. Enfim, as marcas individuais contribuem para engrandecimento do trabalho mútuo.

Outro trabalho também desempenhado prioritariamente por mulheres e que me causava grande admiração era a atividade de “professora” desenvolvida por minhas docentes. Quando criança, nas horas livres, eu adorava brincar de escola e passava horas ensinando e aprendendo com as colegas da vizinhança, reproduzindo esse “ofício”. Sempre à frente do quadro, dando ordens para fazerem o ditado e ensinando as palavras. Eu tinha o controle e a posse dos principais instrumentos da brincadeira: o quadro, o giz e a voz. Controle que no futuro se configurou como aspecto de liderança em outros espaços.

Por falar em brincadeiras, me divertia entre aquelas na rua (espaço público), enquanto oportunidade de convivência, onde joguei bola, pião, baleado, gude, empinei pipa, andei de bicicleta, brinquei de roda, pulei elástico e aquelas dentro de casa (espaço privado) onde joguei giribita, arrumei casinhas, comidinhas e cuidei de muitas bonecas. Essa realidade foi modificada com a chegada do sinal de TV, alterando minha relação com esses espaços e formas de diversão.

É sabido que as brincadeiras são espaços educativos que, vivenciados de forma imaginária, se interiorizam e influenciam, sobre maneira as relações que perpassam a vida adulta e, dessa forma, a relação entre público e privado se consolida em lugares para homens ai lê-se “público” e lugares para mulheres, lê-se “privado”, ou como pontua Arendt (2007, p. 59), ao definir para a esfera privada, ressaltando que: “a propriedade é para a esfera pública - o comum”.

A polarização acima se explica também pela concepção liberal da sociedade, concordando com Costa (1998, p. 58) em que: “a esfera privada será um espaço das mulheres, com o objetivo de atender às necessidades do homem e garantir as condições básicas para sua atuação na esfera pública”.

Assim, como na educação das crianças quando estas são incentivadas, a partir das brincadeiras, a ocuparem espaços públicos (rua) ou privados (casa), a realidade sobre a inserção da mulher no mundo do trabalho também se estabeleceu, ao longo dos anos, no mesmo formato, ou seja, a atividade doméstica no espaço privado (casa) e trabalho fora de casa, no espaço público (rua - emprego), fato que fomenta os estudos sobre gênero, uma vez que nos dias atuais, as mulheres transitam em ambos os lugares.

Devido a essas conciliações, entre o espaço público e privado, pude aprender desde a adolescência, pois ajudava minha mãe no comércio da família e nos afazeres domésticos, mesmo sendo estudante com boas notas. Neste momento residiu a construção do

“jogo de cintura” para atuar em diferentes frentes, ao dar conta de inúmeras tarefas ao mesmo tempo.

Como sinônimo de trabalho, destaco ainda a presença marcante em minha vida de meu pai (contador) e de meu avô (barbeiro). Com o primeiro aprendi a fazer “balanços” e a dialogar muito com as pessoas e com o segundo, como estava sempre atento às demandas de seus clientes e possuía uma atuação política de engajamento em discussões, participação em partidos políticos e organizações, aprendi sobre a importância de uma atuação política e cidadã.

Deste enlace as principais imbricações que marcaram e influenciaram a construção do meu “ser mulher”, do ponto de vista das relações de gênero foram: os exemplos de mulheres – mãe, avó, bisavó e mulheres do campo – que conciliavam os afazeres de casa com o trabalho externo numa época onde o processo de divisão sexual do trabalho doméstico com homens (marido e filhos) não acontecia. Cenas apresentadas que reiteram uma luta na busca, dentre outras questões, da valorização da força de trabalho das mulheres no tocante aos inúmeros papéis assumidos dentro da estrutura familiar.

Também importantes foram as brincadeiras de escolhas livres, que envolviam a capacidade de decisão, participação em atividades de força e de grandes disputas em espaço público (na rua), vez que à época no contexto descrito, não havia preconceito por brincar dessa ou daquela forma, mesmo que existissem brinquedos ditos “próprios” para meninos ou meninas, eu vivenciei todos eles. Além disso, observação atenta à participação ativa de meu pai nas instituições como igreja católica, maçonaria e grupo de comerciantes.

Assim, cheguei à adolescência e aqui começa o segundo enlace, cuja formação profissional associou-se aos estudos.

SEGUNDO ENLACE: FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL

Colocar-me enquanto egressa do curso de Magistério e Pedagogia, a primeira coisa que vem à minha mente é: como estou velha! Já se passaram 30 anos daquele dia em que nós, formandos do curso de Magistério e Pedagogia, esperamos ansiosas pelo jornal “A tarde” chegar à cidade, para conferir a lista dos aprovados no primeiro vestibular do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior de Barreiras, no Colégio Estadual Senhor do Bonfim (CESB), ofertado pela Universidade do Estado da Bahia(UNEB). Minha felicidade inicial foi ver o meu nome estampado junto aos 40 estudantes que passaram pelo funil do vestibular. Momento de orgulho para uma adolescente que acabava de sair do curso de magistério do Colégio Padre Vieira e para os familiares que viram a primeira jovem ingressar no ensino superior público e gratuito.

Como estudantes pioneiras, nós mulheres – porque na turma só havia um homem –, participamos de Fóruns de Pedagogia, movimento estudantil, lutamos internamente por livros, por docentes, infraestrutura e qualidade de ensino.

Retornei à UNEB via concurso público e lá meus professores passaram a serem colegas da docência. Neste grupo, lutamos por condições de trabalho, por salário digno, pelo fortalecimento acadêmico no ensino, na pesquisa e na extensão e mais que isso, participamos da formação de tantas outras pedagogas que hoje atuam em diferentes espaços educativos no oeste da Bahia.

Na gestão acadêmica, dirigi o campus IX por dois mandatos, assumindo com a comunidade acadêmica um protagonismo local de resistência e luta por uma universidade pública e gratuita, primeiro, com a acomodação dos cursos em um único espaço físico – o atual prédio em que funciona a UNEB em Barreiras –, uma mudança de endereço que gerou a possibilidade de crescimento e desenvolvimento do departamento, com a criação dos cursos de Matemática

e Biologia e investimento em equipamentos para a consolidação do curso de Agronomia.

Neste interim, o curso de Pedagogia despontava com projetos de extensão significativos junto à comunidade, como o Cursinho “Pré-vestibular rumo à universidade”, alfabetização de adultos, formação de gestores para ONGs, Cultura e Arte na praça, com o projeto “Sexta tem no bar do Vieirinha”, dentre outros.

Ainda na gestão universitária, assumi a gerência de extensão, uma retirante do interior, atuando na administração central da UNEB, com duplo objetivo: primeiro, dar conta das exigências técnicas do cargo, e segundo, lutar contra uma lógica muito presente na academia, a qual oprime o profissional e desconfia de saberes produzidos em espaços geográficos “desconhecidos” e sucumbindo-os ao anonimato.

Mas a professorinha do interior da Bahia chegou à Pró-Reitoria de Extensão (Proex) carregando com ela os saberes da cultura popular e de trabalho de sua família, saberes locais de Barreiras, do seu curso de Pedagogia do Campus IX e das relações estabelecidas com a comunidade acadêmica e com o oeste da Bahia. Desconstruindo o cartesianismo de saberes coloniais e, reafirmando o respeito às produções locais, num movimento de luta por uma geopolítica do conhecimento decolonial, assim como defende a antropóloga Suely Messeder, dentre outros autores influenciados pelo saber de Donna Haraway, em que estes consideram que todas as fronteiras interno-externo-externas do conhecimento são teorizadas como movimentos de poder, não movimentos em direção à verdade.

Enfim, daquele lugar, da Proex, continuei acreditando numa universidade inclusiva, popular e com retorno à sociedade, afinal, a influência positiva das leituras freireanas da nossa formação de pedagogas(os) nos impulsionou a buscar, onde quer que estejamos, meios de contribuir para a transformação da sociedade, seja a partir dos processos educativos e/ou por empoderamento dos grupos

marginalizados, fazeres que tenham como princípio a tão sonhada equidade social.

Eleita vice-reitora num processo atípico em 2010, numa disputa com um docente homem e idoso, e por vezes chamada de Alice por defender ideais utópicos de gestão da universidade multicampi, fui vencedora, assumi um lugar de extrema importância para a construção de conhecimentos sobre gestão pública universitária, relações políticas de poder e, sobretudo de gênero. O processo de disputa pela reitoria dessa universidade em 2013 que culminou na derrota nas urnas também resultou em um ganho político devido aos mais de cinco mil votos e a qualificação profissional que se sucedeu após esse processo, o que necessitou que eu me afastasse para realização do doutoramento.

Se a identidade do pedagogo de acordo com a legislação vigente é apenas a formação de professores da Educação Básica – Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e formação de professores em nível de Ensino Médio –, a trajetória relatada acima, assim como de tantas outras colegas pedagogas, demonstra uma ruptura significativa com esse perfil profissiográfico do curso e nos mostra a possibilidade de uma Pedagogia que transpõe a docência, conforme defende Libâneo e Pimenta (2007), a Pedagogia se caracteriza como ciência, à medida que os percursos formativos pelos quais passamos na educação nos impulsionam a estudar os fenômenos educativos “em todas as suas dimensões” e sua contextualização: o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação; as situações concretas em que ocorrem os processos formativos; e o contexto socio institucional das instituições no meu caso a gestão da educação.

Nesse sentido, considerando a Pedagogia uma das ciências práticas mais ricas em tradição, citando Schmied-Kowarzik (1983), complementado por Rovaris e Walker (2012, p. 12): “há que se repensar a

educação e a ciência que a fundamenta para buscar a reinterpretação dos conceitos principais do espaço científico da Pedagogia”.

Influenciada pela metodologia adotada pelo grupo de pesquisa, Enlace,⁴ há que se pensar a pessoa encarnada pedagoga. Aquela que aprende coletivamente com a vida, com as trocas, com os estudos, aquela que aprende principalmente a:

Lidar com os sentimentos que nos afetam em nossas positivities e negatividades, com isto, a ciência colaborativa com a ética do cuidado vai se construindo no Grupo, nos encaramos em nossas fragilidades sem nos tornamos vítimas passivas por conta dos marcadores encravados em nossos corpos, aprendemos a lidar como subalternizados construindo uma ciência encarnada. (MESSEDER, 2013, p. 65)

A partir do nosso autoconhecimento e reconhecimento como pedagogas encarnadas, apostar em nossa prática como práxis educativa e pedagógica, como aponta Franco (2008, p. 84):

Educativa como ação intencional e reflexiva de sua prática. Não tem um lócus definido, podendo ocorrer na família, na empresa, nos meios de comunicação, ou onde houver intencionalidade [...] E pedagógica ‘o exercício do fazer científico da pedagogia sobre a práxis educativa’.

Concluindo, se todos acreditam que a solução para os problemas está na educação das(os) filhas(os) de uma nação, nós, pedagogas encarnadas com nossas práxis, somos responsabilizadas por um fardo extremamente complexo e pesado e que precisa ser socializado, dividido e multiplicado, principalmente na conjuntura política atual de total descrédito nos políticos. Diante desse desafio utópico, penso que temos, como afirmou Darcy Ribeiro pensando a universidade

pública brasileira, apenas duas opções: resignar-se ou resistir. Eu não tenho dúvidas como pedagoga encarnada e mulher que após longos 30 anos de luta e trilha defendendo o caminho da resistência.

TERCEIRO ENLACE: PERCURSO NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Direção de Departamento. Vai você!

ADRIANA MARMORI (1999)

Narrar a minha governança universitária em que os cargos ocupados se misturam pelo processo eleitoral e pela ocupação de outros de confiança da reitoria da UNEB e, entre cruzá-los com as reflexões sobre gênero é o principal desafio dessa construção de conhecimentos aqui entendido como “um nódulo condensado num campo de poder poderagonístico” (HARWAY, 1995, p. 10), pois o meu fazer foi marcado por artefatos e fatos que constituíram a minha prática e que aqui se manifestam pela linguagem que é retórica.

O “vai você” em epígrafe, foi uma voz ouvida muitas vezes, quase ordem cumprida à medida que, enquanto participe de grupo de pessoas com objetivos comuns, eu era “indicada” a me lançar nas disputas por poder. Durante as articulações a decisão sempre foi exclusivamente minha de ir em frente com os desafios propostos. E fui diretora, vice-reitora, candidata à reitora.

Nestes cargos, dada a capilaridade e formato multicampi da UNEB, com localização geográfica em 26 municípios no nosso Estado, fui diretora de departamento, eleita para dois mandatos consecutivos, gerente de extensão e da Proex, nomeada por escolha, vice-reitora eleita para um mandato, e ainda me lancei candidata à reitora, numa concorrência com dois docentes homens.

Dessa vivência pude construir uma visão da governança da universidade, principalmente a partir da participação nos conselhos

da UNEB – Conselho Superior (Consu) e Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Consepe), como órgãos máximos deliberativos – e também como membro dos fóruns nacionais de discussão em cada época – Fórum de Diretores das Universidades de Educação (Forumdir), Fórum de Pró-Reitores de Extensão (Forproex) e Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais (Abruem).

SER MULHER NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Aos 27 anos de idade, como diretora de departamento, pude exercer a UNEB pelo terceiro prisma, para além da visão de estudante de Pedagogia e de professora. Naquela ocasião, me tornei gestora pública universitária, numa época em que tínhamos à frente da universidade, uma reitora mulher e negra.

A participação nas decisões universitárias, tendo eu assento nos conselhos superiores da universidade (Consu e Consepe), me colocou na também responsabilidade de manusear os documentos institucionais – estatutos, regimentos e resoluções – na perspectiva de sua reelaboração. Iniciava aqui a imersão no mundo da burocracia, na compreensão da metodologia de elaboração de leis e normas e na observação dos movimentos de disputas internas de ideias e busca por poder.

Como membro do Forumbir pude participar da reformulação curricular dos cursos de formação de professores e da construção da proposta de diretrizes nacionais para os cursos de Pedagogia. O convívio com os gestores de todo o país foi fundamental para perceber que os problemas institucionais são parecidos, que as disputas pelo poder existem em todos os espaços, que as contribuições teóricas dos autores/gestores que faziam parte do fórum poderiam ser difundidas a partir das articulações que esses espaços favorecem.

Mulher, jovem, da cidade do interior, membro dos conselhos superiores da maior universidade pública do norte e nordeste e membro de um fórum nacional de discussão sobre educação, aos poucos, a condição de representação pesava nos ombros, não era a docente naqueles lugares, mas a voz de um departamento inteiro – há época com 90 professores, 30 técnicos e aproximadamente 1.300 estudantes – representado por mim, pela posição de uma mulher que se empoderou em sua área e que construía coletivamente formas de gerir o ensino superior público no interior da Bahia.

Os quatro anos como diretora foram marcados por momentos também de muita solidão e dúvidas. Não conseguia compreender o porquê de as relações serem modificadas pelo poder. A palavra e o lugar de diretora diante de todas(os) carregam consigo o peso da chefia, do comando e com isso, também se estabelecia um distanciamento. O isolamento do grupo do qual fiz parte foi uma dura realidade, mesmo que esse grupo tivesse sido responsável por eleger-me para a função.

Entendia que a responsabilidade dos processos e das decisões era importante e um grupo menor, amigo e conselheiro, se fazia presente, embora, muitas vezes, outros sujeitos se esquivavam da participação e diante das decisões em minhas mãos, por vezes solitária, só me restava uma força individual para solucionar os problemas de ordem administrativa, acadêmica, política e econômica.

Se eu não resolvesse os problemas, eu era incompetente e se resolvesse sem a participação, era autoritária. Dilemas da gestão que se equilibrava entre as leis, a burocracia e a dinâmica das relações interpessoais. As situações mais difíceis eram as advertências e punições diante da quebra de princípios que iam de encontro às regras institucionais. A responsabilidade de punir, advertir, chamar a atenção era da diretora e, muitas vezes, a rigidez na postura para tal ação se revelava contrária à própria vontade de ser punitiva, embora a postura fosse necessária em algumas situações.

O que garantia o equilíbrio de pensar o lugar da gestão era a consciência de que estava também em minhas mãos a capacidade de integrar pessoas, de projetar ações novas, de buscar parcerias, de provocar o poder público municipal e as instâncias superiores da universidade e também de ouvir atentamente cada pessoa que buscava na pessoa da diretora um diálogo.

Após o cargo de diretora, trabalhei também como assessora da Secretaria Municipal de Educação de Barreiras em 2005 e como chefe de gabinete da Prefeitura em 2006. Apesar da satisfação financeira, da aprendizagem política e da inserção social em espaços de construção de políticas públicas, eu precisava ser “mestre”, o que me levou a residir na cidade de Salvador - Ba, para estudar.

Deixei para trás parte da minha família (meus pais), todas as amizades, a atuação na UNEB e o voluntariado na Rede de Gestão Compartilhada do Oeste e optei por minha qualificação profissional.

Mudei-me para Salvador e assumi a gerência de extensão universitária da UNEB, a convite do novo reitorado. Fui rotulada, a princípio, por algumas pessoas lideradas por mim, como uma “retirante”, afinal, na UNEB, eu só possuía no currículo a marca de ex-diretora de um campus do oeste da Bahia. Mesmo assim, segui em frente e sempre de cabeça erguida.

Aprendi muito naquele lugar, primeiro, a não me abater com críticas destrutivas e posições de preconceito, e segundo, a me apegar ao trabalho que gerasse resultados positivos em curto prazo para amenizar tais preconceitos. Coordenei um espaço de registro, acompanhamento, avaliação e proposição das políticas extensionistas da UNEB, com a liderança de uma pró-reitora também mulher do interior e que acreditava na mudança da concepção assistencialista da extensão.

Assumi a Proex em 2007 com a responsabilidade de gerir administrativamente uma equipe de mais de 100 pessoas, propor a construção de documentos norteadores da política institucional,

articular ações com a comunidade externa, coordenar o processo de avaliação e acompanhamento da extensão nos 24 campi da UNEB, criar os instrumentos de controle e pensar na difusão da extensão da universidade, tudo isso conciliando com o estudo e a produção de uma dissertação para a conclusão do mestrado em Educação e Contemporaneidade na mesma universidade.

Naquele espaço era preciso lidar com situações diferentes daquelas da condução de um departamento. Eu fazia parte de uma reitoria, assumindo o lugar do qual se fez um reitor que havia sido eleito recentemente pela notoriedade, trabalho e capacidade de articulação externa na Extensão.

Pontuei mudanças necessárias, ouvidas das experiências vivenciadas pelas pessoas que me antecederam e enquanto responsável pela pasta, planejei de forma coletiva os rumos da extensão por sete anos consecutivos, me pautando nas discussões dos fóruns nacionais e internacionais sobre a temática, em documentos, livros, artigos científicos. Foi um caminhar de grande aprendizado, por vezes, me sentia em corda bamba, era preciso ter o “gingado” e com diplomacia adentrar os meandros da politicagem institucional para sobreviver e executar os projetos elaborados.

Ser gestora naquele momento exigia um olhar macro da relação universidade, estado, sociedade. As mesmas regras e leis estabelecidas e que eram cumpridas pela comunidade acadêmica no momento em que eu estava dirigindo o departamento, agora estavam sendo revisadas, reelaboradas e discutidas nas instâncias que eu tinha assento e era parte.

A articulação com o governo do Estado para a implantação de políticas públicas surgia de provocações, por vezes da universidade e outras vezes, do próprio governo, com base no estudo das demandas sociais, pouquíssimas propostas vinham dos movimentos, das associações e da própria comunidade acadêmica (professores, estudantes e técnicos).

Comecei a compreender os “lugares” institucionais e o quanto estes lugares assumidos, a depender dos profissionais, influem e decidem as políticas públicas e, conseqüentemente, o futuro das pessoas, enfim, são mediadas por relações políticas e de poder.

Junto à comunidade acadêmica, articulamos convênios com diversos órgãos estatais e federais, o que exigia da mulher gestora uma postura de diálogo, uma articulação política para se aproximar dos órgãos, capacidade de apresentar as propostas da universidade e realizar parcerias.

Como conselheira do Consu e Consepe, propus, em articulação com os estudantes, a implantação do Programas de Assistência Estudantil (PAE) e do Programa de Bolsas de Extensão (Probex), já com os professores e técnico propus o Programa de Apoio a Eventos de extensão (Proeventos) e o Programa de Apoio aos Projetos de Extensão (Proapex), com o intuito de normatizar a participação acadêmica para financiamento público.

Tais proposições foram importantes para perceber as tensões que existem nas articulações políticas para a aprovação das propostas no âmbito dos conselhos e posteriormente para sua implantação, pois cada programa dependia do engajamento e da compreensão das pessoas envolvidas.

Enquanto vice-reitora, dentre as atribuições estavam a de representação do reitor em diferentes espaços e a participação mais efetiva nas decisões institucionais, a exemplo, da frequência em reuniões da Abruem, um espaço de muita discussão e articulação para parcerias nacionais e internacionais e para pensar sobre as políticas de financiamento, as metodologias de gestão e o acompanhamento da Educação Superior no Brasil.

Nesta reunião pude perceber a maior presença de homens eleitos reitores e da participação ativa e decisiva das poucas mulheres que não se intimidavam em dialogar, expor suas ideias e representar uma minoria, em um lugar de decisão historicamente masculino.

Participei de missões internacionais importantes na busca de parcerias para a UNEB. Passei por Angola, Cuba, Itália, França, Alemanha, Bélgica, Holanda, Portugal, Chile, Argentina, Uruguai, espaços de múltiplas culturas, línguas e linguagens, realidades sociais distintas do nosso país, modos de vida guiados por economias diferenciadas. Esse transitar por “outros lugares” me fez repensar a geopolítica do conhecimento e as formas de produção de ciências para retorno às sociedades globais.

A acolhida nas universidades por onde passei era realizada oficialmente pela reitoria, com mostras de seus “planos estratégicos”, apontando: visão, missão, objetivos, cultura organizacional e resultados.

Os resultados das universidades visitadas expressavam a “excelência universitária”, uma vez que esses cumpriam as exigências de órgãos financiadores e as classificavam em *rankings*, principalmente as instituições europeias. Os aspectos avaliados reiteravam: o processo de internacionalização; o número expressivo de patentes; as produções científicas registradas nos sites de reconhecimento científico e maior circulação mundial; as cátedras; os programas de doutoramento; e, principalmente, a história e a memória de cada uma delas – o que mais me chamava atenção para as inúmeras possibilidades que a minha universidade, muito jovem ainda, poderia construir no futuro.

Na UNEB, a realidade universitária exigia um planejamento constante num contexto de: inúmeros estudantes sem residências; salas de aulas com falta de professores; eventos acadêmicos para acontecer sem garantia de condições mínimas; acervo da biblioteca reduzido; cursos de graduação e pós-graduação em processo de avaliação externa; recredenciamento institucional; dentre outros. Nessa urgência o pensar ficava sucumbido pelo fazer mesmo com seus planos elaborados e aprovados. Uma verificação clara do distanciamento entre o que se planeja no exercício da reflexão e o que se consegue de fato executar no exercício do fazer cotidiano.

No enfrentamento de debates acirrados com os outros dois candidatos homens e uma grande articulação com a comunidade acadêmica e externa, como já dito anteriormente, disputei a reitoria em 2013, o que me rendeu visibilidade, confiança e credibilidade dos mais de 5.200 votos recebidos. Não sendo eleita, ficou de aprendizado uma caminhada importante para minha vida profissional e pessoal, principalmente para compreender melhor os mitos e as utopias que circundam a universidade diante das disputas eleitorais e que estas mesmo acontecendo no espaço de produção e difusão de conhecimentos, não se diferem daquelas que acontecem no âmbito municipal, estadual e federal.

Não parei o incentivo “*vai você*” presente nas minhas entranhas e que me levou a aceitar o convite para assumir a chefia de gabinete da Secretaria Estadual de Políticas para as Mulheres (SPM) da Bahia em 2014, um novo lugar, novas pessoas, uma imersão nas políticas públicas em defesa das mulheres e a possibilidade de participação direta na construção de um órgão governamental necessário e emergente que havia sido criado há apenas dois anos.

Na SPM, pude compartilhar momentos de gestão do Estado e observar as relações político-partidárias que circundam os meandros das decisões horizontais e verticais de governo para que as políticas públicas se estabeleçam.

Nesse espaço, adentrei as políticas públicas de atendimento à mulher, conheci de perto a realidade sofrida por mulheres violentadas, convivi com cooperativas, associações e grupos de empoderamento feminino pelo trabalho, participei de momentos de debates e avaliação sobre as políticas públicas do estado e do governo federal, a partir da pactuação com os municípios e que visavam à garantia de acolhimento e a qualificação profissional de mulheres e ainda tive a oportunidade de coordenar fóruns, com participação de representações femininas para implantação das unidades móveis de atendimento às mulheres do campo.

E assim, teci minha atuação profissional como gestora aqui evidenciada e enlaçada às minhas marcas emocionais (afeto, desejos e medos), temporais (infância, adolescência e vida adulta) de classe, raça e gênero (mulher, negra e trabalhadora).

CONCLUSÃO

A palavra gestão nos remete ao ato de liderar, acompanhar, controlar, avaliar, coordenar aquilo que se está a gerir sejam: pessoas, instituições, organizações, empresas, processos. Nesse sentido, quem assume a gestão (gestor ou gestora) assume a postura de tomada de decisões. Como podemos analisar o percurso de vida de uma pessoa e relacioná-lo à construção das principais características para a governança?

A partir de uma reflexão sobre a infância e as brincadeiras mais comuns que fizeram parte da vida de muitas pessoas podemos identificar aquelas voltadas para a competição (futebol); demonstração de força e destreza (peão); coragem (descer a ladeira num carrinho de rolimã); olhar longe e para cima buscando uma visão de futuro cada vez mais longe (empinar pipa); tendo a linha em seu controle ou ser o condutor (dirigir carrinhos). Contrapondo a essas brincadeiras externas e com grande espaço para realização, identificamos aquelas realizadas no interior do lar e voltadas para o cuidado (bonecas); trabalho doméstico (casinha e cozinha); aparência (maquiagem e penteados); e que reproduzem profissões (professoras, vendedoras).

Uma vez que é a partir da brincadeira que a criança internaliza conceitos e se apropria do mundo Vygotski (2007) e o ato de brincar possui uma significação social (BROUGÈRE, 2001), pois “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça”. (BROUGÈRE, 2001, p. 105)

Podemos afirmar que os adultos de hoje foram influenciados e construíram marcas ou características na infância, no ato de brincar, que se perpetuam e se manifestam em seu modo de pensar e atuar profissionalmente e, fazendo o recorte para a gestão, é evidente que as brincadeiras apontam uma forte tendência para o desenvolvimento das características próprias do ato de gerir.

A constituição familiar tradicional e patriarcal com relações estabelecidas numa visão androcêntrica – onde o pai (homem) “era” o principal responsável pelo trabalho externo, remuneração e sustento familiar e, conseqüentemente, aquele que em suas mãos detinha o controle da esposa, dos filhos e dos bens materiais, e a mãe com a responsabilidade pela educação, diálogo e afazeres domésticos para alimentar e cuidar da família – passa a ser questionada à medida que mulheres assumem o protagonismo em espaços públicos (fora de casa) e principalmente em trabalhos de liderança de equipes.

Sob forte influencia cultural, artística e religiosa, em que o cinema, a TV, a rádio, os museus e diferentes manifestações da cultura popular assim como a igreja – exemplo da católica com a figura do sacerdócio apenas para homens –, sempre apresentavam a figura masculina à frente gerindo os processos, as instituições e as pessoas, condicionou durante muito tempo o ser mulher na condição de figurante, na colaboração, no suporte sem protagonismo, o caso das vices para composição de chapas em disputas eleitorais onde se tem o homem na cabeça como o principal.

É evidente portanto que o panorama nos mostra toda uma organização social, política, econômica e educacional de valorização e de contribuição para o fortalecimento da força masculina, ficando esta sempre a frente protagonizando e assumindo a gestão.

Nesse contexto, trazer para a gestão a visibilidade feminina ressaltando características que historicamente foram “trabalhadas” e desenvolvidas pela condição de desigualdade, requer:

- A quebra de paradigmas históricos construídos desde a infância, a exemplo das brincadeiras e dos brinquedos;
- A construção de características pautadas na competência para gerir, desconstruindo a caracterização de ações como apenas masculinas – força, coragem, visão de futuro, destreza e capacidade de liderança –, voltando-nos para a possibilidade de a essas somarmos aquelas já legitimadas como femininas – o cuidado, a dinâmica nas relações interpessoais, o diálogo e a ação educativa –, o que gera uma potência a favor das mulheres;
- A superação das desigualdades não pela competição, mas pelo respeito às diferenças de gênero e autoafirmação dos direitos de todos e todas as pessoas em diferentes espaços que estas ocupam.

Portanto, ser mulher gestora se constitui um potencial de resistência e de reafirmação de direitos que historicamente vem sustentando as lutas feministas e ainda essa condição nos convida a repensar sobre a divisão sexual do trabalho doméstico, a constituição de espaços de educação para a gestão, a garantia de uma remuneração condizente com o trabalho desenvolvido e não por ser homem ou mulher.

Dados tem revelado que o número de mulheres que buscam uma graduação e qualificação profissional tem sido superior ao número de homens na mesma situação, isso demonstra que gradualmente essas terão um percurso e chegada aos cargos de liderança máxima. Nessa direção creio que quanto mais mulheres ascenderem na carreira, mais estarão nos espaços de decisões e poderão enxergar a importância desses lugares para o empoderamento de tantas outras no sentido de afirmação da condição de ser-estar-fazer mulher gestora.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica História da Educação. *Revista História da Educação*, Pelotas, n. 14, p. 79- 95, 2003.
- AMORETTI, M. S. M.; TAROUÇO, L. M. R. Mapas conceituais: modelagem colaborativa do conhecimento. *Informática na Educação: teoria e prática*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 67-71, 2000.
- BARKER, M.; BEEZER, A. (ed.). *Introducción a los estudios culturales*. Barcelona: Bosch: Casa Editorial, 1994.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia da Letras, 1979.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. Tradução Gisela Wajskop. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BURNHAM, T. F. (org.). *Análise cognitiva e espaços multireferenciais de aprendizagem: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento*. Salvador: Edufba, 2012.
- COSTA, A. A. A. *As donas no poder*. Mulher e política na Bahia. Salvador: NEIM: UFBA: Assembleia Legislativa da Bahia, 1998.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 23, p. 36-61, 2003.
- DELGADO, M.; GUTIÉRRES, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994.
- FAGUNDES, N. C.; FRÔES B. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. *Revista da Faced*, Salvador, n. 5, p. 39-55, 2012.
- FRANCO, M. A. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, p. 7-41, 1995.
- HIRATA, H.; SEGNINI, L. *Organização, trabalho e gênero*. São Paulo: Ed. SENAC, 2007.
- LIBÂNIO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007.
- MACHADO, L. R. S. Usos Sociais do trabalho e da noção de competência. In: HIRATA, H.; SEGNINI, L. (org.). *Organização, trabalho e gênero*. São Paulo: Ed. SENAC, 2007. p. 277-312.

- MESEDER, S. A construção do conhecimento científico blasfêmico ou para além disto nos estudos de sexualidades e gênero. *In: COLÓQUIO GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL*, 1., 2013, Miracema. *Anais [...]*. Miracema: UFT, 2013. p. 1-13.
- ROVARIS, N. A. Z.; WALKER, M. R. Formação de professores: pedagogia como ciência da educação. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, [Rio Grande do Sul]. *Anais [...]*. [Rio Grande do Sul]: [s. n.], 2012. p. 1-13.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVA, U. V. *Velhos caminhos, novos destinos: mirante nordestino na região metropolitana de São Paulo*. 2008. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação de em Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). Memória e formação de professores*. Salvador: Edufba, 2007. p. 59-74.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A SUBJETIVIDADE ENCARNADA COMO POSICIONAMENTO ÉTICO-EPISTEMOLÓGICO

A LOCALIZAÇÃO EXISTENCIAL DO SUJEITO ENCARNADO

A consciência do mundo, que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade - razão, sentimentos, emoções, desejos - que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona. (FREIRE, 1995, p. 75-76)

A principal característica do corpo é o sítio, isto é, o fato dele se encontrar posicionado em algum ponto. Situado no mundo por sua densidade, o corpo se apresenta como objeto referencial, em relação a outros corpos. Há várias formas dos corpos revelarem sua densidade. A carne é uma delas: ela envolve estruturas ósseas e constitui uma incontável diversidade de corpos – corpos encarnados, situados no mundo como animalidades.

Há animais que encarnam em seus corpos outras coisas que não “carne”, mas que adensam sua existência de tal maneira a constituí-la

como um notável ponto de referência. Os feitos humanos são essas partículas encarnadas no seu ser que fazem de sua existência um diferencial de animalidade. A existência humana é, portanto, a tomada de consciência de estar-no-mundo vivendo uma profunda inter-relação que possibilita a construção de sua subjetividade. Na introdução à *Fenomenologia da Percepção* (1999), Merleau-Ponty informa que a Fenomenologia tomou para si a abordagem desse processo de percepção e consciência como o seu principal objeto de abordagem, reconhecendo que homem e mundo não podem ser compreendidos senão a partir dessa relação de facticidade.

Longe de buscar realizar uma análise fenomenológica da existência humana, pretendo apenas refletir aqui sobre o meu posicionamento no mundo e a forma como venho construindo o meu ser, ao encarnar os meus atos e pensamentos na minha existência, construindo a minha história no mundo.

O procedimento mais apropriado que encontrei para realizar o exercício de reconstrução de meu ser-no-mundo foi partir das impressões que a minha memória, colocou-a à disposição. Tais impressões podem ser denominadas como percepções intencionais, marcadas por uma gama de significados, que ficaram guardados de forma involuntária. Nesse exercício, quase sem nenhum esforço, a memória das vivências infantis despontou e ganhou formas que se encontravam aprisionadas há décadas. A ela se misturaram outras lembranças recentes e contemporâneas. Mas todas me permitiram formar um pequeno mosaico da minha existência. Desse mosaico, três acontecimentos destacam-se como representações que marcam a minha localização existencial e conduzem as reflexões sobre a relação que venho construindo com as coisas e o mundo, até o meu posicionamento como um pesquisador, atuando em uma determinada linha de pesquisa. Para melhor compreensão do percurso pessoal traçado até aqui e das inter-relações criadas ao longo desse percurso, eu denominei tais acontecimentos de: a pedra da licença;

a entrevista com o filósofo; e o deslocamento. A partir da descrição fragmentada desses acontecimentos e das reflexões que buscarei construir, pretendo estabelecer a relação entre eles e minha produção existencial como sujeito encarnado. As três seções fragmentadas rememoradas do meu processo de subjetividade estruturam o meu objeto de estudo de doutorado, que, de alguma maneira, se entrelaçam nos conceitos de produção e gestão do conhecimento.

A PEDRA DA LICENÇA

Eu tinha cinco anos, quando, pela primeira vez, vivenciei impressões de que o conhecimento era transmitido formalmente. A minha família e eu nos mudamos de uma pequena cidade do sul da Bahia, para a fazenda do meu avô paterno. Meu pai tornou-se o gerente da fazenda e a minha mãe, que possuía apenas o ensino médio incompleto, passou a ser a professora das crianças e adolescentes da região. As aulas aconteciam em um armazém de cacau, onde um quadro negro, uma mesa e longos bancos de madeira foram colocados para receber a professora e seus alunos em etapas diferentes de aprendizagem. Todas as manhãs, os arredores da casa onde morávamos eram tomados por garotas e garotos que vinham das fazendas vizinhas e por aqueles que moravam na fazenda do meu avô, inclusive meus irmãos e eu.

Minha irmã e meu irmão mais velhos faziam parte da turma. Frequentavam as aulas e realizavam as mesmas atividades e disciplinas estabelecidas aos estudantes. Quanto a mim, eu podia transitar pela sala e sair sem a necessidade de fazer uso da “pedra da licença” – um utensílio que cada estudante deveria pegar na mesa da professora e levá-lo consigo, para beber água ou ir ao banheiro. Enquanto esse estudante não retornasse e colocasse a pedra de volta sobre a mesa, ninguém podia deixar a sala. A ausência da pedra era

suficiente para que ninguém se aventurasse a sair. Havia a possibilidade de se pedir para usá-la no seu retorno, mas nunca deixar o espaço da sala de aula sem a sua companhia.

Como o meu trânsito era livre e descompromissado, sem a obrigação de cumprir com as tarefas escolares ou a disciplina da sala de aula, eu não fui alfabetizado por minha mãe. Mas apreendi outro tipo de conhecimento que ela também transmitia: a arte de representar. Ela fazia um pequeno festival de dramatizações. Eram narrativas cantadas, envolvendo personagens humanas e animais, em seus relacionamentos cotidianos. Com essa técnica ela fazia os estudantes desenvolverem suas habilidades. Eles deviam decorar e encenar, caracterizados, todas as dramatizações. Eu observava a performance, os lapsos, acertos e desenvoltura dos pequenos atores e atrizes, sem poder me colocar entre eles. Decorei todos os dramas e os guardei comigo, até colocá-los em prática, nos primeiros anos do ensino fundamental, no Colégio Municipal de Almadina, onde me revelei como o pequeno diretor das dramatizações. Eu as transmitia aos meus colegas com ensaios, composição de figurino e apresentações, tal como foram guardadas em minha memória.

O Colégio Municipal funciona da seguinte maneira: durante a manhã e à tarde aconteciam as aulas do primário; à noite, estudavam os alunos do ensino fundamental dois e do ensino médio. A mudança para quem saía dos turnos matutino e vespertino para o noturno era grandiosa – uma espécie de rito de transição da infância para a adolescência. Nós rondávamos o mesmo ambiente frequentado durante o dia, mas sem poder adentrá-lo, pois ele se transformava no mundo dos jovens, no espaço do ensino avançado, dos professores diferenciados vindos de outras cidades. Além do fascínio que este cenário nos gerava, a presença desses professores causava certa magia. Quando o carro da prefeitura parava na porta do colégio e eles desciam, sabíamos quem era cada um deles e qual disciplina ministrava. Tudo isso me gerava um forte desejo de estudar aqueles conteúdos e conviver com aquelas entidades.

Uma noite, circulando na frente do colégio, eu fui surpreendido pelo chamado do secretário, que queria me apresentar a um professor de artes. Ele disse: “esse garoto faz um trabalho de teatro muito bom no primário. No próximo ano, quando ele vier para a noite, você precisa trabalhar com ele”. Mas as últimas séries do ensino fundamental não tiveram grande relevância nem me possibilitaram maiores experiências da técnica teatral. Apenas passei a gostar de literatura, influenciado por minha nova professora de português.

A ENTREVISTA COM O FILÓSOFO

No ensino médio tudo mudou. Eu me despertei para as coisas da religião e da razão; as crises de identidade e de percepção de mundo se instalaram: o meu pai se transformou no meu antagonista e em um antimodelo de homem; a religião revelou suas fissuras, a sociedade se mostrou hipócrita e politicamente digna de ser transformada; e a razão era capaz de explicar tudo, menos as causas e a infinitude do mundo, os meus vergonhosos desejos mais profundos e a dificuldade de extirpá-los de dentro de mim.

Em meio a tais transformações, aconteceu um fato curioso. A minha irmã estudava Pedagogia na Universidade Santa Cruz – hoje Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – e foi contratada como professora do colégio. Ela passou a dar aula para a minha turma, no segundo ano do magistério. A sua professora do curso de história da educação propôs uma entrevista com três filósofos da Antiguidade – Sócrates, Platão e Aristóteles. A sua equipe deveria entrevistar Platão. Então ela sugeriu à professora para que eu representasse o filósofo. Obviamente ela foi dissuadida dessa ideia, mas me levou para assistir à entrevista. Platão foi representado por uma filósofa da universidade. Eu fiquei deslumbrado com aquela cena e me perguntava por que a minha irmã teria a ideia de propor que eu representasse aquele papel.

Contudo, essa pergunta não era a coisa mais importante naquele momento. Ela apenas gerava ebulições superficiais; uma mistura de vaidade e constatação de incompetência para exercer uma função cujo conhecimento não me era familiar. O que aquele encontro gerou nas estruturas mais profundas do meu ser foi ainda mais forte. Ao ver a professora personificando Platão e respondendo às perguntas feitas pelas entrevistadoras, eu tive a consciência do profissional que eu gostaria de ser e da necessidade de dar respostas às questões que eu possuía sobre o mundo e suas coisas; sobre os desejos, os humanos e suas relações. Uma das perguntas feita a “Platão” foi a seguinte: “*O senhor não se sente frustrado por gerar uma ideia de sociedade que nunca foi posta em prática?*” Ele curvou-se levemente para frente, levantou as suas pernas, colocou as mãos entre elas e a cadeira e simultaneamente ao movimento rápido disse: “*eu não devo me frustrar por ter podido pensar uma sociedade ideal. Frustrados são os homens que, por quase dois milênios, não tiveram a capacidade de colocar o meu pensamento em prática*”.

De algum modo, este acontecimento moveu-me para a tomada das decisões futuras da minha existência. Por exemplo, eu decidi entrar para uma comunidade religiosa sem querer me tornar um sacerdote, mas um educador religioso. Escolhi uma congregação fundada por judeus franceses, convertidos ao cristianismo e iniciados pelos jesuítas. Ela me deu a oportunidade de ampliar a minha formação humanística, gerar diálogo com as tradições religiosas ocidentais e me aprofundar nas ciências sociais, na literatura universal e nos movimentos artísticos ocidentais. Mas eu perdi o interesse pelas questões práticas e sociais do cotidiano, pelos movimentos políticos e sociais e pelas questões religiosas. A crise de fé instalou-se e com ela, veio a recusa das divindades. Ainda assim, após a graduação em Filosofia, fui fazer o curso de Teologia na França.

O DESLOCAMENTO

Não demorou muito para eu abandonar a Teologia tradicional europeia e desligar-me das tradições judaico-cristãs. Retornei ao Brasil, livre do peso moral do mundo de subterfúgios e pouca autenticidade, experimentando a sensação de liberdade misturada a uma angústia pela ausência dos privilégios materiais. Apesar dos desafios, eu continuei lutando e vivendo uma realidade mais de acordo com o meu passado familiar, quando dávamos conta das nossas necessidades. Voltei para São Paulo e tornei-me professor de Filosofia e História na rede pública estadual; depois, iniciei o mestrado e passei a ministrar aulas na rede privada.

No mestrado, eu realizei uma investigação sobre o pensamento de Michel Foucault. Pelo meu pressuposto, Foucault concebia o saber como um misto de práticas sociais – a exclusão dos leprosos, dos doentes mentais e miseráveis, ou o nascimento da clínica – e elementos epistemológicos – o surgimento de uma ciência, a reformulação de um conceito e as reflexões filosóficas em épocas determinadas. Por ser revelado de forma histórica e descontínua, eu apresentei o saber como um ator mascarado, cujo rosto é indefinido. Do título de um artigo que Foucault dedicou à obra de Gilles Deleuze – *Theatrum Philosophicum* – eu gerei o título da minha dissertação: *Foucault e o Teatro Filosófico*.

A pesquisa do mestrado me direcionou para a área das Artes Visuais e História da Arte, mas com uma forte vertente da produção artística europeia. Os sete anos atuando em cursos e atividades de arte, em faculdades da cidade de São Paulo, quase a determinaram como a minha principal área de atuação.

Já desfrutando certo status de especialista em Artes Visuais e Estética, novamente fui impulsionado a outros deslocamentos. Em 2010, tornei-me professor do Instituto Federal de Educação da Bahia (IFBA), culminando em duas profundas mudanças na minha vida:

retornei para a Bahia, após 23 anos de exílio voluntário no Sudeste; e abandonei a educação privada para participar da expansão da rede federal de educação profissional de ciência e tecnologia. Uma experiência pouco amistosa no início: de um lado, vivi o abandono da visibilidade construída no mundo acadêmico de São Paulo; de outro, vi surgir uma lacuna em minha vida profissional, que deveria ser preenchida com experiências nada similares às do passado.

Aos poucos os pontos de conexão foram se mostrando. O contato com alunos dos cursos técnicos integrados e do superior e as especificidades das áreas e dos discursos me estimularam a interagir com novos conceitos, teorias e atores estranhos ao meu mundo. Passei a viver a experiência da pesquisa e da extensão, construindo, junto com o IFBA, a institucionalização dessas áreas. Essa novidade abriu-me a novas perspectivas: a gestão da diretoria de ensino do campus Eunápolis e da Pró-reitoria de Extensão (Proex). Ao assumir a Proex, percebi a necessidade de compreender melhor a finalidade da extensão e o papel dos Institutos Federais (IFs) nas prementes transformações sociais do Brasil.

A atuação prática sobre as demandas do IFBA gerou questionamentos relativos aos rumos da minha pesquisa: iria continuar mantendo a linha teórica da Filosofia e da Arte com tendências europeias ou deveria direcioná-la para a realidade da instituição, buscando contribuir com ações voltadas às transformações tecnológicas, aos procedimentos e métodos, que se aproximam mais da realidade social do entorno de seus *campi*?

Acredito que esses questionamentos e os relatos referentes aos três acontecimentos – a pedra da licença, a entrevista com o filósofo e os deslocamentos – apresentados acima estão profundamente ligados à minha atual condição existencial. Eles influenciam e permitem compreender a minha situação como sujeito encarnado, posicionando-me ética e epistemologicamente no mundo. O meu próximo desafio é tentar argumentar a favor dessas crenças.

Eu não saberia dizer se a minha mãe concebeu a ideia de implantar na pedra os signos da disciplina que direcionavam o cotidiano da sala de aula. Ela pode ter reproduzido um conhecimento imemorial que lhe foi passado e causou influência na sua formação pessoal. Mas tenho certeza da força desse pequeno objeto natural inanimado determinando a disciplina daquele grupo social. Na verdade, o belo encontra-se no caráter irrelevante da autoria, contrariando o estilo contemporâneo do processo de criação. O mais importante é a presença de uma técnica estabelecendo as regras de funcionalidade de um grupo. Uma técnica que não possui um aparato tecnológico, embora tenha exercido o papel de intermediação e personificação de um código disciplinar como hoje muitos instrumentos tecnológicos são capazes de fazer. Deleuze (1997) já nos alerta para a existência de uma tecnologia humana antes da existência da tecnologia material.

[...] as máquinas são sociais antes de serem técnicas. Ou melhor, há uma tecnologia humana antes de haver uma tecnologia material. Os efeitos desta atingem, é certo, todo o campo social; mas, para que ela mesma seja possível, é preciso que os instrumentos, é preciso que as máquinas materiais tenham sido primeiramente selecionadas por um diagrama, assumidas por agenciamentos. (DELEUZE, 1991, p. 49)

Mas a pedra da licença, essa forma personificada da tecnologia do comportamento humano, marcou menos a minha existência, que a técnica das dramatizações. Esta não se faz presente apenas nos pequenos dramas cantados, transmitidos pela minha mãe/professora. Desde a sua revelação na entrevista de Platão, ela me permitiu o desvelamento do mundo e passou a ser a base do meu exercício de docência, onde a sala é o palco e eu sou o ator, personificando cada personagem filosófico ou artístico, reproduzindo ou construindo falas, em um jogo de multiplicidades de imagem e

som que reverberam épocas, saberes, conceitos e ideologias. A sua força é tão grande que eu não consigo desvinculá-la do mundo da educação. Talvez eu até a tenha utilizado demasiadamente, a ponto de fazer das minhas aulas de Filosofia e Estética pequenos shows a uma plateia ávida pelo espetáculo; talvez também, pela notoriedade que ela me garantia, ao tratar de temas tão sedutores como a Arte e a Filosofia, eu tenha me sentido tão desconfortável, quando me vi fora do meu palco e longe de meus espectadores.

A técnica da dramatização para “transmitir” conhecimento foi tão utilizada por mim que não me importava a forma ou o seu peso social. Somente o conteúdo interessava, desde que o conteúdo fosse genuinamente europeu ou vinculado a esse continente. No fascínio da expressão, eu me ligava cada vez mais à abstração e às concepções eurocêntricas, sem me importar com os elementos tão inerentes à minha constituição humana e social: homem negro, homossexual, filho de uma família pobre e nordestina. Com isso, eu contrariava a minha própria condição e afirmava a reificação da “morenidade”, em nome da qual eu me inseria em um mundo intelectual eurocêntrico.

No teatro que construí e com toda a minha performance, eu contribuía para a consolidação da ideologia da democracia racial. Ao difundir o conteúdo com tamanha ênfase e desenvoltura, eu deixava claro que esses elementos não tinham importância significativa nem exerciam influência sobre o profissional que me tornei. A capacidade de reproduzir o conhecimento ocidental da forma como eu o fazia parecia apenas ser um mérito meu; o desenvolvimento de um dom. A minha morenidade e a familiaridade com o conteúdo ocidental me distanciavam de qualquer questionamento sobre os elementos supracitados e, sem que eu me desse conta, reforçava o racismo brasileiro. Em seu artigo “Ações afirmativas e racismo acadêmico”, Carvalho (2003, p. 318) explica que “temos que definir o racismo brasileiro não pela adesão a um credo de superioridade racial, mas pelo

efeito continuado dos discursos que celebraram a mestiçagem e silenciaram a afirmação da condição de negro no Brasil”

Descontados os riscos do uso excessivo da técnica da dramatização, há outros elementos nessa técnica que não podem ser negligenciados. Tratam-se do seu caráter coletivo e do processo de produção da cena. Para falar sobre esses dois elementos teatrais há que se remeter, ainda que de forma superficial,¹ ao significado do fenômeno “teatro”. O teatro é simultaneamente o ponto de encontro das durações e espaços, de atores e espectadores, textos, cenários e personagens. Ele é o limiar por onde uma nova realidade é liberada. Ele tende a reduzir tais durações para possibilitar a entrada de alguma coisa que, embora dependa desse encontro, não estava presente em nenhuma delas. E, por ser diferente, por não possuir semelhança com aquilo que lhe deu origem, trata-se de um novo acontecimento, denominado de “espetáculo”. Ora, as dimensões criadoras do evento e sua novidade expressam multiplicidades que, sem elas, seria impossível a sua efetivação. E aqui não se trata apenas das relações humanas. A partir das dimensões criadoras, do tempo e do espaço, das linguagens e discursos, homens e coisas se inter-relacionam em uma ampla rede de conexões, tal como Bruno Latour apresentou em seu *Actor-Network Theory*.

Tais reflexões me fazem perceber o quão próximo eu me encontro do meu atual objeto de pesquisa – a interlocução dos saberes e a produção das técnicas. No fundo, não é possível refletir sobre esses fenômenos desconsiderando qualquer elemento mencionado acima. Nessas condições, saber e técnica são produções coletivas, resultantes de habilidades, práticas e articulações, imemoriais ou datadas, mas que trazem uma nova realidade e geram novos desdobramentos no cotidiano e no mundo das relações.

¹ Em minha dissertação de mestrado eu dediquei um capítulo com reflexões sobre o significado do fenômeno “teatro”. Ver: Oliveira (2000).

E para não me trair com as minhas próprias afirmações, há ainda um agente fundamental para a construção da minha existência e dos meus saberes que tangencia a descrição, sem que eu tenha dado a devida valoração. Trata-se das mulheres. É preciso ressaltar o papel que as mulheres desempenharam na minha formação e como elas se encontram ligadas aos dois primeiros elementos – a pedra da licença e a entrevista com o filósofo –, abrindo caminho para o último deles – o deslocamento.

Para tentar falar da importância de todas essas mulheres, desde a mulher da pedra da licença e das primeiras dramatizações; à mulher que me fez interessar pela literatura – minha professora do último ano do fundamental e de todo o ensino médio –; à irmã professora que me introduziu no mundo filosófico; à mulher que se travestiu de Platão; e à professora anônima que solicitou a técnica teatral da entrevista aos filósofos, eu irei me servir de um curioso episódio existente no *O Banquete* (2002) de Platão. Todas elas passaram por minha existência, articulando saberes por meio de técnicas e artifícios, que faziam me tirar do eixo e me deslocar para a novidade.

Ao reunirem-se para comemorar a vitória de Agatão no concurso de tragédias, os homens decidiram dispensar a flautista, posto que eles iam se dedicar não apenas à diversão e à bebida, mas ao elogio ao Amor (Eros). Assim, entre homens, eles começaram a tecer os discursos sobre o Amor, até que Sócrates, no momento do seu discurso, reintroduziu a figura de uma mulher – Diotima de Mantinea, que, uma vez, o instruiu no tema sobre o Amor. Com esse ato, Sócrates tinha como objetivo fundamentar a sua recusa dos discursos anteriormente proferidos para revelar a essência de Eros. O que Diotima ensinou a Sócrates é que Eros não é um deus, pois a plenitude é a característica essencial dos deuses e Eros não é pleno. O Amor (Eros) é um grande gênio marcado pela engenhosidade de seu pai (Recurso) e a carência de sua mãe (Pobreza). Eros só nasceu, graças ao artifício usado pela Pobreza para engendrar um filho com

Recurso.² Assim, por ser o desejo a sua principal característica, Eros encontra-se sempre em busca do seu objeto desejante. Desloca-se em todas as direções para tentar encontrar aquilo que deseja. E o deslocamento é o elemento sobre o qual buscaremos refletir agora.

Na narração dos três acontecimentos é possível perceber que eu estou sempre em trânsito: ora eu me desloco da cidade para a fazenda e lá tenho as primeiras impressões do papel do conhecimento e da técnica sobre os homens; ora eu saio da cidade para a universidade para ver o pensamento percorrer o tempo entre a mulher real e o filósofo da Antiguidade. Mas não eu paro aí: eu realizo deslocamentos da Bahia a São Paulo, de São Paulo à França e novamente ao Brasil e à Bahia, num processo circundante marcado por fixação e nomadismo. E este processo não é somente espacial; eu faço deslocamentos intelectuais e acadêmicos. Não costumo me situar em extremos, onde os pontos são fixos, referentes e seguros; instalo-me no meio, no ponto da encruzilhada, por onde o fluxo perpassa. Todavia, deslocar-se não é uma tarefa fácil, diria que, na maioria das vezes, no que me toca, eu fiz exatamente o inverso – abandonei a comodidade e parti em busca do instável. Deslocar-se é estar sempre em processo de devir, portanto, é encontrar-se em meio a incerteza, pois no devir não existe espaço para a certeza. Talvez a insegurança que eu senti ao sair da comodidade da congregação, na França, para habitar no centro de São Paulo, não seja menor que a forte sensação de desterritorialização sentida atualmente, por abandonar a comodidade intelectual dos conceitos dados e das abstrações abarcantes, na Filosofia e na Arte. O que parece diferenciá-las é apenas o distanciamento temporal do fato. Além disso, tem-se a semelhança da sensação de vulnerabilidade. Contudo, que fique claro, a vulnerabilidade para mim não tem nenhum sinal de fraqueza, mas de uma potência

² Ver: Platão (2002).

desejante para a luta. Ela é signo de vida, vida pulsando em um corpo, corpo encarnando-se, assumindo a forma de autoprodução.

Por fim, reflitamos sobre o posicionamento do sujeito encarnado. A autoprodução do sujeito encarnado só ganha sentido e significado quando situada em meio a seus contextos, não apenas como ser vivente e produtor de conhecimento, mas como um sujeito que se posiciona ética e epistemologicamente. Não se trata de um posicionamento universal, que o situa em todos os tempos e lugares, como é típico do conhecimento moderno, mas de saber localizado, que é capaz de revelar a sua conduta epistemológica. E este é o meu grande desafio atual – situar-me como latino-americano, fruto da subalternidade, nordestino e baiano, com as individualidades, heranças e marcas impregnadas – algumas fortes e indeléveis; outras opacas e sutilmente borradas. Mas no fundo elas se encontram presentes e gritam por um posicionamento.

Neste sentido, Donna Haraway (1995, p. 21), ao refletir sobre “a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”, em seu artigo “Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial” (1995), trata da objetividade e da relatividade como condutas epistemológicas e oferece uma importante contribuição para a reflexão sobre o sujeito encarnado e o seu posicionamento ético-epistemológico. O primeiro ponto que a autora ressalta em sua análise sobre a objetividade e suas formas de resistências pelo pensamento feminista é o fato de não se ter a intenção de abominar as teorias críticas modernas por sua possibilidade hegemônica, mas de dar-lhes um caráter humano e projetá-las como possibilidade de futuro. Com isso, tenta-se evitar o reducionismo do mundo e das coisas a uma equação ou aos códigos visuais, evidenciados na superfície dos catálogos ou dos displays eletrônicos, disponíveis aos desprovidos de habilidade para decodificar a linguagem matemática, passando-lhes a impressão de que eles se encontram próximos do mundo das ciências e das coisas.

O sujeito da objetividade assegura-nos o nosso íntimo contato com a realidade: o acesso às macro e micro visões, às coisas tangíveis e intangíveis, permite-nos uma proximidade absoluta das coisas terrenas, dos entes invisíveis e das estrelas mais longínquas. Entretanto, se interpelado a responder por todas essas possibilidades, ele pode alegar não ter obrigatoriedade em fazê-lo, pois foi apenas o evidenciador, contando com a mediação do aparato tecnológico e conceitual. A remissão que Haraway faz à edição do volume celebrando o centésimo aniversário da National Geographic Society é bastante emblemática como ilustração a esse tema. (HARAWAY, 1995) Isso significa que, com a objetividade não são somente as coisas ganham outra configuração; também o sujeito do conhecimento comodamente perde o dever de responder por aquilo que produz ou evidencia. Ela promete “[...] transcendência de todos os limites e responsabilidades”. (HARAWAY, 1995, p. 21)

Por outro lado, o relativismo não pode ser proposto como a postura contrária à objetividade. Sua relatividade de encontrar-se, ao mesmo tempo, em lugar nenhum e em todos os lugares, deve-nos causar uma sensação de suspeita. A igualdade sob a qual ele se sustenta impede um posicionamento tanto de uma crítica comprometida e implicante quanto de uma responsabilidade pelos feitos. Quando observados com um olhar mais crítico, objetividade e relatividade são vistas como gestoras de uma ciência sem corpo nem carne; puramente conceitual. Por isso Haraway (1995, p. 24) afirma o seguinte sobre essa dupla postura epistemológica: “Nas ideologias de objetividade, o relativismo é o perfeito gêmeo invertido da totalização; ambos negam interesse na posição, na corporificação e na perspectiva parcial; ambos tornam impossível ver bem”.

O pesquisador encarnado precisa sempre colocar-se numa posição de responsabilidade, isto é, deve ser capaz de responder e prestar contas sobre sua produção. Por isso, o saber, a pesquisa e o conhecimento que dele advêm precisam ser objetivamente localizados.

(HARAWAY, 1995, p. 22) O pesquisador encarnado é antes de tudo um sujeito encarnado: ele possui uma história e encontra-se atrelado aos endereços e contingências espaço-culturais nem sempre tão evidenciados. E por encontrar-se imerso em uma realidade cujas evidências, por vezes, negam sua própria constituição histórica, ele precisa fazer uma reavaliação crítica do seu posicionamento, uma espécie de genealogia do mérito. Haraway (1995, p. 23) nos alerta que “[...] os posicionamentos dos subjugados não estão isentos de uma reavaliação crítica, de decodificação, desconstrução e interpretação [...]”. E Foucault (1994a), contrariando a prática teórica de descrição de gêneses lineares e recusa das coisas que não possuem história, alerta-nos para a necessidade de demorarmos sobre a coisa – neste caso específico, o sujeito encarnado –, em busca do reencontro de suas cenas, lacunas e quase não-acontecimentos. Quando se atenta a tais proposições, o que pode ser revelado não é a identidade primeira, germinal e linear, muito menos a realidade situada no presente, mas o agregado de lutas, de acontecimentos e de heterogeneidades que compõem as coisas. (FOUCAULT, 1994a)

O sujeito encarnado precisa revelar as lutas transformadas em conquistas, os sítios permanentes em espaços transitórios, as marcas de seu corpo e o seu próprio corpo como marco histórico, ético-epistemológico de seu ser. Esses elementos podem lhe permitir fugir da objetividade e da relatividade, em busca da subjetividade encarnada.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, J. J. “As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas Ciências Sociais Brasileiras”. *Teoria e Pesquisa*, São Carlos, n. 42-43, p. 41-61, 2003. Disponível: <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/56/46>. Acesso em: 10 abr. 2019.

DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

- DELEUZE, G.; GUATARRI F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2000. v. 1.
- FOUCAULT, M. Nietzsche la genealogie et l'histoire. In: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Paris: Éditions Gallimard, 1994a. v. 2, p. 145-172.
- FOUCAULT, M. Theatrum Philosophicum. In: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Paris: Éditions Gallimard, 1994b. v. 2, p. 885-908.
- FREIRE, P. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho D'água, 1995.
- HARAWAY, D. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 5, p. 7-41, 1995.
- LATOUR, B. "Actor-Network Theory". In: LATOUR, B. *Reassembling the Social: an introduction to actor network theory*. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 1-16.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- OLIVEIRA, J. R. "*Foucault e o Teatro Filosófico*". 2000. Dissertação (Mestrado em História da Filosofia Contemporânea) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.
- PLATÃO. *O Banquete: ou do amor*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- SCHARFF, R. C.; DUSEK, V. *Philosophy of Technology: the technological condition - an anthology*. 2. ed. Malden: WileyBlackwell, 2014.

ANTES DA RODA ERA EU

perspectiva de um pesquisador
encarnado nos estudos sobre homofobia

INTRODUÇÃO

Se aqui lançamos energia para falar sobre um modo de ser pesquisador, o qual nomeamos “pesquisador encarnado”, primeiro precisamos compreender o que consideremos enquanto mecanismos relevantes no ato de se pesquisar. No texto “A construção do conhecimento científico blasfêmico ou para além disto, nos estudos de sexualidades e gênero” (2016) de Messeder, enquanto inspiração didática, usa o texto do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira(2006) “Olhar, ouvir e escrever” e assim como ele, utiliza-se das três categorias – olhar, ouvir e escrever – para a reflexão sobre o limite do rigor científico e exemplificar a forma em que estas categorias se fazem presentes no processo de construção científica. No texto a autora encarna estes atos cognitivos, apontando quais atravessamentos do corpo de um pesquisador relacionam-se e modelam estes atos no fazer científico. Então, aqui, tomamos estas instâncias enquanto etapas que um pesquisador precisa atravessar e tentamos apontar quais experiências mostram-se basilares na modelagem destes atos cognitivos e no próprio fazer científico.

Estas etapas servirão de direcionamento, mas não se trata de construir um manual ou uma receita de se ser ou fazer pesquisador encarnado. E sim, ancorar o movimento de pesquisa em ações para a produção do conhecimento científico. Inclusive, para se verificar o que neste desenrolar de pesquisador encarnado corresponde a estas categorias metodológicas.

Mas como podemos tentar traçar um caminho para este movimento? Aqui usaremos o dispositivo da memória. Logo, advirto! Este texto é produto da memória. E por ser um texto da memória como autor, evoco o que há de mais significativo das minhas reminiscências para a (re)construção do que me levou a escolha do meu objeto de pesquisa.

O texto move-se na tentativa de apresentar o caminho (i)lógico de experimentações que percorri, tendo como cerne a minha corporeidade, e meus atravessamentos com este corpo, que no fim me levou a fazer a pesquisa. Assim, estas categorias servirão para pensar o processo de encontro de um pesquisador encarnado com o seu objeto de pesquisa. Ou talvez, do encontro do objeto de pesquisa com um pesquisador a ser encarnado. De certo, não seria possível identificar um sem o outro.

A identificação é um dos mecanismos subjetivos que norteiam o desenvolvimento do sujeito, que proporciona o reconhecimento de algo que pertence ao outro em nós mesmos, como nos explica Roudinesco (1998). São pelas e nas identificações que nos constituímos, e por elas somos afetados. O que afeta o sujeito que vai remanescer no pesquisador?

A primeira vez que li o conto “Dama da noite”, de Caio Fernando de Abreu, de 1988, uma das 13 narrativas do livro *Os dragões não conhecem o paraíso* fui capturado por uma identificação com a estória. O significante transmitido pela protagonista me pareceu comum entre nós dois. O conto é constituído por um monólogo da personagem homônima ao título. Esta prosa tem como interlocutor alguém

nomeado de boy. O conto tem como cenário um bar, e a Dama usa a roda-gigante enquanto metáfora analítica da condição dos padrões sociais e do seu local fora da norma social.

A roda? Não sei se é você que escolhe, não. Olha bem pra mim — tenho cara de quem escolheu alguma coisa na vida? Quando dei por mim, todo mundo já tinha decorado a tal palavrinha-chave e tava a mil, seu lugarzinho seguro, rodando na roda. Menos eu, menos eu. (ABREU, 1988, p. 89)

Para ela, existe uma linguagem a qual não foi possível decodificar, linguagem utilizada pelos que rodam, e ela por estar fora da norma, é preterida de entrar na roda-gigante.

Ao ler o conto senti um enorme desconforto, a Dama denuncia os desprazeres de se estar fora da linguagem, fora da norma, fora da roda. O meu desconforto vem provavelmente causado pela minha projeção com a personagem, com a Dama. Eu estive, da mesma maneira que ela, por fora do movimento de uma linguagem. Ela fora da roda-gigante, e eu fora da ciranda. Eu, a criança que por algum motivo não pôde entrar na roda. Ficava ali, afastado, vendo aquelas crianças girarem, como se estivesse sendo incluído na obra de Cândido Portinari, *Roda Infantil*, de 1932. Era isto, eu era a criança solitária, estrangeira da pintura. E, assim como a criança da pintura de Portinari, a Dama também se sentia acuada: “viro outra vez aquilo que sou todo dia, fechada sozinha perdida no meu quarto, longe da roda e de tudo: uma criança assustada”. (ABREU, 1988, p. 96) Esta sensação de criança assustada, longe da roda, me recorda uma ilustração marcante na minha infância.

A primeira vez que eu vi esta pintura estava no ensino fundamental, talvez não tivesse mais que nove anos, em algum livro de português, não lembro ao certo. Recordo que aquele menino à parte da roda olhando em direção as outras crianças parecia comigo, parecia

querer entrar na roda e não conseguia, parecia querer girar. Mas o menino, tanto quanto a Dama, não sabiam a linguagem que era usada para se comunicar. A ele não era permitido entrar, brincar e rodar com os outros. Ele, a Dama e eu fomos embargados. A roda-gigante e a ciranda continuavam lá girando, ditando, em sua onipotência, quem era permitido fazer o seu movimento.

Em algum momento olho para trás e vejo uma fila. A roda-gigante é atroz, ela não só escolhe os afortunados que podem fazer o movimento como organiza de maneira perversa aqueles que não se adequam à norma. Apesar de termos sido excluídos parecia haver um critério de organização que lhe coloca mais perto ou longe dela. Eu me pergunto se lá dentro, entre os que giram, se há quem gire diferente. Bem, eu me arrisco a falar pelos que, assim como eu, estão fora. Aqui fora, os que contemplam o movimento fazem de vários ângulos e sofrem, a sua maneira, a selvageria reservada aos que são impedidos de rodar na roda-gigante, todos aqueles que seus corpos e desejos afrontam a norma social. A descoberta da roda-gigante é um pouco da minha motivação em relação à temática dos marcadores sociais das diferenças e suas implicações na homofobia. A ciranda se desfaz enquanto brincadeira metafórica e a refeço enquanto relações de identificação entre os sujeitos.

Comecei a estudar com três anos, no meio da década de 1990. Sou da geração Y.¹ Minha entrada no Ensino Fundamental acontece quase na virada do século. Naquele contexto, as pesquisas sobre gênero e sexualidade na educação no Brasil ainda estavam começando e este debate passou ao largo da minha experiência escolar. Na primeira série fui matriculado em uma escola construtivista em Salvador. Nela, fui chamado de um adjetivo que eu nem sabia o que era. Na verdade, não

¹ A geração Y, também chamada geração do milênio ou Millennials, é um conceito em Sociologia que se refere aos nascidos após o início da década de 1980 e até ao final da década de 1990.

me recordo de tê-lo ouvido anteriormente. Não sabia, na época, que o significativo desta palavra me acompanharia ao longo aqueles quatro anos que estudei naquela escola. Nesta escola, fui apresentado à palavra “viado”. Chamavam-me deste nome, que logo entendi que não era um elogio, com certa frequência, e geralmente para “justificar” a minha exclusão de alguma atividade em grupo. Não eram incomuns os momentos em que, nas aulas de Educação Física, quando a professora pedia para que a turma fosse dividida entre meninos e meninas, tivesse um colega que prontamente perguntava: E Lenon, vai ficar de qual lado? Seguido desta pergunta começava um debate no grupo onde realmente eu ficaria. Eu, logo me retirava da cena. A professora, dotada da sua pedagogia, não muito fazia para que eu fosse incluído no grupo. É possível contar nos dedos as aulas de Educação Física nas quais participei quando a diretiva da aula era a separação por gênero. A justificativa para o debate era que “*eu era menino mas tinha jeito de menina*”. Para mim, que não conseguia identificar o que do meu jeito para o outro era “*jeito de menina*”, me fiz acreditar que o meu jeito era errado. Esta situação não era exclusiva das aulas de Educação Física e muitas vezes se repetia em outros locais de aprendizagem dentro da escola. Ao longo do Ensino Fundamental I passei a ficar mais distantes das brincadeiras coletivas, o recreio para mim era o inverso da diversão. Passei muitos recreios na biblioteca. Sozinho.

Mas o que o meu jeito de corpo denunciava àquelas pessoas? E por que um “jeito de menina” seria justificativa para a minha exclusão?

Na tentativa de responder estas questões podemos pensar sobre a construção social do ser homem e ser mulher, os papéis de gênero, e também das sexualidades. Para Butler (2003), as afirmações “ser” mulher e “ser” heterossexual seriam sintomáticas dessa metafísica das substâncias do gênero. Tanto no caso de “homens” como no de “mulheres”, tal afirmação tende a subordinar a noção do ato performativo de gênero àquela de identidade, e a levar à conclusão de que uma pessoa é um gênero e o é em virtude do seu sexo, de seu

sentimento psíquico do eu, e das diferentes expressões desse “eu psíquico”, a mais notável delas sendo a do desejo sexual. Deste modo, a ideia de gênero se faz igual à prática sexual, quem transgride as normas de gênero, também transgride a norma do sexo, e por sua vez, do desejo sexual. Considerando esta ideia do “ser homem” e aos atos performativos associados a este papel, o meu “jeito de menina” configurava-se enquanto transgressão, sendo assim eu era lido enquanto homossexual, já que ao ter comportamentos tidos como femininos, também transgredia a norma do sexo, e à prática sexual.

Podemos então localizar a cadeia de interpretações feitas pelos meus colegas, com base em uma suposta ruptura de gênero feita por mim. Messeder (2009) diz que atuar como homem e/ou mulher no contexto da heterossexualidade compulsória requer um repertório disponível de saberes e significados em que é percebido como formas socialmente apropriadas para atores heterossexuais. Este processo organiza e disciplina, encarna e incorpora tais formas, vinculadas ao machismo, sexismo, à homofobia.²

A dissociação do jeito do meu corpo para o meu sexo me rendeu uma experiência peculiar, característica de sujeitos que não performam os significados da heterossexualidade compulsória. É esta experiência vivenciada por pessoas, que de alguma forma escapam a heterossexualidade compulsória, que Borillo (2010) vai ponderar e distinguir: termo “homofobia” designa, assim, dois aspectos diferentes da mesma realidade: a Dimensão Pessoal, de natureza afetiva, que se manifesta pela rejeição dos homossexuais; e a Dimensão Cultural, de natureza cognitiva, em que o objeto da rejeição não é o homossexual enquanto indivíduo, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social. Nesse sentido, temos duas formas de

² A primeira conceituação do termo feita pelo psicólogo clínico George Weinberg. Ao nomear homofobia, o psicólogo aglutina dois radicais gregos: ὁμός (semelhante) e φόβος (medo) para definir sentimentos negativos em relação a homossexuais e às homossexualidades. (JUNQUEIRA, 2012)

violência: a primeira contra o sujeito homossexual propriamente dito. E a segunda, contra os signos e significados da homossexualidade. No meu caso, a performance de gênero.

Deve haver quem indague a existência de outros fatores subjetivos que leve a uma criança a se distanciar da sua realidade material e se isolar, e que há de se ter outros olhares para este fenômeno. Não discordo. Mas quais estratégias se deve esperar de um sujeito em formação para o enfrentamento de uma violência social? Na época, não tinha acesso a nenhum anteparo que desse algum tipo de racionalidade à minha experiência. A reflexão sobre a afetação social diante ao meu corpo, ao meio jeito, veio após a minha entrada na universidade como estudante de Psicologia.

Fiz a minha graduação em Psicologia em uma universidade que possui 29 departamentos distribuídos em 25 cidades por quase todos os territórios de identidade³ da Bahia. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), devido a sua extensão e as políticas públicas de democratização do Ensino Superior possui, no seu corpo discente, grande diversidade sociocultural. Diversidade esta que molda o Movimento de Estudantes (ME) da universidade, suas pautas, seus posicionamentos e a forma em que se colocam nos espaços acadêmicos. Neste “espaço em movimento” é possibilitado o encontro com plurais realidades – e que apesar de não darem conta das inúmeras outras que não adentram o Ensino Superior – nos desloca das nossas zonas, tanto de conforto quanto de desconforto, expandido o olhar para as peculiaridades das diferentes existências sociais.

³ O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial.

A princípio, quando iniciei os meus estudos acadêmicos e tive contato com o ME da UNEB, também comecei a fazer parte do Centro Acadêmico do meu curso, e, depois de um tempo, integrei coletivos formados por estudantes de outros cursos. Tive a oportunidade de participar de espaços de formação lésbica, gay, bissexual e transexual, nos locais articulados pelo Diretório Central dos Estudantes. Percebo que por mais que estivéssemos reunidos pela pauta maior da sexualidade, as minhas inquietações sendo homem de pele branca se distanciavam dos meus e das minhas companheiras de etnias outras. Esta situação me possibilitou pensar que em determinado ponto a opressão deixa de ser puramente motivada pela sexualidade e entram em ação outras questões, outras marcas identitárias poderiam estar associadas à homofobia sofrida pelos meus colegas de militância e por mim.

Inserir-me neste(s) espaço(s) promovido(s) pelo encontro de estudantes e escutar as suas histórias me fez rememorar as minhas próprias. Os momentos de exclusão, as ofensas e a sensação de solidão, que me acompanharam durante mais tempo do que posso simbolizar em palavras, não eram de exclusividade da minha trajetória, mas comuns a todos aqueles que se afastavam da heterossexualidade. Neste espaço escutei de meus pares, situações de violência verbal e simbólica de pessoas que temiam se posicionar sobre quem eram por medo de serem excluídas pelos seus amigos, vizinhos e familiares, bem como de pessoas que tinham sido expulsas de seus lares por serem homossexuais ou transexuais.

Os relatos de violências tinham enquanto cenários majoritários lugares e instituições que à priori tem a dimensão de cuidado e responsabilidade fundamental para a socialização, a família e a escola. Instituições nas quais os sujeitos aprendem e interiorizam a linguagem; a moral; os modelos comportamentais; e inicia a sua formação subjetiva e cidadã. Mas quais os desdobramentos para a formação deste sujeito quando os locais de referências constituem-se enquanto lócus de violência? Estas inquietações me atravessaram.

Na metade da minha graduação senti o desejo de experimentar outros espaços de formação, os quais eu considerava relevantes para o meu desenvolvimento de estudante e futuro profissional. Neste momento distanciei-me do movimento estudantil e ingressei em um grupo de pesquisa. O processo de passagem da militância para o universo das pesquisas acadêmicas foi conduzido por um caminho laborioso, em que foi necessário apaziguar os imperativos da urgência e dos afetos que impulsionam o movimento estudantil, para conciliar com um novo tempo, um novo afeto e uma nova criticidade, intrínsecos à produção do conhecimento acadêmico. Disto, falarei mais abaixo.

Afetado pelo conhecimento apreendido nas vivências do ME procurei professores(as) que pesquisessem Gênero e Sexualidade na graduação de Psicologia. Apesar de encontrar professoras sensíveis à temática nenhuma estava desenvolvendo pesquisa na área. Não é incomum a frustração de estudantes oriunda da ausência de professores pesquisadores na temática que lhe convém em seus cursos de graduação. Neste impasse, é necessário que o estudante entenda que não há meios de se ter todas as linhas de pesquisas possíveis nas ciências em uma única universidade, e muito menos em um único curso de graduação. Por isto, cabe também ao estudante se deslocar e seguir o seu desejo a partir da realidade material que cada curso e universidade pode lhe prover. Neste movimento, recordei-me então da professora Dr. Suely Aldir Messeder, a qual tive oportunidade de ser monitor em um evento produzido pelo seu grupo de pesquisa.

Meu primeiro contato com o grupo Enlace⁴ foi através da monitoria do III Seminário Enlaçando Sexualidades. Naquele espaço tive

⁴ O grupo de pesquisa Enlace vinculado ao Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural e ao Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) institui-se na UNEB com a finalidade de reunir pesquisadores(as) das diversas áreas de conhecimento que buscam entender processos de construção e difusão de conhecimento na sociedade.

uma proximidade com pesquisadores e teóricos de gêneros e sexualidades. Experiência esta que me possibilitou, posteriormente, ser bolsista de iniciação científica. Após a monitoria do evento, passados alguns semestres, entrei em contato com Suely Messeder, me identifiquei enquanto ex-monitor do Enlaçando Sexualidades e contei sobre o meu desejo de adentrar nas pesquisas sobre gênero e sexualidades.

Nesta comunicação com a coordenadora, fui convidado a conhecer as linhas de pesquisas desenvolvidas pelo grupo, e informado da linha de Sexualidades e Direitos Humanos e do projeto de pesquisa em desenvolvimento. Esta pesquisa não apenas tinha coerência com o meu desejo na temática a ser investigada, mas também dialogava de forma íntima com as inquietudes providas das minhas experiências anteriores. É por esta pesquisa que me vinculo ao grupo Enlace e me torno bolsista de iniciação científica.

A pesquisa de Iniciação Científica (IC) que executei foi sobre violência homofóbica.⁵ O projeto constitui a sistematização e tipificação das denúncias feitas à ouvidoria do Disque 100⁶ e encaminhadas ao Ministério Público do Estado Bahia/Gedem,⁷ na tentativa de se fazer um estudo para melhorar o serviço prestado. No projeto de IC foi realizado o levantamento dos perfis das vítimas, do agressor e a tipificação das violências com o auxílio da Lei Maria da Penha.

⁵ A insígnia “homofobia” foi usada na época, pois o termo é utilizado oficialmente pelos relatórios do Governo Federal para tratar de violências cometidas a pessoas LGBT, e sendo a pesquisa feita em um órgão do estado foi necessário se manter a nomenclatura mesmo a pesquisa tendo sido produzida com dados tanto com denúncias de homossexuais quanto de pessoas trans.

⁶ Segundo a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República o Serviço Disque 100, que se caracteriza por ser um serviço de utilidade pública, se disponibiliza a receber demandas relativas às violações de Direitos Humanos que atingem populações vulneráveis como crianças e adolescentes, pessoas idosas, pessoas com deficiência, LGBT, pessoas em situação de rua e outros, como quilombolas, ciganos, índios, pessoas em privação de liberdade.

⁷ Grupo de Atuação Especial em Defesa da Mulher do Ministério Público da Bahia.

Conforme disse anteriormente, a passagem do movimento social para a pesquisa acadêmica não foi serena. A militância nos coloca diante de iguais que se agregam num ímpeto de se fazer mudança social no aqui e no agora, e que lutam por estas mudanças, pois padecem do lugar inóspito que a sociedade os reserva.

A luta do movimento de estudantes da UNEB não só se resume a uma defesa de uma universidade pública de qualidade e democrática, mas também por uma sociedade igualitária, onde os direitos humanos sejam garantidos a todos. Nesta luta contra o *status quo*, às vezes, somos tomados por uma reatividade. E foi munido de reatividade que adentrei ao grupo de pesquisa.

Compreender que o modo de mudança promovido pela ciência passa por outro critério analítico e de afeto diferente não é óbvio. E abdicar da reatividade no fazer científico não foi simples. De certo não me dei conta sozinho. Foi através do grupo Enlace e de Suely que pude estar tanto em um ambiente onde estas questões eram amplamente debatidas, quanto fui apresentado a epistemologias que me possibilitaram um novo aprendizado. Entender que o movimento social e a ciências devem dialogar, mas cada um respeitando o seu método.

O diálogo entre as questões da ciência e dos movimentos sociais são pautas transversais nos eventos do grupo e pude apurar esta percepção no II Treinamento de Gênero, Sexualidades e Direitos Humanos.⁸ O seminário reuniu pesquisadores sobre a temática de todo Brasil e selecionou catorze estudantes de graduação para uma imersão teórico-vivencial durante cinco dias. Nesta ocasião tive a oportunidade de escutar histórias, tanto acadêmicas-científicas quanto das militâncias dos presentes, sobre gênero e sexualidade, e algumas delas sobre violência. Mais uma vez estive em um espaço

⁸ Friso que não apenas homossexuais participaram do II Seminário de Gênero Sexualidade e Direitos Humanos. Mas aqui me apego às suas narrativas, pois estas me mobilizaram no momento.

onde os discursos sobre gênero e sexualidades estavam intimamente relacionados com experiências de violências, ouvi sobre o sofrimento da relação familiar, das dificuldades nas práticas escolares, nas relações de trabalho, nos cuidados médicos e atendimentos em saúde. Da mesma maneira em que compreendi as peculiaridades dos relatos de acordo com os diversos marcadores sociais que apresentavam os participantes do evento, percebi que havia um irreduzível da experiência de pessoas homossexuais. Irreduzível estes que também acontecia nos relatos no movimento estudantil.

A data do II Treinamento de Gênero, Sexualidades e Direitos Humanos coincidiu com a finalização da minha pesquisa de IC, e lá participei de uma mesa onde apresentei a pesquisa. O que poderia ser considerado o fim de um ciclo, se configurou enquanto impulso para uma continuidade investigativa. Na finalização da pesquisa de IC, percebi a existência de nuances nos relatos, e estes se diversificavam a partir do bairro, da cor e do gênero dos das vítimas. A percepção destes dados me motivou a pesquisar estes marcadores sociais da diferença e sua relação com a homofobia na minha monografia.

Durante a construção do referencial teórico do artigo derivado da pesquisa de IC, trabalhamos com a definição de violência interseccional. Crewshaw (2002) diz que a interseccionalidade é uma conceituação problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas de entre dois ou mais eixos de subordinação. E este conceito torna-se anteparo para a análise deste dado de realidade que me deparo.

O trabalho de conclusão de curso que desenvolvi pretendia fazer uma leitura da homofobia a partir dos marcadores sociais de gays e lésbicas na perspectiva da violência interseccional. Mas por que pesquisar a violência interseccional e homossexualidade? Talvez aqui comece um esboço de pesquisador encarnado.

No texto “A construção do conhecimento científico blasfêmico ou para além disto nos estudos de sexualidades e gênero” (2016) Messeder

diz que antes de adentrarmos a escrita para produzir o nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a dissertação ou a tese sobre a temática específica que elegemos e com a qual nos comprometemos, já deveríamos ter nos olhado no espelho e nos interpelado em nossa corporeidade, em nossa memória, sobre e como esta temática possui uma história em minha vivência e na minha ancestralidade. E foi neste momento, de contemplação do objeto de desejo investigativo, que se entrecruzaram o meu próprio corpo e história; e as experiências pelas quais fui afetado, tanto da vivência empírica quanto do referencial teórico. Reconheço, através da minha história, o que me é remanescente enquanto sujeito na empreitada investigativa; e quais saberes engendram-se na construção da minha análise.

A minha formação me levou até as pesquisas acadêmicas. Nesta trajetória encontrei um modo de fazer pesquisa, uma prática de pesquisar, que no âmbito do grupo Enlace estamos experimentando, adensando, trata-se do “Pesquisador Encarnado”. O pesquisador encarnado, enquanto dispositivo, me situou diante do movimento de pesquisa. E às avessas, colocou a roda fora de mim e apontou condições possíveis para a construção de uma nova linguagem.

A modelagem do ser “pesquisador encarnado”, ou de se “fazer pesquisa encarnada”, convoca o sujeito a situar não apenas o seu objeto, mas o seu desejo diante daquilo que se propõe pesquisar. E neste movimento, (des)encontram-se a(s) história(s) de um sujeito e a prática de um pesquisador, num baile onde, ao mesmo tempo se forja ciência e subjetivações.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. F. *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BORRILLO, D. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.
- JUNQUEIRA, R. D. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Bagoas: estudos gays, gêneros e sexualidades*, Natal, v. 1, n. 1, p. 1-22, 2012.
- MESSEDER, S. A. A construção do conhecimento científico blasfêmico ou para além disso nos estudos de sexualidades e gênero. In: IRINEU, B.A. (org.). *Diversidades e políticas da diferença: intervenções, experiências e aprendizagens em sexualidade, gênero e raça*. Tocantins: EdUFT, 2016. v. 1, p. 6-17.
- MESSEDER, S. A. *Ser ou não ser: uma questão para pegar a masculinidade*. Salvador: EdUNEB, 2009.
- PORTINARI, C. *Roda Infantil*. 1932. Pintura a óleo, tela 39 x 47cm.
- OLIVEIRA, C. ROBERTO. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever author(s). *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.
- ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

PARTE IV

Um saber fazer encarnado

VEREDAS¹ DO MEU *EU*, ENCARNADAMENTE PRODUTORA DE CONHECIMENTO

Multipliquei-me, para me sentir,
Para me sentir, precisei sentir tudo,
Transbordei, não fiz senão extravasar-me,
Despi-me, entreguei-rne...
CAMPOS (1916, p. 23)

INTRODUÇÃO

Este texto emerge com o propósito de evidenciar como a escolha de um trabalho de pesquisa, com toda a carga semântica inerente, decorre de nossa trajetória. Talvez, num primeiro momento, como pesquisadora sujeita às amarras da ortodoxia acadêmica, não tenha tido consciência do cordão umbilical que existe entre o meu fazer ciência e minhas vivências como mulher integrante da comunidade LGBT. Rompo os liames que apregoam que a epistemologia, ou o que quer que você esteja pesquisando, não tem nada a ver com a sua vida e é mais importante, porque transcende o meramente pessoal.

¹ A palavra vereda é comumente definida como caminho, sendeiro, estrada, trilho, etc. Entretanto, não posso deixar de citar o vínculo com a paixão que tenho pela obra do grande João Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas* (1956), lida ainda na minha adolescência. Me marcou muito a relação ambígua entre os jagunços Riobaldo e Diadorim, posta pelo autor, no limiar da amizade e da relação afetiva de casal.

(TOMPKINS, 1987) Escapo disso! As discussões no grupo de pesquisa coordenado por Suely Messeder desvelaram, para mim, o vínculo inseparável que existe. Assim, mergulho na trilha do meu “eu profundo”,² compósito de “eus”, revisito pontos importantes da minha vida delineando escopo do conceito proposto pelo grupo Enlace – a pesquisa encarnada – e a constituição do meu objeto de pesquisa.

Esta proposição não é uma tarefa fácil. Gostaria de me escrever de uma maneira tal, que fosse possível outras pessoas me lerem tal qual minha intenção: experimentar-me, sentir-me, viver-me, rir-me, chorar-me... Parca possibilidade que não coíbe a intencionalidade. Alerto que não busco um caminho confessional, exaustivamente descritivo e nem profundamente explicativo para as reverberações do hoje – fiz escolhas. Tampouco farei, inicialmente, homenagem fidedigna ao deus Cronos, embora, a partir de um dado momento deste registro, inevitavelmente, ele se imporá. O meu reviver-me será mais sinestésico, destacando pontos e trazendo reflexões que considero importantes, e menos ordenado, principalmente no primeiro apartado.

Minha escolha estrutural para esta unidade textual não deve ser compreendida como fragmentações, separações ou rupturas do meu eu profundo. Não! Trata-se tão somente de reivindicação natural da escritura que se impõe para um melhor desenrolar descritivo. Afinal, não obstante a escapada das amarras acadêmicas no que tange a semântica desta escrita, a produção de qualquer “discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório”. (FOUCAULT, 2014, p. 8)

Isto posto, início a narrativa das minhas veredas.

² Referência a obra de Fernando Pessoa, *O eu profundo e os outros eus* (2006). O poeta português foi um escritor plural que tirou de sua alma vários poetas, seus heterônimos – cada um com vivências e rasgos de personalidade específicos. Álvaro de Campos, Alberto Caeiro da Silva e Ricardo Reis, estão entre os mais conhecidos.

A VEREDA DO MEU EU, CORPO SITUADO

Opto por iniciar falando de uma casa. Uma casa pela qual tinha um grande fascínio. Era muito diferente, cheia de obras de arte e ferramentas para a feitura dessas obras: quadros, esculturas, recortes, carrancas, pranchetas, estiletes, pincéis, paletas, serras. Uma casa de muitas cores e formas. Minha mãe me dizia que não era para eu ir lá sozinha, mas eu achava as duas donas³ da casa tão maravilhosas, tão simpáticas, tão amáveis... Laurinha era a mais velha e eu a achava parecida com John Lennon – na verdade, lembro que quando a vi pela primeira vez eu fiquei confusa, pois achei que de homem se tratara. Beth era uma fofa e minha irmã dizia que ela tinha o cabelo da índia Iracema, a renomada virgem dos lábios de mel. No meio da sala havia um balanço com um assento todo feito de corda e uma almofada no seu centro. Havia sempre um aroma marcante no ambiente. Meu pai me dizia que era alfazema misturado com cheiro de tinta, verniz, argila e madeira. Essa mistura aromática marcava presença nas minhas narinas quase sempre entupidas, mas nunca incomodava. Havia sempre uma música tocando. No dia referente a este relato, eu tinha por volta dos seis anos de idade e aproveitei que meu pai ali fora para uma troca, por empréstimo, de discos. Meu pai e Laurinha costumavam fazer isso. Aproveitei a conversa dos dois e, curiosa, ultrapassei os limites da sala. Fui em direção ao único quarto que havia e lá estava Beth tirando um cochilo, logo interrompido pela minha presença. Ela me chamou para perto e fez o ritual de tortura que algumas pessoas me faziam: me apertou, me beijou e esticou as bochechas. Eu achei o quarto muito diferente: cheio de velas que exalavam odores diferentes, flores e o quadro de uma mulher na parede. Me chamou a atenção o fato de haver apenas uma

³ Emprego nomes fictícios para referir-me a elas. Laurinha era artista plástica e Beth professora de artes.

cama e perguntei o porquê. Ela me disse, docemente, que era porque tinha medo de dormir só e Laurinha protegia ela. Na verdade, esclareceu, uma protegia a outra. Eu entendi perfeitamente o que ela estava dizendo, pois diversas vezes eu sonhava com a Cuca e precisava ir dormir na cama de meus pais. Quando lhe perguntei sobre a mulher do quadro, ela me deu um nome, para mim estranho naquele momento, mas que nunca mais saiu da minha cabeça – Safo.

Laurinha e Beth representam o meu primeiro contato com a lesbianidade. Evidentemente, fui construindo a noção da relação que elas tinham de fato aos poucos, ao longo da minha infância. A construção foi enriquecida por vizinhos através de sussurros ao pé do ouvido, visto que em minha casa nada era dito. Diferentemente do que traz a literatura no que tange a postura da vizinhança de LGBTs,⁴ a saber, experiências de chacota e humilhação públicas (BÖER, 2003; PARKER, 2000; PERES, 2004), nunca se soube de nenhuma violência verbal, muito menos física. Elas nunca falaram nada e experienciavam a estremadura dos pares segredo/revelação e privado/público com aparente destreza. (FOUCAULT, 2014)

Foi com elas e no mesmo cenário que tive meu primeiro contato com um corpo reinventado. (BENTO, 2017) Aos oito anos de idade, me sentia muito atraída pela casa de minhas vizinhas, por elas, pela vida delas e houve um episódio em que decidiram dar uma festa para seus amigos. Naquele dia acompanhei a arrumação, os preparos, a euforia das duas para receber as visitas. Tive um desejo grande de participar. Iriam receber diversos amigos, inclusive uma mulher muito citada que era ex-esposa de um grande poeta morto alguns anos antes. Combinei com uma vizinha da minha idade, então, de

⁴ Importante ressaltar que, à época (década de 1980, século passado), a sigla referente ao movimento LGBT ainda não existia. Em seu artigo “O movimento LGBT brasileiro: 40 anos de luta” (2018), Renan Quinalha se refere ao período como o do Movimento Homossexual Brasileiro (MHB), que tinha ainda uma proposta homogeneizada, sem especificar as identidades envolvidas.

ir espiar a festa quando a mesma se iniciasse. Encontramos uma posição estratégica no jardim, por detrás das plantas e ficamos observando durante um tempo. Vimos pessoas muito, muito diferentes... alegres, cantando, bebendo, fumando um cigarro também diferente que fez desaparecer o aroma de alfazema típico daquela casa... Eis que foi ao som de Carcará (pega, mata e come!), cantado por Bethânia, que vi, pela primeira vez, duas mulheres se beijando, dois homens se beijando. Carcará ainda não havia terminado, quando ouvi alguém dizer “Betão está pronto!” Foi o momento em que todos pararam, sentaram-se no chão, a música foi interrompida e uma outra começou a ser ouvida “*Sei que eu sou bonita e gostosa...*”. Uma mulher, com uma roupa cheia de brilho, começou a cantar-dublar a música. Porém, percebi algo diferente naquela mulher... Era uma mulher a quem chamavam Betão e todos gritavam, aplaudiam, deliravam com a apresentação... Achei lindo! Aquela festa me marcou. Aquela mulher-homem me marcou.

Num primeiro momento da viagem ao meu eu profundo, considereei a experiência suprarelatada como um gatilho inicial e inconsciente para o meu interesse de pesquisa. Porém, a pesquisa encarnada nos leva a diversas reflexões sobre o nosso mundo, nosso entorno, nosso corpo. A crítica e a re-leitura de nós mesmos configuram-se, então, uma “análise histórica dos limites que nos são colocados” (FOUCAULT, 2005, p. 351) e a superação deles. Nesse sentido, a despeito da grande relevância das vizinhas na minha vida, as questões relativas ao corpo, à sexualidade e ao gênero tem uma constataada anterioridade em mim.

Quando nasci, frustrei minhas duas irmãs e meus pais que desejavam e esperavam um menino. Tudo foi preparado para um menino, incluindo o cultural enxoval azul, macho-hegemônico. Passei oito meses no útero de minha mãe sendo tratada por Arlisinho, o diminutivo do nome do meu pai Arlisio. Minha mãe costumava repetir que eu não chorei ao nascer, mas que já cheguei balbuciando,

tentando falar alguma coisa – talvez um protesto por estar sendo referida no masculino ou um pedido de desculpas por não atender as expectativas. Cheguei ao mundo, antes da hora, asmática, com rinite alérgica e cheia de outros probleminhas de saúde. Por esta razão comecei a nadar muito cedo e passei boa parte da minha primeira infância fazendo sessões diárias de nebulização. Ao longo do tempo, a natação provocou mudanças no meu corpo e uma tia insistia em repetir que eu estava ficando com um “corpo de homem”. Em virtude disso, por volta dos 12-13 anos comecei a sentir incômodo com minha musculatura e passei a detestar praia ou qualquer tipo de roupa que colocasse meus ombros largos em evidência.

A quebra dos papéis de gênero socialmente pré-estabelecidos se fez presente na família. Minha mãe mandava em tudo, tomava todas as decisões relativas à nossa vida, às despesas, aos estudos. Era uma capricorniana dura-doce, filha de um espanhol e de uma descendente indígena e não tinha religião. Era servidora pública do governo federal, trabalhava muito e tinha um espírito muito empreendedor. Era muito rigorosa com tudo, mas muito carinhosa comigo. Meu pai não tinha muita voz em casa. Um libriano meigo conversador, oriundo do baixo sul, neto de escravos e era (é) espírita. Era também funcionário público (estadual). A ele cabia-lhe concordar com minha mãe. Quando não estava trabalhando, estava sempre lendo e/ou ouvindo música. Cabia-lhe, também, o cuidado com os nossos estudos, com os nossos livros, com a música que ouvíamos. Era ele que ia para às reuniões nas escolas, era ele que fazia as nossas matrículas nos cursos e nos esportes, era ele que nos ensinava francês. Minha mãe costumava dizer que ele não tinha ambição e meu tio repetia que ele era a mulher e ela era o homem da casa.

Em virtude de ter tido muitos problemas de saúde, fui, de certa forma, muito solitária durante um bom tempo da minha infância. Vivia cercada de adultos. Era meio que uma ilha jovem cercada de

águas mais velhas, mas parece que fui uma ilha glissantiana⁵ e não me fechei – me mostrei aberta a distintas possibilidades, distintas amizades, distintas brincadeiras. Fui uma criança de muitos brinquedos, principalmente jogos e bonecas, mas não me vi impedida e nem me censurei para jogar futebol e brincar de carrinhos com meus primos, algo que seguramente incomodava algumas pessoas. Em algumas brincadeiras de casinha, gostava de trocar os papéis e impor uma imaginada autoridade.

O memento dos meus 14 anos foi um divisor de águas, por diversos motivos, mas destaco aqui a minha entrada numa grande escola de idioma da cidade. A entrada nessa escola foi um marco na minha vida, não só pela questão da língua e da influência que teve na minha profissão – foi o local onde tive mais contato com pessoas LGBTs. Me divertia muito com meus colegas e professores gays – tratados por viados, boiolas, bichas. Na verdade, meus professores davam aulas verdadeiramente performáticas. Cheguei a criar uma estratégia de procurar turmas/horários com professores que estavam fora do armário. Nessa escola, onde passei mais de cinco anos estudando, tive um colega gay que dizia que queria ir para a Europa para se tornar mulher – minha falta de maturidade, então, resultava em risos de descrença. Passei apenas dois semestres estudando com Lucas,⁶ mas nunca esqueci dele.

Ao longo de toda minha adolescência, desenvolvi certa admiração por sexualidades periféricas, corpos em trânsito, dubiedades masculino/feminino, troca de papéis de gênero ou tudo que a isso se referisse, direta ou indiretamente. Gostava de ler a respeito, via filmes, acompanhava bastidores da vida de artistas da comunidade LGBT... Apesar

⁵ Em *Le Discours antillais*, Édouard Glissant (1981, p. 249), seus estudos sobre a identidade antilhana, apresenta a concepção de ilha não como isolamento, mas sim “abertura” para aquilo que chama de “multi-relação”.

⁶ Nome fictício.

disso, meus ombros largos, raramente expostos, estavam docilizados, encaixados nos parâmetros hegemônicos. Vivia um paradoxo.

Eis que, aos 23 anos, após algumas aventuras hetero-amorosas e uma última relação mais intensa, ocorreu a maior mudança da minha vida – o meu corpo pulsou por uma mulher. Isso se deu de uma forma tão intensa que pareci uma borboleta rompendo as paredes do casulo. Muitas diferenças, muitas diferenças entre nós duas: Eu preta, ela branca; eu noviça, ela com experiências afetivo-lesbianas; eu neófito, ela mais madura, casada e com uma filha. Grande semelhança: eu apaixonada; ela apaixonada. Nos apaixonamos loucamente e jogamos tudo para o alto, para os lados, para baixo.

Me vi um corpo estranho, a partir daí. Tomei consciência de mim: o mundo me fez abjeta; me fez sapatão! O discurso autoritário do heterossexismo que regula e controla deterministicamente a sexualidade (BUTLER, 2002) ressoou. Ressoou sem berros, mas não menos doloroso: mais uma vez por sussurros, exclusões, afastamento de familiares, abandono de amigos(as).

A VEREDA DO MEU EU, SABER E LABOR SITUADOS

No tocante aos estudos, sempre fui muito boa aluna – estudo era algo muito importante na família; leitura era algo importante na família. A disciplina do estudo sempre foi exigida. Falo de uma família liderada por dois funcionários públicos de origem simples, cuja percepção de possibilidade de ascensão social (DUARTE; GOMES, 2008) era através do estudo. Era este o grande projeto familiar organizado para atingir o fim que era a mobilidade vertical na sociedade. (SCHUTZ, 1962) Na escola, na faculdade, nos cursos, não tinha a pose da típica aluninha sabida. Me sentava no fundo da sala, era mais observadora do que falante, mas tirava ótimas notas. Uma lembrança muito doce que tenho era a ida, aos domingos, a Biblioteca

Monteiro Lobato. Íamos eu e minha irmã do meio, guiadas pelo nosso pai. Apesar de nossos altos e baixos, minha irmã do meio teve um papel muito importante na minha vida. Com ela li desde gibis a grandes clássicos da literatura mundial e brasileira – Mob Dick, Viagem ao centro da Terra, Candido, Viagem ao mundo em 80 dias, A Moreninha, A Cartomante, Iracema, dentre tantos outros.

Como já dito, os meus 14 anos foram muito importantes. Com essa idade, decidi que queria ser professora e isso foi tema de um debate familiar. Minha mãe não queria, meu pai me apoiava. Como mencionado anteriormente, minha mãe era muito carinhosa comigo e fazia todas as minhas vontades. Acabei por ingressar numa escola estadual para cursar magistério e fui surpreendida com a qualidade do ensino, ante tantas coisas que se falava da escola pública. Minha irmã havia estudado o ensino médio na rede privada e sempre estava relatando coisas das escolas estaduais. Nunca fiquei sem aula, nunca fiquei sem professor(a). Porém, foi necessário um grande esforço para estudar disciplinas da área de exatas, em paralelo ao curso de magistério, a fim de passar no vestibular. Coincidiu com a minha entrada na escola de língua estrangeira. Lá pude aprofundar meus conhecimentos da língua inglesa com reverberações direta na minha escolha profissional.

Meus 16 anos chegaram junto com o final do magistério. Minha mãe queria que eu estudasse Direito. Ela tinha a referência do padrinho desembargador e minha irmã mais velha que trabalhava na área da Justiça e já estava casada com um juiz. Porém, minha referência era meu pai com suas aulas de Francês, e meus professores de inglês. Assim, ingressei no curso de Letras da Universidade Católica do Salvador (UCSAL) antes de completar os 17 anos. Durante a graduação, além das questões da área da linguística e de literatura, tive uma atração forte pelas disciplinas que tratavam de aspectos culturais e do jeito de ser das pessoas, das regiões e dos povos. Ao me formar, aos 21, senti necessidade de algo mais e fiz vestibular para o curso de Língua Estrangeira na Universidade Federal da Bahia

(UFBA) objetivando cursar algumas disciplinas que não constavam no currículo da UCSAL. Foi assim que cursei disciplinas de tradução e de culturas no Instituto de Letras da UFBA.

Importante destacar que, quando ingressei na UCSAL, comecei a trabalhar. Destarte, em concomitância com os estudos na faculdade, ministrei aulas em alguns cursos de idiomas e escolas privadas de Salvador. A mais importante dessas escolas, foi um grande colégio, onde trabalhei por quatro anos. Foi no colégio-poesia⁷ que conheci e me apaixonei pela mulher Jaqueline. Entretanto, o poeta logo nos deu um soco no estômago! A verdade foi revelada (FOUCAULT, 2014) e ambas fomos demitidas quando a diretora soube do nosso romance. Percebemos logo como seria difícil assumir e viver aquele relacionamento. Foi um tumulto nas nossas vidas.

Apesar de tudo, foi nesse período que pudemos colocar em prática um projeto de capacitação profissional. Apresentamos a um *shopping* da cidade, com grande fluxo de clientes estrangeiros, a proposta de capacitação linguística básica (língua inglesa) de seus funcionários que tinham um contato mais próximo com clientes. Assim, capacitamos durante um ano seguranças, ascensoristas, zeladores(as) e porteiros(as). Além disso, numa época em que não se fazia concurso público, ingressamos no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET/BA), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), como professoras substitutas.

Aos quatro anos de relacionamento, morando juntas desde o princípio, as coisas ainda estavam um pouco conturbadas. Decidimos, então, aceitar o convite da mãe de Jaque e fomos fazer um mestrado em Linguística Aplicada na Espanha na Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Esse exílio acadêmico foi

⁷ Referência metafórica ao nome do colégio, que tinha nome de um poeta, a fim de preservar o nome verdadeiro

providencial, embora difícil inicialmente. Não tínhamos bolsa e nossas mães foram fundamentais para o nosso sustento.

No programa “Traducción, Comunicación y Cultura”, fomos disputadas por três professoras que queriam ser nossas orientadoras. Nos foi dado o direito de escolher entre três pessoas muito interessantes: uma professora alemã, Heidrun Witte, uma professora russa de mais de 80 anos, Zynaida Lvovkaya, e uma doce senhora cubana, Sonia Bravo. Optamos pela última que se tornou nossa amiga. Foi através de Dra Sonia del Carmen Bravo Utrera que comecei a me dedicar aos estudos sobre identidade. Optei por desenvolver pesquisa sobre a baianidade usando o trabalho de Jorge Amado como pano de fundo. Quando apresentei a tesina em 2005, ingressei imediatamente no doutorado do mesmo programa no ano de 2006.

Estar fora do país e distante de algumas hostilidades, foi muito importante. Na Espanha tínhamos muita liberdade, participamos de alguns eventos da comunidade LGBT, como encontros, marchas e debates. Foi possível a minha saída total do armário. Foi nesse cenário que tomei consciência da importância do ativismo para a minha vida. Falar, falar sobre fazer-se presente, corporificar minha lesbianidade foi o começo de um ativismo inicialmente restrito. O desejo de tornar-se visível, inteligível foi o propulsor da luta para desnaturalizar o determinismo heterossexista. Para Butler (2004), o desejo é o motor daquilo que chama de poder da agência, o poder que o próprio sujeito assume. Dessa forma, o desejo resulta uma ação política de resistência e de mudança, valendo-se da linguagem.

Infelizmente, começamos a enfrentar algumas dificuldades de cunho emocional logo no início do doutorado. Minha companheira teve problemas de saúde e, quase ao mesmo tempo, descobri que minha mãe tão pouco estava bem. No final de 2006, de volta ao país, participei de um concurso para uma Bolsa-Prémio de Vocação para a Diplomacia pelo Instituto Rio Branco (IRBr). Após três etapas de prova fui contemplada e comecei os estudos na área de política

internacional, história, economia, direito internacional público. Esta última, me possibilitou adentrar nas leituras sobre direitos humanos. Participei, no mesmo ano, de uma nova seleção pública para professora substituta do CEFET-BA, sendo aprovada novamente. Apesar de ter sido contemplada por mais um ano, 2007, com a bolsa do IRBr, decidi retornar a minha atenção para a docência, o que de fato me move. Em 2009 ingressei no IFBA,⁸ desta vez como professora efetiva.

Uma vez no IFBA, não tardou muito para que diversos estudantes começassem a me procurar para conversar sobre algumas questões de sexualidade e suas dificuldades em lidar com a situação, não só em suas vidas fora da escola, mas principalmente naquele ambiente de invisibilização de corpos abjetos. Logo, decidi achar uma forma de ajudar e orientar os estudantes dentro das possibilidades que tinha. O tecnicismo excludente das questões relativas à sexualidade foi constatado não só na prática, na vivência e nas atividades com os estudantes. Veio também como fruto de um trabalho investigativo. Ao ingressar no mestrado em Administração na UFBA, no ano de 2012, pude aprofundar um pouco mais o meu conhecimento institucional e constatar que apesar de muitas mudanças, ainda predomina na mente de muitos membros das instituições uma ideia limitada e instrumental de ensino. A conclusão da pesquisa de mestrado mostrou como o contexto organizacional é um espaço carregado de subjetividades: nenhuma instituição está alheia às questões identitárias e suas demandas.

No início do ano letivo de 2014, na primeira reunião de conselho diagnóstico do ano, foi comunicado pela líder de um grupo, que uma aluna estava em transição de identidade de gênero e que ela desejava ser tratada, a partir de então, pelo nome masculino apresentado. A informação causou impacto, embora muitos, naquele momento,

⁸ O nome foi alterado de CEFET-BA para IFBA em 2008.

tenham tentado disfarçar. Graças a Peterson,⁹ mergulhei no universo da transgeneridade¹⁰ com mais profundidade. Ele me buscou e eu assumi a responsabilidade de ajudar em sua transição que ocorreu tendo como testemunha toda uma massa escolar. Assim, escrevi um projeto para a normatização do nome social no âmbito institucional e apresentei ao Conselho Superior do IFBA através de um dos conselheiros e do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe - BA), sindicato que representa os servidores da instituição. Depois de muita batalha e após a resposta da Defensoria Pública do Estado da Bahia, que notificou o instituto, finalmente, em 2016, Peterson teve o seu nome social reconhecido na escola.

Poder lutar com Peterson para a garantir o direito ao seu nome social na instituição foi algo muito importante para mim, pois me aproximou ainda mais da comunidade trans. Nesse processo, ficou evidenciado como nome social é muito mais do que uma forma de individualizar-se socialmente. O nome social tem uma carga semântica que abrange uma série de complexidades para além da forma e para além do léxico como regulador jurídico. A consonância do nome com a identidade de gênero permite o estabelecimento de uma identidade formal e o início de uma inserção social. (BARRETO, 2017) O nome impulsiona na performance da verdadeira identidade (VANDERSCHANS, 2015) e tem a ver com o que “cada pessoa faz de si a partir de quem se considera ser”. (JESUS, 2018, p. 32)

Foi também em 2014 que entrei para o ativismo LGBT de maneira mais intensa aqui em Salvador. Passei a integrar o Coletivo Mães

⁹ Nome fictício.

¹⁰ Eliane Borges Berutti (2003, p. 55) apresenta o termo *transgender* (referente a transgeneridade no texto) como um termo guarda-chuva usado “para designar as pessoas que desafiam, os papéis rígidos estabelecidos pelos gêneros”. Entre a diversidade circunscrita no guarda-chuva, temos: transexuais e travestis, *drag queens*, *drag kings*, intersexuais, *cross-dressers*.

pela Diversidade Bahia. Através das atividades desenvolvidas no Coletivo, pude adentrar com mais solidez nas subversões da sexualidade e nas dissidências de gênero. O ativismo social nos proporciona transpensar as vozes marginadas e refletir sobre os pares dicotômicos determinado/fixo e construído/livre. (SOLEY-BELTRAN, 2009) Alinhada ao ativismo, no âmbito organizacional do IFBA, muitos projetos dentro da temática sexualidade foram executados: palestras, cursos, mesas, contemplação em editais, rodas de conversa.

Em 2015 participei do Enlaçando Sexualidades que teve uma reverberação em mim muito forte. Daí por diante, as leituras em torno do escopo teórico das sexualidades e dissidências de gênero foram ampliadas e intensificadas.

Em 2016, o Coletivo Mães pela Diversidade Bahia rebelou-se contra ditames da matriz. Assim surgiu o Famílias Pela Diversidade, com uma proposta de ampliação das ações, de organização interna e de autonomia do grupo de pessoas que compunham o grupo. Asumi a Coordenação do Núcleo de Educação do Coletivo e firmamos um convênio junto à Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a Defensoria Pública para rodas de conversa sobre a temática LGBT nas escolas estaduais. 2016 e 2017 foram anos de muitos debates sobre sexualidade e de constatação de muitas dores nos distintos espaços escolares.

No segundo semestre de 2016, fui aceita para cursar a disciplina Processo de Construção do Conhecimento, integrante do Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC).¹¹ Destaco dessa experiência, o contato com a obra *O Nativo Relativo* (2002) de Eduardo Viveiros de Castro

¹¹ Fazem parte as seguintes Instituições: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA); Serviço Nacional De Aprendizagem Industrial - Campus Integrado De Manufatura E Tecnologia (Senai-Cimatec); Laboratório Nacional de Computação Científica (Lncc). Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Universidade Federal da Bahia (UFBA).

e a importância de ter em mente, como pesquisadora, que a alteridade discursiva da relação pesquisadora-objeto deve estar lastreada no pressuposto da semelhança e não na hierarquia subalternizante.

Almejar um doutoramento foi o reflexo dessa polifonia que permeou a minha vida, até então. Assim, em 2017, ingressei no doutorado.

A VEREDA DO MEU TRABALHO INVESTIGATIVO

Como se pode constatar, a minha trajetória de vida me conduziu naturalmente para a construção de uma proposta de pesquisa que tivesse relação com a temática de gênero e sexualidade. Estar no ativismo e em constante diálogo com corpos abjetos, trouxe a constatação, principalmente através da escuta, de que nos espaços organizacionais prevalece uma prática pedagógica de negação das múltiplas matizes identitárias, prevalecendo uma postura de indiferença ante aqueles fogem do padrão. (BOURDIEU; PASSERON, 1982) A presunção da unicidade heteronormativa persiste em tentar silenciar e invisibilizar as pessoas gays e lésbicas, pois sexualidade para muitos ainda é uma questão de foro íntimo. De fato, historicamente, as organizações têm sido administradas como entidades assépticas e hegemônicas, nas quais os indivíduos convivem de forma funcional e neutra em prol de objetivos supostamente comuns. (IRIGARAY, 2012) Se para “viados” e “sapatas” a mordaca sobre suas vidas, suas subjetividades impera, a situação se agrava quando se trata de trans identidades. Aqui não se trata de silenciamento. Trata-se de negação de acesso. Acontece que os processos organizacionais têm uma articulação com a dinâmica sociocultural do contexto em que se inserem. (GEERTZ, 1989) Assim, não há espaço para o corpo trans!

Pois bem! Inicialmente, o meu propósito era trabalhar com os processos inerentes à exclusão das trans identidades nas organizações de ensino, especificamente. Vivi um momento de inquietações

e dúvidas quanto à manutenção do projeto de pesquisa aprovado na seleção do doutorado. Tais inquietações foram acentuadas durante “I Workshop Internacional em Difusão do Conhecimento: tecnologia social, empreendedorismo social e economia criativa”, ocorrido em 2017 na cidade de Alagoinhas. Os diálogos com minha orientadora e uma posterior pesquisa sobre corpos trans nos espaços formais de trabalho, que se mostrou desertificada, me impeliu a buscar como essas pessoas sobrevivem uma vez que a elas o acesso ao mundo do trabalho é negado.

O desassossego encontrou abrigo investigativo no projeto da intitulado “A baianidade e o/a empreendedor/a em seu fazer cotidiano: um estudo sobre os/as microempreendedores/as e seus estabelecimentos na cidade de Camaçari”, de autoria e coordenação da professora Suely Messeder. Destaco algumas coincidências nesse alinhamento – ou talvez coincidência nenhuma, mas um entrecruzamento meio mangrove,¹² meio homófilo,¹³ que estava imperceptível para meus olhos neblinados. Inicialmente, a possibilidade de voltar aos estudos sobre a baianidade – a minha dissertação do mestrado em Linguística Aplicada foi sobre a tradução de marcas da baianidade tendo o romance amadiano *Jubiabá* como pano de fundo; a minha dissertação do mestrado em Administração tratou do trabalho identitário tendo categorias de análise elencadas a partir do livro *A invenção da baianidade* (2009) de Agnes Mariano. Ainda ressalto, o

¹² O mangrove diz respeito a noção de identidade-rizoma em Glissant, que utiliza metaforicamente o emaranhando, multidirecionado e vigoroso movimento do manguezal, presente na paisagem antilhana, não de raiz única mas como uma raiz indo ao encontro de outras raízes. (GLISSANT, 1981)

¹³ A homofilia é o princípio de que um contato, e as reverberações deste, entre pessoas semelhantes ocorre em uma taxa maior do que entre pessoas diferentes: “birds of a feather flock together”. (LAZARFELD; MERTON, 1954) A tendência das pessoas de se relacionar com as pessoas que se parecem com elas pode ser comparado sob o prisma de diferentes atributos, tais como crenças, classe social, educação, idade etc. Ver: Mcpherson, Smith-Lovin e Cook (2000).

fato de o projeto se desenvolver na cidade de Camaçari, onde trabalho desde o ano de 2011.

O projeto, também referido como Cacete Armado – uma categoria nativa presente no acervo linguístico circunscrito à comunidade baiana (MESSEDER, 2014) – propõe o estudo pormenorizado dos microempreendedores baianos situados na economicamente pujante cidade de Camaçari. Na seara da informalidade concernente ao Cacete Armado, os corpos trans, a quem me refiro como empreendedores por exclusão social, estão na disputa no palco da sobrevivência.

Acontece que as diversas formas de opressão e os processos de exclusão, segregação e guetização a que estão expostas as pessoas trans constituem um quadro de sinergia de vulnerabilidades (PARKER, 2000) que as arrasta como uma rede de exclusão que vai se fortalecendo lastreada no estigma e no preconceito. (BÖER, 2003; PERES, 2004) Assim, tratar de empreendedorismo por exclusão social de pessoas trans requer uma análise ampliada visto que a exclusão não se dá somente nos espaços organizacionais de trabalho. Há uma anterioridade. O acesso a educação e a possibilidade de profissionalização resultam muito difícil.

A partir dessas constatações e reflexões, mobilizo os postulados do *savoir-faire* (saber-fazer) de Marie-Noelle Chamoux para mapear e definir os mecanismos agenciados pela comunidade trans em sua investidura de subsistência em seus pequenos estabelecimentos, em seus puxadinhos e em seus trabalhos domiciliares. Para a autora francesa, que desenvolveu diversas pesquisas em comunidades periféricas do México, há uma grande fecundidade no saber-fazer não-hegemônico (não-profissionalizado, não-industrializado, não-lapidado pelo academia) e tem característica multi-facetada: pode ser gestual e intelectual, coletivo e individual, consciente e inconsciente.

Importante observação sou obrigada a fazer, no que tange ao reconhecimento da minha posição de não-lugar na transgeneridade,

visto que posso ser questionada pelos “autoritarismos da propriedade”.¹⁴ Quem pode falar o quê? O que pode uma lesbiana pesquisar? A ela, como integrante de um grupo subalternizado, lhe compete tratar tão somente da lesbianidade? Quem pode falar sobre aspectos envolvendo a transgeneridade?

Sobre tais questionamentos, crucial debate será pautado no desenrolar do texto da tese, com contribuições de teóricas importantes como Audre Lord, Donna Haraway, Patricia Hill Collins, Gayatri Spivak, Grada Kilomba, Djamila Ribeiro, dentre outras. Como prenúncio, afirmo aqui que me sinto disposta a enfrentar essa discussão de ser *outsider* e me auto-autorizo, marcada por Viveiros de Castro, na produção do conhecimento proposto, tendo em corpo e mente as trilhas do “falar com” e do “falar sobre”, com total despreensão de “falar por”.

CONSIDERAÇÕES

A história da vida de uma pessoa é constituída de muitas histórias e nossa história é sempre polifônica. (LARROSA, 1996) A viagem ao nosso eu, inevitavelmente, produz uma análise reflexiva de nossas memórias, compondo uma narrativa. No momento da escritura, complexo e carregado de subjetividades, ainda que numa estrutura sucinta como esta, vemos numa perspectiva linear o que aprendemos para a construção da nossa identidade – eternamente em processo – e nossa corporificação atual. Assim, podemos concluir que a nossa identidade não é algo encontrado ou descoberto ao acaso, mas algo que cada um(a) fabrica, a partir de suas escolhas, de suas interações e do arcabouço polifônico de narrativas que formam a vida

¹⁴ Expressão apresentada por Maruzia de Almeida Dultra durante a exposição de sua tese, na aula da disciplina Natureza da Criatividade, no dia 09 de abril de 2019.

social. Igualmente, nossas escolhas concernentes a produção de conhecimentos, não é um processo aleatório, distanciados, protegido plasticamente do nosso objeto de pesquisa.

Nesse entrecruzar das narrativas dos meus eus, conversações foram estabelecidas com o outro, com a outra, com os outros, com as outras e, principalmente comigo mesma, resultando numa trama redundantemente pluri-polifônica na qual se enredam minhas crenças, mentalidade, experiências, dores, aprendizagens e meu trabalho – assim, delineou-se uma pesquisadora encarnada

REFERÊNCIAS

- BARRETO, L. Transidentidade na escola: o nome social como libertação. *Anais Enlaçando*, [s. l.], v. 1, p. 1-12, 2017.
- BENTO, B. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Salvador: Ed. Devires, 2017.
- BERUTTI, E. B. Drag kings: brincando com os gêneros. *Revista Gênero*, Niterói, v. 4, n. 1, p. 55-63. 2003.
- BÖER, A. (org.). *Construindo a igualdade: a história da prostituição de travestis em Porto Alegre*. Porto Alegre: Igualdade, 2003.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BUTLER, J. Criticamente subversiva. In: MÉRIDA JIMÉNEZ, R. (ed.). *Sexualidades Transgresoras: una antología de estudios queer*. Barcelona: Editorial Icaria, 2002. p. 55-79.
- BUTLER, J. *Lenguaje, poder y alteridad*. Madrid: Editorial Síntesis, 2004.
- DUARTE, L. F. D.; GOMES, E. C. *Três famílias: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares*. Rio de Janeiro: FGV, 2008.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2014. v. 1.

- FOUCAULT, M. O que são as luzes?. In: MOTTA, M. B. (org.). *Ditos e escritos. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. v. 2, p. 335-351.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.
- GLISSANT, É. *Le Discours antillais*. Paris: Seuil, 1981.
- IRIGARAY, A. Travestis e transexuais no mundo do trabalho. In: FREITAS, M. E.; DANTAS, M. *Diversidade sexual e Trabalho*. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 104-160.
- JESUS, J. G. Notas sobre as travessias da população trans na história. *Cult: Revista Brasileira de Cultura*, São Paulo, ano 2, n. 235, p. 32-35, 2018.
- LARROSA, J. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.
- LAZARSELD, P. F.; MERTON R. K. Friendship as a social process: a substantive and methodological analysis. In: BERGER, M. *Freedom and Control in Modern Society*. New York: Van Nostrand, 1954. p. 18-66.
- MCPHERSON, M.; SMITH-LOVIN, L.; COOK, J. M. Birds of a feather: homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, Palo Alto, n. 27, p. 415-444, 2000.
- LAZARSELD P. F.; MERTON R. K. Friendship as a social process: a substantive and methodological analysis. In: BERGER, M. *Freedom and Control in Modern Society*. New York: Van Nostrand, 1954. p. 18-66.
- MESSEDER, S. *A baianidade e o/a empreendedor/a em seu fazer cotidiano: um estudo sobre os/as microempreendedores/as e seus estabelecimentos na cidade de camaçari*. Salvador, 2014. (Projeto Fapesb Pronem nº 8603).
- PARKER, R. G. *Na contramão da Aids: sexualidade, intervenção, política*. Rio de Janeiro: Abia; São Paulo: Ed. 34, 2000.
- PERES, W. S. Travestis: subjetividade em construção permanente. In: UZIEL, A. P.; RIOS, L. F.; PARKER, R. G. (org.). *Construções da sexualidade*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- PESSOA, F. *O eu profundo e os outros eus*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- QUINALHA, R. O movimento LGBT brasileiro: 40 anos de luta. *Cult: Revista Brasileira de Cultura*, São Paulo, n. 235, p. 8-12, 2018.
- ROSA, J. G. *Grande Sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.
- SCHUTZ, A. *Collected Papers I: the problem of social reality*. Leiden: Martinus Nijhoff, 1962.
- SOLEY-BELTRAN, P. *Transexualidad y la matriz heterosexual: un estudio crítico de Judith Butler*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2009.
- TOMPKINS, J. Me and my shadow. *New Literary History*, Charlottesville, v. 19, n. 1, p. 169-178, 1987.

VANDERSCHANS, A. The Role of Name Choice in the Construction of Transgender Identities. *Western Papers in Linguistics /Cahiers linguistiques de Western*, [London], v. 1, n. 2, p. 1-16, 2015.

VIVEIROS, E. C. O nativo relativo. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132002000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2018.

(EN)CARNE, OSSO E PESQUISA pesquisadora e lugar de fala

E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa.
GONZALEZ ([2010], p. 225)

INTRODUÇÃO

Ser mulher, negra, falar de si, falar de outras mulheres, demarcar e explorar espaços e lugares, ecoar por entre as mordanças, eis os desafios desta pesquisa: possibilitar um espaço de fala às mulheres negras que de seus espaços de trabalho, empreendimentos próprios, atuam na (in)formalidade do ser, fazer e existir potente. E possibilitar este lugar também a mim, como mulher negra-pesquisadora.

Em tempos de golpe e morte da democracia no Brasil, salvar as subjetividades periféricas e demarcar o seu lugar no mundo torna-se tarefa urgente e difícil, porém, necessária para (re)existir à opressão e aos retrocessos que se organizam para atacar. Diante desse contexto, eu, Fabiane Fernandes Guimarães, mulher, negra, aditiva e pesquisadora, teria várias formas de apresentar um trabalho

dito como acadêmico. Devo dizer que o iniciei desmedidas vezes e me pus a dissertar brevemente sobre as questões racionais e frígidas que proporcionaram o meu encontro com o objeto pesquisado. Sem mais delongas, coloquei todo meu positivismo racional e intelectual a postos para descrever, da forma mais prática e sintética possível, como e por que decidi pesquisar mulheres negras no mercado informal de Camaçari, na Bahia.

Decerto, e agora sem culpa, este ato automático foi apreendido por mim durante toda a minha vida escolar e acadêmica, onde o positivismo científico sempre exigiu um rigor, não apenas teórico, mas estético também, na produção de todo e qualquer conhecimento, separando rigorosamente o intelecto das sensações e experiências que nos atravessavam enquanto seres em eterna construção, eliminando nossas possibilidades do sentir, ouvir, tatear, cheirar, tolhendo nossa sensibilidade cocriadora ao fazer pesquisa que, por sua vez, nos impede de “deixar ser o outro o caminho de sua sensibilidade desejanete” (GALEFI, 2007, p. 104), assim como a nós mesmos.

Só após estruturar várias páginas é que me dei conta do que estava a fazer: repetindo, reproduzindo a forma de ser e fazer colonialmente imposta a mim por toda uma vida. Foi então que, após um leve sentimento de traição a mim mesma e às pessoas que caminham comigo no campo das humanidades e subjetividades, rememorei e utilizei de uma comunicação que fiz em um congresso em Belo Horizonte - MG para justificar que, nesta apresentação da dissertação, me empossarei de mim mesma enquanto autora, pesquisadora e mulher negra, assim como buscarei, dentro do meu alcance, a descolonização do meu saber, evocando a sensibilidade e subjetividade – sensível como eixo central desta produção.

Nessa tentativa desafiadora de ser o que se é e o que se deseja ser, dizer o que se deseja e construir-se enquanto ser que é, unindo teoria, pesquisa e sensibilidade, foi que, na minha apresentação no II Congresso Internacional Paulo Freire - BH, quando, com o objetivo

de explicar o que propunha enquanto comunicação e na intenção de me apresentar enquanto pesquisadora, recorri a elementos subjetivos e sensíveis para justificar as minhas escolhas teórico-metodológicas, o que fez surgir uma categoria que dizia bem da minha forma de ser/estar no mundo, assim como da minha forma de escrever e de minhas marcas: Senti-dor-a.

Em uma tentativa de reflexão etimológica para a categoria supracitada, podemos pensar a sua composição, Senti - dor - a, da seguinte forma: o “Senti” (do verbo sentir) que, segundo o dicionário etimológico online, vem do latim *Sentire* e diz sobre a oportunidade de “experimentar uma sensação ou um sentimento, quer por meio dos sentidos, quer por meio da razão”. A palavra “dor”, do latim *dolorem*, que pode dizer da sensação de dor física ou emocional. E o “a”, representando a desinênciade gênero feminino. Assim, etimologicamente, a categoria poderia falar de alguém que escreve a partir da sensação de dor.

Extrapolando o sentido etimológico da palavra, proponho uma reflexão um pouco mais holística-acadêmica-filosófica, que trata de algo para além daquilo que me passa, como propõe Jorge Larrosa (2011) em seu conceito de experiência. SENTI-DOR-A surge do corpo marcado e da alma inquieta, que se recusa a ser apenas cicatrizes, sensações e impulsos, transbordando o conceito de sentir e de dor que muitas vezes são aprisionados a explosões de desordens emocionais que aniquilam seu potencial criativo e transformador. Essa categoria implode os conceitos explicáveis para as partes das palavras que a compõe, desvelando no ato de viver e da exploração científica, outras formas de ser, sentir, estar e pesquisar, propondo um SENTIR-DOR marcado historicamente, atento e coletivo, não apenas “isso que me passa”, mas o que nos passa e como nos passa e nos afeta. Em partes, “seria a Dor e a nem sempre delícia de se saber ou de não se saber quem somos [...]”. (PIEIDADE, 2017, p. 43) Mas não apenas isso, mas a dor, sentida, refletida, que nos leva a querer saber

quem se é ou se pode ser, a partir dos espaços de privilégio, dos lugares de fala de cada uma. Um fazer vida-pesquisa de forma sentida.

A desinência de gênero, “a”, não cumpre apenas o papel de demarcar o gênero da palavra, mas, sobretudo, o de refutar o masculino genérico que nos é imposto desde que nascemos e que reforça e perpetua o sexismo cultural a partir do sexismo gramatical, estruturando palavras e sociedade em torno do masculino, entranhando no imaginário coletivo a imagem de superioridade masculina desde a ordem das palavras à estrutura e dinâmica social. Aqui, esta desinência de gênero vem registrar que quem escreve e quem pesquisa é uma mulher negra, não um sujeito pesquisador de forma geral e sim uma sujeita pesquisadora que não se sujeita a generalizações. O “a” vem reivindicar o lugar de fala e escrita feminina e lembrar que a gramática também é fêmea.

Por fim, mas não o fim, Senti-dor-a veio da junção do sentir-sensível à pesquisadora, da necessidade de chamar atenção para o ato de fazer pesquisa-sensível, explorando as múltiplas possibilidades de ser/estar no mundo, valorando os diversos saberes e fazeres que compõem toda produção e difusão de conhecimento, e principalmente os saberes e fazeres que compõem as vidas e subjetividades negras, tanto da(o) pesquisadora(or) quanto das(os) pesquisadas(os). A categoria veio falar desse conhecimento cheio de corpo e de sensibilidade que traz à tona o enlace do sujeito pesquisador com o que ele propõe enquanto pesquisa, que fala de si, e que a partir de si permite falar o outro, com olhar, escuta e tato sensível aos saberes que mobilizam a este e ao mesmo tempo a mim.

Ser pesquisadora-sensível aqui passa longe de um escrito pessoal e intimista. Pensando no que gostaria de propor enquanto ser-pesquisadora-sensível, o encontro com o olhar generoso do filósofo Dante Galeffi (2007, p. 1), um dos poucos homens que pretendo citar neste trabalho, me faz tomar de empréstimo suas palavras com o desejo de esboçar uma definição, ainda que pontual, do que podemos tomar por ser-pesquisadora-sensível, este ser é o que:

[...] sempre ama aquilo que cresce, sempre procura pelo envio sábio e pela realização de si mesmo, no ultrapassamento de si mesmo. O ser humano sensível é aquele que realiza a si mesmo no mais radical e trágico sentido do termo. Radical, porque não se trata de um simples devaneio da imaginação poética e sim de um enviesamento do tornar-se aquilo que se é, isto é, do tornar-se aquilo que se oferece ao devir devindo como acontecimento artístico e epistêmico simultaneamente. Trágico, porque a existência humana é uma passagem permanente, uma metamorfose contínua, um nascer e morrer absolutamente correspondentes.

Neste fluxo contínuo e múltiplo onde as possibilidades de ser extrapolam a nossa vã consciência, narrar a nós mesmos torna-se, ao meu ver, uma das tarefas mais desafiadoras e sensíveis que existem, pois significa utilizar-se da memória, muitas vezes silenciada e/ou negligenciada por força do tempo (ou falta dele), ou até mesmo por uma estratégia de sobrevivência e não sofrimento, assim como das emoções para liberar monstros e anjos adormecidos por algum tempo. É tirar a roupa e passar a mão na pele sentindo as cicatrizes, as marcas do que passou, e descobrir que muitas feridas ainda estão abertas, é permitir-se ser catarse de si mesma e rasgar a si para encar(n)ar (n)a vida.

Ao longo de minha trajetória acadêmica sempre ouvi das(os) colegas: “*veja muito de você na sua escrita*”, em outros casos: “*você deveria ser mais imparcial, mais formal*”, sinceramente, não saberia escrever de outra maneira. Até então, chamava a minha escrita de subjetiva, pessoal, ao chegar no mestrado em Crítica Cultural¹ e no grupo

¹ Especialização *Lato Sensu* do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Pós-crítica, Campus de Alagoinhas - BA.

Enlace,² pela primeira vez, encontrei um espaço que não só acolhia esta forma de escrita como a valoriza e a fortalece teoricamente.

No grupo Enlace, o qual é coordenado por minha orientadora a Prof.^a Dra. Suely Messeder,³ trabalhamos com a proposta da(o) pesquisadora(or) - encarnada(o), que propõe a assunção da(o) pesquisadora(or) em sua corporeidade para delinear e justificar sua pesquisa. Como indaga minha orientadora, Prof.^a Suely Messeder, no seu artigo “A construção do conhecimento científico blasfêmico ou para além disto nos estudos de sexualidades e gênero” (2016), trata-se de um exercício que nos convoca a pensar e nos questionar: onde nos encontramos com nosso objeto? De que forma estamos vinculadas(os) à esta pesquisa? Quais os pontos nos afetam, positiva ou negativamente? Dessa maneira, talvez haja,

[...] possibilidade de construção do conhecimento científico desejoso da Justiça de Gênero, da Justiça Social, da Justiça Racial, da Justiça Religiosa, da Justiça Erótica e da Justiça Científica, que se pretende realizar no processo alquímico entre o conhecimento localizado, o sujeito pesquisador/a corpóreo e o compromisso. (MESSEDER, 2016, p. 248)

Esse exercício autorreflexivo, norteados pela sensibilidade, pela ética da bem-querência de si e do outro, pela responsabilidade partilhada de (des)construir a si e as suas produções científicas de forma generosamente coletiva e ancestral, nos faz olhar para e através de

² Núcleo de pesquisa Enlace, da UNEB, coordenado pela professora Dra. Suely Aldir Messeder e vinculado ao Doutorado Multi-istitucional e Multidisciplinar em difusão do Conhecimento (DMMDC) e ao Programa em pós-graduação em Crítica Cultural, também da UNEB, cujo objetivo maior é debruçar-se sobre as práticas socioculturais vivenciadas pelos sujeitos em suas diversas áreas de atuação no Estado da Bahia. Ver: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3327231390374838>.

³ Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutora em Antropologia pela Universidade Santiago de Compostela. Atualmente é professora adjunta da UNEB.

si, desnudando o véu da imaterialidade, reverenciando e chamando para a caminhada aquelas e aqueles que na (I) materialidade de seus corpos sopram existência aos nossos ouvidos e ao nosso intelecto, tornando mais leve o processo de sermos quem desejamos ser e produzindo saberes corporificados de desejo.

Importa, ainda, dizer que esse compromisso com a ancestralidade, o qual evoca nossa alma e heranças outras do além e para além, carrega em si uma estética sensível. A estética sensível que proponho neste trabalho, que atraca-se no sentir-sensível, no ouvir-sensível e no fazer-sensível, colocando no centro da discussão as subjetividades corpóreas que perpassam e compõem todo e qualquer objeto de pesquisa e todo sujeito, suplantando a racionalidade técnica-científica e possibilitando um fazer-científico ético, estético e político.

Dadas essas reflexões é que me apoio na premissa de que:

Antes de adentrarmos a escrita para produzir o nosso TCC, a dissertação ou a tese sobre a temática específica que elegemos e com a qual nos comprometemos, já deveríamos ter nos olhado no espelho e nos interpelado em nossa corporeidade, em nossa memória, sobre e como esta temática possui uma história em minha vivência e na minha ancestralidade. Será que estou visceralmente comprometido com esta produção do conhecimento?. (MESSEDER, 2016, p. 17)

Assim, a pesquisadora-encarnada nesta dissertação é tomada para além de um instrumento teórico-metodológico e/ou conceitual. Ela assume o eixo central de minha escrita como um princípio epistêmico-ético-político, marcando o meu lugar de fala e minhas marcas na caminhada desta pesquisa e antes dela. Esse encontro que ora pensei ter sido despretensioso e racional desvela-se uma teia de significados significantes que me conduziram a entrelaçar gênero, raça, sexualidade, feminismo e trabalho, mesmo antes de perceber

que assim seria. Quando pensei que minha pesquisa era apenas fruto de uma “pesquisa maior”,⁴ do cacete armado surpreendi-me com a minha prepotência de não assumir que nada é por acaso, esta pesquisa antes mesmo de ser, já era.

Esse lugar de fala evoca a ancestralidade de irmãs, mulheres negras que, ao longo dessa intensa caminhada feminista, vem reivindicando lugares e espaços de poder que, até então, eram apenas de machos e/ou brancos e, em alguns momentos, de brancas também. Essa evocação vem das dororidades⁵ (VILMA PIEDADE, 2017) que nos são comuns, e que nos une em nossas dores de pretitude. O conceito de lugar de fala vem trazer à baila a raça e a potência de mulheres negras, e mulheres no geral, que rasgam o véu do silenciamento e gritam para representar milhares de outras mulheres com falas sufocadas. Mulheres que ousam interpelar os privilegiados e garantir que os subalternos possam falar (SPIVAK, 2010), mulheres que peitam o machismo e dizem, “Sim, somos mulheres. Somos mulheres negras!” (ÂNGELA DAVIS, 2013), mulheres que reivindicam suas vozes e letras em espaços que jamais poderão ser considerados neutros. (KILOMBA, 2016, p. 4) Essa luta histórica nos une coletivamente na fala de Djamila Ribeiro (2018, p. 64): “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir”, portanto,

⁴ Essa “pesquisa maior”, é parte da trajetória docente de minha orientadora que, em 2008, na tentativa de promover a multidisciplinaridade para seus alunos de Ciências Contábeis, elaborou estudos e projetos que lhe construíram pontes para o encontro com o outras possibilidades de ver, ouvir e estudar a economia brasileira, a partir de uma perspectiva do microempreendedorismo informal e regional, cujo foco é o humano e suas (re)ações, e não o capital, bem como as relações de gênero e sexualidade. Para tanto, buscou entender o papel das masculinidades ao realizar pesquisas na área de humanas, sobretudo, na economia informal. Messeder deixa essa experiência multidisciplinar expressa em seu artigo “A construção da perspectiva multidisciplinar nas ciências sociais: um estudo sobre microempreendedores na cidade de Camaçari” (2016).

⁵ Conceito proposto por Vílma Piedade, e apresentado generosamente a mim pela colega do grupo Enlace Dra. Amanaira Miranda. Dororidade diz das dores compartilhadas por mulheres pretas diante de uma sociedade racista, sexista e patriarcal que exclui e silencia mulheres, sobretudo, as pretas!

não me venham com masculino genérico nem com o “mimimi” da racionalidade técnica-científica me dizer “[...] mas é subjetivo, mas é pessoal, mas é emocional, mas é parcial” (KILOMBA, 2016, p. 64), trata-se de vozes e potências silenciadas há muito tempo.

Alerto à(ao) minha(meu) leitora(or) que aqui escreverei ora em primeira pessoa do singular, ora em primeira pessoa do plural, como forma de deixar claro que esta dissertação é constituída de experiências individuais e coletivas, portanto, feita a muitas mãos. Essas mãos foram das mulheres participantes deste estudo, da minha orientadora, Prof.^a Suely Messeder, das(os) minhas(meus) colegas do Enlace, que estabelecem redes de generosidade indo além de uma mera produção científica e dedicando-se à construção de subjetividades implicadas, ao cuidar uns dos outros, das(os) professoras(es) e colegas do pós-crítica, minhas(meus) amig@s e familiares e todas(os) aquelas(es) que, de alguma maneira fazem parte deste percurso e destas memórias.

Assumo também o uso dos marcadores de gênero sempre no feminino em primeira instância, colocando o masculino à posteriori.⁶ Essa decisão se deu a partir desse exercício encarnado de escrita, quando por um *insight*⁷ percebi que a língua me ensinou que escrever era coisa de/para macho, e que sempre deveria verbalizar e grafar o masculino antes do feminino. Isso me fez pensar que somente quando adulta eu percebi que continuava respondendo “Obrigado” e que sem perceber, reproduzia a naturalização do patriarcado também reforçado a partir da gramática. Concluí que a gramática também é macho-alfa.⁸

⁶ Exemplo: leitora(or); autoras(es).

⁷ *Insight* é um termo que quer dizer que o sujeito teve uma ideia ou pensamento inesperado.

⁸ Macho-alfa é aqui utilizado para referir-me à qualidade de ser homem, machista e opressor, por isso a analogia desta imagem à gramática-macho.

Começamos então a tratar dos(des)encontros entre pesquisadora e pesquisa (re)montando as partes de minha vida que sinalizam as marcas, o desejo e o objeto.

“TÁ PARECENDO A NEGUINHA DA QUEIMADINHA” – O SER NEGOCIÁVEL, PORÉM NEM TANTO.

[...] desenvolvi uma sensibilidade desde pequena para compreender as questões da cor, e sei como poucos o significado de ser a mais preta da casa. Aqueles que me conhecem dirão que a minha tonalidade de pele ‘nem é tão escura assim’, mas no contexto familiar era isso que fazia a diferença.

(FIGUEREDO, 2015, p. 158)

Há quem diga que este lugar de onde falo não me autoriza ser preta, pois para isso era preciso ser vulnerável, da periferia, retinta e cabelos crespos, muito crespos, pelo menos “black”. De fato, eu até vim deste lugar, mas lá não me criei. Por ter sido adotada, não vivo as chacinas das periferias, nem acordo com os tiros trocados entre as facções rivais ou entre policiais e “bandidos” como dizem nos noticiários. Entretanto, cresci carregando comigo a filosofia de que ser preta em uma família (consanguínea) de pretos é difícil, dada a sociedade machista e racista que nos oprime, mas ser preta em uma família (não consanguínea) de “brancos”, também não é nada fácil, não apenas pela família, mas por ser imagem outra que te lembra, de forma negativa, como ser diferente pode ser difícil. Digo isto porque não canso de ouvir que minha cor é negociável e que eu não sofro racismo como as pessoas consideradas retintas, mas o que vivi sempre mostrou o contrário.

Adotada com um ano de idade, convivi com a tensa consciência de ser a última tentativa. Minha mãe já havia adotado outras meninas cuja adoção não deu certo e eu cheguei para ficar, apesar de

todos os contras que carregava uma criança de um ano de idade, pe-rebenta e que pesava 6 quilos, correndo risco de morte. Na família sempre me tratavam como “moreninha”, e ai de quem dissesse que eu era preta. Essa premissa confirmaria o fato de que eu não era tão preta assim, não fosse a repulsa ao meu cabelo, vulgo “bucha”. No meu cabelo cabiam todas as certezas e dores de ser uma “neguinha”. Com essa percepção, aprendi desde criança que preticídios,⁹ feminicídios e tiroteios aconteciam ao meu redor e dentro de mim, todos os dias da minha vida, ainda que sob um teto de classe média, ainda que diante de uma mesa com comida. As comparações de beleza com as meninas brancas, a sentença que me era dada diariamente por não ser “loirinha e linda como uma boneca de porcelana”, matavam minha pretitude e mulheridade diariamente, com tiros sem arma, com balas sem pólvora. Era preciso usar colete à prova de balas o dia inteiro, era preciso vigiar o tempo todo, na sensação de que um ataque estava prestes a acontecer, sempre.

Minha alma velha que a todo instante roga da ancestralidade e da espiritualidade, força e resiliência para prosseguir e mudar o rumo da própria história, o meu corpo cansado de tanto sustentar uma guarda que nunca descansava, sempre me lembrou que naquele espaço a “cor negociável” não reduzia os danos de ser a “diferentona” da casa, a destoante das regras, desde o cabelo até o sangue. O aprendizado das/pelas marcas do/no meu corpo me diziam o tempo inteiro, não quem eu era, mas o que queriam que eu fosse e embora eu não possa negar a existência do racismo cromático, a “*neguinha da Queimadinha*”¹⁰, como minha mãe me chamou quando

⁹ Utilizo essa expressão para me referir à morte às(aos) pretas(os), de forma figurada neste caso.

¹⁰ Queimadinha é um bairro da cidade de Feira de Santana-BA, pejorativamente citado por minha mãe por, parte dele, tratar-se de uma favela.

recentemente assumi meu cabelo, carrega nos cachos e na “pele negociável”, as marcas de ser a prata da casa.¹¹

Assim como era com Ângela Figueredo, citada na epígrafe que abre esta sessão, independente do tom que me colore, minha pele e meus cabelos fazem muita diferença onde cresci. Para não ser “tão preta assim”, eu chegava na escola todos os dias com dor de cabeça, extremamente irritada, depois de ter chorado horas a fio para pentear os cabelos, ou melhor, a bucha. Fosse minha mãe, ou qualquer outra pessoa a incumbida de exercer esta tarefa, a ordem era esticar a bucha o máximo que desse, para que assim eu me tornasse negociável. O limite da liberdade do meu cabelo era o penteado chamado de “juliete”, um rabo de cavalo preso na lateral da cabeça, ou uma trança assustadora que me deixava com cabeça de ovo.

Esse pentear, quase me transformavam em uma descendente de japonesa. Esticava meus olhos na altura das têmporas, tamanha a força com que puxavam o cabelo de um lado para o outro com a escova e amarravam a xuxa, sem contar as batidas descontroladas da escova na cabeça na ânsia de não deixar nenhum fio à solta. Esses momentos aterrorizantes me ensinavam que cabelo bonito era cabelo liso, que para ser admirada e amada era preciso embranquecer.

Dessa perspectiva, alisar o cabelo na sociedade brasileira pode não ser visto apenas como um exercício de beleza, mas também pode ser considerado como um modo de mover-se na escala classificatória da cor, tornando-se menos negro. (FIGUEREDO, 2015, p. 155)

¹¹ Esta expressão é designada a classificar um elemento como menos valoroso que o outro. Neste sentido, o ouro desvela-se como objeto de desejo e riqueza, enquanto a prata é menos valorosa.

Embora não pelo meu desejo propriamente dito de alisar o cabelo e/ou de tornar-me branca, o alisamento químico aconteceu logo que me veio o primeiro emprego na tentativa de negociar afeto. Se esse processo não me fosse imposto com tanta violência, poderia ter vivido e sentido este momento de outra forma, como bell hooks (2014) conta o seu em “Alisando o nosso cabelo”, que o via também para além do racismo e machismo engendrados, embora não os pudesse negar a supremacia branca traduzida em alisamento, bell hooks conseguia ver esse momento como uma transição do adolecer para a fase adulta, uma transição de vida, um momento de encontro entre mulheres negras que se libertavam na sua coletividade, ao menos momentaneamente, do patriarcado dos “homens de suas vidas” e podiam ser elas mesmas, rirem, conversarem e cuidarem de si e das outras. Para mim, sempre fora uma sessão de tortura, eu morria um pouco cada vez que cumpria essa decisão de embranquecer, porque onde eu estava não havia o círculo da pretitude que poderia nos unir, não havia o acolhimento e empatia dos meus para comigo, havia apenas a negociação do “se”: “se você alisar o cabelo, vai ficar muito bonita”, e assim eu lia: “se você alisar o cabelo, será amada!”. E ainda que isso me enquadrasse no padrão aceitável da sociedade, me tornando uma índia, de pele escura e cabelos lisos, eu morria a cada três meses sufocada e sempre.

Hoje, de cabelos cacheados e nuca ao vento, ponho-me de frente ao espelho da infância e da adolescência na tentativa de fazer as pazes com aquela menina que fui: a bruxa, a sarará, a neguinha da Queimadinha, que matava suas raízes para negociar amor. Diante disso, fiquei a me perguntar: a voz sufocada que se autodetermina negra ecoa do fato de ser a mais escura da casa? Cheguei à conclusão que não apenas. Ecoa de uma sucessão de acontecimentos que a todo tempo me lembravam, dentro e fora de casa, que no meio em que cresci, os cinquenta tons de preto transformava-se em apenas um, o preto, e não haveria problema nenhum nisto se não fossem as “brincadeiras”

feitas de formas pejorativas e discriminatórias e a recusa em enxergar o racismo por aqueles que me rodeavam. Desta maneira, mesmo que muitos não consigam ver-me, o ser preta sempre foi real.

Esse foi o contexto que me fez enxergar que eu era negra e mesmo ouvindo “*mas sua cor é super negociável*”, tendo passado quase 20 anos alisando o cabelo, minha realidade de mulher negra me lembravam a todo instante que eu era diferente daquelas pessoas, e foi assim que eu aprendi a ser negra, ou melhor, que eu aprendo a ser. Entre afetos e negociações, a luta por sobreviver negra, sair do não-lugar reservado e chegar a algum lugar me inquietou desde cedo a observar as coisas como elas são, olhando a partir de mim e dos que estavam à minha volta, o que me dava o título de revoltada. Minha mãe já dizia: “*essa menina defende tudo que é tipinho de gente*”, ela se referia aos pretos e aos pobres.

Foi assim que, mesmo sem perceber, desenvolvi a sensibilidade e o complexo de ser negra e sentir a subalternidade e a marginalidade na pele. Destarte, num misto de tensão e gratidão, as negociações aconteciam gradativamente com a finalidade de, levando em conta o nível de consciência de uma criança, esboçar uma estratégia de sobrevivência e angariar um pouco de afeto. De forma bem abreviada foi isto que fiz, andei, negocieei, morri e vivi, cheguei ao mestrado, e o que para muitos é só uma etapa óbvia a se cumprir, para mim é a escalada de um Everest, longa jornada precedida de muito treino de alta resistência, percurso milimetricamente calculado, e sempre ameaçado por riscos iminentes de desabamento e morte. A morte que me mataria viva, em silêncio, até sufocar a última possibilidade de libertação, um luto vivo em uma pele preta e um corpo marcado.

Esse é o lugar de fala, ou de “*pesquisadora sentidora*”, que me levou a escolher o recorte racial deste capítulo, um chamado ancestral, desejo há muito tempo reservado que pôde se consolidar no encontro com a pesquisa da minha orientadora, Suely Messeder, e que

me levou a mudar o projeto com o qual fui aprovada no mestrado, que versava sobre diversidade sexual na escola.

Por fim, apesar de poder justificar com esse recorte racial o porquê do trabalho com mulheres, fatos importantes me tomaram a memória desvelando o que impulsionou a escolha pelo recorte de gênero e debate feminista. O próximo subtópico tentará dar conta dessa narrativa.

A CASA DAS TRÊS MULHERES¹² E A ONIPRESENÇA DE UM HOMEM: OS PRIMEIROS APRENDIZADOS SOBRE GÊNERO

Aquelas de nós que estão fora do círculo da definição desta sociedade de mulheres aceitáveis, aquelas de nós que foram forjadas no calvário da diferença — aquelas de nós que são pobres, que são lésbicas, que são negras, que são mais velhas — sabem que sobrevivência não é uma habilidade acadêmica. É aprender como estar sozinha, impopular e às vezes injuriada, e como criar causa comum com aquelas outras que se identificam como fora das estruturas a fim de definir e buscar um mundo no qual todas nós possamos florescer.

AUDRE LORDE¹³

Sentadas à mesa erámos três: eu, minha mãe e minha avó, todos os dias naqueles mesmos horários, com aqueles mesmos lugares predeterminados. À mesa sempre havia comida para mais pessoas, afinal, minha avó tinha mais oito filhos além de minha mãe, sendo

¹² O trocadilho faz referência à uma minissérie brasileira exibida em 2003 pela Rede Globo de Televisão: A casa das sete mulheres.

¹³ Texto lido pela autora numa conferência em 1979. Ver: http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-degenero/180-artigos-de-genero/19778-mulheres-negras-as-ferramentas-do-mestre-nunca-irao-desmantelar-a-casado-mestre?fb_comment_id=fb_144656479070889_118922_144665202403350.

quatro homens e mais quatro mulheres, na hora do almoço um ou outro “filava a boia” quando podia.

Eu ficava impressionada com a disciplina e a disposição da minha avó, uma senhora em seus 70 anos, que todos os dias seguia a mesma rotina: acordar cedo, cuidar da casa, fazer comida, as contas.... Se eu pudesse escolher por ela e para ela a trilha sonora de sua vida, dar-lhe-ia a música “Cotidiano” de Chico Buarque, pois todo dia ela fazia tudo sempre igual, cotidianamente. Mesmo sem conhecê-lo e presenciar o casamento dos dois, eu podia (re)vê-la levantando às seis da manhã, disposta e sorridente, fazendo o café para seu marido que ia trabalhar. Eu conseguia ouvir seus conselhos para que ele se cuidasse, como ela continuava a fazer com seus filhos e comigo. Cotidianamente, todos os dias, eu via a mesa posta do jantar, sua ansiedade e seus gestos mecânicos, como se meu avô ainda estivesse para chegar.

Aos olhos da maioria das pessoas não há nada de anormal na sequência relatada, afinal tratava-se de uma mulher na sua rotina do dia a dia, traduzindo: uma excelente dona de casa. Aquilo me deixava embasbacada, eu achava que na idade dela, depois de criar, à moda antiga, nove filhos, ser viúva há mais de quarenta anos, ela deveria se permitir viver a vida de forma mais tranquila e sem tantas obrigações, colocar as pernas para cima e assistir TV, afinal, 60 anos de serviços domésticos eram mais que suficientes para garantir uma aposentadoria das tarefas do lar, mas ela não parava. Todos os dias, tudo sempre igual...

Eu, uma criança extremamente acuada, porém exímia observadora, atentava e concatenava minhas ideias, tentando entender o que se passava na cabeça da minha avó, uma velha turrona e extremamente reservada de sua vida pessoal. Aprendi a ler olhares, gestos e suspiros e percebi que, mesmo ficando viúva aos trinta poucos anos, ou menos que isto, não vivíamos apenas nós três (eu, minha mãe e minha avó), havia meu avô também, mesmo desencarnado. Na verdade, vivíamos

três mulheres sob “ordens” de um homem (des)encarnado. Seu patriarcado estava em todos os cantos e, apesar de minha avó ser o arribo da família, ela e minha mãe respeitavam a memória deste ser masculino mais do que elas poderiam imaginar e perceber, e eu era obrigada a segui-las. Desde as conversas de minha avó com a fotografia dele, como se ele estivesse ali respondendo a ela, à necessidade de seguir a rotina de horários que ela desenvolveu para manter o casamento com único homem que conheceu em sua vida, tudo girava em torno deste saber ser mulher de um homem (des)encarnado.

Ainda que com pouca idade, minha opção, embora não indolor, foi o enfrentamento e autocrítica. Estive anos em um mundo paralelo, distante da fala, da escrita, da opinião própria. Estive distante, mas observando, encontrando as fissuras, pensando em estratégias de/para vida, em um processo de autoanálise solitário, mudo, mas hoje concluo que foi eficaz. Mesmo sem verbalizar minhas dúvidas e angústias e sem ser incentivada a ser autônoma e questionadora, muito pelo contrário, percebia que essas questões “menores”¹⁴ me produziam uma série de sentimentos de repulsa e discordância e que, de forma quase intuitiva, me levavam a negar esse “lugar feminino” que a minha avó representava todos os dias em casa, como cenas de novela, cuidadosamente projetadas e ensaiadas. Negava também o não-lugar que me fora atribuído pela cor.

Com a repetição diária dos capítulos da novela, eu era ensinada que mulher tem que saber lavar, passar, cozinhar e costurar, me cansava só de ouvir e pensava: mas por que eu não poderia escolher o que fazer da vida? Por que eu tinha que ser meiga e doce? Por que eu teria de ser uma excelente dona de casa? Ouvia também dizer que moça direita não sai à noite, não senta de pernas abertas, não tem amizades masculinas e uma série de outras coisas que me diziam o

¹⁴ Utilizo o termo menores para tratar de temas subalternizados e invisibilizados pelo engodo social da frágil democracia e igualdade que vivemos, como raça, gênero, sexualidade.

que deveria ser pra ser “direita”. Essas tarefas não me eram ensinadas como uma forma de autocuidado, o cuidar de si, mas como uma condição para “arranjar” um marido. Até hoje minha mãe fala que nenhum homem vai me querer porque não gosto de arrumar a casa. Hoje eu respondo: “*Que assim seja!*”.

Sinceramente eu suspeito que mesmo atendendo e reproduzindo a todo o padrão de ser uma boa dona de casa, algo dentro de minha avó, lá no âmago de sua existência, dizia-lhe que havia muitas outras possibilidades de ser mulher. Mesmo tendo estudado apenas até a oitava série e reproduzindo valores patriarcais para ser uma “mulher direita”, ela não cansava de repetir: “*estude minha filha, é a única coisa que sua avó pode lhe dar*”. Hoje, o seu fazer cotidiano desesperado me remete a um grito sufocado e histérico de uma mulher que não sabia/podia ser todas as possibilidades de sua existência, porque fora ensinada que mulher só podia lavar, passar, cozinhar... fazer tudo sempre igual.

Nesse contexto, minha mãe, a única filha mulher das cinco que não casou e não teve filhos biológicos, representava também sua mulheridade de forma submissa aos irmãos homens, à minha avó e à memória do seu pai, meu avô. Sua rotina, apesar de ser menos intensa do que a da minha avó, seguia as normas da cartilha de ser uma boa mulher: lavar, passar, cozinhar e costurar, recolher-se em casa até as 18 horas e obedecer às regras paternas. A obediência extrema aos padrões e a imposta busca pelos atributos de uma mulher exemplar encurralavam minha mãe em um ciclo de obediência desgastante e visivelmente angustiante, demonstrando toda repressão de seu ser-sendo mulher. E assim, o tempo inteiro eu era conduzida às normatizações dos gêneros e condicionada a ser “uma mocinha”. Resistir era preciso.

Ser mocinha significava, no meu contexto, e na visão dos meus, ser boa filha, boa esposa, boa mãe. Ser direita, mulher de um homem só, boa dona de casa. Não frequentar lugares amorais – leia-se:

barzinhos, shows e qualquer lugar que “mulheres da vida”, sem rédeas e família, frequentavam – e não sair depois das seis horas da noite. Eu estudava de manhã, de tarde e de noite, sem cochilar, sem descansar, para que eu não transformasse a minha mulheridade em um punhado de afazeres domésticos e uma penca de filhos. Além desses papéis femininos, um outro me era imputado com perversa intensidade, o de cuidar e servir a todos da família, o que me amarrou a muitas negações de mim e tolhimento de oportunidades. Na (re)existência do desespero, mesmo sem saber teorizar politicamente o que me revoltava, fui encontrando formas de negar todos esses papéis: a escola e o trabalho na iniciativa privada foram algumas delas.

A mim não sobrava tempo para nada além de estudar (Português, Matemática, Geografia...), não me era facultada a possibilidade de divagar em leituras outras, precisava ser sempre real, aproveitar as oportunidades, negociar a cor e os afetos, não poderia “perder tempo” aprendendo coisas que não fossem úteis à aprovação escolar, na minha cabeça era a única forma de ganhar autonomia: estudar o conteúdo escolar para passar de ano, entrar em uma Universidade pública e trabalhar. A minha avó, diante do notório afeto desenvolvido por mim, sempre dizia: “estude, é a única coisa que quero que faça”. Hoje eu percebo que o medo que eu sentia, ela sentia também, ela sabia que se eu não bolasse uma estratégia de vida, na sua ausência, morreria soterrada pelo manto da invisibilidade reservado a mim: mulher, negra e adotiva, criada para servir, casar e procriar.

E mais uma vez, defendo a rememoração da infância e alguns outros pontos de minha vida para explicar minha ligação ao tema de pesquisa, fica claro que se pensarmos na relação que a constituição do corpo e seu desenvolvimento possui com quem nós somos, com o que podemos, na forma que ele age, com que nos relacionamos, na forma como isto pode nos afetar, o corpo passa a dizer muito, senão tudo, sobre quem somos, o que queremos e sobre as escolhas que fazemos. Ao meu ver, o corpo é marcado pelas afetações das relações

estabelecidas com os(as) outros(as), com as coisas, com tudo que é externo e pela forma como ele recebe tudo isto. Espinoza (2011, p. 98-99) diz que “[...] o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam a potência de agir nem maior nem menor”.

Estas percepções e afetações, ainda que me falassem do lugar da mulher na sociedade de forma prática, sinalizavam-me também que ser mulher negra, ainda que me dissessem “negociável”, fazia o “buraco ser mais embaixo” como dizem por aí. Eu não era somente uma mulher lutando para ser mulher, era uma mulher negra-adoptiva, lutando e tentando me libertar das correntes que me aprisionam/aprisionavam fato esse que interfere diretamente na escrita desta dissertação e no desejo de pesquisar potências femininas autorizadas nas suas múltiplas possibilidades de ser-sendo e saber-fazendo. Ao fazê-lo, dei-me conta de como estas marcas reverberam o meu fazer científico. O ser/tornar-me mulher negra-pesquisadora trouxe à baila todo processo de silenciamento e interdições impostas pelos arredores. A seguir mais uma memória que me ligou ao tema pesquisado e que merece destaque.

“ATÉ CALADA VOCÊ ESTÁ ERRADA” – AINDA SOBRE GÊNERO E OUTRAS COISAS MAIS...

A mulher negra, ela pode cantar, ela pode dançar, ela pode cozinhar, ela pode se prostituir, mas escrever, não, escrever é uma coisa é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito.

EVARISTO (2010)

Quando, por ventura, ousava me posicionar sobre algo, sempre ouvia que até calada estava errada. Essa frase dita algumas vezes sob o véu do humor, da ironia, insistia em me proibir, calar-me e me

interditar de forma a fazer com que eu sempre me recordasse que o “não” era palavra de ordem e que eu precisava encontrar uma forma de me autorizar a falar.

Na hora da/desta escrita a dificuldade de dizer o que gostaria. O silenciamento que, quando criança, repetia diuturnamente “*até calada você está errada*”, implica na não autorização de escrever o que me toca e o que necessito, porque aprendi que ninguém quer saber o que eu penso, ou melhor, ninguém me autorizava a falar e escrever sobre o que eu penso.

Desaprender o que se aprende é tarefa dura e dolorosa. É um (des)construir-se inacabável que às vezes beira o desistir, até a hora que lembro que é possível deixar de ser quem não sou e tomar o leme do barco da minha vida. O estudo programado para o trabalho, como já falei antes, fazia-me pensar que eu só teria vez se passasse na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e construísse uma trajetória sólida na iniciativa privada, caso contrário, na minha cabeça, estaria fadada apenas a ser a cuidadora de minha mãe e minha avó, bem como cuidar dos serviços domésticos. Assim foi feito. Nesse lugar, de aprender a (des)construir-se, estreitou-se minha relação com o público privado na busca por autonomia e autorização de ser meus desejos, fazendo-me atentar muito pouco para as possibilidades da/na informalidade.

Esse caminhar em muito se encontra com meu objeto de pesquisa, o saber-fazer e as subjetividades das mulheres negras no mercado informal de Camaçari - BA. São mulheres negras, com histórias diversas que, contrariando a ordem, vão demonstrando potência de (re)existência “fora da casinha”.¹⁵ Fora da casinha significa transgredir, fazer o que não devia, falar quando não poderia, viver potente

¹⁵ A expressão “fora da casinha” quer dizer que essas mulheres fogem ao padrão capitalístico de ser no que tange à classe, cor, estética e todos os outros padrões utilizados para definir o sucesso.

onde a informalidade aparente lhe tiraria as possibilidades. O ser mulher negra aqui cruza-se com as marcas de ser o que se é e desejar os seus próprios desejos, escolher os seus caminhos e afetos, criar formas e estratégias para um bem viver. Onde pensava encontrar caos, pude ver vida que pulsa, mãos que escrevem, vozes que gritam.

O que pode a mulher negra? A mulher negra lésbica? A mulher negra cis? A mulher? Quando eu ouvia o “*até calada você está errada*”, era sobre o ser mulher, o ser negra, era sobre eliminar todas as possibilidades de ser outra coisa que não coisa alguma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência encarnada de desvelar o meu interior para encontrar a pesquisadora que há em mim, suscitou, nesse desespero real e existencial da (in)formalidade do meu ser e meu existir, o desejo de identificar no trabalho por conta própria, as potências negras que explodem em muitas possibilidades de (re)existência em meio às opressões: patriarcal, racista e capitalista em que vivemos e que se unem para determinar até onde podemos ir, quais os nossos (não) lugares.

Este confronto consigo mesma, feito e posto nestas folhas, possibilita-nos ainda perceber o quão implicados estamos nas temáticas que escolhemos pesquisar e a importância de atentarmos aonde aquilo que nos atravessa toca o que propomos discutir. As discussões aqui propostas demonstram que todo o meu processo pessoal, marcado pelo silenciamento do gênero e da cor, liga-se à temática escolhida para pesquisa que por sua vez buscou identificar e valorizar a potência de mulheres negras diante de suas estratégias de (re)existir na sociedade. Nesse sentido, a pesquisadora encarnada aqui expressa, formou-se ao longo da sua trajetória de vida e de suas experiências encarnadas, prova de que pesquisa e subjetividade estão intrinsecamente relacionadas, desarticulando a premissa do

racionalismo científico que valida a pesquisa quantitativa superior à qualitativa. Nesta, o teor quantitativo e o qualitativo complementam-se como um par perfeito.

Por fim, neste exercício catártico de mim, ratifiquei também que o pessoal não é apenas subjetivo, é político e formador de conhecimento. Para encerrar esse breve texto, tomo de empréstimo uma fala de Audre Lorde proferida em conferência de 1979 e

incito cada uma de nós aqui a descer até aquele lugar profundo de conhecimento dentro de si e tocar esse terror e ódio a qualquer diferença que vive lá. Veja de quem é a face que ele usa. Então o pessoal enquanto o político pode começar a iluminar todas as nossas escolhas. (LORDE, 2013)

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

DAVIS, A. Mulher, raça e classe, *Plataforma Gueto*, [s. l.], 2013. Disponível em: <https://plataformagueto.files.wordpress.com/2013/06/mulheres-rac3a7a-e-classe.pdf>. Acesso em: 2 maio 2017.

ESPINOZA, B. *Ética*. Tradução: Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

EVARISTO, C. Conceição Evaristo: literatura e consciência negra. Entrevista concedida a Bárbara Araújo. *Blogueiras Feministas*, [s. l.], 30 set. 2010. Disponível em: <https://blogueirasfeministas.com/2011/11/22/conceicao-evaristo/>. Acesso em: 9 dez. 2018.

FIGUEIREDO, Â. Carta de uma ex-mulata à Judith Butler. *Periódicus*, Salvador, v. 1, n. 3, p. 152 -169, 2015.

GALEFFI, D. A. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. *Em aberto*, Brasília, DF, v. 21, n. 77, p. 97-111, 2007.

- GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, p. 223-244, 1984.
- HOOKS, B. Alisando o nosso cabelo. *Geledés*, São Paulo, 10 jun. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>. Acesso em: 16 jul. 2018.
- KILOMBA, G. Quem pode falar?. Tradução: Anne Caroline Quiangala. *Preta, nerd e burning hell*, [s. l.], 12 jan. 2016. Disponível em: <http://www.pretaenerd.com.br/2016/01/traducao-quem-pode-falar-grad-a-kilomba.html>. Acesso em: 16 jul. 2018.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- LORDE, A. Mulheres negras: as ferramentas do mestre nunca irão dismantelar a casa do mestre. *Geledés*, São Paulo, 10 jul. 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mulheres-negras-as-ferramentas-do-mestre-nunca-irao-dismantelar-a-casa-do-mestre/>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- MESSEDER, S. *A baianidade e o/a empreendedor/a em seu fazer cotidiano: um estudo sobre os/as microempreendedores/as e seus estabelecimentos na cidade de camaçari*. Salvador, 2014. (Projeto Fapesb Pronem nº 8603).
- MESSEDER, S. A construção da perspectiva multidisciplinar nas ciências sociais: um estudo sobre microempreendedores na cidade de Camaçari. In: MATTA, A. E. R.; ROCHA, J. C. (org.). *Cognição: aspectos contemporâneos da construção e difusão do conhecimento*. Salvador: EdUNEB, 2016. v. 1, p. 225-242.
- MESSEDER, S. A construção do conhecimento científico blasfêmico ou para além disso nos estudos de sexualidades e gênero. In: IRINEU, B. A. (org.). *Diversidades e políticas da diferença: intervenções, experiências e aprendizagens em sexualidade, gênero e raça*. Tocantins: EdUFT, 2016. v. 1, p. 6-17.
- PIEIDADE, V. *Dororidade*. São Paulo: Editora Nós, 2017.
- RIBEIRO, D. *O que é Lugar de fala?*. Belo Horizonte: Ed. Letramento, 2017.
- SPIVAK, G. C. *Pode o Subalterno falar?*. Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TRAMAS DE SENTIDOS DO SABER-FAZER DE UMA PESQUISADORA ENCARNADA

INTRODUÇÃO

A proposta de construção desse texto para compor a coletânea comemorativa dos dez anos do grupo Enlace é uma conquista com felicidades e superações. O Enlace é um espaço acadêmico de produção, gestão e difusão do conhecimento científico no qual faço parte desde a sua fundação. Assim, na minha memória afetiva recordo que a primeira entrada no Enlace foi mediante a narrativa da minha história de vida, e não se enganem imaginando que escrevi algo, preferi a minha oralidade pelo uso do gravador. Com isto, exponho a minha dificuldade na linguagem escrita acadêmica, no entanto, consigo ter um bom domínio na oralidade, possivelmente por fazer parte desta tradição da cultura afro-baiana. Para além desta oralidade, consigo transitar bem na linguagem técnica, porque ela me permitiu aprender no saber-fazer, ou seja, as leis e resoluções eram lidas diariamente, com isto, percebia que eu garantia um domínio sobre os mais diversos temas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), incluindo, outros órgãos, tais como: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (Capes); Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e outros. Sendo assim, conquistei espaços que me permitiram elaborar pareceres, planilhas e relatórios na rotina do meu trabalho.

Estas memórias que fundem a UNEB, o Enlace e o mestrado me conduzem a tornar-se uma pesquisadora encarnada, uma modelagem teórico-metodológica, política, ética e estética forjada no âmbito do grupo de pesquisa Enlace mas ainda em diamante bruto, ou melhor, ainda uma esmeralda preta, que vai se lapidando lentamente. Por fim, deixo-me guiar pela seguinte indagação: de onde vem a inspiração para a pesquisa que desenvolvo atualmente no Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação da UNEB? Por quais caminhos teórico-epistemológicos irei trilhar para modelar essa produção do conhecimento?

Na tentativa de responder a essas perguntas que seguem como ponto de partida e se desdobram em tantas outras. A primeira coisa que me vem à mente é a certeza de que os passos que me levaram a escolher os jogos e brinquedos de madeira educativo para minha temática de pesquisa vêm desde muito longe. Somente agora, desde o lugar onde me encontro e com as vivências acumuladas é que consigo perceber a existência de uma alquimia que dá sentido a tudo isso, a minha existência e as minhas escolhas de vida, muito pouco teóricas e muito mais práticas.

Retomar esta trajetória é acionar experiências encarnadas sobre a minha vida pessoal e profissional, nas quais cabe minha família, meu pai, meus colegas de trabalho e aquelas pessoas que são a minha família de coração. Uma busca por palavras que possam traduzir sem reduzir tantas dinâmicas, percursos, me queima o meu juízo. Apesar da vontade de dizer, não é possível dizer tudo. Não por acaso, a matéria prima que dá sentido a essa existência é, portanto, a madeira da minha infância, lá na marcenaria do meu

pai, onde ele fazia com que eu imaginasse um mundo de fazer brinquedos, um mundo feliz.

Minha narrativa se organiza a partir de três espaços que apesar de cronologicamente demarcarem tempos distintos, se ligam, se completam e dão sentido a minha existência como sujeita e pesquisadora que se encarna em uma ética e compromisso com um saber fazer vivido. Para tanto, me encarno na escrita em três cenas, que se organizam nas três seções que compõem o texto e as considerações finais. Veremos a seguir as seguintes cenas: a) A menina espera ansiosa a madeira, matéria prima para modelar desejos; b) O espaço acadêmico é ocupado pelo pai da menina com seu saber fazer. A menina constrói sentidos do seu saber fazer, entre tempos, momentos e canções; c) A menina chega à adolescência e com ela a busca de sentidos para sua existência pessoal e profissional. As três cenas se entrelaçam em vários tempos e espaços: na/da minha infância mais tenra, passando pela minha atuação como técnica, pela minha inserção no grupo Enlace e por fim, o curso de mestrado cujo projeto investigativo se construiu nessa trama, 30 anos depois de tanta labuta como mulher, negra, da periferia de Salvador, funcionária da UNEB.

Estou certa que existem várias inquietações, superações, alegrias, muitas transformações foram acumuladas, mas algo permanece: a valorização do saber-fazer no âmbito da episteme acadêmica. Talvez, aí resida o meu grande desafio quando me ousar a escrever como pesquisadora-encarnada porque não quero hierarquias entre o saber-fazer e o conhecimento acadêmico, com isto, imagino que devo ser uma conquistadora, uma esperançosa de dias melhores, por isso, evidenciarei a complexidade entre o saber-fazer, ou seja, ofício da marcenaria apreendido, aprendido e respeitado pela minha ancestralidade, o saber-fazer brinquedos artesanais de madeiras e a produção de conhecimento das universidades.

a) Cena I

A menina espera ansiosa a madeira, matéria prima para modelar desejos

Começo acessando as múltiplas experiências vividas junto ao meu pai no espaço-tempo da marcenaria que me colocaram entre a inventividade e a imaginação. Em consequência disso, me encarno em um conhecimento aprendido e desenvolvido na prática, denominado de “conhecimento tácito”,¹ é assim que chamam na academia. Minha entrada e permanência na universidade seja como técnica seja como discente e agora com muito orgulho como pesquisadora só fez e faz sentido porque vem da ligação entre cabeça e mãos, invenção e função prática das coisas do mundo regada a muita afetividade. Parafraseando Marisa Lajolo (2005), ou as coisas dão sentido ao mundo ou ele não tem sentido nenhum.

No meu caso em especial, tenho certeza de que esse sentido vem do seio da minha família, antes mesmo de acessar a escrita e a formação formal pela via da escola, especialmente, do meu pai com quem sempre tive uma relação muito estreita. Minha admiração por ele vem da sua vocação para ser um formador de ideias criativas, um artesão educador, mestre de ofício dotado de um modo próprio de lidar com a formação do indivíduo no seu saber-fazer sempre aberto e acolhedor com o outro como deve ser a criação do conhecimento colaborativamente orientada, bem como os processos formativos.

De fato, o que meu pai promovia uma educação pela madeira. Meu pai era marceneiro e tinha uma oficina na qual eu costumava, com muito gosto, frequentar. Uma das lembranças mais marcantes daqueles tempos, ainda muito viva e encarnada nas minhas lembranças era eu sentada no chão da oficina dele, como era de costume, catando pedaços de madeira para fazer uma composição de

¹ Ver: Fróes (2002).

brinquedos ou objetos. Eu devia ter uns cinco anos de idade quando o meu pai propôs a criação de objetos, qualquer um de minha escolha como tarefa para mim e para meu irmão de dez anos como condição para permanecer no local.

Minha presença naquele espaço poderia ter sido repreendida pelo meu pai com o argumento de que eu era uma menina e aquele não era um espaço “apropriado” para garotas, pensando que essa era uma ideologia dominante na nossa sociedade de base patriarcal. Mas não foi isso que aconteceu, apesar de ter consciência das desigualdades e da violência de gênero que perduram mesmo nos tempos atuais depois de tantas conquistas decorrentes das lutas feministas. É claro que eu já sabia que, como um pai zeloso que era, ele queria estimular a criatividade dos seus filhos.

As lembranças são como *flashback* sobre o saber-fazer aprendido no ofício de marcenaria sob a tutela do meu pai. Notava que era um controle “frouxo”, porque havia a possibilidade da invenção no fluxo de tempo, não era uma atividade meramente de reprodução, pelo contrário ele sempre criava condições propícias para a criatividade com responsabilidade. Meu pai acreditava na criatividade como processos formativos do ser humano, tanto que, aos domingos, ele nos dava a tarefa de criar um objeto com um pedaço de madeira, desafio para o sábado vindouro. De agora em diante seguimos para a cena II.

b) Cena II

O espaço acadêmico é ocupado pelo pai da menina com seu saber fazer. A menina constrói sentidos do seu saber fazer, entre tempos, momentos e canções

Mais tarde comecei a frequentar a marcenaria da UNEB, onde meu pai trabalhava, com seu saber fazer, o espaço em excelência do conhecimento científico que é a universidade. Se por um lado,

adorava frequentar a oficina do meu pai nas instalações da UNEB onde passava a maior parte do tempo me dava prazer, era o que fazia sentido para mim – e por isso, eu acabei me transformando em uma espécie de ajudante do meu pai, pegava os instrumentos que não eram cortantes, lixava e passava cola na madeira que ia receber a fórmica, mas ele sempre tinha o cuidado de não me deixar fazer trabalho pesado –, por outro lado, a escola era um espaço sem um significado prático e útil para mim, era uma verdadeira tortura ficar atenta as disciplinas cursadas na escola. Entretanto, tudo ficava tão bonito, quando eu levava os brinquedinhos feitos por mim e daí eu repartia eles com os colegas. Naqueles tempos meus sentidos estavam atentos para o meu pedaço de madeira, só as formas e a função prática delas me interessavam. Consequentemente, as disciplinas mais desejadas eram a Matemática, as Ciências aplicadas e a Geometria.

Apesar de tudo, a minha experiência escolar serviu de ponte para exercitar o meu saber-fazer. Com o passar do tempo, lembro-me uma menina alegre, cujos brinquedos eram cobiçados pelos colegas, afinal eram brinquedos artesanais, moldados com muito esmero por mãos caprichosas. Aqueles brinquedos eram verdadeiras obras de arte que eu ostentava com muito orgulho e chamavam a atenção dos colegas da escola.

Com a mudança do ensino fundamental para o ensino médio surgiram novas amizades, novos espaços, novos meios, mas meu pai sempre buscando algo para aprendermos. Naquele período a UNEB passou a ofertar alguns cursos de extensão e meu pai me matriculou no curso de Serigrafia. Neste curso aprendi a fazer as telas de vários tamanhos. Para meu orgulho meu pai era um dos instrutores.

No meio do caminho tinha madeira, madeira matéria prima do meu saber fazer. Desde cedo, aprendi na minha família que seríamos pessoas de bem, a construção de pessoa de bem como aquela que vivia do seu próprio trabalho. Meu irmão mais velho, minha

irmã e eu, a “caçulinha”, sempre companheira do meu pai. Claro que esta situação não passava despercebida numa sociedade regida com rígidos papéis de gênero, como diziam a minha mãe: “você trata essa menina como menino”.

Retomando a ideia mais rígida deste casal que era construir uma disciplina em nosso fazer que nos dessem a obrigação e responsabilidade de termos uma rotina, ou seja, sermos “pessoas do bem”.² Todos os dias, exatamente as 17h, começávamos a limpar todo pó de serra e arrumávamos as ferramentas e sempre embalados ao som de uma rádio que só tocava canções que traduziam a boemia daquele período. No repertório não faltavam nomes da MPB como Ângela Maria, Agnaldo Timóteo, Noite Lustrada, e tantos outros. No entanto, a música que eu mais gostava era “Jurei não amar ninguém”. Essa era a bela playlist dos meus finais tarde na marcenaria do meu pai.

O gosto pela música, especialmente aquelas do gênero aqui denominado de “seresta” foi decisivo para dar sentido ao meu mundo, o da música e o do saber fazer. Ao meu modo, o gosto pela música aliado a possibilidade de não apenas contemplar as canções, mas de unir ao meu saber fazer. A minha paixão pelo saber-fazer me fez aprender a toca violão como autodidata, e foi na marcenaria do meu pai que aprendi a tocar o violão. Uma vez que deixaram um violão na oficina do meu pai, ele consertou e daí o violão fez assento nas minhas mãos para sempre.

² Penso que meu pai referia-se a pessoa do bem quando você se faz uma pessoa que impõe respeito e trabalha com responsabilidade. A dupla respeito e responsabilidade te garante uma boa imagem perante ao público, mesmo que você seja dos setores populares com pouco estudo formal. Muito provavelmente meu pai, ao seu modo, acreditasse na meritocracia, embora soubesse da existência de uma rede de pessoas que colaboravam com ele e seus filhos.

c) Cena III

A menina chega à adolescência, tornar-se mulher e busca os sentidos para sua existência pessoal e profissional

Como adolescente e mulher tive crises em relação a minha identidade de gênero que se misturou com o meu desejo amoroso/sexual, e por uma fuga deste desejo, engravidei aos 13 anos de idade. Para minha sorte, esta gravidez e, sobretudo a maternidade não interrompeu a minha carreira profissional como jovem aprendiz na UNEB. A colaboração da minha família foi fundamental para que os meus estudos não fossem abandonados.

A trilha da minha profissionalização ocorreu no espaço-tempo da UNEB, minha segunda casa que desde pequena costumava frequentá-la. A Universidade do Estado da Bahia sempre foi um espaço de homens e mulheres dirigentes da cor do meu pai, todos negros. Posso afirmar que a cor não veio para mim como um obstáculo para a minha ascensão profissional, pelos menos, não tive a experiência em minha vivência de perceber que a intelectualidade não era algo para as pessoas da minha cor, afinal a UNEB foi a primeira universidade baiana a ter uma reitora negra. Eu sabia da minha condição de classe, mas não conseguia cultivar a raiva que posteriormente percebia na militância, por conta do racismo estrutural, aprendi a negociar nos espaços pelo meu trabalho. Obvio que não estou sendo inocente, tenho a percepção do racismo, mas criei outras estratégias de sobrevivência no interior de uma universidade negra, ou que já nasceu nesta condição, quero crer no afeto da amizade como algo que pode destruir a perversidade dos racistas ou raiva dos ativistas, se houver.

O meu primeiro estágio na UNEB ocorreu quando o professor Valentim, homem negro que era, assumiu o cargo de pró-reitor de extensão. Neste caminho, posso revelar que meu primeiro obstáculo no mundo do estágio foram as questões dos papéis fixos designados para homens e mulheres. A pessoa responsável para tornar

factível o meu estágio encaminhou-me para um posto no teatro da UNEB, onde eles tinham preferência pelos homens, alegavam que o trabalho seria braçal. Quando cheguei ao local para me apresentar o coordenador olhou para mim e me disse que o trabalho não era fácil que eu ficaria em experiência por uma semana para ver se eu conseguiria aprender a operacionalizar uma mesa de som com 235 canais. Para a minha sorte, já estava familiarizada com a mesa, tendo em vista que eu era levita na igreja – tocava violão e mexia com toda parte de som – foi ficando fácil. Fui aprovada logo nos primeiros dias. Fiquei por três anos no Auditório, conquistei muitos amigos e muitas experiências naquele setor.

Fiquei durante um período como estagiária, para seguir adiante, sem concurso anunciado, teria que aceitar a função de Prestação de Serviço (PST). Na ocasião, a nossa reitora, a professora Ivete Sacramento, mulher negra, informou a meu pai que estavam precisando de gente na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG), que neste período estava sendo coordenada pelo professor Cesário Francisco, homem negro, doutor em química. Fiquei muito feliz, radiante, pois iria continuar trabalhando próximo ao auditório, junto dos meus amigos que me deram todo o suporte no novo setor.

Em 2005 começou a minha odisseia na Gerência de Pós-Graduação com o cadastramento dos cursos de especialização (*lato sensu*) no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Meu tempo era dividido em duas subgerências: a primeira de cursos, pela manhã, onde precisei aprender toda a legislação da pós-graduação *lato* e *stricto sensu*; e a segunda na capacitação docente, pela tarde, que lidava com todos os processos de formação docente e técnico. Naquele espaço aprendi quem/como era a UNEB, as leis, decretos etc. Fui me destacando por conta da capacidade de aprender, a partir deste momento começou as responsabilidades como olhar todos os processos de cursos de pós-graduação para sua criação.

Como trabalho em uma PPG, sempre fui tentada a participar de algumas pesquisas, mas não me interessava, até que no ano de 2012,

uma professora me fez um convite para responder um questionário, eu topei, logo depois pediu uma entrevista com um gravador, também aceitei. Fui me achegando ao grupo de pesquisa Enlace, no qual fui recebida com muito amor e carinho. No mesmo ano, participei como cursista do I Treinamento Metodológico de Pesquisa em Sexualidade, Gênero e Direitos Humanos, atuei também na minha primeira pesquisa de campo, aplicando um questionário na Parada Gay de Alagoinhas, Nossa! Que experiência fantástica, fiquei tão feliz em poder ajudar o grupo naquela pesquisa, ainda mais que tinha acabado de chegar ao grupo, ainda não estava na graduação e nem na pós-graduação, só tinha o ensino médio. Foi a partir daí que me engajei nas pesquisas do grupo. No ano de 2013 recebi mais um convite, que era para fazer um documentário intitulado “O fio das Masculinidades”, como uma das protagonistas, junto com o Ministério Público da Bahia, mais uma vez topei, foi então que começou o meu caminhar como técnica filiada ao grupo Enlace. Logo depois aconteceria o III Enlaçando Sexualidades ocorrido no Colégio 2 de Julho, participei na organização do evento e também fui agraciada com a exibição do documentário nesse espaço. Para fechar o ano bonito, a professora Suely Messeder, coordenadora do grupo inscreveu o documentário em um festival chamado For Rainbow - Festival de Cinema e cultura da Diversidade Sexual, que acontece em Fortaleza - CE, e o mesmo foi aceito. Fiquei tão feliz! Fui com a professora apresentar, mais uma vez uma experiência maravilhosa.

São muitas as experiências desde e com o grupo Enlace e com as oportunidades que surgiram dessa parceria. Em 2016 o Ministério Público e a Coordenadora do grupo me fez outro convite, para fazer uma campanha, dessa vez era uma exposição em *outdoor* e cartilhas, eu aceitei. A campanha era intitulada “Famílias Contra a Homofobia e LGBTfobia”, o trabalho ficou muito lindo. No mesmo ano, fomos convidadas para fazer a divulgação da campanha no VIII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero

da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH), na Cidade de Juiz de Fora – MG. Fomos para o evento, mas a cada apresentação me deixava incomodada, pois ainda não me achava uma pesquisadora, mesmo fazendo parte das pesquisas, e, quando via aqueles relatos de professores-pesquisadores, eu pensava que por ser uma simples coordenadora financeira de uma Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, não tinha nada a ver com aquele mundo, mas com todos os meus questionamentos cheguei a uma escuta interna de continuar minha graduação.

Mais tarde, em 2016, durante o II Treinamento Metodológico promovido pelo grupo Enlace, ocupei a função de coordenadora geral junto com a professora, como um pedido meu, daí entendia que o mundo poderia funcionar sem hierarquias acadêmicas tão rígidas. Entretanto, neste evento, para o bem e para mal, foi afetada negativamente e positivamente. No decorrer da nossa ultima mesa programada com cinco pesquisadores(as), cujo debate central versaria sobre os saberes da ancestralidade e os saberes científicos do sul-sul, infelizmente duas pesquisadoras negras convidadas não puderam participar, fato imensamente sentida por nós da coordenação. Então, nesta mesa tivemos como palestrantes pesquisadores(as) não brancos, pretos e pardos Eduardo Oliveira e Suely Messeder e a estrangeira italiana radicada no Brasil, Caterina Rea. Foi quando uma pessoa integrante do grupo bradava que a coordenadora do evento e os demais não tinham autoridade para compor a mesa, uma vez que eles não eram negros. A meu ver, se para todas as pessoas a questão pairava no marcador de raça, na minha vivencia senti-me marcada pela minha condição de ser técnica e não acolhida por todos do grupo. Afinal, eu, técnica, estava ocupando uma coordenação geral de um evento científico. Tal marca rebateu em mim, senti-me perplexamente inferiorizada pelo meu grau de instrução, não acadêmica, e tentei me recolher com os demais técnicos, me ausentei nos debates do grupo, seguia apenas com a minha

amizade com a coordenadora. Pouco a pouco fui retornando, afinal aprendi que os marcadores sociais de classe, raça e gênero se interseccionam e os conflitos podem provocar avanços pessoais. O nosso debate ético no grupo sempre foi a nossa tônica, as dores e os dissabores chegaram-me fortemente, mas os laços de afetos e as amizades construídas dão o tom em minha vida.

Seguindo em frente sempre aprendendo com os acontecimentos, chego ao período correspondente aos anos de 2015 a 2018. A convite do pró-reitor em exercício, professor Atson Fernandes, fui direcionada a auxiliar nas demandas acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Associação e os Profissionais em Rede. Em 2016, com a chegada da pró-reitora, professora Tânia Hetkowski, passei a assumir a coordenação financeira dos programas: Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC); Proffhistória; e Proffísica da UNEB. Em 2017 passei a colaborar na coordenação do DMMDC, a fazer o lançamento das informações do programa na Plataforma Sucupira. Aprendi a fazer tudo aquilo a partir de um treinamento totalmente *on-line*, mas já tinha experiências no lançamento das informações, foi mais aprendizado, pois reformulamos e atualizamos todas as informações principais da quadrienal de 2013 a 2016 do doutorado.

O tempo foi passando e eu comecei a pensar em estudar, comecei sentir vontade e necessidade de retomar os estudos acadêmicos. Foram todas as experiências encarnadas e sentidas visceralmente que influenciaram na minha inserção no mestrado, na minha vontade de seguir uma carreira acadêmica, no meu ingresso no mundo da pesquisa. Alguns professores me estimularam a me candidatar a uma vaga no mestrado e então comecei a maturar a possibilidade de ingresso e, em consequência, a escolha de um tema de pesquisa. E por estas coincidências significativas, numa conversa entabulada com o professor Leandro Coelho, fui convidada a elaborar um projeto para reativar a nossa marcenaria da UNEB.

A cada avanço na escrita eu me enchia de esperança e alegria com a possibilidade de dar um sentido renovado a minha existência na instituição retomando a um lugar que significou muito para mim, onde tudo começou na minha história naquela universidade. Era um caminhar de volta para a carpintaria, não no sentido de retrocesso, de um movimento nostálgico, mas um reencontro com as lições do meu pai e a possibilidade de poder contribuir com a instituição e com as pessoas que me deram régua e compasso.

Foi no acúmulo de tempo e espaço em minha ancestralidade, experiências, afetações, novas leituras, aprendizados e ensinagens que elaborei o meu projeto de mestrado profissional com o tema que se encarna em minha subjetividade corpórea, que desemboca na feitura da Brinquedoteca móvel: jogos e brinquedos educativos de madeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração deste texto sofri, me encantei e me encarnei em processos formativos, pelos quais a memória acionada me conduziu para além das cenas narradas e partir delas pude vivenciar os sentidos das práticas e modos de saber-fazer que podem perfeitamente conciliar-se, não sei se de forma harmoniosa, mas possivelmente harmônica com o mundo acadêmico. Foi na música que percebi as notas em suas diversas cadências, em cada passagem das notas vejo as dificuldades, mas em cada uma delas consigo dedilhar e me convencer que o meu aprendizado se encarna em minhas experiências que serão sempre inacabadas e abertas a novos acordes. Desta forma, me vejo como pesquisadora-encarnada, no qual a trilha da ética, da estética e do compromisso com outrem e com minha comunidade ancestral e epistêmica se deflagram no meu saber-fazer com a madeira, transformando-a em jogos e brinquedos para crianças.

REFERÊNCIAS

FRÓES, B. T. Análise Contrastiva: memória da construção de uma metodologia para investigar a tradução de conhecimento científico em conhecimento público. *Datagramazero: Revista de Ciência da Informação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-16, 2002. Disponível em: http://www.dgz.org.br/jun02/Art_03.htm. Acesso em: 2 fev. 2020.

NASCIMENTO, L. M. A. L. O saber fazer na maestria artesanal: análise dos mestres ceramistas da Bahia. *Revista Equatorial*, Natal, v. 2, n. 2, p. 43-70, 2015.

O FIO da masculinidade. [Salvador: Ministério Público do Estado da Bahia], 2017. 1 vídeo (20 min). Publicado pelo canal Ministério Público do Estado da Bahia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=txx6Z5fg-cA>. Acesso em: 4 fev. 2020.

LAJOLO, M. *Descobrimo a literatura*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005.

ANEXOS

Anexo 1 – I Seminário de Metodologia de Pesquisa em Sexualidade, Gênero e Direitos Humanos



Fotógrafo: Clebemilton Nascimento (2012).

Anexo 2 – Pesquisa de Campo – aplicação do questionário da Parada Gay de Alagoins.



Fotógrafo: Clebemilton Nascimento (2012).

Anexo 3 – Publicidade da Campanha O Fio das Masculinidades



Fotógrafo: Clebemilton Nascimento (2012).

Anexo 4 – O fio das masculinidades



Fotógrafo: Clebemilton Nascimento (2012).

Anexo 5 – Campanha Família contra a Homofobia



Fotógrafo: Clebemilton Nascimento (2012).

"EU ENSINEI
MINHA FILHA
A FALAR O QUE
SENTE. E APRENDI
A RESPEITÁ-LA."



**Famílias contra a
Homofobia
e LGBTfobia**

**A HOMOFOBIA
NÃO NOS SEPARA
ENQUANTO
HÁ AMOR
PARA NOS UNIR.**

Quando as famílias entendem a importância de respeitar seus filhos gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros começam a promover a mudança que nós precisamos.

Apelo:



MP MINISTÉRIO PÚBLICO
DO ESTADO DA BAHIA
mpdabahia
www.mpba.mp.br

Fonte: Ministério Público do Estado da Bahia (2016).

PARTE V

**O(A) pesquisador(a)
encarnado(a)
na Educação**

UMA “PROFESSORINHA” FAZENDO PESQUISA CIENTÍFICA

positivando o insulto

A minha vida pessoal não se separa da minha atividade política. Para mim [...] fundir o pessoal com o político até o ponto em que já não possam mais ser separados. Dessa maneira [...] já não se vê a própria vida, a vida individual, como algo importantíssimo.

DAVIS (1976, p. 2)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A fala da ativista Ângela Davis (1976), descrita em epígrafe, traduz o que, frequentemente, acontece em trabalhos que se realizam no contexto dos estudos feministas. A escolha da temática está associada ao nosso pertencimento profissional, opção epistemológica e orientação ideológica no campo da Educação. Assim, é um sujeito encarnado com as questões da pesquisa, nas quais as experiências corporal e vivencial determinam o seu exercício de pesquisadora.

Nesse sentido, este texto nasce de uma provocação durante a minha defesa de dissertação de mestrado que aconteceu em 12 de março de 2014. Na ocasião, fui interpelada pela professora doutora Suely Aldir Messeder, membro da banca examinadora, com a seguinte

observação: “Você pode estar trazendo um complexo de inferioridade para as professoras da Educação Infantil, pois acho que você precisa explicar melhor o que você quer dizer com isso: professorinha. Você está criando uma categoria, mas não explica”.¹

Agora, sigo no doutorado, ressignificando essa categoria mediante tal problematização. Na tentativa de fazer o exercício de capturar o que é a “professorinha”, percebi que não quero mudar a forma de pensar esse sujeito, mas quero externar o quanto me sinto realizada sendo essa professorinha da Educação Básica, pois iniciei minha carreira como educadora na Educação Infantil e, agora, após 29 anos de docência no Ensino Básico, decidi por me aposentar daqui a três anos, no mesmo segmento em que comecei.

Desta forma, as reflexões aqui apresentadas consistem na ampliação de um capítulo da dissertação, intitulado: “Eu, a ‘Professorinha’ da Educação Básica – Reflexões de um Sujeito Localizado”, cujo objetivo foi apresentar reflexões sobre a minha trajetória pessoal/profissional, a motivação e a conseqüente busca de conhecimento e aprofundamento nas temáticas de gênero e sexualidades, bem como situar a pesquisa que fiz no contexto do pensamento feminista. Ainda são apresentadas algumas pistas sobre o que é ser professorinha, a partir da reflexão sobre minha realização profissional na Educação Básica.

O que me fez pensar “positivando o insulto” anunciado no título deste artigo, foi justamente a possibilidade de pensar neste lugar no qual me colocam por considerarem uma zona inóspita. Percebi a conotação dada à palavra “professorinha”, a partir da fala de um professor doutor aqui de Salvador – o professor em questão não é baiano e sim sulista – em 2010, quando ele se dirigiu a mim afirmando que as professoras da educação básica não sabiam ler e muito menos fazer pesquisa. Afirmou ainda: “você da Educação Básica

¹ Fala reconstituída de memória pela pesquisadora.

são professorinhas”. Repliquei com poucos argumentos naquele dia, mas fiquei sempre a repensar aquela fala preconceituosa e estereotipada que foi produzida com o objetivo exclusivo de diminuir o meu lugar enquanto pesquisadora no núcleo de pesquisa do qual participava naquele momento.

Ainda lembrando outros momentos em que vivenciei o preconceito por ser professora da Educação Básica, recordo-me que, em 2009, em um evento internacional sobre sexualidades, esse mesmo pesquisador disse que nós, professoras da Educação Básica, éramos dublês de pesquisadoras. Quanto ao dublê, não tenho nada a dizer, pois dublê é quem faz a ação na cena, e o ator ou atriz só aparece para dar prosseguimento, colocando sua imagem. Contudo, em relação ao termo “professorinha”, preciso definir o que vem a ser.

Nesta perspectiva, pretendo reconhecer a importância da instituição professorinha. É sabido do desprestígio no Brasil, tanto econômico quanto social, direcionado às professoras e aos professores que atuam na Educação Básica e, em especial, na Educação Infantil. Segundo o Instituto de Pesquisa Aplicada (Ipea), em 2013, um(a) professor(a) da Educação Infantil aqui no Brasil ganhava em média R\$ 1.500,00. Assim, é possível inferir que este profissional ganha bem menos que outros profissionais de prestígio nessa sociedade. Um juiz, por exemplo, no mesmo período, ganhava a diferença de 20 salários a mais que uma professora da Educação Infantil. O professor ou a professora atuante no ensino superior ganhava, em média, R\$ 8.216,00.

Nancy Fraser² (2001) desenvolve uma teoria crítica do reconhecimento, evidenciando que a justiça, hoje, exige tanto redistribuição econômica quanto reconhecimento. A autora aponta para o entrelaçamento entre injustiça econômica e injustiça cultural: “Em suma,

² Não deve causar estranheza ao leitor e à leitora o nome completo do autor e autora sempre que aparecer na frase. Defende-se, com tal procedimento, uma política de reconhecimento da produção científica feminina, dentre outros.

só quando o status e classe são considerados em conjunto é que nossas dissociações políticas atuais podem ser superadas”. (FRASER; HONNETH, 2003, p. 66)

Fraser (2001) evidencia a injustiça econômica e cultural ou simbólica. O que caracteriza injustiça econômica é a estrutura econômico-política da sociedade, a injustiça social está calcada nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. Assim, para ela, o reconhecimento é essencial para a mudança da desigualdade material existente.

Nina Madsen (2008, p. 38) cita que, em trabalhos posteriores, Fraser “revisa seu posicionamento e, atualizando o contexto no qual se insere sua teoria, apresenta a terceira dimensão da justiça: representação”. Assim, a teoria de Fraser é tridimensional na busca da justiça.

E é pensando na representação do que é uma professora da Educação Infantil que a seção a seguir traz algumas características da professorinha, reconhecendo a profissional da Educação Básica.

SIM, UMA PROFESSORINHA

Desde o mestrado e, agora, no doutorado, avalio que só é possível fazer uma pesquisa, como a que eu fiz no mestrado e faço no doutorado, quem, efetivamente, tem familiaridade com o fazer na Educação Infantil. É necessário ser o sujeito localizado crítico, assim como diria Donna Haraway (1995). Afirmo isso, pois, desde agosto de 2015, quando fui ser docente no Centro Municipal de Educação Infantil, espaço de socialização do saber, onde realizei a pesquisa do doutorado, fui surpreendida por diferentes desconfortos propiciados pelos conhecimentos das crianças quanto a gênero e sexualidade. Na condição de pesquisadora, tal situação fez-me repensar os objetivos, o referencial teórico e os instrumentos metodológicos

da pesquisa que havia construído, inicialmente, para adentrar no Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC), em 2014.

Um exemplo disso aconteceu quando uma aluna de quase três anos de idade chegou para mim e disse: “*Minha pró, eu quero ser menino, porque eu quero brincar de carrinho!*” Eu a interpelei: “*E menina não pode brincar de carrinho, não?*” E ela respondeu: “*Fulana³ não me deixa brincar*”. A partir daí, ofereci mais situações em que a aluna em questão tivesse acesso a carrinhos, bem como problematizei a questão da igualdade entre meninas e meninos no tangente ao uso dos brinquedos com a pessoa que a proibiu de brincar inicialmente de carro.

Então, seria essa criança um ser inadaptado? O inadaptado é classificado, segundo Margareth Mead (2009, p. 290), como qualquer pessoa que, por causa de uma disposição inata, tem sido desfavorecida, “o indivíduo a quem as ênfases principais de uma sociedade parecem-lhes absurdas, irreais, insustentáveis”, ou, simplesmente, erradas. Flávia Pires (2010, p. 139) apresenta argumentos de Mead para falar do ser inadaptado e faz a reflexão sobre a cultura não ser capaz de sobrepor a todos os indivíduos, “mas é forte o bastante a ponto de causar grande confusão na mente das crianças e dos adultos que não enquadram no padrão esperado”. Ocorre que Pires enfatiza que Mead não congela o conceito de cultura, pois, para ela, cultura é algo em processo. Desta forma, só pode ser estudado na sua própria dinâmica. Essa dinâmica, por sua vez, não é limitada, mas fica mais fácil de ser observada no aprendizado cultural das crianças.

Desta forma, acredita-se que, ao se debruçar nos estudos sobre infância e gênero na escola, é preciso indagar-se: como as experiências vivenciadas pelas crianças, principalmente no espaço escolar, possibilitam/influem na aprendizagem sobre relação de gênero?

³ A criança estava referindo-se a uma pessoa adulta que atua na sala do grupo ao qual ela pertence.

O lugar da professorinha faz-me ser pesquisadora e ser atuante, inclusive desenvolvendo sequências didáticas⁴ com uma base ideológica que me permite atuar na perspectiva de promover a problematização na escola que tanto Pierre Bourdieu (2002) nos informa. O autor ressalta que cabe à escola problematizar a reprodução das diferenças, pois a mesma é uma instituição importante para gerar transformação. Pensando no posicionamento de Bourdieu, penso que, referindo-se às diferenças de gênero, é importante ser criado um espaço de discussão que, diretamente, trate dos preconceitos, rótulos e atitudes discriminatórias.

A categoria professorinha faz-me pensar também na blasfêmia e na figura do *ciborgue* teorizada por Haraway (2009, p. 35-45), que nos diz que:

a blasfêmia sempre exigiu levar as coisas a sério – Ela também nos protege da maioria moral interna, ao mesmo tempo em que insiste na necessidade da comunidade. Blasfêmia não é apostasia. A ironia tem a ver com contradições que não se resolvem – ainda que dialeticamente em totalidade mais amplas: ela tem a ver com tensão de manter juntas coisas incompatíveis porque todas são necessárias e verdadeiras. A ironia tem a ver com o humor e jogo sério. Ela constitui também uma estratégia retórica e um método político que eu gostaria de ver mais respeitados no feminismo socialista. No centro de minha fé irônica, de minha blasfêmia, está a imagem do *ciborgue*. Um *ciborgue* é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e

⁴ Segundo Edí Fonseca (2013, p. 61), “sequência didática é formada por sequências de atividades ordenadas e articuladas para trabalhar e/ou aprimorar conteúdos específicos que o(a) professor(a) avalia como importantes e necessários para a aprendizagem de seu grupo [...] Em uma mesma sequência podemos contar com atividades, em pequenos grupos e individuais. O professor cria um foco sobre determinado conteúdo, oferecendo desafios aos alunos e às alunas, levando em conta o que eles já sabem e o que precisam aprender.”

também uma criatura de ficção. Realidade social significa relações sociais vividas, significa nossa construção política mais importante, significa uma ficção capaz de mudar o mundo. – O ciborgue é nossa antologia; ele determina nossa política. O ciborgue é uma imagem condensada tanto da imaginação quanto da realidade material: esses dois centros, conjugados, estruturam qualquer possibilidade de transformação histórica. – Com o ciborgue, a natureza e a cultura são reestruturadas: uma não pode mais ser o objeto de apropriação ou de incorporação pela outra. Em um mundo de ciborgues, as relações para se construir totalidades a partir das respectivas partes, incluindo as da polaridade e da dominação hierárquica, são questionadas. – Eles desconfiam de qualquer holismo, mas anseiam por conexões. – É precisamente a ubiquidade e a invisibilidade dos ciborgues que faz com que [...] sejam tão mortais. Eles são – tanto política quanto materialmente – difíceis de ver. – Assim meu mito de ciborgue significa fronteiras transgredidas, potentes fusões e perigosas possibilidades – elementos que as pessoas progressistas podem explorar como um dos componentes de um trabalho político.

E é com esse conceito de blasfêmia e de *ciborgue* que me fortaleço para, novamente, reiterar, com muito orgulho, que sou professorinha. Ocorre que, talvez, as professorinhas-*ciborgues* estejam fabricando *chips* que poderão servir de orientação para eficazes estratégias oposicionistas a uma única forma de sobrevivência. Para Haraway (2009, p. 46):

[...] um mundo de ciborgues pode significar realidades sociais e corporais vividas, nas quais as pessoas [...] não temam identidades permanentemente parciais e posições contraditórias. A luta política consiste em ver a partir de ambas as

perspectivas ao mesmo tempo, porque cada uma delas revela tanto dominações quanto possibilidades que seriam inimagináveis a partir do outro ponto de vista. Uma visão única produz ilusões piores do que visão dupla [...]

A professorinha é a aquele sujeito com habilidade de viver nas fronteiras, recusando-se a usar “recursos ideológicos da vitimização”. É aquela que escreve o que deseja e, por vezes, de forma irônica e abraçando a reconstrução das fronteiras da vida cotidiana em conexão com todos(as), faz a pesquisa acontecer. Como diria Haraway (2009), a escrita-ciborgue toma de posse os mesmos instrumentos para marcar o mundo que a marcou como a outra.

MINHA TRAJETÓRIA COMO PROFESSORINHA

Em 1988, iniciei minha carreira docente oficialmente com crianças de seis meses a cinco/seis anos de idade na Creche Dália de Menezes, localizada no Nordeste de Amaralina, em Salvador - Ba. Esta creche era coordenada pela Voluntárias Sociais da Bahia (VSBA), que é uma sociedade civil de direito privado e sem fins lucrativos.

Em sua maioria, as mulheres que dirigiam as creches nessa época tinham formação em Serviço Social e eram indicadas pela presidente da VSBA, que era a esposa ou filha do governador da época. Isso evidencia que o papel de cuidar era destinado às mulheres, pois Waldir Pires, governava o Estado da Bahia – um cargo de reconhecido “poder” – e sua esposa ficava responsável por cuidar das crianças pobres do estado. Nesse sentido, Claudia Vianna (2013, p. 173) nos informa que,

em nossa sociedade, é convencionalmente atribuída às mulheres a dedicação ao universo privado, enquanto que aos homens é reservada a participação na vida pública. De acordo

com essas representações tradicionais, tudo o que não se refere ao universo doméstico, a casa e aos cuidados dos filhos tem sido, ainda que imprecisamente, considerado participação pública reservada aos homens.

Durante quatro anos e meio, atuei nessa creche e fui observando minhas fragilidades e as das minhas companheiras de trabalho em relação ao trato de meninos e meninas em determinadas situações. Como, em alguns momentos, deixar ou não deixar os meninos brincarem de boneca, permitir ou não permitir as meninas brincarem com revólver.⁵

Um caso marcou a minha performance de professora que queria fazer diferente, mas que queria, também, não destoar do grupo. Eu tinha uma sombrinha rosa e vermelha e, em um dia de chuva, eu a coloquei em um canto da sala para escorrer. Um aluno pegou a sombrinha para brincar, como se estivesse dançando frevo, uma professora, que passava pela porta e viu a cena, disse: *“olhe, você é jovem, então, não sabe ainda que não é bom deixar ele utilizar coisas de mulheres, pois, depois que ele ficar ‘abicharado’,⁶ vão dizer que a culpa é sua”*. A minha reação foi de tentar distrair o aluno com outros brinquedos. A professora tinha ficado na porta esperando que eu resolvesse a questão. Ela percebeu que eu não convenci o menino a brincar com outros brinquedos. Assim, ela foi em direção a ele, dizendo que com ela não tinha conversa, não, e que ele tinha de deixar de brincar com a sombrinha. Arrebatou a sombrinha da mão da criança e foi para sua sala. O fato me fez pensar como uma sombrinha poderia fazer uma criança tornar-se homossexual.

⁵ O brinquedo revólver era usado nas brincadeiras de lutas que rememoravam a ação de heróis e bandidos dos desenhos animados da década de 1980 do século XX. A violência nas brincadeiras infantis não era vista como problemáticas à saúde mental das crianças.

⁶ Termo usado, em certas regiões, para designar a pessoa homossexual.

Em 1998, fui lecionar na Escola Municipal Anita Barbuda, também localizada no bairro do Nordeste de Amaralina. Nessa escola, ocorreu um fato que me fez buscar estudar, entender e agregar informações sobre as questões de gênero e sexualidade na educação. Um aluno de dez anos de idade era constantemente agredido, verbal e/ou fisicamente, pelos colegas em virtude de o acharem “afemenado”⁷ ou afeminado. Eu, como professora, sempre dizia para os alunos agressores: “*ele não é afeminado, pois ele é uma criança e ainda não gosta nem de homem e nem de mulher*”. Certo dia, na saída da escola, o aluno em questão foi agredido de tal forma que retornou para a escola em busca de ajuda e, quando me encontrou, abraçou-me, dizendo: “*ô, pró, eu quero ir embora daqui, porque esses meninos vão me matar*”. O estado em que estava o rosto do menino era aterrorizante! Não tive reação, só o abracei e choramos juntos.

Houve um momento em que ele disse: “*eles fazem isto comigo e a senhora não faz nada*”. E eu argumentei: “*eu faço, sim, você não vê que, todas as vezes, eu reclamo, coloco de castigo e chamo o responsável*”. O aluno, então, me olhou e disse: “*a senhora deixa, sim, pois a senhora diz a eles que eu não gosto de homem, mas eu gosto, sim*”. Eu não consegui falar mais nada – tamanha era a emoção e o sentimento de culpa, eu somente chorava e limpava os machucados do menino.

Passei o resto do dia sentindo-me péssima, pois o que aquele aluno falou como um desabafo ecoou em meu sentimento como se ele tivesse me dito: “*eu gosto de homem, sim, e quero ser respeitado dentro desta minha particularidade, e a senhora colabora quando nega o meu desejo*”. Mas eu, como professora, nunca tinha ouvido falar que criança tinha desejos dentro do padrão da heterossexualidade e, muito menos, no padrão da homossexualidade. Naquele momento, era a ideia que eu tinha que ele já estava demonstrando uma escolha

⁷ Expressão usada pelos alunos para denominar o jeito feminino do colega em questão.

à prática homossexual. Hoje, sei que não é porque ele disse que gostava de homem, desejasse a prática sexual com homens.

Retomei a leitura de um livro que havia lido há algum tempo: *O que é homossexualismo?* (1991), de Peter Fry e Edward Macrae, procurei informações sobre instituições que discutissem o assunto. Queria fazer com que a minha atuação docente fosse mais eficaz, pois eu compreendia que não estava conseguindo educar a todos(as), em virtude dos conflitos existentes nas relações sociais presentes na sociedade brasileira e, conseqüentemente, no ambiente escolar.

Naquela época, com pouco acesso à internet, procurei livros que falassem sobre temas dessa ordem. Consegui a informação de que havia uma docente na região sul que pesquisava sobre gênero e sexualidade na educação, era a Prof^a. Dra. Guacira Louro. Assim, fui até uma livraria que havia na Avenida Sete de Setembro, no centro comercial da cidade do Salvador, e procurei algum livro da pesquisadora em questão. Na livraria, encomendei o livro que o livreiro me indicou: *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (1997). Chegou quase dois meses depois.

Ao lê-lo, compreendi que a escola é uma instituição em que o poder se estabelece através dos discursos e dos códigos, das práticas e dos símbolos, produzindo as hierarquias entre os gêneros. Há uma passagem que me transmitiu a esperança de que eu podia fazer uma educação diferente da performance que se espera dos(as) professores(as) na Pedagogia tradicional. Louro (1997, p. 40), analisando o pensamento de Michel Foucault sobre poder, afirma:

Lá onde há poder, há resistência e, por isso mesmo, esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder'.
– A 'multiplicidade dos pontos de resistência' seria inerente ao exercício do poder. – O poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também 'faz', produz, incita.

Para tentar buscar mais conhecimentos sobre a temática que eu desconhecia, comecei a participar de palestras ou encontros que aconteciam aqui na Bahia e em outros estados, para descobrir o que eu poderia ler para conhecer mais sobre as questões de gênero e sexualidade. Em 2006, fui aluna do curso Gênero e Diversidade na Escola, promovido pelo Ministério da Educação (Mec) a partir da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). O curso, nessa primeira versão, só aceitava inscrição de profissionais que atuavam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nesse mesmo ano, eu atuava como coordenadora de uma escola municipal que atendia o Ensino Fundamental II. O curso foi uma atividade ímpar na minha formação, pois me proporcionou sistematização dos conteúdos de gênero e sexualidade, melhorando minha performance nas atividades de socialização do conhecimento, como: oficinas, palestras, etc.

Por que eu, que não era especialista, era convidada para tais atividades? Refletindo sobre esse fato percebo que, quando há falta de determinado conhecimento nas escolas públicas, as pessoas sentem-se na obrigação de tentar buscar pessoas amigas, que elas presumem serem detentoras das informações ausentes no seu quadro de funcionários. Essa ação é exercitada, principalmente, por quem tenta melhorar a qualidade da educação. Mas também é uma atitude arriscada, pois nem sempre as pessoas são detentoras do conhecimento em questão, mas, como na escola a ausência é total sobre tal conhecimento, o que for proferido pela pessoa convidada pode tornar-se verdade absoluta.

No último módulo do curso Gênero e Diversidade na Escola, elaboramos um projeto de intervenção e o colocamos em prática. O meu projeto tinha o objetivo de oportunizar às crianças de quatro a dez anos de idade a experimentação de atividades que desmontassem as performances de gênero instituídas conforme o padrão heterossexual. Com esta pesquisa, concluí que os alunos e as alunas

maiores (7 a 12 anos) demonstravam mais preconceitos do que as crianças de quatro a seis anos de idade.

Assim, em novembro de 2007, o projeto que elaborei e executei em uma escola onde havia classes de Educação Infantil e Ensino Fundamental I foi escolhido por instituições responsáveis pelo curso Gênero e Diversidade na Escola pelo Centro Latino Americano em Sexualidades e Direitos Humanos (Clam), um projeto da Secadi em parceria com a Secretaria de Promoção e Políticas para a Mulher (SPM), para ser apresentado como uma experiência exitosa no MEC, em Brasília.

Em 2009, participei do projeto de extensão coordenado pela Professora Doutora Suely Aldir Messeder – Enlaçando Sexualidades⁸ e os(as) professores(as) da rede municipal de ensino: uma proposta de pesquisa-ação para os(as) professores(as) relatarem seus desejos e necessidades sobre o dispositivo de sexualidade nas escolas. Esse projeto teve como objetivo treinar 15 professores(as) da rede municipal de ensino, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), para que pudessem efetivamente participar do Seminário Enlaçando Sexualidades, não como meros ouvintes, mas como cooperadores(as), participantes e construtores(as) desse evento no espaço, designado como relato de experiência. Nesse mesmo ano, participei da comissão de educadores(as) do I Seminário Enlaçando Sexualidades.

Durante o processo do curso de extensão e da realização do seminário, durante 2009, houve a realização de uma pesquisa-ação em

⁸ O Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, acontece bianualmente em Salvador, promovido pelo grupo de pesquisa Enlace da UNEB, em parceria com outras universidades e organizações governamentais e não-governamentais. O referido seminário promoveu a participação dos(as) professores(as) da educação básica, antes mesmo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2010/2011 apoiar seminários que tivessem a participação desses(as) profissionais, mas não como meros(as) expectadores(as), e sim, no processo de reflexão sobre o conhecimento.

que foram apreendidos os dispositivos⁹ da sexualidade citados pelos(as) educadores(as) como fontes de conflito no cotidiano escolar.

Da referida pesquisa, resultou o texto: “Gênero está para corpos masculinos e femininos, assim como sexualidades está para homossexualidades e abjeções: uma breve reflexão a partir das representações das sexualidades elaboradas pelos/pelas professores/professoras da Rede Metropolitana de Salvador” (2010). O artigo é escrito a seis mãos, de autoria da Professora Doutora Suely Aldir Messeder, o Professor Mestre Marco Martins e eu. Em 2010, o texto foi publicado como capítulo do livro *Enlaçando Sexualidades*, volume I, pela Editora da Universidade do Estado da Bahia (Eduneb).

Durante os encontros do curso, observei que todos(as) os(as) profissionais participantes eram do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. Não havia um(a) professor(a) da Educação Infantil. Como o critério para a escolha dos(as) profissionais que participariam ficou sob a responsabilidade dos técnicos da Secretaria de Educação, cheguei à conclusão de que os(as) professores(as) da Educação Infantil ficam excluídos das discussões de gênero e sexualidade, pois não havia um(a) professor(a) desse segmento participando do curso.

Então, em 2010, procurei saber no órgão central da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) se já havia sido feita alguma pesquisa sobre a temática de gênero na Educação Infantil. Encontrei a pesquisa da mestra em Educação, Railda Maria Bispo de Jesus, que foi desenvolvida em 2010, com oito professoras do Centro Municipal de Educação Infantil Baronesa de Sauipe, localizado na cidade baixa. Essa escola é caracterizada como pré-escola, pois atende somente crianças de quatro e cinco anos de idade. Assim, constatei que o desafio à minha pesquisa seria, então, perceber a regularidade

⁹ Para Michel Foucault (1996, p. 244), dispositivo é “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos”.

das representações sobre gênero, sexo e/ou sexualidade das professoras. Partindo dessa constatação, minha pesquisa de mestrado foi direcionada a investigar a atuação de professores(as) que trabalhavam em Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), que são administrados pela SMED, em Salvador, e atende a crianças de seis meses a cinco anos de idade.

Tomando por base a compreensão acerca do sujeito como ser imerso em um complexo de relações sociais, a pesquisa em questão não fugiu das minhas convicções políticas e, talvez, até do meu pensamento “ingênuo” e “pretencioso”, como sendo o sujeito capaz de colaborar para a efetivação de uma educação que tenha como premissa o respeito às diferenças.

Nesse contexto, a pesquisa foi desenvolvida eivada de emoção e, segundo Alison Jaggar (1997), emoções não são totalmente involuntárias como afirmam alguns pensadores. As emoções são interpretadas pelas teorias psicológicas como ações negadas por nós, como não sendo de nossa responsabilidade. Vistas de forma equivocada, as emoções não são passivas ou involuntárias ao mundo. Jaggar (1997, p. 165) afirma que são trajetórias em que nos engajamos ativamente e com as quais até construímos o mundo. Nesse sentido, referindo-me às emoções, posso concordar que:

elas têm tanto aspectos mentais como físicos, que se condicionam mutuamente. Em alguns casos são escolhidas, mas, em outros, são involuntárias; pressupõem uma linguagem e uma ordem social – atribuídas às chamadas ‘pessoas integrais’, engajadas na atividade contínua da vida social.

Consinto com Jaggar, quando afirma que as emoções humanas não correspondem a respostas instintivas, a situações ou eventos, mas que dependem exclusivamente dos modos como estes são percebidos, sendo possível aprender ou decidir por responder a eles.

A emoção que sinto quando percebo que a educação se desenvolve em uma perspectiva de assimetria de gêneros, de não respeito aos direitos humanos e, conseqüentemente, aos direitos da criança e do adolescente,¹⁰ impulsiona-me a buscar, a tentar construir conhecimentos que me coloquem em constante reflexão de como é possível contribuir para o aprimoramento da minha prática e a dos meus pares, no exercício da docência na Educação Básica, na rede pública de ensino.

Desse modo, Cecília Maria Sardenberg (2002), em uma discussão sobre feminismo e ciência, evidencia que as práticas científicas feministas fundamentam-se, assumidamente, em uma práxis política – em um projeto de transformação das relações de gênero – ao contrário dos fundamentos da Ciência Moderna, que impõem a necessidade de se separar os fatos dos valores, colocando a neutralidade como primordial para assegurar a objetividade necessária na busca de “verdades científicas”.

E foi pensando em uma práxis política mais efetiva que, em 2007, comecei a participar do movimento social Rede de Atenção às Mulheres em Salvador,¹¹ onde realizávamos ações diretas com instituições¹² de prestação de serviço à proteção às mulheres, às crianças e aos(às) adolescentes.

¹⁰ A Lei nº 8.069/90 “dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente onde em seu Título I, Art. 3º preconiza que: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”. (BRASIL, 1990, p. 1)

¹¹ A rede era composta por pessoas que atuam nas instituições como: Ministério Público, Organizações não-governamentais diversas com o propósito de melhoria da saúde das mulheres, crianças e adolescentes, Secretarias municipal e estadual de saúde, delegacias da Mulher, dentre outras.

¹² O movimento de mulheres fazia vigílias em espaços públicos, onde fazíamos campanhas de enfrentamento à violência contra a mulher. Durante os anos de 2002 a 2012, atuei também como educadora no Projeto Sentinela (instituição governamental que atendia a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual) e que depois passou a ser Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), sendo responsável por atendimento a crianças, adolescentes e mulheres vítimas da violência, física, sexual, negligência patrimonial e psicológica.

Assim, a partir de 2010, passei a participar também das reuniões e mobilizações da Associação de Travestis de Salvador (Atras) que, naquele momento, tinha Milena Passos como presidente.

Figura 1 – Participação da professorinha no oitavo seminário LGBT promovido pela Assembleia Legislativa Federal em Brasília/DF.



Fonte: 8º seminário – “Quem ama tem o direito de se casar” (2011).¹³

A participação nesse evento¹⁴ mobilizou-me para perceber a necessidade de colocar os movimentos sociais mais presentes nas ações educativas no espaço escolar. Dessa forma, fiz algumas atividades, mobilizações e rodas de conversas sobre o respeito à diversidade sexual, contando com a participação de Keila Simpson, que estava

¹³ Na foto, da esquerda para a direita, estão presentes: Leilane Assunção, de Natal-RN, Keila Simpson, de Salvador-BA, Safira Benguel, de Teresina-PI e eu.

¹⁴ A minha participação nesse evento aconteceu a partir de uma indicação para representar o grupo de pesquisa Diadorim da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) do qual eu era pesquisadora associada.

na presidência da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra) e que aparece na foto com roupa de tom escuro.

É indispensável salientar que foi na convivência com os grupos em questão que passei a compreender sobre a necessidade de políticas públicas que correspondam às demandas de cada grupo, saindo do universalismo regido em instituições que prestam serviços à população brasileira, como: educação, saúde, segurança pública e poder judiciário.

UM SUJEITO SITUADO: A EXPERIÊNCIA É A ORIGEM DO CONHECIMENTO

Posso afirmar que a pesquisa de mestrado¹⁵ “GÊNERO/SEXO/SEXUALIDADE: representações e práticas elaboradas por professoras/es da Educação Infantil, na rede municipal de ensino em Salvador”, assim como a pesquisa que venho fazer agora no doutorado são trabalhos que podem ter consonância com as Epistemologias Feministas. Segundo Ângela Maria Freire de Lima e Souza (2008), a pesquisa em Educação deve sempre buscar uma compreensão mais ampla sobre os processos interativos em sala de aula em suas múltiplas e complexas variáveis, não apenas aquelas relacionadas à dimensão cognitiva, mas também as que dizem respeito aos aspectos subjetivos e emocionais.

O papel da escola na construção das identidades de gênero, em uma sociedade ainda marcada por estereótipos que hierarquizam homens e mulheres no campo cognitivo, é uma das mais importantes entre essas variáveis. As pesquisas que fiz situam-se no campo das epistemologias feministas, pois se alinham com Sandra Harding

¹⁵ Pesquisa realizada durante os anos de 2012 e 2013 no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo. Defendida em 12 de março de 2014.

(1996) quando esta discute as diferenças entre epistemologia e metodologia, inclusive descreve que se deve considerar a singularidade do sujeito epistêmico – os propósitos da investigação e da análise são inseparáveis das origens dos problemas de investigação – as crenças e comportamentos do(a) investigador(a) fazem parte da evidência empírica e o fazem tomar partido, a favor ou contra, dos argumentos que sustentam as conclusões da pesquisa, segundo Lima e Souza e Tatiane Chates (2011).

Dentre as linhas teóricas em que estão divididas as epistemologias feministas,¹⁶ as pesquisas alinham-se também à opção perspectivista (*Standpoint Epistemology*). Francisco Andrade (2011) explicita que esta abordagem metodológica proposta por Harding (1996), Nancy Hartsock (1983), entre outras, tem como fonte de inspiração a epistemologia marxista. Sendo, portanto, uma estratégia epistemológica reconhecidamente politizada que defende um saber avançado na perspectiva e experiências das mulheres, que são tomadas como sujeitos com um conhecimento sobre a realidade singular, por sua condição de opressão.

O ponto de vista feminista no qual se fundamenta o feminismo perspectivista defende a superioridade do conhecimento do subjugado sobre o conhecimento do dominante, sempre parcial e perverso, que distorce o conhecimento da realidade. Harding denomina tal situação como “objetividade forte”, pois o conhecimento dos oprimidos/marginalizados pode contribuir para criar representações sociais mais objetivas do mundo – a objetividade forte permite a aproximação no contexto em que se inserem as mulheres. Para a autora, não se pode confundir o ponto de vista feminista com

¹⁶ Além da Epistemologia do Ponto de Vista, as epistemologias feministas incluem: enfoque psicodinâmico (sexismo e androcentrismo são vieses corrigíveis com a observação rigorosa dos métodos científicos vigentes; Empirismos feministas contextuais) o sujeito do conhecimento não seria um indivíduo, mas grupos sociais ou a própria sociedade; abordagem pós-moderna (negação dos parâmetros da Modernidade e dos grandes esquemas explicativos).

o “ponto de vista de indivíduos do sexo feminino”. Homens também podem colaborar na realização de pesquisas que proporcionem um melhor conhecimento da realidade.

Como já foi delineado neste artigo, Haraway (1995) ainda nos alerta que ter uma visão de baixo não é algo não-problemático, ou de fácil aprendizagem, mesmo para os que são subjugados e que habitam o terreno dos saberes subjugados. Os posicionamentos dos subjugados não estão isentos de uma reavaliação crítica, de decodificação, desconstrução e interpretação. A autora segue argumentando que é a favor de uma doutrina e de uma prática da objetividade que privilegia a contestação, a desconstrução, as conexões em rede e a esperança nas transformações dos sistemas de conhecimento e nas maneiras de ver. Sujeição não é base para uma antologia; pode ser uma pista visual. Ver requisita instrumentos de visão, uma ótica é uma política de posicionamentos. Não é possível ver de imediato. É preciso fazer parte do ambiente, olhar de diferentes posicionamentos. A objetividade não pode ser realizada a partir de uma visão fixa quando a temática faz parte da história do mundo.

Joan Scott (1999) lembra-nos que ver é a origem do saber, e escrever é reprodução, transmissão e comunicação do conhecimento adquirido através da experiência visual e visceral. A experiência é a origem do conhecimento. A visão da pessoa que teve a experiência torna-se a base da evidência sobre a qual é feita a explicação.

A experiência entre as historiadoras feministas tem ajudado a legitimar uma crítica à falsa objetividade dos relatos históricos tradicionais. Para Scott (1999, 1- 6):

[...] experiência é uma história do sujeito. A linguagem é o local onde acontece a história encenada. A explicação histórica não pode, portanto, separar as duas. Experiência faz parte da linguagem cotidiana, estão tão imbricadas nas nossas narrativas, que seria em vão querer eliminá-las

Na pesquisa realizada durante o mestrado, eu, como pesquisadora, e as colaboradoras da pesquisa, tínhamos uma experiência compartilhada de exclusão: falta de acesso à informação; trabalho diário sem suporte de materiais didáticos; descaso governamental de como acontece a educação destinada a crianças de seis meses a cinco anos de idade; recebimento de baixo salário; dentre outros. Logo, concordo com Haraway (1995) quando afirma ser a favor de políticas e epistemologias não-universalistas. O feminismo tem a ver com ciências dos sujeitos múltiplos, com um posicionamento crítico do espaço social heterogêneo e marcado pelo gênero. Os saberes localizados requisitam que o objeto do conhecimento seja um(a) ator(atriz) e agente.

A observação é paradigmaticamente clara nas abordagens críticas das ciências sociais e humanas, nas quais a própria agência das pessoas estudadas transforma todo o projeto de produção de teoria social. De fato, levar em conta a agência dos 'objetos' estudados é a única maneira de evitar erros grosseiros e conhecimentos equivocados de vários tipos [...] nas ciências universalistas. (HARAWAY, 1995, p. 36)

A objetividade feminista possibilita espaço para o inesperado e zombarias no meio da produção do conhecimento. Não seremos um Deus (e eu acrescento uma Deusa) com verdade absoluta, a proposta é estabelecer diálogos não inocentes a partir dos lugares que podemos enxergar. Haraway (1995, p. 38), metaforicamente, diz: “gosto de pensar na teoria feminista com o discurso do coioote reinventado, devedor de suas fontes de possibilidades nos muitos tipos de explicação heterogênea do mundo”.

E, pensando que não somos Deusas, há uma necessidade de lutarmos para a construção de uma rede de pessoas que possam debater/fortalecer a temática que a gente tem como premissa para

uma vida decente. Ocorreu que, na quarta edição do Enlaçando Sexualidades, organizamos uma mesa intitulada: “Infância, moralidades e sexualidades”, tendo como expositoras: Dra. Jane Felipe; Dra. Flávia Pires; eu, como coordenadora da mesa e debatedora e a doutoranda Elisete Santana da Cruz França. O objetivo da mesa foi debater, a partir das apresentações das duas pesquisadoras, sobre algumas de suas pesquisas que envolveram direta ou indiretamente a infância, assim como as questões de gênero e sexualidades dentro de um contexto situado historicamente culturalmente.

Nesta edição de 2015, propus, conjuntamente com minha orientadora, um Enlace, ou seja, um grupo de trabalho Gênero, sexualidades e educação infantil,¹⁷ que teve como objetivo acolher resultados de pesquisas concluídas ou em andamento, com problematizações, reflexões e relatos de experiências, no âmbito da educação infantil, relacionados a gênero e sexualidades.

A possibilidade de uma mesa com essa temática apresentada na programação resultou no crescimento exponencial no que se refere às discussões sobre as questões de gênero e sexualidades, tendo como foco a primeira infância, na faixa etária de zero a seis anos de idade. Ao fazer um balanço dos trabalhos apresentados, vemos que: em 2009, foi apresentado apenas 1 trabalho; em 2011 e 2013, foram 3 trabalhos apresentados em cada ano; em 2015, os trabalhos apresentados sobre a temática praticamente quadriplicaram, uma vez que 11 trabalhos versaram sobre questões relacionadas a gênero e sexualidades, intercruzando com educação infantil, crianças e/ou infâncias.

Ainda no ano de 2015, tive a imensa surpresa de ter sido convidada pela Secretaria Municipal de Educação Infantil (SMED) para colaborar na construção do Referencial Curricular para a Educação

¹⁷ Nessa última edição, além do enlace sob minha coordenação e da minha orientadora, houve o Enlace *Crianças, infâncias e moralidades*, coordenado por Flávia Pires e Fernanda Ribeiro.

Infantil de Salvador (RCMEIS) referente à temática de gênero. A partir da solicitação da SMED e da minha disponibilidade e interesse em participar da construção do documento, fica evidente que, em algum momento, a voz do sujeito localizado que une experiência e conhecimento acadêmico começa a ecoar de maneira a impactar oficialmente na condução de instituições que oferecem serviços para atender a população, neste caso a população infantil.

Contudo, a construção da escrita foi um processo de negociação para que não deixássemos de apresentar aos e às profissionais de educação pertencentes ao quadro funcional da SMED, que atuam na Educação Infantil, sobre a necessidade de oferecer uma educação que atenda às particularidades das crianças da primeira infância. Se o texto não contemplou tudo o que queríamos refletir, pensamos ser melhor do que não dizer nada sobre as questões de gênero na Educação Infantil.

ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A PROFESSORINHA

A utilização irônica da palavra professorinha no título de um artigo é para reafirmar que sou professora da Educação Básica. Ao longo dos anos que estou profissionalmente ligada à Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), sou testemunha de que as docentes que atuam na Educação Infantil são chamadas, na maioria das vezes, de professorinhas, com o intuito de diminuir o exercício profissional das professoras da Educação Básica.

Quando se pergunta qual é a profissão de uma pessoa e se responde que é professora, vem logo em seguida a pergunta: “*qual a disciplina que leciona?*” e nós, enquanto professoras da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental I, respondemos: “*ensinamos todas as disciplinas/campos de experiências para as crianças*”. Ao responder que atuamos com crianças, aparece a ideia recorrente de que, nesta fase,

é o momento do cuidado, e não dos saberes. Portanto não teríamos competência profissional, pois o cuidado, qualquer pessoa sem formação pode fazer.

O professor doutor Guillermo Arias (2015), da Universidade de Havana, em Cuba, afirmou em entrevista ao “Programa Diálogos”, da TV UNESP, que a fase inicial da educação infantil é tão ou mais importante que a universidade. Segundo ele, esta etapa da vida da criança contribui especialmente ao desenvolvimento integral como indivíduo.

Os saberes e os conhecimentos oriundos da atuação docente, na Educação Infantil, faz também a professorinha investigar sua própria experiência docente. Assim, por vezes, é possível encontrar a professorinha angustiada com: a falta de avanço no processo educacional; a falta de entendimento da instituição sobre como deve conceber as políticas para a educação infantil; o não desenvolvimento das crianças que estão sob a sua responsabilidade em determinados campos de experiências;¹⁸ questionamentos dos seus pares em não

¹⁸ Desse modo, o(a) professor(a) na Educação Infantil não ensina nem dá aulas (RUSSO, 2007), mas, com intencionalidade educativa (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998), planeja, organiza e coloca à disposição das crianças tempos, espaços e materiais para que favoreçam provocações à imaginação e desafios ao raciocínio, dando asas à curiosidade, proporcionando espanto, descoberta, maravilhamento e todas as formas de expressão nas mais diferentes intensidades. [...] Atualmente, podemos destacar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, e sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói a sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Podemos destacar ainda a definição atual de currículo das DCNEI, “concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. [...] Assim, pensar a constituição dos conteúdos curriculares para a educação da pequena infância vai muito além da prática de fazer as crianças aprenderem uma lista de conteúdos. Por isso, é importante ressaltar que pensar o currículo na Educação Infantil a partir dos campos de experiências resulta sempre da mudança de postura em relação ao processo educativo, aproximando as crianças, o máximo possível, do seu contexto social através do desenvolvimento do

concordar com sua concepção de educação. Algumas vezes, a professorinha não é desejada em algumas escolas, por ser uma pessoa problematizadora sobre a forma que a educação infantil é realizada perante os pares que dividem o mesmo espaço de atuação pedagógica e como também é formalizada, protocolada e instituída pelo órgão central da SMED.

Assim, a professorinha pode ser uma pessoa não grata pelos seus pares e, também, por outros agentes públicos que não atuam diretamente com a mesma, mas que sabem da sua performance profissional. E é com a ironia que consigo sobreviver superando as minhas dores de mundo na vida profissional e na vida acadêmica. A blasfêmia permite-me conciliar as coisas sagradas e profanas estabelecidas nos espaços em que vivencio a subalternização imposta por outrem.

Mas, particularmente, um fato deve ser apresentado aqui a partir do qual se pode observar um momento de comunhão de professorinhas que atuam no mesmo segmento e na mesma unidade/CMEI. Em abril de 2018, uma colega¹⁹ que, desde 2015, tornou-se minha parceira na construção de um trabalho que respeite as diferenças, enviou-me uma mensagem em áudio, via aparelho celular, na qual me falava do quanto minhas problematizações sobre a construção das identidades das crianças havia modificado algumas formas de ela pensar sobre a sua performance profissional, como também a sua forma de criar o próprio filho. Ainda externou que jamais iria imaginar comprar com seu companheiro uma boneca para o seu filho, e que isso era fruto da convivência comigo.

senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas.” (FINCO, 2015, p. 234-237) [...] “os campos de experiências não operam em tempos compartimentados: eles atravessam de forma objetiva o modo como o contexto é organizado e, subjetivamente, nas ações e intervenções do adulto que os acompanha”. (FOCHI, 2015, p. 225)

¹⁹ A pessoa em questão me autorizou a publicizar seu nome. A professorinha, e minha parceira, é Cleide Conceição dos Santos Ressureição. A referida profissional está em exercício há 13 anos, atua na rede municipal de ensino há três anos e é lotada no mesmo CMEI em que atuo e onde também fiz a pesquisa.

Ainda avaliando como a parceria com essa companheira tem se constituído, percebo que somente é possível porque não temos melindres uma com a outra. No momento das discordâncias, o fazemos, pois ambas temos a premissa de fazer o melhor para a construção de um processo educativo que pautar o direito de a criança ser.

SEM TERMINAR, SALIENTO QUE...

É possível encontrar a professorinha em momentos de muita glória ou de muito orgasmo quando observa a sua superação nas diversas situações didáticas, quando também percebe o desenvolvimento das crianças em aspectos/campos de experiências que apresentavam dificuldades, quando acontece a implementação e aplicabilidade de uma política pública que vá de fato contribuir diretamente para o bom funcionamento da primeira etapa da Educação Básica.

As pesquisas que fiz no mestrado e doutorado não deixaram de ser um trabalho artesanal, no sentido de que foi realizado com atividades manuais, mentais, emocionais da pesquisadora, fugindo um pouco do trabalho industrializado que admite universalismo, que se realiza em uma perspectiva essencialista e binária. Assim, a subjetividade da pesquisadora em relação às etapas do processo de produção do conhecimento esteve imbricada na realização das pesquisas.

Na pesquisa realizada durante o mestrado, se eu falei das crianças por extensão a partir das representações e práticas das suas professoras, no doutorado problematizei sobre/com as crianças a partir das experiências das mesmas em relação a gênero.

Segundo Wallon (1992), as crianças de zero a seis anos de idade devem ser estudadas para que tenhamos consciência de nossas ações e suas respectivas consequências. Nessa faixa etária, a criança está propensa à formação de complexos – formação de atitudes – que

podem determinar de forma prolongada seu relacionamento em relação ao meio em que está inserida.

E para não perder o lugar do conhecimento blasfêmico, refiro-me a Gey Espinheira²⁰ que, em 2007, ao saber que não tinha feito mestrado, alertou-me: “Amanaiara, você pode ser mestra, doutora e, principalmente, professora da Educação Básica”. Então, vivam as professorinhas que participam da construção de saberes!

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, F. L. *Determinismo Biológico e Questões de Gênero no Contexto do Ensino de Biologia: representações e práticas de docentes do Ensino Médio*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Filosofia e História da Ciência, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Introdução. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (org.). *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BOURDIEU, P. A dominação masculina. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, 2002.
- BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: MEC, 2005.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de políticas para as Mulheres. *II Plano nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília, DF: Secretaria Especial de políticas para as Mulheres, 2008.

²⁰ Sociólogo de formação, Gey Espinheira foi meu professor em uma disciplina no meu período de graduação, na década de 90. Tornou-se meu amigo e é era uma pessoa em que sempre me inspirei sobre a ética humana que desejo ter na minha vida pessoal e profissional.

DAVIS, Â. *Si llegan por ti em lamañana: vendrán por nosotros em la noche*. 3. ed. Ciudad de México: SigloVeintiuno Editores, 1976.

DIÁLOGOS Educação infantil e psicologia. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (29 min). Publicado pelo canal TV Unesp. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gf1qwr4AYXg>. Acesso em: 30 maio 2016.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (org.). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica. 2015. p. 221-232.

FONSECA, E. *Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil*. São Paulo: Blucher, 2013. (Coleção Interações).

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro. Graal. 1996.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça da era pós-socialista. In: SOUZA, J. (org.). *Democracia hoje*. Brasília, DF: Ed. UnB, 2001. p. 285-293.

FRASER, N.; HONNETH, A. *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. New York: Verso, 2003.

FRASER, N. *Justice interruptus: critical reflections on the "postsocialist" condition*. New York: Routledge, 1997.

FRY, P.; MACRAE, E. *O que é homossexualidade?*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

HARDING, S. *Ciencia y feminismo*. Tradução: Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

HARAWAY, D. Manifesto ciborgue Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, D.; SILVA, T. T. *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilegio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

IPEA. *Portal IPEA*. Brasília, DF, [201-]. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/>. Acesso em: 18 out. 2017.

JAGGAR, A. M. Amor e Conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. (org.). *Gênero, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 157-185.

- JESUS, R. M. B. *Abordagens de gênero e sexualidade na educação infantil: dilemas, desafios e perspectivas no fazer pedagógico da sala de aula*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- LIMA E SOUZA, Â. M. F.; CHATES, T. Currículo e Gênero uma articulação urgente. In: COSTA, A. A. A.; RODRIGUES, A. T.; PASSOS, E. S. (org.). *Gênero e Diversidade na Gestão Educacional*. Salvador: UFBA - Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2011. p. 69-76.
- LIMA E SOUZA, Â. M. F. Ensino de Ciências: onde está o gênero?. *Revista Faced*, Salvador, n. 13, p. 149-160, 2008.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MADSEN, N. *A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1997-2007)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5127/1/2008_NinaMadsen.pdf. Acesso em: 4 out. 2017.
- MEAD, M. *Sexo e Temperamento*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- MESSEDER, S. A.; MARTINS, M. A. M.; MIRANDA, A. C. S. Gênero está para corpos masculinos e femininos, assim como sexualidade está para homossexualidade e abjeções: uma breve reflexão a partir das representações das sexualidades elaboradas pelos(as) professores(as) da rede metropolitana de Salvador. In: MESSEDER, S. A.; MARTINS, M. A. M. *Enlaçando Sexualidade*. Salvador: EdUNEB, 2010. v. 1, p. 47-69.
- MIRANDA, A. C. S. As técnicas pedagógicas disciplinando corpos. *Fazendo Gênero* 09, Florianópolis, p. 1-9, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 16 jan. 2014.
- MIRANDA, A. C. S. *Gênero/Sexo/Sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- PIRES, F. O que as crianças fazem pela antropologia?. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 34, p. 137-157, 2010.
- RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, A. L. G. (org.). *O Coletivo Infantil em Creches e Pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-83.
- SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. *Referencial curricular municipal para a educação infantil em Salvador*. Salvador: Secretaria Municipal da Educação, 2015.

SARDENBERG, C. M. B. Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista?. In: SARDENBERG, C. M. B.; COSTA, A. A. A. (org.). *Feminismo, Ciência e Tecnologia*. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2002. p. 89-120.

SCOTT, J. W. Experiência. In: SCOTT, J.; SILVA, A. L.; LAGO, M. C. S. et al. (org.). *Falas de gênero: teorias, análises e leituras*. Florianópolis: Mulheres, 1999. p. 1-23.

SEMINÁRIO ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 4., 2015, Salvador. *Anais* [...]. Salvador: UNEB, 2015. Disponível em: <http://www.enlacando.uneb.br>. Acesso em: 13 dez. 2016.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: VIANNA, C. P.; YANNOULAS, S. C. (coord.). *Trabalhadoras, Análise da Feminização das profissões e Ocupações*. Brasília, DF: Editorial Abaré, 2013. p. 159-180.

WALLON, H. Afetividade e aprendizagem In: DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vigotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-74.

AS ENSINAGENS¹ DO COTIDIANO E DA PESQUISA

trajetória pessoal e profissional
da pesquisadora encarnada

ENSINAGENS NA/DA FAMÍLIA

A nossa história é tecida a partir das nossas experiências individuais e, logo depois, é compartilhada, constituindo assim a nossa trajetória de vida. Para falar da minha trajetória, prefiro relatar inicialmente o quão difícil é pensar e escrever sobre ela, o que pressupõe escolhas, dentre outras questões. Ao refletir sobre minhas memórias, optei por falar do meu percurso pessoal/profissional do lado de dentro – eu mulher, preta, gorda, nascida no bairro do Uruguai, filha caçula de uma família constituída basicamente por mulheres, na qual havia apenas uma figura masculina, o meu pai.

¹ Ensinagem é um termo adotado e utilizado para atribuir significado “a uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno”. (ANASTASIOU, 2004, p. 15) Utilizo esse termo por compreender que esse processo ocorre também nas interações dos sujeitos sociais nas quais decorrem aprendizagens diversas. Assim, digo, as situações de interações dos sujeitos sociais fora do âmbito escolar fomentam processos de ensinagens quando sucedem uma reinteração das configurações de práticas das masculinidades e feminilidades e que vão se enraizando nos sujeitos sociais.

Permito-me parafrasear o excerto da canção de Maria Bethânia², Carta de Amor, “eu não ando só”, pois tenho uma ancestralidade que precisa ser reverenciada, já que sem ela não estaria aqui neste momento. Enfim, a minha constituição não se inicia com os meus pais, mas sim com a formação deles pelos meus avós.

Início falando da minha mãe, que foi filha mais velha de uma família constituída de 16 filhos. Trago também minha avó materna, Liberata Oliveira Santana, de descendência indígena, natural de Cachoeira - BA, mulher forte que trabalhou duro como empregada doméstica e lavadeira com a missão de educar e alimentar os filhos e filhas, isso porque o meu avô – Sérgio Santana, homem negro, músico e boêmio –, embora tivesse como profissão o ofício de encanador, pouco contribuía com as despesas domésticas.

Com meu avô ela teve 14 filhos, cujo número excessivo da prole era uma marca das famílias nos anos 1930 do século XX, segundo relata Biasoli-Alves no seu artigo “Famílias brasileiras do século XX: os valores e as práticas de educação da criança” (1997), foi um período no qual as famílias eram compostas por um grande número de filhos, havendo pouca diferença de idade entre eles. Essa característica foi também marcante no núcleo familiar constituído pelos meus avós.

Em virtude das dificuldades financeiras e por conta da ausência de um pai que contribuísse com a formação e provesse o sustento dos filhos, minha avó se separou definitivamente do meu avô. Certamente uma decisão ousada para a época em que vivia, pois na década de 1930 as mulheres eram invisíveis e o espaço público lhes era negado. A própria historiografia feminina nos revela que na cultura patriarcal, durante muito tempo, atribuiu-se à mulher o desempenho de papéis sociais subalternos, notadamente vinculados à

² A canção *Carta de Amor* aborda a ancestralidade com foco nos orixás, caboclos. Entretanto, utilizo aqui com propósito de explicitar uma ordem familiar ou uma constituição familiar.

função básica ser mãe e esposa. Logo, para uma parte das mulheres, o cuidado com os filhos(as) e com o marido era uma função precíua. Para outras, especialmente as mulheres pobres, além do cuidado com os membros da família, ainda se acrescentava a preocupação em manter a prole viva, por isso a maioria trabalhava como serviçais e lavadeiras.

Foi essa responsabilidade, quanto à manutenção da vida dos filhos(as), que levou minha avó a trabalhar como lavadeira, condição esta que influenciou diretamente na vida dos seus filhos e filhas, que, mesmo crianças,³ precisavam trabalhar para complementar a renda familiar.

Diante de tal situação, minha mãe, tios e tias entraram compulsoriamente para o exercício do trabalho infantil e assim viveram uma infância sofrida e de muito trabalho, principalmente para os filhos mais velhos. Essa problemática ocasionou também o processo educacional deles, pois a necessidade de trabalhar colocou em segundo plano a escolarização, de modo que somente os filhos mais novos conseguiram avançar no campo educacional, e apenas três destes concluíram o antigo “segundo grau” – atualmente Ensino Médio–, sendo dois deles filhos do segundo casamento de minha avó.

Dentro desse contexto formativo, a minha mãe foi se constituindo uma mulher negra, de família pobre e que trabalhava muito para sobreviver. Assim, aos 15 anos de idade, ela já vivia a experiência do seu primeiro emprego, trabalhando em uma gráfica, o que lhe permitiu contribuir financeiramente para o sustento da família, bem como organizar-se para futuramente realizar o seu

³ Sobre o trabalho infantil no Brasil, ver: Monte (2008). Nesse estudo, o autor no advoga que o trabalho infantil é um fenômeno complexo e que, dentre os vários fatores determinantes para sua ocorrência, citam-se duas: a desigualdade na distribuição de renda, que aumenta a pobreza tornando as crianças vítimas da exploração do capital; e a necessidade de complementação da renda familiar, quando a criança passa a ser vista como uma fonte de renda necessária à sobrevivência da família.

matrimônio. A escolarização nesse momento não desempenhava uma relevância para a formação, pois o trabalho e o sustento de si e dos irmãos eram a prioridade. Apesar dessa ruptura, minha mãe estudou até o antigo primário.

Em relação ao meu pai, este era o filho mais velho de uma família constituída de três filhos. Minha avó paterna, que não conheci – faleceu quando o meu pai tinha 11 anos de idade –, chamava-se Antonina Silva da Cruz, e meu avô, com o qual convivi, chamava-se Julho Beatriz da Cruz, homem negro que morou durante muito tempo em Ilhéus - BA em virtude do trabalho, pois era empregado de uma empresa de energia que funcionava no sul da Bahia. Em decorrência de problemas de saúde, a minha avó não conseguiu se adaptar ao clima de Ilhéus e retornou com os filhos para Salvador.

Apesar do distanciamento, meu avô continuou a prover a família, visitando eventualmente a esposa, mas, ao mesmo tempo, constituiu outra família em Ilhéus e, posteriormente, foi morar no Rio de Janeiro. Com o falecimento de minha avó, meu pai ficou sob a tutela da irmã de meu avô, Tia Benzinha, como era carinhosamente chamada por todos da família. É interessante aqui dizer que Tia Benzinha foi uma mulher negra forte, artesã, enérgica e bastante carinhosa, que contribuiu significativamente para a formação de meu pai e igualmente na minha formação e das minhas irmãs.

Em 1954, meus pais casaram-se e, devido à situação financeira que a família da minha mãe atravessava, ela levou para morar consigo uma das irmãs menores que, na época, tinha 4 anos de idade.

Após alguns anos minha mãe teve a sua primeira filha, e, para cuidar da prole, pediu demissão da gráfica onde trabalhava tornando-se dona de casa. Em seguida nasceu minha segunda irmã e depois veio o meu nascimento. Importante frisar que minha mãe, mesmo com as atribuições de dona de casa, trabalhou informalmente, fazendo cafezinho que era vendido na rua pelos rapazes, além de vender ouro e fazer doces, bolos e salgados para festas.

Enfim, eu sou oriunda de uma família nuclear constituída predominantemente por mulheres, tendo como única figura masculina o meu pai, que era autoritário na sua criação. Ele trabalhava como estivador nas Docas da Bahia⁴ e, nas horas vagas, desempenhava as funções de motorista de táxi e instrutor de autoescola. A imagem de masculinidade que meu pai sempre passou para mim foi a de um homem forte, responsável pela família e a quem eu deveria temer.

Por sermos fruto de uma família com predominância feminina, eu e minhas irmãs aprendemos desde cedo que não poderíamos depender dos homens para resolver alguns problemas, principalmente os domésticos, pois minha mãe, mulher que considero guerreira, decidida e dona de si, influenciou fortemente na nossa forma de ser e de agir. Assim, desenvolvemos uma feminilidade que, ao mesmo tempo, atendia aos padrões culturais de uma sociedade patriarcal, e na postura de “meninas comportadas”, não podíamos ficar na rua, só devíamos sair com pessoas pré-aprovadas pelos nossos pais, com horário de sair e retornar para casa; as amizades com os rapazes eram vigiadas e controladas de perto. Curiosamente, ao mesmo tempo éramos ensinadas a desempenhar funções culturalmente demarcadas para os meninos: por exemplo, ir às “vendas”, realizar cobranças das vendagens de ouro de minha mãe, fazer pequenos concertos na casa, entre outros.

Enfim, aprendi com minha mãe a lutar pelos meus ideais, mas, devido ao processo de vigilância que sofri e de uma educação castradora, desenvolvi o medo de ousar em algumas situações. Hoje venho modificando esse medo de forma a contribuir para a reconstrução de novas situações que me favoreçam pessoal, profissional e academicamente.

⁴ A Companhia das Docas do Estado da Bahia (Cideba) é uma empresa vinculada à Secretaria de Políticas Portuárias do Ministério dos Transporte, Portos e Aviação Civil (SPP-MTPAC), que administra e explora as atividades portuárias dos portos da Bahia. Ver: http://www.codeba.com.br/eficiente/sites/portalcideba/pt-br/site.php?secao=institucional_historia.

A minha infância foi muito bem vivida, marcada por amigos com quem me relaciono até hoje e pelo convívio com os filhos de minha madrinha de batismo, formando assim um grupo de três mulheres e seis homens. Nas brincadeiras éramos o tempo todo deixadas de lado pelos meninos, os quais sempre definiam que determinadas brincadeiras não eram adequadas para as meninas, e apesar dessa rejeição, nós, as meninas, brincávamos de gude, baleado e pega-pega.

Por ser a única negra do grupo, sofria preconceitos que somente vim compreender depois de adulta, quando comecei a verificar como o racismo é velado no nosso país. Sofria principalmente por causa do meu cabelo – quando trançado os meninos criticavam, dizendo que parecia o mapa do Uruguai, bairro onde residia; quando estava solto, eu não tinha coragem de usar, pois sempre me foi dito que cabelo crespo era feio.

Hoje posso afirmar que as vivências e ensinagens na família/rua foram marcas significativas na minha formação como mulher, educadora pesquisadora de gênero.

ENSINAGENS NA/DA EDUCAÇÃO FORMAL

No que tange à minha caminhada profissional e acadêmica, estudei em uma escola confessional que funcionava no interior da Igreja dos Mares, o que influenciou minha formação católica, já que era forçada a ir à missa todos os domingos às 9h. Acredito que isso me impactou tanto, que hoje não tenho paciência para ir a uma missa.

No Ensino Médio, como adolescente de família pobre, tinha consciência de que necessitava fazer uma escolha profissional, mesmo sem saber ao certo o que escolher. Então resolvi fazer o curso de Auxiliar de Contabilidade que, naquele período, estava subsidiado na Lei nº 5692/71. De tudo que vivenciei no período do Ensino Médio, o mais significativo foram os laços afetivos construídos.

Lembrar desse momento me faz estabelecer relações com o poema de Paulo Freire, quando este afirma que “escola é o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, que se conhece e se estima...”. A partir dessa experiência construí amizades que até hoje perduram, não somente por contatos virtuais, mas principalmente pelos presenciais.

No Ensino Superior vivi o ápice do meu gosto pelos estudos. Aos dezoito anos de idade ingressei no curso de Licenciatura em Ciências do Primeiro Grau na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que me habilitou a lecionar matemática no Ensino Fundamental, o curso também proporcionou algumas reflexões significativas para minha formação. Após conclusão do curso, lecionei em algumas instituições de ensino da rede privada, no entanto percebi que me faltavam subsídios teórico-metodológicos para o exercício da docência reflexiva. Nesse ínterim fui aprovada no concurso público para atuar como professora da rede estadual de ensino, tornando-se latente o hiato entre a formação inicial e as práticas emergentes no cotidiano escolar.

Decidi então ingressar no curso de Pedagogia. Apaixonei-me pelo curso, apesar de tanta discriminação em relação a essa área. Cada componente curricular possibilitava-me aprofundar questões não vistas, ou vista superficialmente, no curso de Licenciatura em Ciências do Primeiro Grau. Em tudo que pulsava vida dentro da faculdade estava eu lá, compondo uma geração sedenta de abertura política, movimentos sociais e “revoluções pedagógicas” da época fomentadas pelo advento do construtivismo.

No período da minha segunda graduação, o modelo dos meus professores revolucionários do início dos anos 1990 e a minha crença na educação pública deram contorno à minha prática de ensino, que passou a ser chamada de “crítica”.

Experienciar uma relação mais dialógica nessa graduação foi fundamental para mim, além dos debates políticos e pedagógicos que o curso proporcionava a todos. As discussões referentes à busca de uma educação pública de qualidade me enchiam os olhos e a alma no desejo de alcançá-la. O perfil dos professores, as relações dialéticas fomentadas nesse espaço, a participação em cursos diversos e, também, as experiências significativas durante o estágio foram de fundamental importância para a reflexão/ação/reflexão, além da descoberta de si, enquanto sujeito – elementos fundantes no curso de Pedagogia.

A atuação como coordenadora pedagógica de uma escola de Ensino Médio foi uma experiência de grande significado, na medida em que vivenciar alguns dos dilemas, tensões e conflitos como coordenadora de uma escola específica para jovens, me possibilitou buscar uma redefinição do meu papel no cenário contemporâneo do contexto educacional.

Dentre muitas reflexões e redefinições comecei a me questionar sobre qual seria o meu papel dentro de uma escola onde presenciava a normatização das questões referentes à raça, ao gênero e à sexualidade, bem como outras formas de discriminação presentes no âmbito escolar e sua invisibilização.

Essas vivências me levaram a pesquisar o campo das questões de gênero e sexualidade que iniciei no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Campus II, em Alagoinhas, apresentando o estudo intitulado “Saindo do armário, portas se abrem/fecham? As sexualidades na escola e na formação docente”. As interlocuções tecidas durante o mestrado contribuíram para a ressignificação dos meus saberes acadêmicos. Nesse sentido foi gratificante perceber os Estudos Culturais como um campo fecundo para compreender as transformações sociais e as mudanças culturais, visto que implicam em estudar todos os atores sociais e suas interrelações com todos os elementos que compõem as teias sociais.

As discussões sobre as questões de gênero ampliaram-se com a minha participação no grupo Enlace, tendo como foco os debates acerca das masculinidades. Essa temática tem uma implicação tanto na minha formação quanto no exercício profissional, pois, como professora da Educação Básica e exercendo a função de gestora em uma diretoria de ensino na secretaria da educação até o primeiro semestre de 2017, percebi como meu corpo negro e gordo instalava-se em um espaço submerso na cultura institucional machista. Com isso se desestabilizavam estruturas gerenciais que durante algum tempo foram e ainda são constituídas e representadas por corpos masculinos, de indivíduos que atendem ao padrão da cultura eurocêntrica. Por muitas vezes tive que desempenhar “papéis masculinos” para ser “respeitada”.

Por conseguinte, vivenciar o papel de gestora nessa sociedade patriarcal não é fácil, pois, na condição de mulheres gestoras, somos o tempo todo avaliadas, analisadas, dissecadas a partir de uma única matriz do patriarcado. Vale salientar que nessa caminhada inconclusa não esqueço que nós, mulheres, somos detentoras de “um grande poder, de uma magia tão poderosa e presente quanto o mistério da vida e da morte”.(SANTOS, 2011, p. 19) Por isso, nessa trajetória foi necessária a colaboração de outras mulheres para superar e enfrentar o poder masculino. Ressalto ainda que, entre muitas mulheres que me auxiliaram no exercício profissional e acadêmico, minha irmã mais velha, Eliana Silva, foi e é um exemplo para mim; contudo, no campo acadêmico, posso citar Maria Nazaré e Suely Messeder, as quais considero intelectuais orgânicas, além de contribuírem significativamente para o meu processo formativo.

ENSINAGENS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO CONSTRUÍDAS COM OS (AS) JOVENS

Sabemos que gênero é constituído socialmente, pois é a partir da convivência com os diversos espaços formativos que apreendemos modos de ser e agir, de desempenharmos papéis culturais do Ser Mulher e do Ser Homem. Logo, essa relação genérica está imersa e emaranhada em uma rede de poder presente nas diversas instituições sociais, a exemplo da escola.

Escolhi trabalhar com jovens no contexto escolar, por ser professora da Educação Básica e do Ensino Superior. E também porque, nessa condição, discutir sobre as relações de gênero e a construção/(re)interpretação das masculinidades dos(as) jovens é relevante para a minha formação profissional e acadêmica, além da relação da temática com as minhas vivências. No entanto, é pertinente situar o leitor da minha compreensão de juventude. O termo juventude tem sua gênese do latim *Juventus*, denominação de uma deusa pagã que resguardava os jovens. Na língua portuguesa, as palavras procedentes dela foram mescladas com outras, de outra origem, mas ligadas igualmente a deuses pagãos, como o deus *Jovis*, dando origem aos vocábulos “jovem” e “jovial”. (ORIGEM..., 2018)

Compreendo que a definição de juventude apresenta uma grande plasticidade pois é moldada de acordo com os fatores históricos, políticos, culturais e geográficos de uma sociedade. Se pensarmos na faixa etária, por exemplo, a denominação de juventude modificou-se durante os séculos. Nos séculos VI e VII a faixa etária que demarcada à juventude compreendia entre 22 a 30 anos de idade; na atualidade essa faixa modificou para o período compreendido entre 15 a 29 anos, conforme aponta a Unesco (2004). No Brasil, é convencionalmente considerada jovem uma pessoa na faixa etária entre 15 aos 24 anos. Assim sendo, foi esse o recorte privilegiado para o presente estudo.

Esteves e Abramovay (2008) asseveram que a sociedade nos apresenta vários grupos juvenis pertencentes a diversas comunidades de práticas as quais possuem diferentes modos de interagir, de viver, com marcas sociais de raça, classe e gênero que influem nas oportunidades, dificuldades e *status*. Sendo assim, mais comum seria o uso do termo “juventudes”, no plural, para demarcar as diversidades e possibilidades presentes nessa categoria, ainda levando em conta a multiplicidade que envolve a juventude. Abramovay (2015) afirma que considerar a diversidade e os tipos de jovens presentes na nossa sociedade é fundamental, pois é a partir dessa percepção que será possível problematizar os processos de desigualdades sociais presentes nos contextos em que os(as) jovens se inserem. Saliencia ainda a necessidade de uma articulação entre as políticas universais, educação e as políticas focalizadas, pontuando a existência de diferentes tipos de sujeitos jovens.

Discutir sobre a conceituação de juventude requer compreender que tal conceito tem a sua gênese na construção social e a complexidade que envolve a juventude, conforme comenta Abramovay (2015, p. 23):

O termo ‘juventude’ refere-se a um ciclo ou a um quase não ciclo de vida, definido mais por uma passagem entre a infância e a condição de adulto. Durante esse período, se produziriam singulares mudanças biológicas e psicológicas, que derivariam em formas de ser e estar na sociedade e de reagir ou se inserir nas culturas modeladas pelos adultos, em especial os mais significativos – como pais e professores – e por normas sociais estabelecidas.

Assim, é possível inferir que, em virtude de a juventude ser uma constituição criada socialmente, ela carrega em si uma dimensão simbólica, e por isso não pode ser pensada desvinculada dos fatores políticos, culturais e históricos intrínsecos a toda produção social. Nessa

perspectiva, é preciso compreender as diferenças nas juventudes presentes na escola, pois implicará no entendimento de como esses e essas jovens constituem e (re)interpretam as suas masculinidades e como as suas relações de sociabilidade influenciam essa constituição.

ARTICULANDO AS ENSINAGENS CONSTRUÍDAS ENCARNADA NA PESQUISADORA

Paechter (2009) comenta que na maioria das sociedades contemporâneas as divisões de papéis de gênero são essenciais para o reconhecimento do feminino e masculino. Compreendo que a temática sobre as relações de gênero e o processo de constituição das masculinidades com jovens no contexto escolar apresenta uma grande implicação com a minha formação pessoal e acadêmica profissional.

Destarte, ao relatar a minha relação familiar, revelo as marcas de masculinidades que estiveram presentes na vida e, ao mesmo tempo, como as configurações de práticas presentes no processo de constituição e reconstituição influíram na minha (re)interpretação de masculinidades e nos papéis de gênero.

A primeira masculinidade a ser pontuada foi a masculinidade do meu avô, que eu definiria como a masculinidade boêmia,⁵ pois versava pela reiteração de práticas com foco principal na exibição, valorização da sua autoimagem e uma despreocupação, e até desleixo,

⁵ Boêmia tem origem do francês *bohème*, que significa “cigano” ou “pessoa que leva uma vida sem regras”. É derivado do latim medieval *bohemus* ou do latim clássico *boihæmum*, em referência ao país de *Boii*, onde habitava um determinado povo celta na Europa Central. No século XVII, a palavra *bohém* passa a ter um significado semelhante ao que é conhecido atualmente, como um “estilo de vida” em que o indivíduo (chamado de boêmio) leva uma vida desregrada. Já no século XIX, a palavra boêmia deixa de ter um caráter tão pejorativo e passa a designar os jovens intelectuais que desfrutavam dos prazeres da vida de forma despreocupada. Assim, a masculinidade boêmia encontra-se associada a uma prática de vida de liberdade, sem compromisso com outros sociais, voltado a atender os prazeres e desejos do universo masculino.

com os filhos e filhas. Cito essa masculinidade apoiada no que comenta Connell (1995) sobre as diferentes masculinidades que são construídas e reconstruídas no mesmo contexto social, afirmando ainda que, para a existência de uma determinada forma de masculinidade hegemônica, existirão outras masculinidades agrupadas em torno dela. A de meu avô, por exemplo, por ser um homem negro, já está na composição da masculinidade marginal.

Essa masculinidade boêmia, praticada por meu avô, fomenta a construção de outras formas de feminilidades por meio de configurações de práticas exercitadas por minha avó, tendo em vista que o processo de construção de masculinidades e feminilidades não é inato, mas estas são socialmente construídas e reconstruídas a partir das interações sociais relacionadas a aspectos espaços-temporais e culturais. E a ideia de feminilidade apoiada nos discursos biológico, religioso e cultural, que define o papel social do gênero feminino como frágil e submisso, foi rompida por minha avó quando ela assume o papel de provedora familiar.

A postura de minha avó me leva a relacionar com o que expõe Jurema Werneck no seu texto “Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo”, no qual a autora busca subsídios nos arquétipos dos orixás femininos para relatar o poder e a luta das mulheres negras. E entre esses arquétipos cita o de Iemanjá:

É a dona das águas do mar, mãe de todos os filhos-peixes. Tem seios fartos e simboliza a maternidade acolhedora. Foi casada, mas seu marido desrespeitou uma das regras que lhe impôs (não falar mal de seus seios), rompeu com ele, saiu de casa, voltando para casa de sua mãe. Aqui, reafirma a ligação e parceria entre mulheres e o poder da maternidade, além de assinalar que o divórcio é também sagrado. (WERNECK, 2010, p. 12)

Busquei esse arquétipo porque concebo que minha avó foi uma mulher que se colocou para além do seu tempo ao assumir uma separação em uma época na qual o espaço privado era o lugar definido culturalmente para as mulheres. Minha avó se autorizou a não aceitar a situação de subalternização que lhe era imposta, rompendo com o mito da fragilidade e submissão feminina e passando a responsabilizar-se pelo provento da família. Nesse sentido, é pertinente citar Carneiro (1993, p. 11), quando comenta que “Nós mulheres negras fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas este mito, porque nunca foram tratadas como frágeis”.

A postura de uma assunção de feminilidade forte de minha avó fomentou diversas aprendizagens não somente para ela, mas também para toda uma geração de mulheres da família que colocaram e colocam como ponto de partida a valorização do seu bem-estar e da sua autoestima.

Por lado outro, a minha convivência em uma família nuclear, com a presença marcante de meu pai, me possibilitou vivenciar a situações de ambiguidades no que se refere às masculinidades, pois a masculinidade boêmia de meu avô agora é substituída por uma masculinidade hegemônica que reitera o “papel do sexo masculino” com atitudes e expectativas definidas culturalmente para um homem. Ou seja, o papel de provedor de autoridade de patriarca da família.

No entanto, o papel de homem forte e provedor não invisibilizava as atitudes de minha mãe, que também exercia um papel de provedora. Essas representações de pessoas fortes e decididas influem na minha formação e de minhas irmãs, pois fomos educadas no contexto ambíguo, ao mesmo tempo em que precisamos desempenhar, concomitantemente, funções e posturas culturalmente definidas para mulheres e para homens.

A investigação sobre as masculinidades também tem uma implicação com a minha atuação profissional, pois na escola observei que

muitos(as) estudantes eram excluídos(as) e incluídos(as) nas tribos sempre por um atributo hegemônico para essas tribos. Essa situação impacta a participação dos(das) estudantes nas diversas atividades pedagógicas, e muitas vezes não observamos que esse sentimento de pertença e não pertença possibilita a exclusão de muitos estudantes negros, gays, lésbicas e transexuais nas nossas escolas.

O processo de aceitação ou não nos grupos sociais é uma situação vivenciada por vários jovens no contexto escolar, reportando-se à minha adolescência, pois vivia um dilema de ser aceita no grupo das minhas irmãs, que eram mais velhas, logo era excluída, e de pertencer ao grupo dos amigos da rua na qual eu morava, pois em alguns momentos também era excluída, principalmente nas brincadeiras de rua, como jogar bola de gude e brincar de carrinho de rolimã, pois os meninos não deixavam. Éramos meninas e por isso não deveríamos participar dessas modalidades de brincadeiras.

Tais vivências me conduzem a discutir sobre as masculinidades e as relações de gêneros, e então compreendo ser este um objeto de estudo que não deve ser discutido desarticulado dos múltiplos fatores sociais e situacionais, segundo afirma Connell (1993), por encontrar-se vinculado a um momento histórico e cultural e por ser resultado de práticas reiteradas às quais influenciam as relações de gênero, raça e classes sociais.

Vale salientar que constituir-me como pesquisadora encarnada foi um processo difícil, visto que, precisei sentir, refletir, vasculhar memórias que muitas vezes não desejei, pois revelaram dores, tristezas e sofrimentos. Mas essas lembranças também me fizeram ousar fortalecendo-me. No entanto, é pertinente dizer que esse percurso de construção e reconstrução de uma pesquisadora encarnada, não foi uma busca solitária, mas sim, coletiva, solidária e cooperativa com o grupo Enlace.

Enfim, esse texto tem a intenção de apresentar de forma incipiente como um objeto de pesquisa encontra-se implicado nas

experiências de vida de um(a) pesquisador(a), por isso, situo o mesmo nas minhas vivências nos diversos espaços sociais – familiar, acadêmico e profissional. Percebo que, como pesquisadora encarnada, toda minha trajetória formativa me compõe e me recompõe de forma a regular as minhas performances nos diversos contextos e que as masculinidades e as feminilidades são corporificadas, encarnadas e situadas socialmente e historicamente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (coord.). *Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: por que frequentam?*. Brasília, DF: Flacso: OEI: MEC, 2015.
- ADICHIE, C. N. *Para Educar Crianças Feministas: um manifesto*. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. A. (org.). *Processo de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Famílias brasileiras do século XX: os valores e as práticas de educação da criança. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p. 33-49, 1997. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jan. 2018.
- CARNEIRO, S. Identidade feminina. *Cadernos Geledés*, São Paulo, n. 4, 1993. Edição comemorativa de 23 anos.
- CARTA de amor. Intérprete: Maria Betânia. In: *Oásis de Betânia*, Intérprete: Maria Betânia. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2012. 1 CD, faixa 9 (3 min).
- CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014>. Acesso em: 1 abr. 2016.
- CONNELL, R.; PEARSE, R. *Gênero: uma perspectiva global – compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo*. Tradução: Marília Moschkovich. São Paulo: Versos, 2015.
- CONNELL, R. W. Políticas da Masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

- ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., 2008, Lisboa. *Anais [...]*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008. p. 252.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MONTE, P. A. Exploração do Trabalho Infantil no Brasil: Consequências e Reflexões. *Economia*, [São Paulo], v. 9, n. 3, p. 625-650, 2008.
- ORIGEM da palavra "Juventude". *Hridiomas*, [s. l.], 29 out. 2018. Disponível em: <http://hridiomas.com.br/origem-da-palavra-juventude/>. Acesso em: 17 jan. 2018.
- PAECHTER, C. *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminilidades*. Tradução: Terezinha Schmidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SANTOS, J. V. T. Violências, América Latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 16-32, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222002000200002>. Acesso em: 1 nov. 2017.
- SANTOS, M. S. A. *O meu tempo é agora*. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2011.
- UNESCO. *Políticas De/Para/Com Juventudes*. Brasília, DF: UNESCO, 2004.
- WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *Revista Associação Brasileira de Pesquisadores Negros*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 151-163, 2010.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Adriana dos Santos Marmori Lima

Doutora pelo Programa Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com título recebido em 2018, realizou estágio doutoral na Universidade de Aveiro, em Portugal, pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC), mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Integra os grupos de pesquisa da UNEB: Enlace - Estudos sobre gênero e Sexualidade; Educatio - Planejamento e Gestão educacional; e NGEALC - Estudos Africanos e Afrobrasileiros em Línguas e Cultura. Atualmente é pró-reitora da Pró-reitoria de Extensão (Proex) da UNEB e presidente do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex), com atuação no cargo de 2019 a 2020 e trabalha como docente do Ensino Médio da rede pública estadual da Bahia.

Amanaiara Conceição de Santana Miranda

Negra, feminista, pesquisadora, professora e coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Salvador. Licenciada em Pedagogia, mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM) e doutora

pelo programa Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC), ambos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Adilson Menezes da Paz

Umbandista, amante das religiões afro-brasileiras, doutor pelo do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Recebeu o título de mestrado em Educação pela Université du Québec à Chicoutimi em 2004 e, em 1996, graduou-se em Filosofia pela UFBA. Atualmente, é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Atua como pesquisador nos seguintes temas: filosofia, educação, religiões afro-brasileiras e umbanda.

Clebemilton Nascimento

Doutorando pelo Programa Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC). É professor assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) do campus V. Mestre pelo em Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), título recebido em 2010, especialista em Metodologia e Prática de Ensino em Gênero e outros temas transversais, licenciado em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira - Inglês pela UFBA. Foi professor substituto do Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH) no Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (Neim) da UFBA. Tem experiência na área de Letras atuando nos seguintes temas: ensino de língua materna e língua estrangeira, análise do discurso crítica, linguagem, cultura e suas interfaces com as relações de gênero, atuando principalmente nos seguintes temas: mulher, representações de gênero na música, sexualidades, diferenças, teorias feministas, estudos *queer*, mídia, pagodes baianos, produção e

gestão do conhecimento científico e análise cognitiva. Coordenou os subprojetos: Lendo imagens da contemporaneidade - transversalizando classe, gênero, raça/etnia, sexualidades nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio; e Tecendo leituras, (re)construindo identidades: o lugar das diferenças no ensino..., do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela UNEB. É membro do grupo de pesquisa Enlace e autor do livro *Pagodes Baianos: entrelaçando sons, corpos e letras*, publicado em 2012 pela Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba).

Cristina Albuquerque

PhD, professora auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (Ceis20), também da Universidade de Coimbra, e do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (Cics.Nova), da Universidade Nova de Lisboa.

Dante Augusto Galeffi

Professor titular da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), doutor em Educação pela UFBA, professor permanente do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) da UFBA, pesquisador dos temas filosofia da educação, estética, ética, hermenêutica, fenomenologia, transdisciplinaridade, espiritualidade, difusão do conhecimento, teoriação polilógica e teoria da complexidade.

Eduardo Oliveira

É pesquisador do grupo de pesquisa Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho (Redpect) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do grupo Enlace, líder do

grupo Griô: Cultura Popular e Diáspora Africana, líder do grupo RedeAfricanidades e sócio-fundador do Instituto de Pesquisa da Afrodescendência (Ipad) e do Instituto de Filosofia da Libertação (Ifil). Atualmente, é coordenador da linha de pesquisa “Conhecimento e Cultura” do Doutorado Multi-institucional, Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) da UFBA.

Elisete Santana da Cruz França

Graduou-se em licenciatura em Ciências do Primeiro Grau pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1989. Em 1994, concluiu a graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia, fez mestrado em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 2011 e, em 2018, recebeu o título de doutora em Difusão do Conhecimento pelo Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) da UFBA. Atualmente, é professora titular pela Secretária de Educação da Bahia, coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Salvador e professora da Fundação Visconde de Cairu. Membro do grupo Enlace, do Grupo de Estudos e Pesquisa Sons no Silêncio e do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação (Formacce). Tem experiência na área de educação, com ênfase em métodos e técnicas de ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, formação, cultura e relações de gênero, bem como publicações nas áreas citadas.

Fabiane Fernandes Guimarães

Mestra em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pedagoga licenciada pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atualmente, integra o grupo de pesquisa Enlace, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e é pesquisadora de temas marginais cujos eixos interseccionam questões de gênero, raça e trabalho. É pedagoga da Unidade Socioeducativa Case Juiz Mello

Mattos em Feira de Santana, na Bahia, e professora do Ensino a Distância (EaD) de disciplinas na área de pedagogia e formação de professores. Foi coordenadora de *campus* da Faculdade Anísio Teixeira, atuando com gestão de pessoas e rotinas administrativas de gestão. Foi coordenadora pedagógica do Colégio Anísio Teixeira (CAT).

Filipe Antunes

É professor auxiliar na Universidade de Coimbra, com doutoramento na área de Nanotecnologia concluído em 2006. Realizou o seu trabalho pós-doutoral em colaboração com a Badische Anilin & Soda Fabrik (BASF), na Alemanha, e Procter & Gamble, nos Estados Unidos. Desde 2010, é o coordenador de um grupo de pesquisa na Universidade de Coimbra e se dedica a utilizar a nanotecnologia para resolver problemas da sociedade. Promove redes de cooperação entre a universidade e empresas. Publicou, até ao momento, 65 contribuições científicas e proferiu cerca de 150 palestras. É fundador de várias empresas tecnológicas e recebeu 14 prêmios.

Graciela Pellegrino

Graduada em Pedagogia e mestra em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É doutora em Difusão do Conhecimento pelo Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC), pesquisadora do grupo Enlace e professora da educação básica na Rede Municipal de Educação de Salvador. Seus interesses em pesquisa estão nas áreas de sexualidade, relações de gênero e corpo.

José Roberto de Oliveira

Mestre em História da Filosofia Contemporânea pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutorando no Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento

(DMMDC). Professor de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Atua na área de educação profissional, filosofia da tecnologia e tecnologia social e é membro do grupo de pesquisa Enlace.

Lenade Barreto

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), é licenciada em Letras pela Universidade Católica do Salvador (UCSal); mestra em Linguística Aplicada pela Universidad de Las Palmas, na Espanha; mestra em Administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); e doutoranda do programa de Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC). Pesquisa questões de sexualidade, gênero, estudos *queer*, identidade, baianidade, direitos humanos e empreendedorismo por exclusão social. É integrante do grupo de pesquisa Enlace e ativista do movimento LGBT.

Lenon Boaventura

Mestrando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e psicólogo formado pela mesma instituição. Pós-graduado em Saúde Mental Coletiva e membro do grupo Enlace, no qual foi bolsista de iniciação científica nos anos de 2015 e 2016, tendo como linha de pesquisa os direitos humanos e sexualidades.

Paulo César García

Professor do curso de licenciatura em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculado ao Departamento de Linguística, Literatura e Artes (Dellartes) do *campus* II, em Alagoinhas, na Bahia. Atua no grupo de pesquisa Enlace, da UNEB, e no Núcleo de Pesquisa e Extensão em Cultura e Sexualidade (NuCus), da Universidade Federal

da Bahia (UFBA), além de ser colaborador associado do grupo Intersexualidades do Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em Portugal, e associado ao grupo de trabalho Homocultura e Linguagens da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll).

Sergio Henrique Conceição

Graduou-se em Ciências Contábeis em 1996, tornou-se especialista em Controladoria em 2003, fez mestrado em Contabilidade pela Fundação Visconde de Cairu em 2006 e recebeu o título de doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 2013. Membro do grupo de pesquisa Educação, Universidade e Região (Edureg) e líder do grupo de pesquisa Educação, Federalismo e Controle Social (Gefecs), ambos certificados no Diretório Nacional de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É professor adjunto na UNEB no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT) no *campus* XIX, em Camaçari, na Bahia, e no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec) no Departamento de Educação (DEDC) no *campus* I, em Salvador, na Bahia.

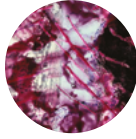
Suely Messeder

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela UFBA e doutorado em Antropologia pela Universidade Santiago de Compostela, validado no Brasil pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFBA. É professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), foi coordenadora do Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do

Conhecimento (DMMDC) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Crítica Cultural do Campus II, em Alagoinhas. É coordenadora do grupo de pesquisa Enlace e foi primeira secretaria da Associação Brasileira de Estudos de Homocultura (ABEH) durante a gestão de 2010 a 2012. É gestora do termo de Cooperação Técnica entre o Ministério Público e a UNEB para a articulação e interação em atividades da área técnica-científica, tendo por objetivo a proteção e a defesa dos direitos humanos da população LGBT. É associada ao Grupo de Trabalho (GT) de Homocultura e Linguagens da Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll). Atualmente é membro da Câmara Básica de Assessoramento e Avaliação Técnica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). Seus interesses em ensino, pesquisa e extensão estão nas áreas de sexualidades, homocultura, masculinidades, relações de gênero, corpo, relações étnico-raciais, baianidade, empreendedorismo social, fluxos migratórios, antropologia urbana, teoria cognitivista, teoria feminista e teoria *queer*.

Esta obra foi publicada no formato 170 x 240 mm utilizando as fontes *Literata* e *Work Sans*. Miolo impresso na Edufba em Papel Offset 75 g/m². Capa impressa na Cian em Cartão Supremo 300 g/m². Tiragem de 300 exemplares.

Salvador, 2020



Suely Messeder

Em tempos insólitos, letárgicos, anticonhecimento nos apresentarmos como professoras é um ato de bravura e ao mesmo tempo uma incineração de si afinal somos as novas bruxas e nossa escrita encarnada como pesquisadoras acadêmicas é a atual blasfêmia na Era Neoliberal. As conquistas acadêmicas como professora titular doutora em antropologia e pesquisadora na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) me conduziram a produção do conhecimento demasiadamente humano, falível e incerto, mas certamente o compromisso com as justiças sociais, de raça, de gênero, religiosa e científica me levaram a reconhecer a nobreza desta produção.

Clebemilton Nascimento

O Pesquisador Encarnado em sua modelagem ética, estética e criativa é meu gesto de (re)existência epistêmica e cumplicidade utópica com o grupo ENLACE, com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC), meus lugares de pertença política, institucional e afetiva. Ao incorporá-lo visceralmente na minha experiência re(des)aprendente de doutorando em Difusão do Conhecimento, essa rede utópico-producente, me lancei em um intenso exercício de gestão da vida e epistêmica. Contribuir para a consolidação do seu estatuto epistemológico é reafirmar meu compromisso com o papel da ciência na transformação social. Um modo de produzir, gestar e difundir conhecimentos com o tempero da carne.

Trata-se de uma exposição científica que nos conduz a uma experimentação multireferenciada, ética e estética da/na modelagem da comunidade epistêmica Enlace, o(a) pesquisador(a) encarnado(a). Em suas veredas insurgentes, deslumbram-se as buscas utópicas e compromissadas com as justanças adjetivadas, tais como: social, racial, gênero, erótica, e científica. Com efeito, atravessamos com/sobre os seus princípios que se configuram, se flagram e deflagram em repertórios linguísticos e atos performativos mais do que meramente como um ato de nomeação puro: 1) consentimento; 2) presença; 3) colaboração; 4) compromisso; 5) ancestralidade; 6) afetações; 7) potências; 8) movimento de aliança; 9) reconhecimento; 10) redistribuição. Neste desvelamento do nosso saber-fazer cotidiano, exibimos a construção dos nossos objetos híbridos e das nossas experimentações “laboratoriais” colaborativas como um processo de humanização das ciências.

ISBN 978-85-232-2036-5



9 788523 220365



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



GRUPO ENLACE