



V. 2, N. 1, Julho de 2011

## **MUJIMBO**

### **Revista de Estudos Étnicos e Africanos**

*Editoras/Coordenadoras:* Sabrina Gledhill; Viviane de Oliveira Barbosa.

*Comissão Editorial:* Antonio Evaldo Almeida Barros; Daniela Galdino; Elisa Rodrigues Silva; Francineide Palmeira; José Welton dos Santos Junior; Luiza Reis; Thiara Matos; Sabrina Gledhill; Suely Santana; Tatiana Reis; Valdinéa Sacramento; Viviane de Oliveira Barbosa; Zelinda Barros.

*Conselho Editorial:* América César (UFBA); Ângela Figueiredo (UFRB); Angela Lühning (UFBA); Antonieta Antonacci (PUC-SP); Carmem Lúcia Tindó Ribeiro Secco (UFRJ); Dagoberto José Fonseca (UNESP); Delcele M. Queiroz (UNEB); Elísio Macamo (Universität Basel/Suíça); Filimone Meigos (ISAC/Moçambique); Flávio dos Santos Gomes (UFRJ); Ibrahim Thiaw (IFAN/Senegal); Jeferson Bacelar (UFBA); João José Reis (UFBA); Jocélio Teles dos Santos (UFBA); José Maia Bezerra Neto (UFPA); Keisha-Khan Y. Perry (Brown University/EUA); Livio Sansone (UFBA); Lucilene Reginaldo (UEFS); Luis Nicolau Parés (UFBA); Luz Adriana Maya Restrepo (Uniandes/Colômbia); Maria Helena P. T. Machado (USP); Maria Rosário Gonçalves de Carvalho (UFBA); Marcelo Cunha (UFBA); Marise de Santana (UESB); Miriam Rabelo (UFBA); Moema Parente Augel (Universität Bielefeld/Alemanha); Omar Ribeiro Thomaz (UNICAMP); Ordep Serra (UFBA); Rachel de Oliveira (UESC); Rafael Chambouleyron (UFPA); Regina Helena Martins de Faria (UFMA); Robert Slenes (UNICAMP); Salomão Jovino da Silva (Aruanda Mundi-SP); Selma Alves Pantoja (UNB); Sérgio Figueiredo Ferretti (UFMA); Valdemir Zamparoni (UFBA); Wilson Trajano Filho (UNB); Wlamyra Albuquerque (UFBA); Xavier Vatin (UFRB).

*Pareceristas deste número:* América Lúcia Silva César (UFBA); Ana Rita Santiago (UFRB); Didier André Roger Lahon (UFPA); Eliana de Barros Monteiro (UNIVASF); Maria Gabriela Hita (UFBA); João José Reis (UFBA); José Maia Bezerra Neto (UFPA); Lisa Earl Castillo (UFBA); Maria Lúcia Rodrigues Müller (UFMT); Marise de Santana (UESB); Mônica Ribeiro Morais de Almeida (UFMA); Nielson Rosa Bezerra (UFRRJ); Rejane Vecchia da Rocha e Silva (USP); Ruy Póvoas (UFBA); Valdemir Donizette Zamparoni (UFBA); Walter da Silva Fraga Filho (UFRB); Wheriston Silva Neris (UFMA); Zelinda dos Santos Barros (UFBA).

*MUJIMBO-Revista de Estudos Étnicos e Africanos* é uma publicação on-line, de periodicidade anual, editada pelos discentes do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas), vinculado ao Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia. Seu objetivo fundamental é estimular e divulgar a pesquisa e o debate na área dos estudos étnicos, étnico-raciais, afro-americanos e africanos.

---

*UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA*  
*Reitora: Dora Leal Rosa*  
*Vice-reitor: Luiz Rogério Bastos Leal*

*FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS*  
*Diretor: João Carlos Salles Pires da Silva*

*PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ÉTNICOS E*  
*AFRICANOS*  
*Coordenador: Jocélio Teles dos Santos*

*CENTRO DE ESTUDOS AFRO-ORIENTAIS*  
*Diretora: Paula Cristina Barreto*

---

## SUMÁRIO

### ARTIGOS

FABIÃO PRETO COURÁ: Sociabilidades e Identidades em Mariana, século XVIII ( <i>Fernanda Aparecida Domingos Pinheiro</i> ) .....	06
LAÇOS E ENLACES: A família na África de Amkoullel, o menino fula ( <i>Allisson Esdras Ferandes de Oliveira, Eumara Maciel dos Santos</i> ).....	19
MULHERES RURAIS E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL E NA ÁFRICA DO SUL ( <i>Viviane de Oliveira Barbosa</i> ) .....	29
O QUE SE QUER COM A DIFERENÇA? Reflexões sobre Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri ( <i>José Valdir de Jesus Santana</i> ).....	44
ESTUDOS ÉTNICOS: Uma aproximação epistemológica ( <i>Antonio Evaldo Almeida Barros</i> ) .....	70

## APRESENTAÇÃO

Com muita satisfação, *Mujimbo–Revista de Estudos Étnicos e Africanos* está lançando seu segundo número, referente ao ano de 2011. A perspectiva é que o periódico, organizado por discentes do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, contribua para o fortalecimento dos debates acadêmicos voltados ao campo dos estudos étnicos, étnico-raciais, afro-americanos e africanos, e para o fomento do diálogo entre estudantes de diferentes pós no Brasil e mesmo do exterior.

Entre textos de graduandos e pós-graduandos, este número é constituído por quatro artigos e um ensaio. O número contempla pesquisas dentro e fora do Brasil e aborda temas que envolvem desde questões teóricas e epistemológicas a estudos de caso.

O primeiro artigo, de autoria de *Fernanda Aparecida Domingos Pinheiro*, parte da contribuição dos estudos sobre escravidão no Brasil, dando destaque ao município de Mariana, nas Minas Gerais setecentista. A autora faz uma reconstituição da trajetória do escravizado Fabião Fernandes da Silva, destacando as formas de sociabilidade construídas por ele no interior da Capela Nova do Rosário e dando relevo às suas estratégias de sobrevivência e agência em meio à sociedade colonial.

Analisando a literatura de Hampâté Bâ, *Allisson Esdras Fernandes de Oliveira* e *Eumara Maciel dos Santos* fazem um passeio sobre a cultura malinesa, destacando as relações de parentesco entre os fula e discutindo a noção de família através dos relatos autobiográficos de *Amkoullel, o menino fula*.

*Viviane de Oliveira Barbosa* relaciona experiências de mulheres rurais maranhenses com experiências de mulheres rurais em KwaZulu-Natal. Numa abordagem comparativa, o artigo apresenta reflexões de pesquisa sobre estratégias de mobilização de mulheres rurais no Brasil e na África do Sul e considera as formas de atuação dessas mulheres em contextos e situações de desigualdades sociais, étnico-raciais, e de gênero.

O número traz um artigo que se refere à temática da educação para as relações étnico-raciais. *José Valdir Jesus de Santana* lança um olhar etnográfico sobre os indígenas Kiriri do estado da Bahia, refletindo acerca das reações e contradições da chamada educação escolar indígena, específica e intercultural, a partir das demandas e experiências daquele grupo.

Por fim, o ensaio de *Antonio Evaldo Almeida Barros* explora alguns problemas teóricos e epistemológicos relacionados ao campo dos Estudos Étnicos, particularmente, a relação desses estudos com o debate sobre modernidade, pós-modernidade e descolonização do conhecimento, e as relações entre epistemologia e alteridade

Mais uma vez, somos gratos ao Pós-Afro que, através da CAPES, tem apoiado a publicação deste periódico, a UFBA que hospeda o sítio da *Mujimbo* e a todos os pareceristas que nos brindaram com suas leituras e deram sugestões aos artigos abrigados neste número.

A todos, uma boa leitura!

Salvador, julho de 2011.  
Comissão Editorial.

**FABIÃO PRETO COURÁ:  
Sociabilidades e Identidades em Mariana, século XVIII**

*Fernanda Aparecida Domingos Pinheiro\**

**RESUMO:** Entre os confrades reunidos na Irmandade de N. S. do Rosário de um próspero núcleo urbano das Minas Setecentistas, Mariana, – encontrava-se Fabião Fernandes da Silva, destacado líder dessa associação de “homens pretos”. Partindo do reconhecimento de sua importância no interior da Capela Nova do Rosário, debruçei-me sobre a trajetória desse africano escravizado no Brasil. Localizei e examinei diversos documentos espalhados nos arquivos marianenses e, ao final da empreitada, obtive a reconstituição de uma pequena biografia. Através dela observei que o personagem identificou a si mesmo e/ou foi identificado por outros, de diversos modos, em diferentes ocasiões. Diante desta constatação, passo às reflexões sobre os possíveis modos de operacionalidade das diferentes identidades, em vista dos recursos disponíveis para integrar-se à sociedade colonial.

**Palavras-Chave:** Identidades. Procedência africana. Sociabilidade. Irmandade do Rosário.

**ABSTRACT:** Fabião Fernandes da Silva was an important leader of the black brotherhood of Nossa Senhora do Rosário (Our Lady of the Rosary) in Mariana, a prosperous city in eighteenth-century Minas Gerais. Taking the recognition of his important role in the New Rosário Chapel as my starting point, I have studied documents related to his association with this confraternity and other aspects of his life deposited in different archives in Mariana and produced a brief reconstruction of his life story. In terms of his “ethnic identity”, he was identified by others and identified himself in different ways, according to the situation. I go on to reflect on the efficacy of these different identities, in light of the resources available for becoming an integral part of colonial society.

**Keywords:** Identities. African origin. Sociability. Rosário brotherhood.

Nas duas últimas décadas, as muitas e diferentes identidades de origem africana têm despertado grande atenção dos historiadores. O papel da identidade passa a ser apreendido como uma importante chave para a compreensão das experiências dos sujeitos que vivenciaram a escravidão. Trata-se de um movimento que se distingue do debate acerca das

---

\* Mestra em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Doutoranda em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).  
E-mail: fe\_domingospinheiro@hotmail.com

influências resultantes de uma matriz africana "original" ou das possibilidades de "crioulização" das mesmas. O que se procura é evidenciar a heterogeneidade daqueles que cruzaram o Atlântico e foram submetidos ao cativeiro no Novo Mundo e como o uso dos seus legados permitiram a constituição de trajetórias individuais, bem como de grupos particulares, muito informando sobre os seus modos de inserção social no sistema escravista e/ou de sua negação.

Indiscutivelmente, os africanos que na América Portuguesa desembarcaram receberam/apropriaram/reconstruíram e reproduziram diferentes identidades.<sup>1</sup> Além daquelas identidades relacionadas à sua condição social, quero aqui discutir as que marcavam sua procedência em territórios do continente africano. Poderia um mesmo indivíduo apresentar diferentes identidades reconhecidas pelo tráfico? Em quais ocasiões elas eram empregadas? Como tais africanos operacionalizavam essas muitas identidades? Para lançar luz sobre tais questões proponho a análise da trajetória de vida de um *courano*, Fabião Fernandes da Silva.

Cabe antes esclarecer que essa é uma identidade que remonta a um lugar específico, um território situado na Costa da Mina, África Ocidental. Portanto, a nomenclatura *coura/courano* evoca uma procedência reconhecida e consolidada no contexto da diáspora africana, o que não significa representar, concomitantemente, um grupo étnico, pois a documentação colonial não possibilita "qualquer interpretação 'continuista' do ponto de vista da cultura" (SOARES, 2007, p. 71).

Sobre a "terra de Courá", temos poucas e imprecisas informações. Segundo Pierre Verger, os *couranos* eram "pessoas conhecidas sob o nome de Curamo, nome dado à lagoa das proximidades de Lagos", ou Onim, porto no litoral da atual Nigéria. Este africanista definiu tais pretos como inimigos do Rei de Daomé e fez menção a um documento datado de 1767 que divulgava uma invasão de "coiranos" a Ajudá (VERGER, 1987, p. 207). Luiz Mott foi quem primeiro anunciou a presença desses africanos em Minas Gerais ao pesquisar sobre a Dança de Tunda, "um

---

<sup>1</sup> Para melhor compreensão dessas diferentes dinâmicas identitárias confira: BARTH, Fredrik. "Os Grupos Étnicos e suas Fronteiras." In \_\_\_\_\_: *O Guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. (org. Tomke Lask). Rio de Janeiro: ContraCapa, 2000. p. 25-67; COHEN, Abner. *O homem bidimensional. A antropologia do poder e o simbolismo em sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978; CUNHA, Manuela Carneiro da. *Antropologia do Brasil. Mito – história – etnicidade*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987; MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. *O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Pallas/Universidade Cândido Mendes, 2003; SLENES, Robert. "Malungu ngoma vem! A África coberta e Descoberta no Brasil". *Revista da USP*. São Paulo, n. 12, dez.-jan.-fev., 1991/1992, p. 5-24.



ritual religioso dedicado ao deus da nação Courá, praticado no Arraial de Paracatu", que teria sido desmobilizado por um batalhão de capitães-do-mato em 1747 – dos vinte participantes indiciados, nove eram couranos (MOTT, 1988).

Mott escreveu ainda a mais extraordinária biografia de uma alforriada do século XVIII, a courana, ex-prostituta e beata, Rosa Egipcíaca. A liderança espiritual dessa africana foi evocada em várias vilas e arraiais da capitania mineira e no Rio de Janeiro; causou grande escândalo e, não raramente, veneração (MOTT, 1992). Por assim se defrontar com a "nação Courá" nos documentos setecentistas, Mott enfrentou o problema de localizar a região de origem desses seus representantes. Após conjecturar várias possibilidades, amparou-se na obra de Verger e confirmou que "os courana vieram mesmo dos arredores do lago Curamo, situado entre Lagos ao sul e o porto de Judá ao norte" (MOTT, 1988, p. 103).

Só recentemente, Mariza de Carvalho Soares, após anos de investigação buscando vestígios dispersos em muitos autores e incluindo uma cuidadosa pesquisa cartográfica, construiu o argumento de que os couranos teriam vindo de uma região distante da beira-mar. De fato, a historiadora, diferentemente de outros especialistas, recuou para o início do século XVIII, o estudo sobre o contato entre os portos do litoral da Baía de Benim e os mercados de escravos do interior.<sup>2</sup> Essa relação comercial foi estimulada por haver, naquele período, uma grande demanda de escravos para abastecer as recém descobertas minas de ouro em Minas Gerais. Mais especificamente, conforme Soares, os couranos vieram de uma localidade chamada Aledjo Koura, ao norte de Bassila e próxima às nascentes do rio Mono, situada no atual Togo. A autora ainda conjectura o percurso da suposta rota terrestre que ligava esse interior aos portos do litoral onde os couranos foram embarcados: Ajudá e Jaquem (SOARES, 2007).

Saindo de algum desses portos da baía do Benim, a rota atlântica tinha como destino final as cidades do Recife, de Salvador e do Rio de Janeiro. Do nordeste, os escravos percorriam o caminho do sertão, ao longo do curso do rio São Francisco até o encontro com o rio das Velhas,

---

<sup>2</sup> O comércio regular de escravos entre o interior e o litoral da Costa da Mina é melhor conhecido e discutido na historiografia a partir de 1730, quando o Daomé, depois de conquistar os reinos de Alada e Hueda (no litoral) se voltaria contra Oió (no interior). A imposição dessa cronologia se deve a associação que se faz entre escravização e guerras, necessárias para abastecer o mercado com mercadoria humana. Cf. LAW, Robin. *The Slave Coast of West Africa, 1550-1750: the impact of the Atlantic Slave Trade on an African Society*. Oxford: Claredon Press, 1991.

de onde se seguia e se chegava às minas de ouro do interior da colônia americana. Esse percurso era conhecido como o Caminho dos Currais do Sertão e possuía diversos atalhos e desvios (ANDREONI, 1967).

A fim de evitar os riscos desse trajeto, a alternativa era prolongar a rota marítima e, com isso, os escravos que haviam chegado em Pernambuco e na Bahia eram novamente colocados em navios negreiros e conduzidos até o Rio de Janeiro. Passando por essa cidade, ainda por mar ou por terra, os traficados seguiam até Paraty, na abertura do “Caminho Novo” através do qual chegavam à Comarca do Rio das Velhas e do Rio das Mortes. Essa viagem durava, em média, 45 dias e embora tenha sido concluído apenas em 1725, por ele já se fazia o comércio e o transporte de carregamentos desde o início da povoação nas minas. Sem dúvida, dos caminhos terrestres que ligava à zona de extração aurífera ao litoral, este era o que apresentava melhores condições, por ser uma estrada mais larga e mais frequentada (VENÂNCIO, 2000, p. 111-123; SOARES, 1998).

De um modo ou de outro, a capitania de Minas Gerais era constantemente abastecida de pretos novos, dos quais muitos eram couranos e se fixaram em Mariana, sobretudo na primeira metade do século do ouro.<sup>3</sup> E isso foi o que sucedeu com o personagem deste artigo. Fabião atravessou o Atlântico quando ainda era um “moleque”. Chegando ao Rio de Janeiro, foi comprado por um importante dono de escravos e de lavras de Mariana.<sup>4</sup> Com ele, Fabião seguiu viagem pelo interior da Colônia, tendo aquela localidade como seu destino final, provavelmente, na década de 1730. Estando nela estabelecido, não demorou a se matricular na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário<sup>5</sup>, mas só assinou o seu termo de

---

<sup>3</sup> A periodicidade do tráfico de couranos para essa região das Minas Gerais é uma estimativa conjecturada a partir do exame dos registros paroquiais. Cf. PINHEIRO, Fernanda Aparecida Domingos. *Confrades dos Rosário: sociabilidade e identidade étnica em Mariana – Minas Gerais (1745-1820)*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006.

<sup>4</sup> Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana (AEAM) – Testamentaria de José Fernandes da Silva nº 719: anexos da prestação de contas.

<sup>5</sup> Nessa irmandade marianense se matricularam, majoritariamente, os africanos procedentes da Costa da Mina, sendo em seus assentos de entrada identificados de diversas maneiras: minas, ladas, tibus, cobus, sabarús, couranos, etc. Apesar dessa supremacia numérica, nessa associação religiosa havia também escravos e libertos provenientes da África Centro- Ocidental – os angolas, benguelas, rebolos, congos. Além da presença constante de crioulos. Apesar da inexistência de restrições imposta a determinados grupos, cabe aqui destacar que a supremacia numérica daquele primeiro (os da Costa da Mina) foi constante ao longo de todo o século XVIII, sendo seus representantes os principais líderes, ocupando, com grande frequência, os lugares da

irmão – onde fora identificado como courano – algum tempo depois, em dezembro de 1750<sup>6</sup>, ano em que faleceu José Fernandes da Silva, o sobredito seu senhor.<sup>7</sup>

De todos os escravos desse rico homem branco, Fabião, que então tinha 28 anos, e mais outros três africanos foram favorecidos, conforme a vontade senhorial registrada em testamento. Ele recebeu uma véstia de seda encarnada e o benefício de ser coartado, ou seja, podia comprar a liberdade em prazo determinado no valor de 250 mil réis. Segundo a justificação contida nesse documento – no qual também foi registrada sua identidade étnica –, tal concessão resultou da assistência que prestara ao seu senhor quando moribundo, ministrando-lhe sangrias a fim de aliviar-lhe o sofrimento.<sup>8</sup> Daí conclui-se que ainda recém chegado às minas e bastante jovem, Fabião teria sido direcionado a aprender um ofício – o de barbeiro e sangrador.

Em 8 de abril de 1752, com brevidade e no exato ano em que foi coroado o Rei do Rosário, Fabião quitou e recebeu a sua alforria.<sup>9</sup> Em sua “Escritura de Alforria e Liberdade” registrada em Livro de Notas do Tabelião consta a confirmação das condições de sua concessão, a confissão da completa satisfação da quantia pela qual fora coartado em testamento e a confirmação de seu grupo étnico - courano. Como se não bastasse a rapidez com que quitou o valor de sua liberdade, imediatamente após essa conquista, corridos apenas 22 dias, ele – então reconhecido como natural da Costa da Mina – e Joana Rabelo da Costa se casaram na Igreja Catedral, às

---

Mesa diretora. Quanto aos crioulos, observa-se em suas matrículas uma estreita relação com os irmãos africanos: geralmente eram seus filhos ou escravos. Para maior detalhes quanto ao perfil dos confrades e dos mesários da Irmandade de N. S. do Rosário dos Homens Pretos de Mariana veja PINHEIRO, Fernanda. *Op. cit.* 2006.

<sup>6</sup> AEAM - Livro de Assentos de Entrada da Irmandade de N. S. do Rosário de Mariana, P-28, fl. 01 (25/12/1750).

<sup>7</sup> José Fernandes da Silva era um destacado senhor de escravos e proprietário de vários “buracos e águas de minerar” em Mariana. Serviu como oficial branco da Irmandade de N. S. do Rosário e assim representou essa associação fraternal em um litígio que esta moveu contra o ermitão Matias Teixeira de Souza. AEAM - Testamentaria de José Fernandes da Silva nº 719, fl. 09v, 16v. AEAM - Querela apresentada pelo Rosário dos pretos contra Matias Teixeira de Souza, Armário 15, Pasta 4062, Auto 1742.

<sup>8</sup> AEAM - Testamentaria de José Fernandes da Silva, nº 719, fl. 09v, 16v. No testamento e inventário de José Fernandes da Silva foram arrolados 25 escravos (todos homens africanos), entre eles, Antônio Cobu e Antônio Toco Lada, que receberam alforria gratuita, e também o Fabião e o preto Luís (outro courano irmão do Rosário), que foram coartados. AEAM - Livro de Assentos de entrada da Irmandade de N. S. do Rosário de Mariana, P-28: Matrícula de Luís Fernandes da Silva, fl. 13 (27/05/1753).

<sup>9</sup> Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana (AHCSM)- Livro de Notas, 1º Ofício, 72, fl. 12 (08/04/1752).

4 horas da tarde, convidando como testemunhas João da Costa Azevedo e Domingos Pinto Pena.<sup>10</sup> O primeiro era o testamenteiro do ex-senhor de Fabião (e que havia assinado sua carta de alforria) e ambos eram homens brancos que serviram, respectivamente, às Mesas diretoras das Irmandades de Santa Efigênia e de São Benedito<sup>11</sup>, situadas no interior da Capela Nova do Rosário, tal como a irmandade que lhe atribuiu o nome.

Com certeza, a presença desses oficiais brancos no matrimônio de Fabião Fernandes da Silva deve-se ao papel proeminente que este africano desempenhava dentro da Capela dos homens de cor e, conseqüentemente, à sua representatividade entre os demais confrades e mesmo diante da sociedade marianense. É impressionante a regularidade de sua presença na Mesa diretora da Irmandade do Rosário, por 21 vezes, o que o destacaria dos demais.<sup>12</sup> Em algumas ocasiões, ocupou funções de grande credibilidade, como a de tesoureiro da fábrica e a procurador geral, cargos dificilmente ocupados pelos confrades "pretos", ainda que libertos. Isso porque tais indivíduos só raramente dispunham dos requisitos necessários para o seu exercício: letramento, situação econômica capaz de socorrer a irmandade em casos de renda insuficiente, e personalidade jurídica. Desfrutando de tais condições, Fabião foi dos pouquíssimos africanos que desempenharam tais responsabilidades, frequentemente atribuídas aos ditos "oficiais brancos".

Talvez por influência ou exemplo de seu marido, Joana, forra mina, tornou-se irmã do Rosário em 1754, do mesmo modo que outros quatro

---

<sup>10</sup> AEAM - Livro de Registros de Casamento, O-27, fl. 100.

<sup>11</sup> AHCSM - Livro de Notas, 1º Ofício, 71: Escritura de dívida e obrigação que fazem os administradores das Irmandades de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia dos pretos desta cidade a José Pereira dos Santos, fl. 131-131v (24/01/1752); Livro de Notas, 1º Ofício, 79: Escritura de obrigação que fazem os oficiais de nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia dos pretos desta cidade a Sebastião Martins da Costa e este àqueles, fl. 142-142v (02/05/1757).

<sup>12</sup> AEAM - Livro de Termos e Atas da Irmandade de N. S. do Rosário de Mariana, P-27, fl. 11v-12 (1752 - rei); fl. 16v-17 (1754 - irmão de Mesa); fl. 17v-18 (1755 - irmão de Mesa); fl. 18v-19 (1756 - irmão de Mesa); fl. 20v-21 (1757 - irmão de Mesa); fl. 23-23v (1758 - irmão de Mesa); fl. 24v-25 (1760 - irmão de Mesa); fl. 25v-26 (1761 - irmão de Mesa); fl. 26v-27 (1762 - irmão de Mesa); fl. 29v-31v (1765 - irmão de Mesa); fl. 33v-34 (1766 - tesoureiro da fábrica); fl. 36-37 (1767 - procurador geral); fl. 41-41v (1768 - procurador geral e irmão de Mesa); fl. 42v-43 (1769 - procurador geral e irmão de Mesa); fl. 61v-62v (1782 - irmão de Mesa); fl. 64v-65 (1783 - irmão de Mesa); fl. 65v-66v (1784 - procurador geral); fl. 67v-68v (1785 - procurador geral); fl. 71-72 (1786 - procurador geral). Em abril de 1769, Fabião Fernandes da Silva, enquanto procurador geral do Rosário, propôs aos demais oficiais a redação de um novo Compromisso que seria remetido a Portugal com o objetivo de ser aprovado pela Mesa de Consciência e Ordens. AEAM - Livro de Termos e Atas da Irmandade de N. S. do Rosário de Mariana, P-27: Termo para se fazer novo Compromisso, fl. 43v.

escravos do casal, ali se matricularam em datas diversas: Teresa Fernandes, mina (1758); Sebastião, crioulo (1768); Ambrósio, angola (1769); e o mulatinho Luís Antônio, "por ordem de seu Senhor" (1786).<sup>13</sup> Na Irmandade de São Benedito, igualmente se filiaram os ditos cônjuges (Fabião em 1751 e Joana em 1757, como "irmã antiga"), além de Maurícia, crioula (1768), propriedade dos mesmos senhores agora tornados também confrades.<sup>14</sup> Ainda relatando sobre essa destacada participação de Fabião no interior da Capela nova do Rosário, vale ressaltar que nos termos das matrículas dos seus escravos, bem como nos das atas de eleição da Mesa da Irmandade de igual invocação não foi registrada nenhuma referência à sua origem – etnicidade e/ou procedência. Seu nome completo era indicado sem outro complemento que auxiliasse o seu reconhecimento, sendo ele, provavelmente, conhecido por todo o corpo de fiéis.

Tamanha distinção no interior da capela construída pelos homens pretos foi possibilitada pelo considerável patrimônio que Fabião Fernandes da Silva e sua esposa amealharam. Ao ditar seu testamento, em 1785,<sup>15</sup> Joana afirmou possuírem no Monsus (rua na sede da cidade) duas moradas, sete escravos, além de vários móveis e trastes de casa.<sup>16</sup> Nessa ocasião foram arrolados como escravos do casal Sebastião Crioulo, Maria Mina, Alexandre Mina, Teresa Mina, Inácio Mina, Maurícia Crioula e Luís Antônio, mulatinho. Além desses, Fabião Fernandes da Silva e Joana Rabelo da Costa tinham sido senhores de uma preta mina chamada Rosa, que

---

<sup>13</sup> AEAM - Livro de Assentos de Entrada da Irmandade de N. S. do Rosário de Mariana, P-28: Matrícula de Joana Rabelo da Costa, fl. 20v (06/01/1754); Matrícula de Teresa Fernandes, 'mina', fl. 38 (02/11/1758); Matrícula de Sebastião, crioulo, fl. 56 (06/01/1768); Matrícula de Ambrósio, angola, fl. 61 (03/01/1769); Matrícula de Luís Antônio Fernandes da Silva, fl. 77 (07/07/1786).

<sup>14</sup> AEAM - Livro de Assentos de Entrada da Irmandade de São Benedito de Mariana, P-20: Matrícula de Fabião Fernandes, fl. 41 (10/01/1751); Matrícula de Joana Rabelo, fl. 08v (01/09/1757); Matrícula de Maurícia, crioula, fl. 48 (10/01/1768).

<sup>15</sup> AHCSM - Livro de Registros de Testamentos, 1º Ofício, 41, fl. 153v-155 (data de feitura: 30/11/1785; data de abertura: 25/12/1791). Joana Rabelo da Costa fez seu testamento quando ainda estava "com saúde e de pé", e faleceu somente no dia 25 de dezembro de 1791, sendo então acompanhada, encomendada e sepultada na Capela de Nossa Senhora do Rosário de Mariana. Obs.: o seu registro de óbito foi datado com o atraso de 1 dia. AEAM - Livro de Registro de Óbitos, Q-18, fl. 64v.

<sup>16</sup> AHCSM - Livros de Notas, 1º Ofício, 82: Escritura de Alforria de Rosa mina, outorgada pelos pretos forros Fabião Fernandes da Silva e Joana Rabelo da Costa, fl. 179v-180 (21/05/1762); AEAM - Livro de Registros de Óbito, Q-16: Óbito de Francisco, fl. 52v (17/08/1775); Óbito de Antônio, fl. 141v (14/05/1771); Livro de Registros de Óbito, Q-17: Óbito de Maria inocente, fl. 18 (03/05/1779); Óbito de Ambrósio, fl. 72v (25/12/1783); Livro de Registros de Óbito, Q-18: Óbito de Maurícia, fl. 58v (20/06/1791); Óbito de Inácia mina, fl. 58v (03/08/1791).

alforriaram, em 1762, por coarção no valor de duas libras e uma quarta de ouro. Marido e mulher também se serviram de outros escravos que já haviam morrido antes de 1785: Francisco faleceu, confessado e ungido, em 1775; Antônio morreu com o sacramento da confissão em 1771; Maria, inocente, pereceu em 1779; e Ambrósio (também irmão do Rosário) faleceu em 1783, com os sacramentos da penitência e extrema-unção. Outros dois escravos que foram relacionados entre os bens da testadora faleceram no mesmo ano que ela, em 1791: Maurícia (irmã de São Benedito), com todos os sacramentos, e Inácia, mina, que recebeu a penitência e a extrema-unção. Todos esses escravos foram sepultados na Capela Nova do Rosário, bem como a sobredita senhora. Em seus assentos de óbitos, frequentemente o nome do senhor, Fabião Fernandes da Silva, não foi acompanhado de expressões designativas e, pouquíssimas vezes, foi seguido pelo termo *preto forro*.

Nessa condição, a obtenção de todos esses bens, por certo, derivou do esforço e diligência de seus proprietários. O barbeiro e sangrador Fabião sabidamente complementou seu orçamento executando outras atividades que lhe renderam algum capital. Com proeza e a pedido do já mencionado testamenteiro de seu patrono, ele administrou por seis anos e meio uma lavra e a escravaria pertencentes à dita testamentária. De fato, em petição escrita de próprio punho e letra, anexada a tal prestação de contas dos bens deixados por José Fernandes da Silva, Fabião se intitulou preto forro e exigiu que o dito testamenteiro lhe satisfizesse da porção contratada pelo seu trabalho – 25 oitavas anuais.<sup>17</sup> Por conseguinte, através da sua qualificação ocupacional e de outras atividades adaptadas ao mercado local, o liberto courano organizou-se financeiramente.<sup>18</sup> Este fator, aliado ao seu conhecimento da escrita, ajuda a explicar o acesso frequente que ele teve à gerência confrarial.

Em decorrência de tudo que já foi exposto e, sobretudo, do seu poder de comando junto à irmandade do Rosário, Fabião Fernandes da Silva teceu uma vasta rede de relações com os demais confrades e administradores das confrarias dos homens de cor, na cidade de Mariana. De fato, ele testemunhou o registro dos testamentos e se responsabilizou pela execução dos legados de alguns confrades, como os do capitão Pedro Rodrigues da

---

<sup>17</sup> AEAM - Testamentaria de José Fernandes da Silva, nº 719, fl. 421-421v (31/09/1769).

<sup>18</sup> O desempenho de tais atividades econômicas teria, portanto, facultado a conquista do dinheiro necessário para a quitação de sua alforria, assim como, para a compra de todos os bens adquiridos pelo casal.

Costa<sup>19</sup> e de Diogo de Souza Coelho,<sup>20</sup> ambos pretos minas. Testemunhou na inquirição do processo matrimonial de Félix da Costa Chaves, também courano, e Ana Teixeira, preta mina, quando declarou ser natural da Costa da Mina Coura e compadre dessa liberta.<sup>21</sup> O nome de Fabião, dessa vez não identificado por sua naturalidade/etnicidade/cor, também consta num registro de óbito, no qual demonstrou preocupação com João, um “inocente enjeitado” que mandou sepultar, “por esmola” que deu, na Catedral da Sé.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> Pedro Rodrigues da Costa era confrade e importante oficial do Rosário, eleito juiz, procurador geral e irmão de Mesa ao longo das décadas de 1740, 1750, 1760, 1770 e 1780. Este preto mina, morador na Rua Nova, possuía um escravo, Antônio courano, admitido como irmão do Rosário em 1770 (ano em que o dito seu proprietário recebeu a patente de capitão). Pouco tempo depois de sua entrada na Irmandade, aos 7 de setembro de 1774, foi registrado o óbito de Antônio. E o capitão Pedro Rodrigues da Costa faleceu no dia 21 de fevereiro de 1788, deixando inscritas as suas últimas vontades em seu solene testamento. Assim, a Irmandade de N. S. do Rosário foi favorecida com a seguinte esmola: 1 caixa de guerra, 2 alabardas (arma de fogo) e 6 oitavas de ouro. AEAM – Livro de Assentos de Entrada da Irmandade de N. S. do Rosário de Mariana, P-28: Matrícula de Pedro Rodrigues da Costa, fl. 06 (30/05/1753); Matrícula de Antônio, fl. 61 (03/01/1770); Livro de Termos e Atas da Irmandade de N. S. do Rosário de Mariana, P-27: Ata de eleição na qual foi registrado Pedro Rodrigues da Costa em 1749, fl. 04v-05 (juiz); 1754, fl. 16v-17 (irmão de Mesa); 1755, fl. 17v-18 (irmão de Mesa); 1756, fl. 18v-19 (irmão de Mesa); 1757, fl. 20v-21 (irmão de Mesa); 1758, fl. 23-23v (irmão de Mesa); 1760, fl. 24v-25 (irmão de Mesa); 1761, fl. 25v-26 (juiz); 1762, fl. 26v-27 (irmão de Mesa); 1763, fl. 27-27v (irmão de Mesa); 1764, fl. 28-28v (irmão de Mesa); 1765, fl. 29v-31v (irmão de Mesa); 1766, fl. 33v-34 (irmão de Mesa); 1767, fl. 36-37 (irmão de Mesa); 1782, fl. 61v-62v (procurador geral e irmão de Mesa); 1783, fl. 64v-65 (procurador geral); 1786, fl. 71-72 (irmão de Mesa); 1787, fl. 73-73v (irmão de Mesa); Termo de aprovação do procurador, o capitão Pedro Rodrigues da Costa, fl. 51-51v (15/01/1775); Livro de Registros de Óbito, Q-16: Óbito de Antônio, escravo do capitão Pedro Rodrigues da Costa, fl. 44; AHCSM – Livro de Registros de Testamentos, 1º Ofício, nº 66, fl. 177-179v (data de feitura: 16/11/1785; data de abertura: 21/02/1788); Inventário do capitão Pedro Rodrigues da Costa, 1º Ofício, Caixa 115, Auto 2380 (data de abertura: 26/05/1789; data de conclusão: documento incompleto). Cabe ainda salientar que os testamentários nomeados em testamento recusaram tal encargo em vista das dificuldades previstas para o pagamento de todos os credores, sendo poucos os bens deixados pelo testador e avantajadas as dívidas acumuladas. A insignificante soma deixada como prêmio para aquele que se ocupasse dessa função não os encorajou.

<sup>20</sup> Fabião Fernandes da Silva testemunhou os papéis de corte que Diogo de Souza Coelho, acamado e agonizante, outorgou a três de seus escravos - uma família: pai, mãe e filho. AHCSM - Inventário de Diogo de Souza Coelho, 1º Ofício, Caixa 103, Auto 2141 (tem testamento - data de abertura: 28/02/1774; data de conclusão: 23/01/1779); AEAM - Livro de Assentos de Entrada da Irmandade de N. S. do Rosário de Mariana, P-28, fl. 27 (26/12/1754).

<sup>21</sup> AEAM – Processo Matrimonial de Félix da Costa Chaves e Ana Teixeira, Armário 02, Pasta 223, Registro 2228 (data inicial: 21/07/1757; data final: 28/07/1757).

<sup>22</sup> AEAM – Livro de Registros de Óbito, Q-15, fl. 50v (01/10/1762).

Outro ato de "benevolência" foi registrado na carta de alforria de Izabel, que obteve a liberdade em troca de um escravo oferecido por seu padrinho, o mesmo Fabião Fernandes da Silva, em cuja escritura não foi designado por nenhum outro modo.<sup>23</sup>

Resumidamente, Fabião representou diferentes papéis ao longo de sua vida – foi escravo, senhor de escravos, confrade e administrador do Rosário e de S. Benedito, barbeiro e sangrador, administrador de lavras de mineração, testamenteiro e testemunha de diferentes processos, padrinho e compadre de outros africanos escravizados e libertos, e de seus descendentes. Todas essas representações sociais constituem sua trajetória que, apesar das várias lacunas, pode ser reconstituída através da localização de muitas fontes de diferentes naturezas: matrículas, atas de eleição e termos da Mesa de Direção da Irmandade de N. S. do Rosário, matrículas da Irmandade de S. Benedito, cartas de alforria, assentos de batismos, casamentos e óbitos, processo matrimonial, testamentos e inventários.

Com a investigação desse *corpus* documental (inicialmente visando analisar as experiências vivenciadas por um importante confrade do Rosário) observei que Fabião identificou-se e/ou foi identificado de diversos modos, em diferentes ocasiões: ora como "preto", ora como "natural da Costa da Mina", ora de "nação Courana", ora "natural da Costa da Mina Coura" e, por fim, em alguns registros, nenhuma designação de origem acompanhava seu nome. Verifiquei que a procedência mais específica de Fabião – nação courana – foi invocada na sua matrícula no Rosário, na sua alforria, no inventário de seu senhor e na inquirição do processo matrimonial de Félix da Costa Chaves e Ana Teixeira. Somente no assento de seu casamento foi registrado seu grupo de procedência mais extenso – "natural da Costa da Mina" – termo mais abrangente. No testamento de sua esposa e em alguns assentos paroquiais dos escravos de Fabião, uma identidade ainda mais abrangente – sua cor (preto) e a condição social (forro) – foi ressaltada, enquanto que, em outros registros paroquiais, todas essas informações foram omitidas. Igualmente, nas matrículas de seus escravos nas irmandades, o nome de Fabião não foi acompanhado por nenhuma designação de origem ou nação.

Esse quadro sugere a existência de diferentes "níveis identitários". Em algumas ocasiões, a indicação da procedência mais específica era importante para diferenciar o indivíduo dos demais contemporâneos. Essa é a situação, por exemplo, da Irmandade do Rosário, onde existia, ao menos durante o século XVIII, uma enorme concentração de indivíduos vindos da

---

<sup>23</sup> AHCSM – Livro de Notas, 1º Ofício, 84, fl. 35-35v (02/05/1764).



Costa da Mina. A necessidade de identificação entre os demais escravos de José Fernandes da Silva poderia ter levado a uma melhor caracterização de Fabião no inventário do falecido senhor e, da mesma forma, na sua alforria. Em ambos os documentos, Fabião foi igualmente identificado como homem de *nação Courana*, o que demonstra uma relação direta entre tais registros. Mais tarde, ao se tornar um senhor de escravos, a designação mais comum de Fabião foi a de *preto forro*, assim como vários outros libertos que se tornaram proprietários de africanos e de seus descendentes. Mas, considero surpreendente a ausência, em alguns documentos, de qualquer designação que marcasse o lugar social desse indivíduo – procedência, etnicidade, cor e status jurídico. Essa omissão só é facilmente compreendida no caso dos assentos de matrícula dos seus escravos nas irmandades da Capela do Rosário, visto que nesse espaço, Fabião era por demais conhecido.

Diante da constatação de tais ocorrências, é pertinente perguntar: qual a lógica ou quais as lógicas de identificação eram empregadas nesse período? Em quais situações o indivíduo se identificava e em quais outras ele era identificado pelas autoridades coloniais? Como se dava o processo de apropriação de identidades impostas aos traficados? Será o desaparecimento (ou esquecimento) da procedência de Fabião um indício de uma possível mobilidade social desse courano que desfrutou de uma ascensão econômica e de grande prestígio confrarial? Essas respostas só poderão ser devidamente enfrentadas após a realização de uma pesquisa sistemática sobre o tema, apesar dos muitos obstáculos impostos pelas fontes documentais a sua realização.

#### REFERÊNCIAS

ANDREONI, João Antônio (André João Antonil). *Cultura e opulência do Brasil*. Introdução e vocabulário por A. P. Canabrava. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1967.

BARTH, Fredrik. "Os Grupos Étnicos e suas Fronteiras." In \_\_\_\_\_: *O Guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. (org. Tomke Lask). Rio de Janeiro: ContraCapa, 2000. p. 25-67.

COHEN, Abner. *O homem bidimensional*. A antropologia do poder e o simbolismo em sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Antropologia do Brasil*. Mito – história –

etnicidade. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FARIA, Sheila de Castro. "Mulheres forras – riqueza e estigma social." *Tempo*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, 2000, p. 65-92.

\_\_\_\_\_. "Sinhás Pretas: acumulação de pecúlio e transmissão de bens de mulheres forras no sudeste escravista (sécs. XVIII-XIX)". In: SILVA, Francisco Teixeira da, e outros. *Escritos sobre História e Educação. Homenagem à Maria Yeda Leite Linhares*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Mauad, 2001, p. 289-329.

GINZBURG, Carlo. "O nome e o como". In: \_\_\_\_\_. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Martins Fones, 1992.

LAW, Robin. *The Slave Coast of West África, 1550-1750: the impact of the Atlantic Slave Trade on an African Society*. Oxford: Claredon Press, 1991.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. "Do que ó preto Mina é capaz: Etnia e Resistência entre africanos livres". *Afro-Ásia*. Salvador, CEAO/UFBA, n. 24, 2000, p. 71-95.

MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. *O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Pallas/Universidade Cândido Mendes, 2003.

MOTT, Luiz. "Acotundá: Raízes setecentistas do sincretismo religioso afro-brasileiro." In: \_\_\_\_\_. *Escravidão, Homossexualidade e Demonologia*. São Paulo: Ícone, 1988.

\_\_\_\_\_. *Rosa Egípcíaca: uma santa negra no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1992.

OLIVEIRA, Maria Inês Cortês de . "Quem eram os 'negros da Guiné'? A Origem dos Africanos na Bahia". *Afro-Ásia*. Salvador, n. 19/20, 1997, p. 37-74.

PINHEIRO, Fernanda Aparecida Domingos. *Confrades dos Rosário: sociabilidade e identidade étnica em Mariana – Minas Gerais (1745-1820)*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006.

REIS, João José. "Irmandade e diversidade étnica nas irmandades negras no tempo da escravidão." *Tempo*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, jun., 1997, p. 7-33.

SLENES, Robert. "Malungu ngoma vem! A África coberta e Descoberta no Brasil". *Revista da USP*. São Paulo, n. 12, dez.-jan.-fev., 1991/1992, p. 5-24.

SOARES, Mariza de Carvalho. "De escravos do senhor a escravos de si mesmos. O tráfico de escravos com destaque para o atual Município de Parati." LAUDO historiográfico. Convênio entre a Fundação Palmares/MINC e o Instituto de Terras do Estado do Rio de Janeiro/SP-RJ. Dezembro – 1998.

\_\_\_\_\_. "Indícios para o traçado das rotas terrestres de escravos na Baía do Benin, século XVIII." In: \_\_\_\_\_(Org.). *Rotas Atlânticas da Diáspora Africana: da Baía do Benin ao Rio de Janeiro*. Niterói: EdUFF, 2007.

VENÂNCIO, Renato Pinto. "Caminho Novo: a longa duração." *Varia História*. Belo Horizonte, v. 21, 2000, p. 111-123.

VERGER, Pierre. *Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos dos séculos XVIII a XIX*. 3. ed. São Paulo: Editora Corrupio, 1987.

**LAÇOS E ENLACES:**  
**A família na África de Amkoullel, o menino fula**

*Allisson Esdras Fernandes de Oliveira*  
*Eumara Maciel dos Santos\*\**

**RESUMO:** Neste artigo, tem-se como objetivo traçar uma linha de estudo sobre o grande valor dos laços da família malinesa a partir dos relatos autobiográficos de *Amkoullel, o menino fula*, de Amadou Hampâté Bâ atentando para a perspectiva antropológica do conceito de família. Para os *fula*, o parentesco envolvia muito mais que a consanguinidade, eram elos construídos no manifestar dos relacionamentos, nas coletividades, envolvendo uma conotação mais alargada, haja vista que a família é o elemento base da estabilidade de sociedades do Mali. Confrontaram-se as narrativas de Bâ (2003) com os pressupostos teóricos que versam sobre os conceitos de família: as idéias de Foucault (1991), Hoebel e Frost (2006), Minuchin (1990), Mioto (1997), Skynner (1976) entre outros.

**Palavras-chave:** Literatura malinesa. Cultura. Família malinesa.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to develop a line of study on the high value assigned to Malian family ties based on the autobiographical accounts in *Amkoullel, o menino fula* ( *Amkoullel the Fulani boy*), by Amadou Hampâté Bâ, focusing on the anthropological perspective of the concept of family. For the Fula people, family relations involved much more than blood ties. They were links built up through the expression of relationships in communities that involved a broader connotation, given that the family is the basis of social stability in Mali. I compare Bâ's narratives (2003) with theoretical assumptions that deal with the concepts of family: the ideas of Foucault (1991), Hoebel and Frost (2006), Minuchin (1990), Mioto (1997) and Skynner (1976 ) among others.

**Key-words:** Malian literature. Culture. Malian family.

**RESUMEN:** En este artículo hemos tratado de trazar una línea de estudio sobre el gran valor de los lazos familiares de los malienses relatos autobiográficos de *Amkoullel, lo niño fulani* de Amadou Ba Hampâté prestar atención a la perspectiva antropológica del concepto de familia. Por los fulani, la relación que participan mucho más que la endogamia, se construyeron en los enlacesmuestran las relaciones de las comunidades, involucrando a una connotación más amplia, dado que la familia es la base de la estabilidad de las sociedades de Malí. Narraciones se enfrentaron Bâ (2003) con los supuestos

---

\*\* Graduandos do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus Universitário Professor Gedival Sousa Andrade, DCHT XXIV, Xique-Xique.  
E-mails: allissonesdras@gmail.com; eumaramaciel@hotmail.com.

teóricos que se ocupam de los conceptos de familia: las ideas de Foucault (1991), Hoebel y Frost (2006), Minuchin (1990), Mioto (1997), Skynner (1976) entre otros. *Palabras clave*: Literatura de Malí. La cultura. Familia de Malí.

No cenário da África Subsaariana, surge a figura de Amkoullel: o menino malinês que dá vida à autobiografia de Amadou Hampaté Ba quando são lidas as páginas que reúnem histórias e memórias infanto-juvenis de um *fula* em meio a sua numerosa e grandiosa família.

A tessitura da família malinesa retratada em *Amkoullel, o menino fula* evoca seus ancestrais, não como mortos, mas como energia que pulsa e que continua a viver em cada um dos *fula*, assim como afirma Bâ (2003, p. 23): “Na África tradicional, o indivíduo é inseparável de sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas um prolongamento.” Dessa maneira, a família não se limita aos laços consanguíneos, mas enlaça toda história de vida tanto do parentesco quanto dos que mais cheguem e que vão se unindo ao seio familiar.

O pulsar deste estudo consiste na estrutura familiar malinesa a partir da obra autobiográfica *Amkoullel, o menino fula*, de Amadou Hampaté Ba. Para corroborar este estudo conta-se com os pressupostos teóricos de Engels (1997), Foucault (1991), Hoebel e Frost (2006), Minuchin (1990), Mioto (1997), Skynner (1976), entre outros que contemplam alguns aspectos do tema.

Faz-se necessária uma viagem pela perspectiva antropológica da família para refletir sobre o entremear dos laços familiares em *Amkoullel, o menino fula*. Historicamente, a família seria um agrupamento de pessoas, formando, basicamente, a família-natal-conjugal (pai, mãe e prole). Tal família possuía algumas funções, tais como: a sexual, a reprodutiva, a econômica e a educacional. No modelo de família dos *fula* são traçadas linhas divergentes do arquétipo construído pela imagem de família nuclear.

Na África, com enfoque no Mali (vide Figura 1), na sociedade dos *fula*<sup>1</sup>, o clã da família se constituiu de forma diferenciada do modelo ocidental, haja vista que a matriz familiar delinea-se de forma complexa, ao passo que o poder de constituição e extensão dos elos que unem a agnação firmam-se, seguindo uma linhagem que não precisa estar diretamente arraigada aos laços consanguíneos. A ligação do malinês à sua família era sagrada já que “Na África tradicional, o indivíduo é

---

<sup>1</sup> “[...] povo de pastores nômades que conduziu seus rebanhos através de toda a África savânica ao sul do Saara, entre os Oceanos Atlântico e Índico durante milênios (conforme testemunho de pinturas rupestres da região)”. (BÂ, 2003, p.24)

inseparável de sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas um prolongamento." (BÂ, 2003, p.23).

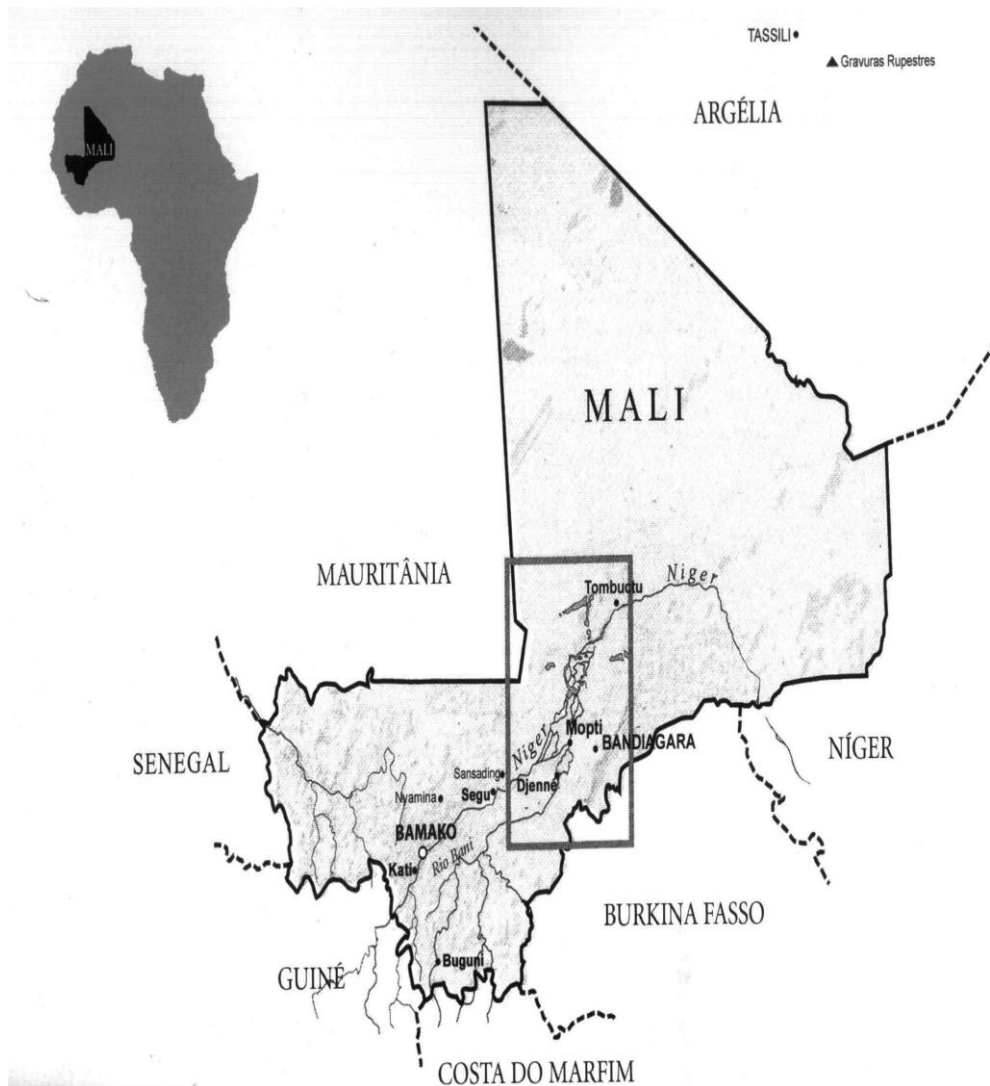


Figura 1. Mali e de Bandiagara na África.

Fonte: BÂ, 2003, p. 18.

Iniciado com o título *Raízes* o primeiro capítulo do livro de BÂ relata, com detalhes ricos e minuciosos, a trajetória de sua família e seu respectivo valor:

Assim, seria impensável para o velho africano que sou, nascido na aurora deste século na aldeia de Bandiagara, no Mali, iniciar o relato de minha vida pessoal sem evocar primeiro, ainda que seja para situá-las, minhas duas linhagens, a paterna e a materna. (BÂ, 2003, p. 23)

Em *Amkoullel, o menino fula*, obra resultante das lembranças de Amadou Hampâté Bâ, na sua juventude em Bandiagara<sup>2</sup>, expõem-se traços marcantes sobre o modelo estrutural familiar que é comum aos integrantes da sua etnia.

É na África de Amkoullel que, na poliginia, conforme prega o islamismo, religião dos *fula*, o marido tem mais que uma esposa. Dentre as suas cônjuges, uma delas, geralmente a primeira, exerce função da matriarca, figura louvável africana, semi-deusa. Unem-se, então, fatos tão divergentes que são a poliginia e o matriarcado, num singular equilíbrio que revela o valor de tal matriz cultural africana: a peculiar harmonia da família. Em prol dessa harmonia, Bâ foi adotado pelo padrasto:

Assim que o casamento foi concluído, o primeiro ato de Tidjani, a quem suas esposas não haviam dado filho, foi me adotar oficialmente. Fez com que me incluíssem no formulário da administração francesa de informações a seu respeito como seu "primeiro filho" e portanto eventual sucessor. (BÂ, 2003, p. 60)

A visão de tal formação familiar exhibe como a sociedade malinesa se organiza em suas células, ao montar seus ideais e fundir suas matrizes, estabelecendo um universo social, em que a função de cada membro da comunidade está voltada para o desenvolvimento coletivo. O padrão familiar malinês possivelmente constitui-se muito mais abrangente em relação a outras civilizações. Cabe aqui fazer menção à questão da extensão do parentesco trazida por Hoebel e Frost (2006), em que a família natal-conjugal:

[...] embora seja o viveiro da sociedade, está sempre encaixada dentro de uma série mais vasta de grupos de parentesco. São os parentes por afinidade, a ramificação, a linhagem, o clã, a fratria, e a metade tribal. (HOEBEL e FROST, 2006, p. 222).

Da mesma maneira, percebe-se que o conceito de família diferenciado também aparece em Bâ, pois, para os *fulas*, essa

---

<sup>2</sup> Uma grande planície em forma de bacia, chamada *Bannya'ara* "a grande tigela" (...). Este é o lugar onde Tidjani fundaria mais tarde chamado de *Bannyagara* (...) transcrito mais tarde num registro por um funcionário francês como *Banndiagara*, conservaria este nome. (BÂ, 2003, p.30)

composição tem uma conotação com uma maior abrangência, maior participação dos componentes, em relação ao vínculo afetivo, um laço, uma afinidade eletiva, assim como retrata em sua obra: "(...) o verdadeiro amigo não era 'outro'; ele era nós mesmos, e sua palavra era nossa palavra. A amizade verdadeira era colocada acima do parentesco." (BÂ, 2003, p. 50)

Percebe-se que a filiação, nos relatos de Bâ, está agregada a outros graus de parentescos, em que a ordem hierárquica não se limitava à família natal-conjugal, estende-se, atribuindo a responsabilidade da educação dos filhos como encargo de todos os membros do elo familiar. Skynner (1978), em consonância com esse contexto, diz que

A instituição da família está numa posição peculiarmente central e decisiva. Tem o lado interno voltado para o indivíduo, o externo para a sociedade, e prepara cada membro para ocupar seu lugar no grupo social mais vasto, ajudando-o a interiorizar os valores e as tradições deste grupo. Do primeiro choro ao nascer, às últimas palavras, ao morrer, a família rodeia-nos e encontra um lugar para todas as idades, papéis e relações de ambos os sexos (SKYNNER, p. 09, 1976).

Uma das preparações rituais que a família *fula* se incube de conduzir são os atos iniciáticos, tais como a excisão e a circuncisão<sup>3</sup>, imbuídos de uma natureza social, revelando que o aprender ocorre diariamente, nas vivências, nas relações familiares. Esses aspectos geram o amadurecimento e o aprendizado de forma contínua, assim como pontua Bâ (2003), ao descrever a cerimônia de iniciação pelo qual passou: sua particular circuncisão apoiada por parentes "além-sangue":

Cheguei pontualmente. Minha prima mandara fazer um bubu e um barrete no formato de cabeça de caimão, roupa tradicional dos circunscritos. A operação ocorreu sem problemas, pelo menos na hora. Um amigo de nossa família (portanto, meu "pai" segundo a tradição), Abdallah, encarregou-se de ir em pessoa a Kati avisar meus pais que eu tinha realizado a circuncisão por minha conta. (BÂ, 2003, p. 294)

Nas rodas sociais malinesas de matriz tradicional, existe uma grande responsabilidade com a educação dos indivíduos. O enlaçar do saber está diretamente ligado às relações familiares em que o jovem africano encontra-se inserido. É como diretamente se estabelece esse

---

<sup>3</sup> Processos iniciáticos que consistem na retirada do prepúcio ou clitóris como símbolo de aliança, rito de passagem da fase infantil para a juvenil. Na conjectura muçulmana representa maiores responsabilidades. (disponível em [www.historiaviva/circuncisao\\_a\\_tradicao\\_do\\_corte.html](http://www.historiaviva/circuncisao_a_tradicao_do_corte.html))



processo de formação, já que o molde para o aprendizado está no cerne de sua origem: na família. Esta é responsável pela formação de cada sujeito, tal qual assegura as comparações de Lacan:

A importância da primeira educação é tão grande na formação da pessoa que podemos compará-la ao alicerce da construção de uma casa. Depois, ao longo da sua vida, virão novas experiências que continuarão a construir a casa/indivíduo, relativizando o poder da família. (LACAN, 1987, p.92).

A formação do elo familiar é de importância vital para as sociedades por se encontrar em todos os agrupamentos humanos, embora variem as estruturas e o funcionamento. Entretanto, a conotação de família para a etnia *fula* ramifica-se e faz germinar um conceito mais vasto para tais elos. Um indivíduo em África não se reconhece sem sua família, não tem nome, não existe, falta-lhe uma identidade, é como tentar reproduzir um rebanho apenas por uma ovelha ou cultivar um pomar com apenas um fruto.

Não há um indivíduo separado, cada ramificação pertence a uma só raiz<sup>4</sup>: a família. Quando um jovem africano vai se casar, não se casa somente com as mulheres, mas com sua família, e o mesmo ocorre com a cônjuge. Em caso da iminência de um divórcio, a família intervém, não é um corte na união do casal, ao contrário, cabe a todos de uma família entender e resolver. No julgamento popular, o casal nada diz, nada responde, a família é quem fala por seus nomes, quem os defende, protege sua honra, assim como observa Bâ:

O irmão, o pai ou a mãe podiam "divorciar" um homem em sua ausência e em geral o interessado inclinava-se, aceitando. Não se pode dizer que fosse um costume, pois não era fato muito freqüente, mas quando acontecia era aceito, porque não se tomava uma decisão dessas levianamente. (BÂ, 2003, p. 50)

O menino *fula* conheceu bem os laços familiares, entendeu a constituição familiar que pertencia e o dever que tinha para com todos. Não estava só, muito pelo contrário, vivia em uma comunidade onde as funções — patriarcais, matriarcais, ou senis — estruturavam-se e exerciam seus papéis sem autoritarismo, não interferindo na autonomia um do outro, gerando, assim, uma estrutura familiar afável, como ressaltar Miotto:

(...) embora compartilhando da idéia de que a família não é um grupo natural, naturaliza as suas relações e com isso trabalha com estereótipos do ser pai, ser

---

<sup>4</sup> Princípio, germe. Disponível em <http://www.priberam.pt>.

mãe, ser filho. Esquecem-se que a dinâmica relacional estabelecida em cada família não é dada, mas é construída a partir de sua história e de negociações cotidianas que ocorrem internamente entre seus membros e externamente com o meio social mais amplo (MIOTO, 1997, p. 117)

A cultura genealógica retratada na obra evidencia um aspecto funcional na vivência das relações familiares existentes: é comum um tio, ou um parente de um outro grau, intervir nas rotinas diárias. Afinal, para os africanos, de maneira geral, os tios maternos têm mais poder que os pais. Isso porque a paternidade é uma coisa incerta, e a autoridade masculina é transferida para o irmão da mãe conforme a matriarcalidade.

O senso de família não agrega somente os pais e sua prole, mas todos os parentes que constituem a família formam uma comunidade, convergem na formação de uma sociedade. Não há uma família solitária, há sempre um numeroso grupo constituindo uma linhagem, deixando uma marca, construindo um legado: "A família é uma unidade social que enfrenta uma série de tarefas de desenvolvimento. Estas diferem junto com parâmetros de diferenças culturais [...]" (MINUCHIN, 1990, p.25).

Dos recortes autobiográficos, da fragmentação do universo de Amkoullé no delinear de sua família, cada ponto encontra um outro ponto, como se formassem uma tecedura natural, com suas matizes diferenciadas, somando-se harmonicamente, para ressignificar, com a escrita, a história de uma nação.

Na sincronia dos sentidos negro-africanos, os fula cursam seu espaço, constituem o alicerce da família. O senso familiar é o ponto de referência para os povos de raízes tradicionais. Esse elo comunitário faz-se sagrado, pois está aramado de ritos, símbolos, convergências. Todos exercem funções, cada representante possui seu papel.

Amadou Hampanté Bâ faz ressoar essas características da família nas suas narrativas, ao mostrar como se fortalecia a união dos vários povos que fizeram parte do seu convívio durante a sua infância. Tamanha era essa cumplicidade que as "tribos" cultivavam com os seus parentes, que, mesmo após a morte, esses não se desvinculam dos seus, não podam a continuação do tronco da vida. Os *fulas* entendiam que, além desta vida, há uma outra, na qual descansam os antepassados que tanto contribuíram para o fortalecimento da ramificação familiar. Esse, portanto, é um sentido mais amplo de comunidade.

Amadou evidencia, em sua narrativa, as relações sociais, as vivências fulas, apontando como ocorrem essas manifestações familiares. Na África retratada pelo autor, notam-se diversas relações de poder que

se estabelecem sob o teto familiar africano. Bâ lança luzes às ordens e leis da casa malinesa, tais instantes fortificam a posição de voz que cada membro possui dentro do espaço familiar.

A cultura malinesa traz arraigados consigo valores próprios da cultura e de formação do povo, conjecturas que traçam o verdadeiro valor da família do Mali, não pondo uma constituição de autoridade abaixo da outra, mas exibindo a mobilidade hierárquica. Amkoullé, ao fazer menção ao seu mestre espiritual Tierno Bokar, grande sábio de Bandiagara, toma-o por vezes como pai:

Tierno Bokar, que tinha cuidado de mim em meus primeiros anos, representava tanto um pai quanto um mestre, mas naquela época na verdade eu estava mais interessado em brincar com meus pequenos companheiros do que na escola e nos estudos (...). (BÂ, 2003, p.160)

Somada a essa consideração, rememora também a forte voz do matricentrismo, a voz feminina que não se cala ou se aquieta, mas se faz latente e não é posta em detrimento da figura patriarcal. Expõe a figura senil, o ancião, este que é detentor das histórias e memórias *fula*, ao qual cabe passar a herança cultural para o seu povo.

Entender essas relações familiares é compreender que não há um poder, existe uma série de múltiplas relações que se estabelecem formando o legado da família, e essas não atropelam uma ordem sobre a outra, cada uma possui espaço e direito, mantendo seu valor, fazendo ressoar, assim, toda a sabedoria que está imbuída nela. Um ponto comum entre o relato de Bâ pode ser analisado no estudo de Foucault (1991) quando pontua:

(...) o poder é algo que não existe. Isto é, a idéia de que está em um local determinado, ou emanando de um ponto determinado, algo que seja um poder me parece que repousa sobre uma análise limitada e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. O poder, na verdade, são relações, um conjunto aberto, mais ou menos coordenado, de relações (FOUCAULT, 1991, p. 132).

Na autobiografia revela-se essa diluição do poder que se vê dividido entre: os anciões, os cônjuges, os filhos; bem como transferido entre os diversos membros que compõem a acolhedora família malinesa.

No Mali, a constituição da comunidade está além do simples agrupamento descendente e ascendente ligado a uma ordem social ou de valores comuns. É no seio familiar que são mantidas e preservadas as heranças e tradições culturais africanas. A legitimação dos *fula* se dá

por meio do contato com as raízes familiares, sua história, a continuidade, o cerne. Esses se manifestam, somam-se para a construção da identidade dessa etnia, revelando uma organização baseada em um processo que não finda, mas estende-se no sangue e no ombro amigo de cada indivíduo para representar as gerações.

A heterogeneidade sempre esteve presente nas tradições culturais africanas, as ligações que geram esses vínculos encontram-se latentes, na constituição das múltiplas nações existentes, na diversidade lingüística, no transcorrer da história, no desejo da gênese familiar, que traz consigo o entremear das raízes, gerando um legado memorial onde todos os membros da família dele tomam parte.

A família, na África de Amkoulel, é como o horizonte que, quando tocado pelo nascer do sol, espalha-se e ilumina-se com seus raios, formando um clã. É o nascer de toda uma nação que traz consigo, tão vivos, os sinais dos tempos. Sua família e seu brasão são a sua coragem, e essa marca de família acolhe quantos mais chegarem.

#### REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoulel, o menino fula*. Tradução: Xina Smith Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas/Palas Athena, 2003.

CHEBEL, Malek. *História viva*. Disponível em [www.historiaviva/circuncisão\\_a\\_tradição\\_do\\_corte.html](http://www.historiaviva/circuncisão_a_tradição_do_corte.html), acesso em 12/02/2010, às 04: 00h.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=raiz>, acesso em 11/02/2010, às 14:00h.

ENGELS, Frederich. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Tradução: Leandro Konder. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta, 1991.

HOEBEL, E. Adamson, FROST, Everett L. *Antropologia cultural e social*. Tradução: Euclides Carneiro da Silva. São Paulo: Cultrix, 2006.

LABURTHER-TOLRA, Philippe; WARNIER, Jean-Pierre. *Etnologia – Antropologia*. Tradução: Anna Hartmann Cavalcanti. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LACAN, Jacques. *Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia*. Tradução: Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

MINUCHIN, Salvador. *Técnicas de terapia familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MIOTO, Regina Célia Tamaso (et all) *Família e Serviço Social – contribuições para o debate*. In: *Serviço social e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1997.

SKYNNER, A.C.R. *Pessoas separadas: um só corpo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

## MULHERES RURAIS E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL E NA ÁFRICA DO SUL\*

Viviane de Oliveira Barbosa\*\*

**RESUMO:** Este artigo aborda experiências de mulheres rurais no Brasil e na África do Sul, especificamente no estado do Maranhão e na província de KwaZulu-Natal. O texto trata das condições históricas e sociais que possibilitaram a constituição do *Movimento Interestadual de Quebradeiras de Coco Babaçu* (MIQCB), no Maranhão, e do *Rural Women's Movement* (RWM), em KwaZulu-Natal. Esses movimentos constituem organizações de mulheres das áreas rurais na luta por políticas públicas para a melhoria de suas condições sociais. Nesse sentido, discorre-se sobre questões agrárias, modelos e mecanismos de exclusão e de organização social, e relações de gênero envolvendo mulheres rurais brasileiras e sul-africanas.

**Palavras-chave:** Mulheres rurais. Lutas Sociais. Maranhão/Kwazulu-Natal.

**ABSTRACT:** This article discusses the experiences of rural women in Brazil and South Africa, specifically in the State of Maranhão and province of KwaZulu-Natal. The text deals with the historical and social conditions that permitted the constitution of the Inter-State Movement of Babassu Coconut Breakers (*Movimento Interestadual de Quebradeiras de Coco Babaçu - MIQCB*), in Maranhão and the Rural Women's Movement (RWM) in KwaZulu-Natal. These movements comprise rural women's organizations that fight for public policies to improve their social conditions. The article considers agrarian issues, models and mechanisms of exclusion and social organization and gender relations involving rural Brazilian and South African women in this context.

**Keywords:** Rural Women. Social Struggles. Maranhão/Kwazulu-Natal.

### INTRODUÇÃO

"I am rural, I am poor, I am black, and, of course, I am a woman", afirmou Sizani Ngubane, atual diretora do *Rural Women's Movement*

---

\* Artigo baseado em pesquisa de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (Pós-Afro) da Universidade Federal da Bahia (UFBA/Brazil), com o financiamento do SEPHIS através do projeto *Stories of Women in the MIQCB and the RWM: gender, identities, and agrarian issues in Brazil and South Africa (1970-2003)*.

\*\* Professora de História do Curso de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre e Doutoranda do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (Pós-Afro) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: viviolibba@yahoo.com.br

(RWM), movimento formado na África do Sul a partir de mais de 500 organizações comunitárias de mulheres e em parceria com outras instituições, sendo reconhecido oficialmente nos anos 1990<sup>1</sup>. Ao mesmo tempo, há milhares de quilômetros da terra de Sizani, ecos similares aos seus poderiam ser ouvidos: “O nosso desafio é imenso. Primeiramente porque a gente é pobre; segundo, a gente é mulher; terceiro, a gente é negra. Ainda existe um portão que impede que gente como nós chegue a um lugar melhor”, afirma dona Maria de Jesus Bringelo, atual coordenadora e uma das fundadoras do *Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB)*, organização de mulheres brasileiras também oficializada na década de 1990 e formada a partir de associações de mulheres, cooperativas de produção, e outras instituições<sup>2</sup>.

O RWM e o MIQCB demonstram que mulheres rurais em movimentos organizados constituem uma realidade em diversos países, particularmente daqueles que vivenciaram experiências coloniais. De lugares marcados por histórias diferentes – a exemplo do Brasil e da África do Sul – nasceram organizações similares. Mulheres rurais brasileiras e sul-africanas têm enfrentado obstáculos semelhantes e dado respostas diferentes ou similares a eles. Seus respectivos países, especialmente as regiões onde seus movimentos atuam (Maranhão e KwaZulu-Natal), costumam aparecer na dianteira das listas que apresentam os piores índices de desenvolvimento humano e os maiores indicadores de pobreza e desigualdade.

A configuração histórica dos dois países possibilita a comparação de experiências de sujeitos que vivem nesses dois contextos a partir de suas possíveis semelhanças, mas também de suas abissais diferenças. Afinal, existem duas condições para se estabelecer comparações: uma certa semelhança entre os fatos observados e uma certa dessemelhança entre os meios onde eles são produzidos<sup>3</sup>. Nesse sentido, a proposta é adentrar no universo vivencial de mulheres rurais brasileiras e sul-africanas e, na comparação entre o Maranhão e KwaZulu-Natal, abordar as especificidades nas experiências dos dois lados do Atlântico, demonstrando que as formas de atuação daquelas mulheres e os enfrentamentos dos quais foram agentes levaram à constituição de

---

<sup>1</sup> Para uma visão panorâmica do RWM, ver o site da própria organização:

<http://www.rwmsa.org/>

<sup>2</sup> Para uma visão das agendas fundamentais do MIQCB, ver o site desse movimento:

<http://www.miqcb.org.br/>

<sup>3</sup> Ver a perspectiva de BLOCH (1963) para uma história comparada.

movimentos sociais com bandeiras de luta inspiradas por ideais que se comunicam nas agendas contemporâneas.

#### EXPERIÊNCIAS DE MULHERES RURAIS NO MARANHÃO E EM KWAZULU-NATAL

No Maranhão há uma economia do babaçu<sup>4</sup>, na qual os principais sujeitos envolvidos são mulheres rurais. Atualmente há cerca de 400 mil famílias vivendo da economia extrativista. O extrativismo do babaçu, juntamente com a agricultura (principalmente a produção de arroz, mandioca e milho) é uma prática que caracteriza o meio rural maranhense durante todo o século XX, sendo realizada por homens e mulheres, de acordo com a época e com as circunstâncias. Historicamente, a quebra do coco babaçu é realizada principalmente por mulheres, mas dependendo do período e da região homens também quebram e comercializam o produto. Alguns registros apontam que a quebra do coco por homens já foi mais frequente<sup>5</sup>. Atualmente, o trabalho agrícola é, sobretudo nos discursos, atribuído ao sexo masculino; entretanto, na prática, as mulheres também praticam essa atividade.

Na década de 1960, o babaçu era considerado o “ouro pardo”, o “Eldorado do Maranhão”. Nesse mesmo período intensificaram-se os problemas de acesso a terra no estado, resultantes de diversos fatores, inclusive do processo de migração para o Maranhão que alcançou seu apogeu nos anos 1950-1960. Mas os conflitos de terra se aprofundaram com a implantação da “Lei Sarney de Terras” (Nº 2.979/ 17-07-1969)<sup>6</sup>, que respaldava a privatização das terras públicas do estado e incentivava a expansão de projetos agropecuários e agroindustriais, excluindo famílias rurais do acesso a terra e ao recurso palmeira de babaçu. A partir dessa lei, projetos de implantação de monoculturas foram intensamente desenvolvidos no Maranhão, seguindo-se um forte processo de concentração fundiária, que originou conflitos pela posse de terras entre

---

<sup>4</sup> O babaçu é uma das mais representativas palmeiras brasileiras. As palmeiras de babaçu (*Orbignya phalerata*) no Maranhão somam 10,3 milhões de hectares e constituem uma vegetação secundária favorecida pelas sucessivas queimadas. Da palmeira de babaçu podem ser extraídos cerca de 68 subprodutos. A quebra do babaçu é destinada sobretudo para a comercialização da amêndoa, importante produto no mercado de cosméticos e indústrias de sabão.

<sup>5</sup> Ver, por exemplo, ABREU (1929); GRUPO DE ESTUDOS DO BABAÇU (1959).

<sup>6</sup> Também chamada de “Lei de Terras do Sarney”. O “Grupo Sarney”, também denominado de “oligarquia Sarney” ou “dinastia Sarney”, chega ao poder político do estado em 1966, ano em que José Sarney foi eleito Governador do Maranhão. Até hoje seus familiares e aliados têm ocupado os principais cargos políticos do estado. (COSTA, 1998; GONÇALVES, 2000).



os "antigos ocupantes", majoritariamente afrodescendentes e indígenas, e os ditos proprietários.

Na província sul-africana de KwaZulu-Natal a questão da terra tem sido historicamente uma problemática que afeta a vida dos zulus. De fato, "a perda da posse da terra" foi "a base fundamental do regime colonial e do apartheid na África do Sul" (MNGXITAMA, 2002, p. 96). A separação e a desigualdade na experiência sul-africana predominaram desde que os colonos brancos ao assumirem o poder do país em meados do século XVII buscaram subjugar os habitantes originais (STONE, 2007, p. 17). Assim, a colonização europeia na África do Sul, iniciada no século XVII pelos holandeses e aprofundada no século XVIII pelos britânicos, logo se consolidaria no início do século XIX provocando conflitos por terra e por recursos naturais (LE ROUX, 2005, P. 236).

O aprofundamento de bases racistas e excludentes anteriores viriam com o regime de *apartheid* (1948-1994)<sup>7</sup>, das leis que regulavam e legislavam um dos sistemas mais violentos e repressores da história mundial contemporânea<sup>8</sup>. Sob o signo do Apartheid, os planos de reforma agrária na África do Sul relegaram um lugar desigual e excludente às diferentes comunidades não-brancas sul-africanas. Entre os zulus, os impactos foram a perda da posse da terra de origem e a violência cotidiana advinda dessa exclusão. Além da herança trazida com a Lei de Terras dos Nativos (1913) e outros códigos legislativos, a Lei das Áreas de Grupo (1950), estabeleceu a separação espacial das categorias raciais no que concerne às áreas residenciais. Foram construídos os "bairros étnicos" ou "bantustões" (JONGE, 1991, p. 12).

A documentação oficial demonstra que as remoções de comunidades negras de suas terras ancestrais<sup>9</sup> foram comuns durante o período. Os termos utilizados pelos governantes variavam entre

---

<sup>7</sup> Embora o Apartheid, enquanto instituição oficial, só se estruture nos anos 1940, as principais leis e códigos característicos desse sistema já se faziam presentes pelo menos desde os anos 1910-20. (CELL, 1982)

<sup>8</sup> Eram diversas as leis que regulavam as ações dos indivíduos sul-africanos, todas elas tinham bases segregacionistas. A Lei de Registro da População, de 1950, por exemplo, classificava a população em grupos raciais. Em 1960, a população passaria a ser classificada entre brancos, *coloureds*, asiáticos (principalmente indianos) e negros. Essa divisão ainda é presente, embora a proposta pós-apartheid seja a de democracia não-racializada.

<sup>9</sup> As terras de origem tem significado simbólico profundo para comunidades rurais da África do Sul. Entre os zulus elas simbolizam a relação com os seus antepassados, o contato sagrado entre os habitantes e seus ancestrais. As demandas por terras no país foram também embasadas pela necessidade que os grupos tinham de garantir o enterro de seus parentes e as visitas ao túmulo dos já falecidos.

“remover”, “eliminar” ou “renovar” “manchas negras de áreas agricultáveis do país”, como apontam alguns documentos:

THE CHIEF BANTU AFFAIRS COMMISSIONER:  
NATAL (BANTU AREAS),  
PIETERMARITZBURG

REMOVAL OF BLACK SPOTS: REMAINDER OF “THE SWAMP” NO. 5741 AND  
REMAINDER OF LARANCE

1. The Farmers' Associations of the Underberg district have expressed their concern at the Department's failure to eliminate these “black spots”.
2. My file (15) N2/10/3/6 [...] was returned to you on 15th October, 1971 as it appeared that these properties have been expropriated and that it is now necessary for you to allocate acceptable compensatory land for the former landowner, and indicate an area where the other Bantu residents may be settled. Information at my disposal indicates that approximately 100 families are involved. [...] (THE CHIEF BANTU, PRIVATE BAG X4302, 15/02/1972).

\*\*\*

Elimination of Black Spots

At a meeting held on 30 th. June, 1959, your request for recommendations for compensating land was discussed. Members pointed out that land in the vicinity of the Trust Farm Franchay West had in the past been offered to the Native Trust, but had not been taken up. (THE CHIEF BANTU, OFFICE, P.O GLENSIDE, 01/07/1959).

Portanto, observa-se que historicamente as políticas econômicas estatais dirigidas ao campo brasileiro e sul-africano, guiadas por economistas, empresários e governantes, foram acompanhadas pela obliteração simbólica ou pela tentativa de exclusão efetiva dos sujeitos sociais do campo.

O Brasil vivia uma repressão militar instaurada em 1964 através de um golpe e que só chegou ao fim em 1985, momento de abertura política ou da chamada redemocratização do país. O regime militar foi caracterizado pela ausência de voto direto e secreto para eleger os representantes, pela hegemonia de generais do exército na presidência, pela perseguição e repressão política a opositores ao regime (ROLLEMBERG, 2003). Nas áreas rurais, a revolta popular se espalhava pela violência crescente e a falta de cidadania. O descaso do governo não foi menor com a população do campo, especialmente quando se considera as políticas de desenvolvimento que tomavam o rural, recorrentemente visto como lugar de atraso, incompetência e inferioridade, como contraponto ao urbano e ao seu progresso.

Diante desse quadro é que, na segunda metade do século XX, mulheres que praticavam o extrativismo do babaçu e a agricultura no Maranhão estiveram diretamente envolvidas em conflitos pela posse das terras e pelo acesso e preservação de palmeiras de babaçu. Em algumas localidades, a reivindicação do trabalho extrativista motivou a luta pela terra (ANDRADE, 2004, 2005).

O processo histórico de luta pelo acesso e direito a terra e aos recursos naturais no Maranhão foi interpretado pelos sujeitos que viviam no campo a partir de suas próprias perspectivas, criando categorias próprias para rememorar suas experiências, isto é, o tempo e a história foram reelaborados desde suas experiências cotidianas de vida. As memórias das *quebradeiras de coco* sobre os conflitos com fazendeiros e seus empregados se reportam à oposição entre as noções de "tempo do coco preso" e "tempo do coco liberto". O tempo do coco preso se remete ao período em que as famílias viram cercadas as terras em que habitavam somada à impossibilidade de coletar o coco babaçu. A noção de "tempo do coco liberto" se remete ao tempo anterior aos conflitos quando o coco ainda era acessado pelos trabalhadores agroextrativistas e havia terras para o cultivo agrícola.

Os conflitos narrados por *quebradeiras de coco* são também marcadamente atravessados por relações de gênero. As mulheres são protagonistas de lutas contra homens, a ameaça ao babaçual e à sobrevivência dos trabalhadores rurais é quase sempre atribuída a uma figura masculina – o fazendeiro/grileiro, o jagunço/capataz.

A participação de *quebradeiras de coco* contra investidas de fazendeiros e/ou grileiros contribuiu para que obtivessem maior atuação político-organizativa em seus povoados e para que algumas delas se organizassem extralocalmente (ALMEIDA, 1995, p. 19). A organização se deu em fins da década de 1980 e início dos anos 90, período de intensos conflitos rurais no estado.

O MIQCB foi composto a partir de articulações entre associações, clubes de mães da Igreja Católica, grupos de mulheres e cooperativas na luta pelo livre acesso e preservação de babaçuais, pela garantia de terras, por políticas públicas voltadas para o extrativismo e a agricultura familiar, e pela equidade de gênero e étnico-racial. Os atuais projetos das *quebradeiras de coco* envolvem o beneficiamento integral do babaçu. Sob a bandeira *Babaçu Livre* e através do uso sustentável da palmeira de babaçu, elas produzem sabonete, óleo e azeite, carvão, farinha para bolos e mingaus, embalagens recicláveis, e artesanatos e bijuterias diversos.

Foi também no início dos anos 1980, através da mobilização de mulheres que perderam suas terras "ancestrais" por ocasião do apartheid que se organizou o RWM. Na província de KwaZulu-Natal, o processo de exclusão da terra se deu de modo particular. Reivindicações pelo acesso a terra e por políticas voltadas para o uso sustentável de recursos naturais constituíram as principais características das mobilizações. Nas décadas de 1970 e 1980, houve levantes generalizados contra o sistema por toda a África do Sul.

Tanto no Maranhão como em KwaZulu-Natal os conflitos rurais se aprofundariam nos anos 1970-80, sendo marcados por violências similares dos dois lados do Atlântico. Nesses conflitos, quando mortes, espancamentos e estupros eram comuns, a dimensão do gênero das relações sociais parece ter tido implicações e significados profundos.

A exclusão das mulheres de planos estatais de reforma agrária e as interfaces destes planos com práticas locais produziram, na África do Sul e no Brasil, uma situação na qual às mulheres era negado o direito à certidão da terra. No Maranhão, esta situação era comum até os anos 1990, quando, em sua maioria, os títulos de terras eram dados somente aos homens. Na África do Sul, mesmo pós-apartheid, esses problemas ainda persistem. Em algumas análises e mesmo nos relatórios produzidos pelo RWM é possível observar a tentativa de exclusão de mulheres rurais da participação de conselhos sul-africanos, instituições estas majoritariamente masculinas; textos enfocando casos de expulsão de mulheres das suas terras por parentes de seus maridos/companheiros, e a violência doméstica sofrida por algumas delas antes e mesmo depois da implantação da Constituição Sul-Africana de 1996<sup>10</sup>.

Algumas questões similares são fundamentais nas pautas do MIQCB e do RWM, como o empoderamento das mulheres e sua independência econômica e política face aos parentes e maridos/companheiros, sobre a preocupação com a saúde, e o combate à violência doméstica. Atos de violência foram comuns entre mulheres do MIQCB e do RWM, especialmente quando elas passaram a fazer uso do espaço público e neste espaço reivindicarem direitos. Através da realização de entrevistas e do trabalho de memórias<sup>11</sup> é possível constatar que *quebradeiras de coco* sofreram violências diversas, inclusive física, por parte de seus cônjuges quando começaram

---

<sup>10</sup> Ver, dentre outros trabalhos, MEINTJES (1996), WALKER (1998); WAYLEN (2004).

<sup>11</sup> As memórias individuais estão organizadas socialmente. A experiência humana incorpora vivências próprias, porém também as de outros a quem ela tem sido transmitida. O passado então pode condensar-se ou expandir-se, segundo como essas experiências passadas sejam incorporadas (JELIN, 2002, p.13).

a participar de encontros/grupo de mulheres no Maranhão. Mulheres sul-africanas também foram violentadas por seus maridos ou deslegitimadas em suas comunidades quando passaram a discutir a importância de opinarem publicamente. Ainda hoje, há mulheres maranhenses e zulus que sofrem violência doméstica em diversos níveis.

Na África do Sul, a feminização do vírus da AIDS tem sido uma problemática bastante discutida devido ao aumento massivo de pessoas infectadas pelo HIV<sup>12</sup>. Nesta vasta lista, as mulheres figuram em grande número. Outro grande problema tem sido a expulsão de mulheres rurais de suas casas, especialmente quando da morte de seus maridos. Em alguns casos, elas são obrigadas a casarem-se pela segunda vez (com o cunhado) e essa obrigação muitas vezes inclui o estupro forçado como elemento de consumação do segundo casamento.

#### *MULHERES EM MOVIMENTO: ORGANIZAÇÕES RURAIS NO BRASIL E NA ÁFRICA DO SUL*

Em processos de disputas políticas e socioculturais, que envolvem afirmação de identidades, lutas por direitos e inevitáveis confrontos sociais podem emergir insurreições, mobilizações localizadas, ou mesmo movimentos sociais capazes de aprofundarem suas demandas e se consolidarem como organizações expressivas local e nacionalmente. Este é certamente o caso do *Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB)* e do *Rural Women's Movement (RWM)*, que, na década de 1990, se consolidariam e passariam a ser reconhecidos, respectivamente, como organizações de mulheres rurais brasileiras e sul-africanas.

Relacionados a conjunturas políticas e econômicas, sociais e culturais do último quartel do século XX, o MIQCB e o RWM emergiram num momento em que os setores mais rurais do Brasil e da África do Sul caminhavam para novas alternativas de sobrevivência. Neste processo, questões sociais, raciais e de gênero, além dos desafios ambientais, foram articulados local, nacional e globalmente. Desse modo, pode-se dizer que o MIQCB constitui um "novo movimento social" (HOBSBAWM, 1995, p. 46), cujas características seriam a defesa ambiental e ecológica,

---

<sup>12</sup> Segundo relatórios do RWM, a violência sexual antes da Constituição de 1996 era recorrente e tinha relação com a infecção de mulheres rurais pelo HIV/AIDS. Mulheres do movimento afirmam que a prática de alguns homens que estupravam mulheres para consumarem o casamento contribuiu para a feminização da doença. De fato, no pós-apartheid, a AIDS se impôs como um grande problema na África do Sul, e KwaZulu-Natal apresenta um dos maiores índices de contaminação pelo vírus (POSEL, 2006).

afirmação de identidade étnica e demandas de gênero. Não em dissonância, o RWM tem desde o início se afirmado como uma instituição sem fins lucrativos que atua nos nove distritos da província de KwaZulu-Natal, incorporando as experiências de mulheres rurais que lutam pelo acesso a terra e por políticas voltadas para o uso sustentável de recursos naturais.

No estado do Maranhão, mulheres rurais começam a se autodefinir como *quebradeiras de coco* a partir dos anos 1990, positivando uma identidade que geralmente vinha sendo historicamente negatizada. É comum que os novos movimentos sociais rurais contemporâneos se afirmem não mais a partir de critérios políticos amparados em termos como camponês, haja vista que os termos locais são politizados e os sujeitos passam a adotar como designação coletiva as denominações que utilizam para se definir e pelas quais são definidos cotidianamente (ALMEIDA, 2006, p. 62).

Nessa perspectiva, as dinâmicas de organizações como o MIQCB e o RWM se relacionam às redes sociais que envolvem seus membros. Assim, as identidades de suas participantes são acionadas durante conflitos coletivos num campo de compreensões partilhadas. Mas a existência de situações compartilhadas não implica a ausência de conflitos ou desentendimentos no interior dessas organizações. O MIQCB e o RWM constituem movimentos historicamente construídos enquanto organizações de mulheres rurais, algo que supostamente unificaria diferentes agentes sociais num único corpo. Entretanto, esses dois movimentos não podem ser vistos como espaços homogêneos. Observa-se, por exemplo, que as mulheres estão posicionadas desigualmente dentro de suas organizações. Algumas delas, as lideranças, estão mais próximas das redes políticas nacionais e internacionais, ao passo que outras continuam mais ligadas às suas comunidades rurais locais, com pouca oportunidade de atuação fora destes espaços, e no contexto da organização institucional dos movimentos, significativamente dependentes de suas líderes.

As lideranças do MIQCB e do RWM, principalmente as coordenadoras gerais, estão de algum modo mais relacionadas às questões políticas que envolvem suas organizações. Sem dúvida, o papel das lideranças nos dois movimentos é significativo. Entretanto, de modo geral, no MIQCB a ideia de liderança está muito mais difusa em uma coletividade do que no RWM. Entre mulheres deste movimento a preeminência de uma liderança é evidente. A liderança centrada na figura da coordenadora geral do RWM é indispensável na articulação e sobrevivência da organização. Entre as *quebradeiras de coco* do

MIQCB, a divisão/coletivização nas iniciativas e decisões propostas pelo movimento é aparentemente mais presente.

Desse modo, embora não seja possível afirmar, a diferença da experiência sul-africana para a brasileira talvez esteja em um fator cultural e político. Historicamente, é comum entre as comunidades rurais sul-africanas a existência de uma liderança tradicional geralmente representada por uma figura masculina como um rei ou um chefe local<sup>13</sup>. Quando as mulheres vinculadas ao RWM começaram a reivindicar um lugar na política, as referências que elas tinham partiam dessa experiência concreta de unidade. Embora mulheres rurais sul-africanas passassem a demandar lugares de atuação nos conselhos locais, onde elas nem tinham poder de participação quanto menos de decisão, sua representação continuou focada em um protagonismo individual nas comissões, conselhos e órgãos do governo.

Uma outra possível explicação para essa diferença, na qual o RWM assume uma lógica de funcionamento em torno de um membro específico, parece estar relacionada à própria constituição desse movimento. Ao contrário do MIQCB, que teve sua base de formação no cotidiano das próprias trabalhadoras rurais, nas suas caminhadas em direção aos babaçuais, nas experiências coletivas de quebra do babaçu e durante os conflitos, o RWM desde seu início foi, pelo menos aparentemente, solidificado no plano organizacional/oficial. Isto não implica dizer que o RWM não seja fruto de experiências concretas de lutas, mobilizações e resistências, mas apenas reconhecer que a fundação desse movimento esteve muito mais próxima às interferências externas e a um caráter institucionalizado.

O RWM foi fundado como uma organização não-governamental, influenciada pela atuação de organismos internacionais, promotores de projetos sob o lema da igualdade social, étnica e de gênero, da sustentabilidade e da cidadania. O RWM foi formado em relação a políticas internacionais de desenvolvimento e tem realizado projetos diretamente apoiados por universidades e instituições estadunidenses e europeias<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Entre os zulus, o rei geralmente simboliza poder e unidade. A sua importância permanece significativa no contexto sul-africano atual.

<sup>14</sup> A Universidade de Michigan, por exemplo, mantém projetos de colaboração com o RWM. Durante o período em que eu estive desenvolvendo pesquisa de campo na África do Sul, numa primeira etapa em 2009, o RWM recebeu a visita de um grupo de estudantes daquela universidade e organizou uma semana de atividades para esses estudantes, tais como apresentação dos projetos do movimento e visita a outras instituições parceiras.

A consolidação do MIQCB consiste numa ação política e numa crítica aberta ao caráter predominantemente masculino dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, nos quais as mulheres eram subrepresentadas. No início do século XXI, os sindicatos tiveram uma maior abertura à participação de mulheres e passaram a ser denominados Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais. Entretanto, as conquistas públicas das quebradeiras de coco não necessariamente acompanham transformações nas relações familiares, na esfera do privado ou do doméstico. Há mulheres que são verdadeiras lideranças no espaço público, mas são esposas desempoderadas no âmbito doméstico (ANTUNES, 2006).

O MIQCB é constituído por seis regionais localizadas em diferentes estados brasileiros. No estado do Maranhão estão localizadas três dessas regionais, das quais aproximadamente 300 mulheres rurais são sócias<sup>15</sup>. O RWM é composto por cerca de 2 mil mulheres no total, das quais somente 500 participam mais ativamente. Ambos os movimentos se projetaram para além das fronteiras geográficas oficiais, rompendo com fronteiras regionais e étnicas, se pensaram a partir do espaço rural e se fundamentaram em critérios de gênero, étnico-raciais e de classe.

Como se observa as aproximações entre as dinâmicas de atuação do MIQCB e do RWM são evidentes. Dificilmente os movimentos sociais se encontram isolados, sem nenhum contato com outras organizações. Percebem-se claramente as relações de outras organizações com o MIQCB, como a Associação do Movimento de Trabalhadoras Rurais (AMTR) e a Associação em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão (ASSEMA). O RWM se conecta ao *National Movement of Rural Women* (NMRW) e à *Association For Rural Advancement* (AFRA). Interessante notar que a AMTR (no Brasil) e o NMRW e a AFRA (na África do Sul) são organizações que se constituíram antes das fundações do MIQCB e do RWM e que, de algum modo, impulsionaram o surgimento destes dois movimentos sociais.

A relação de quebradeiras de coco com cargos político-institucionais, como o de vereadoras (a exemplo de Maria Alaídes e Maria Nice, eleitas pelo Partido dos Trabalhadores), e o desenvolvimento de projetos como o Grupo de Trabalho do Babaçu (fomentado pelo Governo Federal desde 2002) com a participação de lideranças do MIQCB mostram que *quebradeiras de coco* estão num campo de constante negociação com as estruturas de poder, construindo

---

<sup>15</sup> No Maranhão, as regionais do MIQCB se concentram nas microrregiões Tocantina, do Médio Mearim, e da Baixada Maranhense.



oportunidades e beneficiando-se das situações de acesso que lhes são dadas.

Também mulheres rurais sul-africanas estabelecem relações com o Governo de seu país, atuando nos conselhos locais, em comitês e departamentos importantes na África do Sul, como o *Department of Land Affairs*. Na documentação escrita sobre o RWM, é possível identificar a forte relação entre o movimento e o *African National Congress (ANC)*, partido político sul-africano ao qual pertencia o primeiro presidente da África do Sul (Nelson Mandela) e está vinculado o atual presidente sul-africano (Jacob Zuma). Essa relação com o ANC é geralmente negada ou obliterada pelas lideranças do movimento. Então, se por um lado, *quebradeiras de coco* ressaltam a importância do apoio dado por membros do Partido dos Trabalhadores (PT) durante os conflitos rurais no Brasil, as lideranças do RWM tendem a negar possíveis relações com políticas partidárias, relações que parecem se configurar desde a gestação do movimento. De qualquer modo, a *ANC Women's League* jogou um papel central no processo de abertura política do país no que tange aos direitos das mulheres e tem tido atuação importante junto a mulheres nas áreas rurais.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se durante a ditadura militar os projetos para o setor agrário brasileiro beneficiavam os grandes latifundiários e excluía os trabalhadores do campo, nos anos 1980 e 1990, durante a reabertura política, o Estado negava às mulheres o direito à certidão da terra. Muitas mulheres organizadas em movimento hoje afirmam terem em seu nome o título da terra por muito tempo destinado apenas aos homens rurais. Embates desse tipo já se davam em fins da década de 1980 quando um número pouco significativo delas participava dos Sindicatos ainda como dependente de seus maridos, não podendo ter sua carteira oficial de associada.

No caso de trabalhadoras rurais sul-africanas, inclusive de muitas daquelas que atuam no RWM, o acesso a terra também foi historicamente dificultado pelas práticas costumeiras, que reforçam a patrilinearidade na herança. Assim, o processo de exclusão agrária dessas mulheres é duplo. A questão da herança (direito a terra, bens e propriedade) ainda constitui uma problemática muito discutida durante reuniões entre diversas organizações africanas de diferentes países (COHRE, 2005).

Certo é que conflitos, tensões e negociações tecidos em torno das relações de gênero são elementos estruturantes da constituição do MIQCB e do RWM. Não à toa, as identidades de quebradeiras de coco e de mulheres rurais sul-africanas se relacionam diretamente com os múltiplos usos e enfrentamentos do gênero, especialmente nas suas relações com seus maridos e companheiros.

Há certamente outras dificuldades enfrentadas por essas mulheres que se relacionam à pobreza, às necessidades básicas de subsistência. Em KwaZulu-Natal a falta de solo favorável e de água são os principais problemas que entravam a produção agrícola e, portanto, o desenvolvimento econômico das mulheres no meio rural. No Maranhão, embora não se tenha maiores dificuldades para a produção em pequena escala, o entrave se dá no tocante à produção e comercialização dos produtos em larga escala, especialmente pela falta de equipamentos compatíveis com a realidade das trabalhadoras rurais e pela inexistência de autorização para a venda de seus produtos em um mercado com maior circulação. Contudo, não obstante as dificuldades, essas mulheres têm demonstrado sua capacidade em elaborar estratégias e organizar-se de maneira ousada, inteligente e criativa.

#### REFERÊNCIAS

ABREU, S. F. *O côco babassú e o problema do combustível*. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura. Indústria e Comércio/Estação Experimental de Combustíveis e Minerios, 1929.

ALMEIDA, Alfredo W. *Quebradeiras de côco babaçu – identidade e mobilização: legislação específica e fontes documentais e arquivísticas (1915-1995)*. São Luís: MIQCB, 1995.

\_\_\_\_\_. *Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas*. Manaus: PPGSCA-UFAM, 2006.

ANDRADE, Maristela. *Mutirões, empates e greves – Divisão sexual do trabalho guerreiro entre famílias de quebradeiras de coco babaçu, no Brasil*. *Revue Lusotopie*, XII (1-2), 2005, p. 175-189.

\_\_\_\_\_; FIGUEIREDO, Luciene. Na lei e na marra - A luta pelo livre acesso aos babaçuais. São Luís: Projeto Olhar Crítico. *ActionAid do Brasil*, 2004. Mimeografado

ANTUNES, Marta. As guardiãs da floresta do babaçu e o tortuoso caminho do empoderamento. In.: WOORTMANN, E.; HEREDIA, B.; MENASHE, R. (Orgs.) *Margarida Alves –Coletânea sobre estudos rurais e gênero*. Brasília: MDA/PEPIGRE, 2006.

BLOCH, Marc. Pour une histoire comparée de sociétés européennes. *Mélanges Historiques*, Paris, EHESS, t. 1, 1963. p. 16-40.

CELL, John. *The Origins of Segregation in South Africa and the American South*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

CENTRE ON HOUSING RIGHTS AND EVICTIONS (COHRE). *A place to live*. Women's Inheritance Rights in Africa. 2005.

COSTA, Wagner. *Do Maranhão Novo ao Novo Tempo: a trajetória da oligarquia Sarney no Maranhão*. São Luís, 1998. Mimeografado.

GONÇALVES, Fátima. *A Invenção do Maranhão Dinástico*. São Luís: EDUFMA; PROIN-CS, 2000.

GRUPO DE ESTUDO DO BABAÇU. *Babaçu. Estudo Técnico Econômico. Relatório do G.E.B.* Rio de Janeiro, Ministério da Agricultura; CNEPA-SNPA, 1959.

HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos: O breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2002.

JONGE, Klass de. *África do Sul: apartheid e resistência*. São Paulo: Cortez/EBOH, 1991.

LE ROUX, Len. The Post-apartheid South African military: Transforming with the nation". In.: RUPIYA, Martin (Ed.). *Evolutions & Revolutions. A Contemporary History of Militaries in Southern Africa*. Pretoria: Institute for Security Studies, 2005, p. 235-268.

MEINTJES, Sheila. The Women's Struggle for Equality During South Africa's Transition to Democracy. *Transformation*, 30, 1996, p. 54.

MNGXITAMA, Andile. Fim do apartheid, mas não da pobreza. *Observatório da Cidadania*, 2002. Disponível em: [http://www.socialwatch.org/es/informelmpreso/pdfs/africadosul2002\\_bra.pdf](http://www.socialwatch.org/es/informelmpreso/pdfs/africadosul2002_bra.pdf). Acessado em setembro de 2010.

POSEL, Deborah. A controvérsia sobre a AIDS na África do Sul: marcas da política de vida e morte no pós-apartheid. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 34, p. 39-66, 2006.

ROLLEMBERG, Denise. Esquerdas revolucionárias e luta armada. In.: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília (Orgs.). *O Brasil Republicano – O tempo da ditadura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

STONE, Judith. *Retrato em preto e branco: a história verídica de uma família dividida por problemas raciais*. São Paulo: Landscape, 2008.

THE CHIEF BANTU AFFAIRS COMMISSIONER. *Removal of black spots: remainder of "the swamp" no. 5741 and remainder of larence*. CHIEF BANTU, PRIVATE BAG X4302, 15/02/1972.

THE CHIEF BANTU AFFAIRS COMMISSIONER. *Elimination of Black Spots*. OFFICE, P.O GLENSIDE, 01/07/1959

WALKER, Cheryl. *Land Reform and Gender in Post-Apartheid South Africa* (Report). UNITED NATIONS RESEARCH INSTITUTE FOR SOCIAL DEVELOPMENT (UNRISD), 98, October 1998.

WAYLEN, Georgina. *What can the South African transition tell us about gender and democratization?* Centre for Advancement of Women in Politics/School of Politics, Queens University Belfast. Occasional paper 9, september, 2004.

**O QUE SE QUER COM A DIFERENÇA?  
Reflexões sobre Educação Escolar Indígena  
específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri**

*José Valdir Jesus de Santana\**

**RESUMO:** As reflexões que aqui apresentamos foram construídas a partir do "olhar etnográfico" desenvolvido durante a realização da pesquisa de mestrado no contexto do povo indígena Kiriri, entre 2006 e 2007, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, na Universidade do Estado da Bahia. Neste artigo, pontualmente, pretendemos refletir sobre o que se tem denominado de educação escolar indígena, específica e intercultural, a partir das novas demandas que são colocadas pelos povos indígenas na busca por projetos de educação escolar, tanto em nível de Brasil e, neste caso específico, pelo povo indígena Kiriri, localizado no Município de Banzaê, Estado da Bahia.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena. Interculturalidade. Identidade cultural. Povo indígena Kiriri

**ABSTRACT:** The reflections presented here were constructed on the basis of the "ethnographic outlook" developed during my Masters research in the context of the indigenous Kiriri people in 2006 and 2007 for the Graduate Program in Education and Contemporary Society at the Universidade do Estado da Bahia. In this article, I occasionally reflect on what has been called specific and intercultural indigenous education, given the new demands set forth by indigenous peoples in the pursuit of educational projects, both at the level of Brazil and, in this specific case, the indigenous Kiriri people, located in Banzaê County, Bahia, Brazil.

**Keywords:** Indigenous education. Interculturalism. Cultural identity. Indigenous people Kiriri

## **INTRODUÇÃO**

Os Kiriri estão entre os 16 povos indígenas que habitam o Estado da Bahia, localizados no Município de Banzaê, há aproximadamente 300 km de Salvador, numa área correspondente há 12.300 ha, organizados, no momento, em duas facções. Segundo Nascimento, os Kiriri

---

\* Pedagogo, mestre em educação e doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos; professor assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; e-mail: santanavaldao@yahoo.com.br

Constituíam um ramo de um grande conjunto de povos que as fontes históricas com pouca precisão, mencionam pelo termo genérico nação Cariri, cujos vários ramos se distribuíam por todo o sertão nordestino, desde o Piauí, Ceará e Rio Grande do Norte até os limites da Chapada Diamantina ao centro do estado da Bahia, concentrando-se principalmente às margens do rio São Francisco. (...) O aldeamento desses povos, desde o princípio, se deu em um contexto de conflito com a expansão de frentes pioneiras de criação de gado, que tinham no território que margeia o grande rio uma pastagem natural apropriada para o criatório extensivo. Assim, os interesses das ordens religiosas sempre estiveram em conflito com os dos grandes criadores de gado, que não hesitavam em destruir missões, expulsar os padres e massacrar ou escravizar índios. A sobrevivência de algumas destas missões, como a de Saco dos Morcegos, no caminho que liga o recôncavo baiano e a cidade de Salvador ao rio São Francisco, deveu-se ao fato delas constituírem pontos de apoio para a rota do gado, circulação de mercadorias e viajantes, servindo como estalagens. Os índios aldeados prestavam-se, desse modo, à proteção dessas rotas contra os índios brabos, isto é, índios arredios ao contato que se refugiavam nas caatingas e atacavam os viajantes e o gado. (NASCIMENTO, 1998, p.69)

No território indígena existem 11 escolas<sup>1</sup>, distribuídas entre as duas facções, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Banzaê, além de três outras escolas que estão vinculadas à Congregação de São José, esta localizada no Município de Cícero Dantas. Tendo em vista que o número de escolas é relativamente significativo, e por questão de tempo (que se apresentava insuficiente para realizar um trabalho de pesquisa e observação mais detido em todas as escolas), optou-se por observação mais sistemática em duas escolas<sup>2</sup> de cada facção (ligadas à rede municipal de Ensino de Banzaê<sup>3</sup>), além de um trabalho menos sistemático de observação em duas das escolas pertencentes à Congregação de São José, como já referido. A escolha dessas escolas se justifica pelo fato de estarem localizadas em comunidades que têm uma

---

<sup>1</sup> As informações sobre a escola Kiriri, apresentadas neste texto, referem-se ao momento em que estive em campo, realizando a pesquisa de mestrado, entre os anos de 2006 e 2007. É certo, porém, que nos últimos anos transcorridos alterações importantes ocorreram na escola Kiriri que não tratarei neste texto.

<sup>2</sup> Desde fins da década de 1980 a área indígena Kiriri está dividida em duas facções. No momento em que a pesquisa foi realizada, uma das facções era comandada pelo cacique Lázaro e a outra pelo cacique Zenito. No grupo de Lázaro, nosso trabalho de pesquisa foi direcionado às Escolas Professora Francisca Alice Costa (Mirandela) e Escola Rui Barcelar (Marcação); no grupo de Zenito, para as Escolas Marechal Rondon (Araçás) e Índio Feliz (Cajazeiras).

<sup>3</sup> O município de Banzaê, desmembrado do município de Ribeira do Pombal em 1989, possui população recenseada de 11.811 habitantes (IBGE, 2010) e está situado entre as bacias do Rio Itapicuru e Vaza Barris. A Terra Indígena (TI) Kiriri, localiza-se, pois, quase que em sua totalidade, neste município.

importância significativa no contexto da área indígena (nelas estão as lideranças políticas e religiosas mais importantes, além de serem comunidades com maior contingente populacional). Por outro lado, essas escolas concentram o maior número de alunos e professores.

Pretendemos com este trabalho contribuir para um melhor conhecimento da escola Kiriri, buscando problematizar algumas categorias, como tradição cultural, resgate cultural, interculturalidade, educação escolar indígena. Ademais, pretendemos refletir acerca dos limites e possibilidades de uma educação escolar indígena e diferenciada, como também suscitar outras possibilidades de análise da escola indígena, a partir da ideia de fronteira desenvolvida por Barth<sup>4</sup> (1998) e retomada por Tassinari<sup>5</sup> (2001), onde esta busca pensar a escola indígena como espaço de fronteira, no sentido de compreender até onde pode ir a escola, no contexto das comunidades indígenas, na medida em que estas já fazem/praticam formas de educação tão válidas quanto aquelas que partem do saber escolar. Nisso, conforme Tassinari,

A abordagem teórica da escola indígena enquanto "fronteira" é extremamente útil por englobar tanto o reconhecimento das possibilidades de troca e intercâmbio de conhecimentos e fluxos de pessoal quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca. Porém, essas interdições não constituem meras barreiras estáveis, mas funcionam também de forma dinâmica, fornecendo material que vem reforçar diferenças ou manter distinções étnicas (TASSINARI, 2001, p.68).

---

<sup>4</sup> A ideia de fronteira aqui utilizada parte das formulações teóricas de Fredrik Barth (1998). A noção de fronteira elaborada por Barth marcou uma virada importante na conceptualização dos grupos étnicos. (...) Num primeiro nível sublinha que a pertença étnica não pode ser determinada senão em relação a uma linha de demarcação entre os membros e os não membros. Para que a noção de grupo étnico tenha um sentido, é preciso que os atores possam se dar conta das fronteiras que marcam o sistema social ao qual acham que pertencem e para além dos quais eles identificam outros atores implicados em um outro sistema social. (...) Mas o caráter inovador da noção de ethnic boundary (...) liga-se à ideia de que são em realidade tais fronteiras étnicas e não o conteúdo cultural interno que definem o grupo étnico e permitem que se dê conta de sua persistência (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998, p. 152-153).

<sup>5</sup> "Ao retomar conceitos da Antropologia formulados por Barth, não quero sugerir simplesmente que a escola indígena corresponde a uma "relação interétnica". Meu objetivo é mostrar que a contribuição desse autor, ao problematizar as fronteiras entre grupos sociais, fornece-nos sugestões importantes para refletir sobre a escola indígena enquanto espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças sociais são construídas". (TASSINARI, 2001, p.64)

## *A ESCOLA INDÍGENA: PRINCÍPIOS E NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM VIGOR*

A questão da educação escolar indígena, como tema e problema de pesquisa em Educação no Brasil, é ainda um objeto emergente de estudo e investigação. Até muito recentemente, a educação indígena vinha sendo pensada, problematizada e investigada sob a perspectiva antropológica. Trabalhos como os de Meliá (1979, 1997) e Aracy Lopes da Silva (2001), entre outros, desenvolvidos sob o influxo das ações do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) no campo da educação, constituíram marcos fundantes, referenciais indispensáveis a quem se inicia nessa questão.

Conforme Cohn,

Se a educação escolar voltada para os povos indígenas é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade (COHN, 2005, p. 488).

Nesse sentido, a ideia de que a escola poderia ser um instrumento favorável à autonomia indígena – e não uma instituição colonizadora – começa a ganhar força a partir desse novo cenário. As discussões iniciais enfocavam, quer nos direitos indígenas a uma educação bilíngue, quer a escola como meio de acesso a informações vitais – de caráter econômico, político, linguístico, legal – para os povos indígenas em sua relação com não índios e em sua inserção na sociedade brasileira. Nesse mesmo contexto, (final da década de setenta), começaram a surgir organizações não governamentais voltadas para a defesa da causa indígena. Entre elas destacam-se a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) (FERREIRA, 2001; LOPES DA SILVA, 2001). Essa mobilização crescente ganha respaldo jurídico na Constituição de 1988, ou mesmo já na Assembléia Constituinte, quando índios e seus aliados fazem passar artigos específicos e que regulamentam os direitos diferenciados dos índios. No entanto, as conquistas legais obtidas pelos povos indígenas na luta pelo direito a uma educação escolar diferenciada são muito recentes, podendo-se destacar:

A partir da Constituição Federal de 1988, resultou um detalhamento de leis que anunciam e encaminham possibilidades para uma escola indígena específica,



diferenciada, intercultural e bilíngüe, reconhecendo o direito dos povos indígenas manterem suas identidades étnicas, fazendo uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993), que define o que se entende por interculturalidade, determinando o que deve e como deve ser a educação escolar indígena. A Lei 9394/96 – LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, institui como dever do estado a oferta de uma educação escolar bilíngüe e intercultural. Assegura também o acesso ao conhecimento das demais sociedades “indígenas e não indígenas”. Parecer 14/99 e Resolução 3/99. O primeiro estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena. A Resolução 3/99 fixa as normas para o funcionamento das escolas indígenas, criando mecanismos para garantir a qualidade da educação diferenciada; atribui ao Estado a responsabilidade sobre educação escolar indígena, em parceria com os Municípios que atenderam a determinadas condições. Lei 10.172/01 – Plano Nacional de Educação, que contém um diagnóstico da educação escolar indígena no Brasil, aponta as diretrizes para a política nacional e estabelece os objetivos e metas a serem cumpridos por estados e municípios. A Convenção 169 da OIT, ratificada pelo Brasil em 2004. Esta Convenção trata especificamente dos direitos educacionais dos povos indígenas nos artigos 26 e 31, afirmando que deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis de ensino, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional. Salienta ainda, que o Estado deve assegurar medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional e assegurar a correta abordagem da temática indígena nas escolas e nos livros didáticos. Decreto 6.861/2009 – cria os Territórios Etnoeducacionais. Com o Decreto o MEC propõe que se faça uma articulação entre os entes Federativos a partir de uma pactuação que deve ser efetivada em um Plano de Ação. Para o MEC, os governos estaduais/municipais devem elaborar um plano de ação articulado com vários sujeitos sociais, indígenas, universidades e entidades de apoio, para oferecer a Educação escolar indígena, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades específicas. (BERGAMASCHI, 2005; COHN, 2005; LOPES DA SILVA, 2001; BONIN, 2008).

O que é, de fato, uma escola indígena diferenciada? Quais limites e possibilidades existem para a implantação desse tipo de escola? Como construir uma alteridade indígena a partir dessa perspectiva, intencionalidade de educação?

#### QUESTÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA, DIFERENCIADA E INTERCULTURAL: O CASO KIRIRI

Em 1996, Clélia Neri Côrtes, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal da Bahia – UFBA, defende sua dissertação de mestrado intitulada *A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural*.

Ao analisar o projeto de educação escolar entre os Kiriri, Cortes (1996, p.87), justifica que:

No interior da luta por escola e formação de seus próprios professores é que, de 1980 a 1983, deu-se o projeto de educação escolar entre os Kiriri, desenvolvido com base nas idéias de Paulo Freire, Celestin Freinet e outros estudos sobre educação popular e escola comunitária. Esse projeto tinha o objetivo de buscar uma prática educativa através de um processo interativo entre o saber cotidiano dos Kiriri – oriundos de seus processos coletivos de produção – e a escola de origem ocidental.

A escola exigida no transcorrer dessas lutas, pelos índios Kiriri, passa a ser pensada como instrumento de afirmação de uma identidade étnica, e, conforme essa autora (1996, p. 114),

Os líderes desse povo desejam uma educação que estimule a reafirmação do ser índio em cada criança e propicie, nesta dinâmica, o encontro do plano cultural simbólico Kiriri e o conhecimento produzido pela escola ocidental. Eles exigem uma educação que passe a se inserir na dinâmica do seu mundo. Dessa maneira, a educação escolar é entendida como prática social que interage com a multiplicidade de formas e conteúdos do aprendizado do ser Kiriri, vivificados e refletidos na diversidade e interação do local com o global. (CORTES, 1996, P. 114)

O recorte histórico no qual Clélia Neri Cortes buscou analisar a educação escolar entre os Kiriri, a partir da demanda desse povo, compreende, portanto, o início dos anos 80 a meados da década de 90. Todavia, mesmo sendo no campo das discussões sobre educação escolar Kiriri um trabalho pioneiro, percebe-se, no trabalho da autora, muito mais uma postura de legitimação de um campo (político) de atuação, faltando à análise da educação escolar entre os Kiriri uma compreensão mais apurada dos meandros e da complexidade das situações concretas (etnográficas) da escola Kiriri e de como esta vem sendo incorporada no cotidiano e nas representações desse povo.

Nesse sentido, parece-nos importante refletir sobre o que se tem denominado de educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, a partir dessas novas exigências e demandas que são colocadas pelos povos indígenas. Cabe-nos, ademais, pensar como as questões relativas à *diversidade*, à *diferença*, à *cultura* e à *identidade* têm sido tratadas nas reflexões sobre os alcances e limites na construção do olhar pedagógico informado pela perspectiva intercultural. No mesmo sentido, cabe-nos indagar, como nos adverte Sampaio (2006, p.166)

Como nesses diálogos e disputas sabidamente desiguais, e através de que canais de poder e de que recursos simbólicos, se produzem e se legitimam, para todo o campo da educação escolar indígena – e mesmo para mais além dele-, as

definições do que sejam especificidade e diversidade culturais indígenas e do que podem estas, enfim, estar a significar para cada um dos pólos e no contexto da relação entre esses. (SAMPAIO, 2006, P. 166)

A utilização de termos como diversidade cultural, diferença, especificidade, identidade, cultura e resgate cultural em muitos dos discursos educacionais e, da mesma forma, em muitos projetos de educação escolar indígena no contexto contemporâneo, ainda estão impregnados de uma visão "etnocêntrica e distante da produção de um real diálogo cultural com as posições indígenas" (SAMPAIO, 2006, p. 167). Por outro lado, como bem alerta Giraldin,

O que temos observado na universalização do acesso à escolarização entre os povos indígenas no Brasil é que a escola "diferenciada e específica" ocorre principalmente com o ensino da língua materna, arte e cultura. No restante da organização, administração, calendário, conteúdo, ela segue toda a lógica disciplinadora de formação do habitus da escola não-indígena (estrutura física e organizacional), que se estende para as escolas indígenas ( GIRALDIN, 2010, p. 55).

Refletindo sobre as práticas de educação escolar indígena e falas de muitos professores indígenas, lideranças e pesquisadores (em suas práticas de militância) acerca da necessidade de se fazer um *resgate cultural* para que se possa construir projetos de educação escolar diferenciados e conseqüentemente fortalecer as identidades étnicas dos povos indígenas, observa-se que muitos desses discursos continuam impregnadas de uma perspectiva essencialista de cultura e identidade que fundamentou a proposta hegemônica do projeto de modernidade. Essa concepção sugere que existe um conjunto cristalino de características de que todos os membros de um grupo partilham, podendo ser reivindicadas como verdadeiras e genuínas. A identidade e cultura assim concebidas fazem apelo a uma suposta qualidade essencial, que permaneceria imutável ao longo do tempo. Ainda, conforme Sampaio,

Para as sociedades indígenas em questão, o resgate cultural tende com freqüência a ser percebido, como seria de se esperar em se tratando de segmentos sociais subalternos às concepções ideológicas dominantes, nos mesmos termos destas concepções, ou seja, como algo a ser perseguido dentro dos parâmetros de uma idéia reificada de cultura e em função de sua própria incorporação da visão lacunar que delas tem a consciência nacional (SAMPAIO, 2006, p. 171).

Para os Kiriri, a escola é o espaço de resgate cultural, de afirmação da identidade indígena, de valorização da tradição. Nas

escolas, sobretudo naquelas que estão sob o “controle” de Lázaro, é preciso estar na cultura, seja usando um colar indígena, dançando o Toré, usando uma tanga, dentre outras coisas; como bem informa Grupioni,

Nesses processos, vêm sendo produzidas não apenas reflexões e discursos sobre as particularidades da cultura de cada povo a que pertencem estes atores, mas também produtos sobre essas culturas, na forma de livros e outros materiais didáticos, para serem usados em suas escolas, ou como meio de divulgação de seus conhecimentos e criações em outros contextos, para os quais se passou a produzir CDs, vídeos, performances de danças e rituais (GRUPIONI, 2008, p. 197).

A cultura e os discursos produzidos sobre a mesma, sejam no contexto da escola Kiriri, como em outros espaços, a partir dos mais variados elementos e com diversas estratégias de uso político, produzem “cultura” (com aspas) como bem refletido por Carneiro da Cunha (2009). Sendo assim,

As pessoas, portanto, tendem a viver ao mesmo tempo na “cultura” e na cultura. Analiticamente, porém, essas duas esferas são distintas, já que se baseiam em diferentes princípios de inteligibilidade. A lógica interna da cultura não coincide com a lógica interétnica das “culturas”. (...) falar sobre a “invenção da cultura” não é falar sobre cultura, e sim sobre “cultura”, o metadiscurso reflexivo sobre a cultura (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 359-373).

Outra questão aqui se coloca: Como pensar a relação entre as práticas de educação indígena e os projetos de educação escolar indígena de formas diferenciadas? Faria sentido, ainda, pensar nesses dois espaços de produção de saberes, sem recair numa concepção reducionista de educação e cultura, quando se volta a pensar a importância e o lugar que os saberes tradicionais devem ocupar nos espaços/ tempos de cada povo indígena, e neste caso específico entre os Kiriri de Banzaê?

Acreditamos que se faz necessário pensar sobre a importância e o lugar que os saberes tradicionais devem ocupar nos espaços/tempos de cada povo indígena, no sentido de reconhecer e analisar os limites de uma possível “escola indígena” e, sobretudo, perceber que a “escola indígena” não pode se apossar da comunidade; os sujeitos índios precisam se apossar da escola, dar as regras, estabelecer os limites entre as formas de educação tradicional indígena e os processos de educação escolar por eles vivenciados. Trata-se, em certo sentido, de perceber a escola indígena como espaço de fronteira, como defendido por Tassinari (2001, p. 50), “entendidos como espaços de trânsito,

articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios".

Existem conteúdos, "saberes", modalidades de experiências, "regimes de conhecimento", que emergem da tradição, que não dizem respeito à escola e, nesse sentido, não podem ser tratados no espaço/tempo do contexto escolar, numa tentativa de "escolarizar" tais saberes/experiências. Da mesma forma, não é conveniente confundir escola e ou tentar instituir "uma escola indígena" que seja igual a uma "educação indígena". (D'ANGELIS, 1999; TASSINARI, 2009; GOW, 2010; MELIÁ, 1997; CARNEIRO DA CUNHA, 2009). Nesse sentido, entendemos que o "espaço escolar" "fala" aos sujeitos através de seus rituais, de sua arquitetura, produz tempos e espaços, estabelece divisões de gênero, classe, etnia, religião e idade. Como afirma Louro (2000, p. 126)

É pela imposição de um ritmo próprio, escolar, marcado por sinais (como sinetas, gestos, e olhares dos/as professores/as etc), e pela delimitação do que pertence à sala de aula e o que fica fora dela, que se treinam os sujeitos para a aquisição de uma postura e uma disposição vistas como condizentes às atividades intelectuais e reflexivas. (LOURO, 2000, p. 126)

Em todas as escolas onde a pesquisa foi realizada, verificamos que o trabalho pedagógico do(a) professor(a) valoriza, sobretudo, as disciplinas de português e matemática. A cópia (do quadro negro para o papel e do livro para o papel) é utilizada com muita frequência nas aulas pelos professores. A professora América<sup>6</sup> Kiriri utilizava-se muito do "ditado de palavras" em suas aulas, uma vez que segundo esta "os alunos precisam melhorar a leitura e a escrita".

Uma conquista importante do povo Kiriri, que contou com o apoio da Prefeitura Municipal de Banzaê, Secretaria Estadual da Educação e MEC, foi a elaboração dos materiais didáticos *Nosso Povo: Leituras Kiriri* e o caderno de Orientação Metodológica, "elaborados através da prática pedagógica de cada professor, em cada comunidade onde atua, em processo de busca e reafirmação dos saberes e valores étnicos e

---

<sup>6</sup> América é a professora com maior tempo de atuação em educação escolar na área Kiriri. Leciona na Escola Rui Barcelar, em uma turma de 4ª série, formada por 14 alunos. Além do curso de magistério, é formada também no magistério indígena. Atualmente, além de professora, é Agente de Desenvolvimento Indígena (Mirandela), vinculada ao Departamento de Assuntos Indígenas – DAÍ, localizado no município de Banzaê.

culturais dos povos Kiriri", conforme afirmou Jucimar<sup>7</sup>. Todavia, foram poucos os momentos em que os professores utilizaram esse material em sala de aula, enquanto estive na pesquisa. Os livros utilizados, com frequência, nas aulas pelos(as) professores(as) são aqueles enviados pela Secretaria de Educação do Município de Banzaê, sobretudo os de Português e Matemática.

Algo que me chamou a atenção nas escolas pertencentes ao grupo de Lázaro é o fato de que praticamente todas as crianças Kiriri, juntamente com seus professores, vão à escola vestidos com o que eles chamam de "roupa de índio", principalmente com a tanga, além de outros objetos. Diferentemente, na facção de Zenito, quase nunca vi estudante ou professor vestido com "roupa de índio". Para o professor Arailton<sup>8</sup>, *"o uso da tanga representa a valorização da nossa tradição. A gente usa desde o momento da retomada das nossas terras"*. A professora Andréia<sup>9</sup> acrescenta: *"No nosso grupo, se exige que todos usem a tanga até mesmo no dia-a-dia. Na sala de aula, os que não vem de tanga, tem que vir com uma trancinha na cabeça. Quando algum aluno não vem, cobro logo dele, dizendo que eles precisam vir, porque, às vezes, o pajé vem aqui na sala de aula para olhar"*. Quando perguntado a um grupo de crianças o porquê de elas virem à escola vestidas de tanga, elas respondem: *"é porque a gente já se acostumou"*. Pergunto a professora Edjânia<sup>10</sup> o porquê de os alunos que pertencem ao grupo de Lázaro usarem a tanga com frequência na escola e seus alunos não utilizarem, ela me responde: *"Eles usam a tanga porque são as tradições deles. Nós temos as nossas tradições. Em alguns momentos, a gente usa também"*.

Em aulas que observei da professora América, era muito comum a utilização de "ditado de palavras" durante as aulas. Terminado o ditado, a professora costumava chamar os alunos para escreverem cada palavra no quadro negro, com o objetivo de verificar se estes estavam "escrevendo bem". O que se observou é que as crianças apresentavam

---

<sup>7</sup>Jucimar é pedagogo e atua junto aos Kiriri desde 1998, na condição de coordenador pedagógico, no Município de Banzaê, no período em que estive em campo. Era também diretor do Departamento de Assuntos Indígenas – DAÍ – localizado em Banzaê.

<sup>8</sup>Arailton é filho de Lázaro; terminou o magistério em 2006, na rede estadual de ensino de Banzaê.

<sup>9</sup>É professora da Escola Barcelar. Leciona desde 2006 na Educação Infantil e na EJA – Educação de Jovens e Adultos. Está terminando o curso de magistério. Andréia é filha da professora América.

<sup>10</sup> Professora em Cajazeiras, na Escola Alto da Jurema. Era professora há 3 anos e estava terminando o Ensino Médio em Banzaê.

grandes dificuldades de leitura e escrita, dificuldades relacionadas a operações matemáticas (mesmo para alunos que se encontravam na quarta série).

Conforme a fala de alguns professores (a exemplo de América, Josélia, Agrício) tem surgido alguns impasses entre a educação praticada no contexto da comunidade Kiriri e aquela desejada (em termos de "qualidade") pela Secretaria Municipal de Educação de Banzaê. Segundo América, a

Secretaria de Educação tem duvidado da qualidade da educação praticada nas nossas comunidades, dizendo que muitos alunos estão chegando à 5ª série sem saber ler e escrever. Chegam a duvidar até se a gente cumpre com os duzentos dias letivos de aula.

A professora Josélia<sup>11</sup> afirmou:

A Secretária de Educação de Banzaê disse que não existem professores capacitados dentro da comunidade. Então, como colocar o ensino de 5ª a 8ª na comunidade, na proposta de uma educação escolar diferenciada?

Para a professora América:

Sempre a gente é cobrado em nosso calendário. Sempre a Secretaria tem dúvida; ela tem dúvida se a gente tá cumprindo os duzentos dias letivos. Eles acham que a gente fica na sala de aula e não trabalha os dois conhecimentos. Acham que a gente só trabalha o interno. Aí quando foi esse ano, os coordenadores fizeram uma reunião e disseram que os alunos chegam em Banzaê na 5ª série e não sabem nem assinar o nome direito. Mas Deus é bom e justo: quando se passaram alguns dias, recebi um convite para participar de uma reunião. Quando cheguei à reunião fiquei sabendo que era para ajudar eles na elaboração de um projeto, para diminuir a evasão e repetência, porque tinham feito uma pesquisa (a Secretaria de Educação do Estado) para descobrir a situação geral da educação no Município e descobriram que a educação estava péssima. A Secretaria de Educação do Estado pediu para o Município tomar uma atitude. Aí os coordenadores sentiram na pele que na verdade não é só na área indígena que a educação vai ruim; na verdade, o problema é geral. É horrível, chega dói no coração da gente. A gente que é professor sente; eu me esforço tanto, principalmente esse ano que é uma turma de quatorze alunos. Quero que meus alunos cheguem ao final do ano e que todos eles, que não foi alfabetizado ainda, que sai alfabetizado. É uma quarta série que a maioria ainda não sabe ler e escrever. Na interpretação oral, tão tudo por dentro, mas na escrita são uma negação (entrevista, 2007).

---

<sup>11</sup> Professora da escola Marechal Rondon. Tinha formação em nível de segundo grau e, no momento da pesquisa, estava cursando o magistério indígena.

Em muitos momentos das aulas observadas e também nas conversas que tive com muitos professores, ficou visível a insuficiência, nas escolas, de material didático básico para os alunos (caderno, lápis). Muitas crianças não tinham caderno e escreviam de forma improvisada em folhas que eram dadas pelo professor (normalmente, no final da aula, essas folhas "escritas" ficavam jogadas no chão da sala de aula). Segundo os professores, "o material escolar é insuficiente". Muitos, por não terem esse material didático, ficavam dispersos durante a aula, pouco ouvindo o que o(a) professor(a) falava. A cópia, enquanto estratégia pedagógica, parece ser muito valorizada pelos professores, o que não significa dizer que outras estratégias pedagógicas não sejam utilizadas, a exemplo de trabalho em grupo, atividades de pesquisa realizadas com a comunidade, contação de histórias, sobretudo aquelas relacionadas com a história do povo.

O que nos parece, num primeiro momento, partindo de nossa pesquisa e das falas de muitos professores Kiriri e de suas principais lideranças é que, ao menos no discurso, tenta-se projetar um *modelo ideal* de funcionamento de suas escolas e, portanto, de sua educação escolar, como forma de assegurar e justificar a necessidade desse modelo de educação no contexto da tribo que seja *específico, diferenciado e intercultural*. Como afirma Lázaro "os índios aprendem a se educarem com a cultura indígena. A escola tem que servir para reforçar nossa cultura. Na escola, as crianças vão escrever o resgate da nossa cultura, das nossas tradições". Todavia, os impasses existentes entre a Secretaria de Educação e a educação escolar praticada no contexto da tribo cria conflitos, acabando por revelar, também no plano do discurso desses professores, algumas "fragilidades" desta educação que é praticada no contexto da comunidade indígena. Cria-se uma tensão que é, ao mesmo tempo, interna e externa à comunidade indígena. Conforme o que foi assinalado pela professora América: "a Secretaria de Educação pensa que a gente só trabalha o conhecimento interno". Aqui surgem questões interessantes: trabalhar o conhecimento interno significa, então, não trabalhar o conhecimento do não índio? Como levar esse "conhecimento interno" e transformá-lo em um saber escolar, dando conta, portanto, do bom ensino e da boa aprendizagem da leitura e da escrita? Como pode essa educação diferenciada construir essa possibilidade? Se por um lado o discurso da educação diferenciada valoriza esse conhecimento interno, que deve ser trabalhado na escola da comunidade, como forma de "resgate cultural", "valorização da tradição", por outro lado, essa educação tem "deixado a desejar" no que se refere ao bom ensino da leitura e escrita, como pudemos



observar durante a realização da pesquisa e conforme a fala de muitos professores Kiriri. A Secretaria de Educação, da mesma forma, afirma a existência de uma educação diferenciada dentro da comunidade indígena, justificando que esta se torna diferenciada porque “valoriza os conhecimentos tradicionais, os métodos próprios de aprendizagem”, no entanto, “desconfia”, até mesmo, se os duzentos dias letivos são cumpridos pela Escola Kiriri. O que nos parece importante destacar aqui é que tanto o discurso dos professores (que representam a escola dentro da aldeia) como o da Secretaria de Educação, ao não problematizarem o que de fato é e como está sendo construído o projeto de educação escolar diferenciado dentro da comunidade Kiriri, efetivamente, não tem criado estratégias que favoreçam à construção de um projeto de educação escolar com mais qualidade e que sirva à construção da autonomia desse povo, tanto em nível interno quanto externo.

“Escrever o resgate da cultura” é uma fala recorrente entre os Kiriri, sobretudo, entre seus professores. No entanto, é preciso refletir: O que se quer com o “resgate da cultura”? O que estamos entendendo por cultura? O “resgate da cultura” é suficiente para que os povos indígenas compreendam e tenham acesso, de fato, aos “conhecimentos de que não dispõem”, neste caso o conhecimento do não índio? O que pode e o que não pode a escola indígena?

Para a professora América Kiriri,

Na escola a gente busca trabalhar a cultura do índio. A gente tem que ensinar também o conhecimento do branco. Temos que saber ler e escrever. Agora não é fácil não! Nossa luta é sofrida. Sou professora contratada pela prefeitura de Banzaê. A gente não recebe salário nas férias. Assim, fica muito difícil. A prefeitura precisa fazer um concurso diferenciado<sup>12</sup> para nós professores indígenas. Estamos lutando por isso.

Na fala da professora América já fica evidente algumas dificuldades encontradas pela escola Kiriri. Trabalhar a cultura do índio no espaço da escola implica também em se apropriar de forma competente do saber do não índio, de seus códigos, dos modos como a escola produz sua própria cultura. Implica em processos de formação de professores que possam estabelecer os limites do que pode “entrar” ou

---

<sup>12</sup> O Decreto 8471/03 cria a categoria de Escola Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Em 04 janeiro de 2011, a Lei Nº 12.046 cria a carreira de Professor Indígena, do quadro do Magistério Público do Estado da Bahia, o que determina, em curto prazo, a realização de concurso público para o cargo de professor indígena neste Estado.

não na escola. Aqui, é possível levantar outro questionamento: Quem "forma" os professores indígenas nessa tentativa de busca pelo saber do não, índio? Com quais critérios? A partir de qual concepção de diversidade, de cultura, de escola estes professores estão sendo formados?

Durante a pesquisa, existiam professores que não haviam terminado o segundo grau; outros se encontravam fazendo o magistério indígena, como forma de concluir o segundo grau; alguns que já tinham o segundo grau faziam também o magistério indígena, que, segundo os mesmos, os habilitariam a trabalhar com as questões voltadas para a "cultura indígena"; pouquíssimos, apenas cinco, encontravam-se no ensino superior.

Outras questões precisam ser analisadas quando se formula e se discute políticas e projetos de educação escolar voltados para as populações indígenas. Acreditamos que é importante não perder de vista o sentido e a função da educação escolar construídos historicamente e como a mesma vai legitimando uma "gramática", um modo de fazer, instituindo rituais, "(...) formalmente e artificialmente dotada de fins e objetivos, de estruturas, de recursos e de tecnologias" (LIMA, 2006, p.19). Ademais, é preciso considerar as práticas e situações escolares, uma vez que, conforme afirma Forquin (1993, p. 167) "têm suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos". No caso Kiriri, as aulas e o modo de administração da escola, de forma geral, costumam obedecer à forma de funcionamento e organização das escolas não indígenas; por outro lado, nesse espaço, onde se busca "disciplinar" corpos, onde a escola adquire forma e onde se instaura uma "forma escolar" (VINCENTE, LAHIRE, THIN, 2000 *apud* GOMES, SILVA, DINIZ, 2011, p. 237) em que a escola institui uma "cultura escolar" que pode ser definida "como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas" (FORQUIN, 1993, p. 167), burlam-se códigos, instituem-se outras relações com o tempo escolar. No contexto da escola Kiriri, as crianças são as que mais subvertem esse "modo de ser escola". Impressionavam-me os modos como as crianças se comportavam na escola: era muito comum os professores falarem sozinhos durante as aulas, uma vez que as crianças pouco se punham a escutá-los. Com frequência, saíam das aulas e corriam para o pátio da escola (para desespero do professor e, às vezes, para sua tranquilidade!)

para brincarem com bolinhas de gude. Em muitos momentos, depois das aulas, “puxava conversa” com as crianças sobre o que tinha aprendido naquele dia, sobre as “aulas de cultura” e estas sempre me respondiam de modo a me deixarem mais “intrigado”: ora respondiam, “foi bom”, ou simplesmente mudavam de conversa. Sempre me pareceu que as crianças se apropriavam da escola a partir de uma outra lógica, atribuindo outros sentidos, muito diferentes daqueles que nós adultos imaginamos, sobretudo quando nos colocamos a “ensinar a crianças”. O que quero dizer é que o modo como as crianças Kiriri<sup>13</sup> se apropriam da escola pode nos informar diferentes aspectos do projeto de educação escolar em curso no contexto desse povo, que muitas vezes não são apreendidos pelos adultos. Como bem afirma Tassinari (2008, p. 237) “estudos recentes sobre educação e, principalmente sobre as crianças indígenas, tem demonstrado um potencial diverso e pleno de possibilidades para a compreensão dos processos indígenas de ensino e aprendizagem”. Ainda conforme Cohn,

A escola, portanto, também deve ser abordada em uma pesquisa antropológica tendo a criança como ator social importante e relevante. Afinal (...) as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam. Desse modo, análises do que as crianças fazem e pensam que estão fazendo, do sentido que elaboram sobre a escola, das atividades que nela desenvolvem, das relações que estabelecem com colegas, professores e outros profissionais do ensino, e da aprendizagem podem ser muito enriquecedoras para melhor compreender as escolas e as pedagogias (COHN, 2005, p.41-42).

O campo da chamada educação escolar indígena é atravessado por inúmeras linhas de força, tanto ideológicas quanto pragmáticas. “O Estado ou faz passos de leão com o objetivo de homogeneizar e modernizar, no caso do poder federal e de algumas poucas iniciativas locais, ou se mantém perigosamente omissa, no caso de muitas situações locais” (FRANCHETTO, 2006, p. 197). Como afirma Ferreira,

A escola está inserida na “sociedade global” e na chamada “sociedade do conhecimento” onde violentas e profundas transformações no mundo

---

<sup>13</sup> Na dissertação de mestrado não aprofundei essa discussão, mas pretendo retomar em outro trabalho a partir das contribuições da Antropologia da Criança (COHN, 2000, 2001, 2002, 2005; NUNES, 2002, 2003; SILVA, 2002; TASSINARI, 2005, 2007, 2009).

do trabalho e das relações sociais vêm causando impactos desestabilizadores à toda a humanidade, e conseqüentemente exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e gestão da educação ressignificando o valor da teoria e da prática da administração da educação (FERREIRA, 2001, p.296).

Não pretendemos aqui negar aos povos indígenas processos de educação escolar; o que queremos é problematizar e apresentar os limites de uma educação escolar indígena e, da mesma forma, salientar a necessidade de se buscar compreender os projetos de educação escolar indígena para além de um discurso que se coloca a partir de necessidades políticas e ideológicas, esquecendo-se de pensar tais projetos tendo como princípio a cultura de cada povo e as formas como cada povo indígena se apropria da escola, o que implica também em questionar o discurso que muitos povos indígenas utilizam para reclamarem seus projetos de educação escolar.

É preciso reconhecer que, sendo a escola uma instituição não-indígena, surgida em contexto de sociedades radicalmente distintas das sociedades indígenas, criar hoje a "escola indígena" é ainda um desafio (D'ANGELIS, 1999, p. 22).

Se não refletirmos o que de fato seria uma escola indígena ou qual a real necessidade de uma "educação escolar" no contexto dos mais diversos grupos indígenas, poderemos estar reacendendo no Brasil a esperança em um progresso inexorável da humanidade pela razão, cujo "templo" – a implantar-se em toda e qualquer aldeia - é a escola (D'ANGELIS, 1999). Acreditamos que a "descrição densa", as análises/reflexões dos limites e possibilidades de uma educação escolar indígena diferenciada, no sentido de dar "conta do lugar que a escola deve ocupar" nos espaços/tempos dos diversos grupos indígenas, são condições indispensáveis para que a educação escolar possa ser praticada no interesse de cada grupo indígena.

O certo, contudo, é que os Kiriri de Banzaê, a partir da década de 1980, assessorados por antropólogos, ANAÍ/BA, ONG's, missionários Baha'i, começaram a pensar e construir projetos de educação escolar que servissem aos interesses desse povo, tendo em vista as lutas que se travavam, com os posseiros locais, na busca pela retomada de seus territórios.

Nos momentos da realização da pesquisa junto aos Kiriri, quando as lideranças e, sobretudo, os professores desse povo eram questionados acerca do que seria uma *educação escolar indígena específica*,

*diferenciada e intercultural*, eram comuns respostas tipo a que foi dada pelo professor Davi<sup>14</sup>: “nossa educação busca trabalhar os valores dos índios e dos não índios. A gente quer fazer uma relação de troca entre esses saberes”. Em outra conversa<sup>15</sup>, nos diz Maria Kiriri<sup>16</sup>

Os índios mais novos precisam de muita cabeça. Muitos que vão estudar na cidade e quando passam a receber uma educação não diferenciada, começam a se envolver em coisas ruins, como álcool, drogas... Acho que seria bom se tivéssemos educação escolar na comunidade, de 5ª a 8ª, porque, assim, os índios seriam educados na tradição.

A fala de Maria Kiriri, em especial, nos parece interessante. Se por um lado o discurso da educação intercultural prega a necessidade da convivência e do diálogo entre os “conhecimentos de tradição indígena” e os “conhecimentos advindos do saber não índio”, o que parece é que o *Outro não índio*, nesse processo de *relação intercultural*, ainda se apresenta como *outro ameaçador* e a estratégia encontrada como forma de *neutralizar o poder* desse outro não índio, como também seus espaços de produção de saberes não diferenciados, é recorrer (ao menos no discurso), aos modos de educação a partir dos valores da tradição. Não obstante, as preocupações de Maria no que se refere ao envolvimento de seus sujeitos em “coisas ruins” também procedem e fazem sentido.

Ingrid Weber, em seu livro *Um copo de cultura: Os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola*, nos apresenta reflexões interessantes, mostrando-nos como os Kaxinawa do Acre se apropriam da escola e, da mesma forma, reflete sobre o papel da escola na definição dos limites da comunidade-aldeia e na apropriação da noção de “cultura”. O que a autora pretende mostrar é como os métodos didáticos utilizados na escola kaxinawá e, da mesma forma, a introdução da escola na aldeia e a função que esta passa a desempenhar no atual contexto seguem o mesmo padrão das aprendizagens das habilidades

---

<sup>14</sup> Era professor de 1ª série na Escola Marechal Rondon, desde 2006, quando termina o segundo grau. Não tinha formação no magistério indígena.

<sup>15</sup> As entrevistas foram realizadas em diversos momentos da pesquisa: foram feitas na escola, em momentos onde surgiam conversas que me levavam à entrevista; no centro de cultura em Banzaê; na praça de Mirandela ou nas casas dos professores.

<sup>16</sup> Maria Kiriri é filha do cacique Lázaro. Durante muito tempo, atuou como professora das crianças Kiriri, antes da retomada definitiva da área indígena. Em sua formação, foi muito influenciada pelos Baha'i, chegando a viajar em missões Baha'i para outros grupos indígenas de países da América do Sul. Como professora Kiriri, lecionou em escola pertencente aos Baha'i, no que hoje é a área indígena. Atualmente, dedica-se às atividades artesanais.

tradicionais, como por exemplo, a prática da tecelagem. Nesse sentido, a utilização da cópia, "decoreba" enquanto *método de alfabetização*<sup>17</sup>, na escola Kaxinawá, reflete muito mais a singularidade da pedagogia Kaxinawá<sup>18</sup> do que uma simples repetição das práticas de alfabetização das escolas ditas "oficiais".

Nesse sentido, a autora afirma:

[...] a recente introdução dos saberes especializados da "cultura" no âmbito escolar parece ser, a primeira vista, incompatível e problemática. Como se sabe, nas sociedades indígenas há contextos apropriados para a transmissão desses saberes, o que lhes confere sentido. Para mencionar o aspecto mais saliente do "movimento" atual, os cantos, por exemplo, eram tradicionalmente aprendidos no contexto das próprias cerimônias rituais. Portanto, em tese, ao serem incorporados à escola, esses conhecimentos estariam sendo dissociados de seus contextos legítimos de transmissão. No caso do Humaitá, porém, a maior parte dessas cerimônias não vinham sendo realizadas; em decorrência da longa vivência nos seringais, a "animação", um fator constitutivo das festas antigas, assumiu outras formas. Nestes novos tempos de "cultura", a escola kaxi do São Vicente – o cupixau-escola -, vem provendo um (novo) contexto para a transmissão dos cantos rituais, entre outros saberes, e atribuindo sentido a sua prática (WEBER, 2006, p. 220).

As reflexões de Ingrid Weber nos remetem a novas possibilidades de análise acerca do papel que a educação escolar pode e tem assumido nos contextos dos grupos indígenas, partindo das demandas específicas de cada povo e, sobretudo, pensadas a partir da "lógica da cultura" ou dos modos como os grupos indígenas traduzem para dentro da aldeia seus projetos de educação. Nesse caso específico, o modo de ser Kaxinawá, vai traduzindo a escola para o contexto da aldeia, ao mesmo tempo em que a escola vai se apropriando desse modo de ser Kaxinawá. Isso conduz a novos processos de aprendizagem e de

---

<sup>17</sup> Como a aquisição de qualquer habilidade, o aprendizado da escrita é lento. Ele provém de um envolvimento individual e gradual (mas não sistemático) com o contexto em que a escrita é "praticada" e onde, passo a passo e através da repetição (cópia), cada uma de suas técnicas vai sendo internalizada. Entende-se, assim, porque a alfabetização leva, em média, quatro anos (ou mais), o que, visto da nossa perspectiva, poderia ser julgado como fruto da incompetência do professor "(WEBER, 2006, 203-204).

<sup>18</sup> A visão é uma importante habilidade para aqueles que estão aprendendo [...] A maior parte da pedagogia envolve o aprendiz observando as ações do professor, mais do que ouvindo suas explicações. De fato, os Cashinahua são notoriamente refratários à pedagogia discursiva. Eles sentem que os estrangeiros, como as crianças, devem aprender mais por meio da observação e imitação do que escutando e depois pondo em prática (MCCALLUM, 1989, p.146, apud WEBER, 2006, p.196).

reelaboração da cultura desse povo, ultrapassando a lógica do discurso que busca na educação escolar indígena a possibilidade do *resgate cultural* a partir de uma idéia de cultura genuína, localizada no passado, necessitando ser resgatada.

No mesmo sentido, conforme nos adverte Bonin,

Cada escola indígena deve ser pensada como experiência única, em sua força particular, e esse é um direito e não uma concessão do Estado Brasileiro. Sendo assim, não é demais exigir que as escolas indígenas sejam diferenciadas em relação às escolas da rede regular de ensino, mas também diferenciadas entre si. Também não é demais exigir que os processos de formação de professores indígenas sejam planejados de modo a contemplar as diferenças- não as diferenças genéricas, que embasam certas propostas de formação para índios, mas a diferença de um povo indígena em relação aos demais (BONIN, 2008, p. 106-107).

Por outro lado, e diversos contextos etnográficos têm nos mostrado, diferentes povos indígenas querem suas escolas iguais às escolas dos não índios. Outros as querem e a produzem na perspectiva da diferença, da valorização da cultura, da tradição, como sempre afirmaram os Kiriri; nestes casos, a escola indígena se torna um espaço de "construção cultural", e de produção de "fronteiras" (TASSINARI, 2003, 2001) ou de produção de "cultura" (CARNEIRO DA CUNHA, 2009). Aqui, coloca-se uma questão: o que é de fato uma escola indígena?

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, buscamos analisar em que medida é possível construir uma educação escolar diferenciada, tendo em vista que as práticas e as situações escolares tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (FORQUIN, 1993), mesmo quando estas desejam ser "indígenas ou diferenciadas".

Quando optamos por analisar a escola Kiriri a partir da noção de "fronteira", desenvolvida por Barth (1998), queríamos apontar duas questões que consideramos importantes: a primeira diz respeito ao estabelecimento das "zonas interditas" (TASSINARI, 2001) para o ensino escolar indígena, que são construídas a partir do fluxo de conhecimento que circula nesse espaço (o escolar), oriundos de diversos contextos. Ou seja, a escola indígena é, inegavelmente, um espaço possível para o intercâmbio de conhecimento, mas é também um espaço capaz de

estabelecer situações de interdição dessa troca: primeiro porque nem todos os saberes construídos em outros espaços (extra-escola) podem ser escolarizados; segundo porque a escola institui uma "cultura escolar" (FORQUIN, 1993) que normatiza o que deve ser ensinado. Do ponto de vista da atuação prática nas escolas, o reconhecimento dos limites e das "zonas interditas" é condição indispensável para se compreender os limites e as possibilidades da "escola indígena". A segunda questão pode ser pensada a partir das representações e das intenções que cada etnia indígena deposita na escola. Ou seja, a própria ideia de "escola indígena" já traz consigo a possibilidade do estabelecimento de "fronteira", de "zonas interditas", tendo em vista que cada povo indígena se apropria da escola a partir dos referenciais de sua cultura, das experiências de contato estabelecidas historicamente com essa instituição e das necessidades trazidas pelo cenário contemporâneo.

No nosso entender, e a partir dessa pesquisa, o que os Kiriri pensam/querem da escola é muito mais que um espaço de "valorização e de resgate das tradições e da cultura de seu povo"<sup>19</sup> (mesmo que no plano do discurso essas questões apareçam com maior frequência). Os Kiriri querem uma escola que "construa" sujeitos capazes de estabelecerem o enfrentamento com os não-índios, uma escola capaz de construir a sua autonomia, a sua sobrevivência material e uma escola que os ensine a "bem ler, escrever e contar" (mesmo que, no plano concreto, essa escola apresente, ainda, uma série de limites).

Em se tratando da metodologia a ser trabalhada na "escola da aldeia", é corrente nos projetos de implantação de tais escolas a afirmação de valorização da pedagogia indígena. Nos cursos de formação de professores, apesar das discussões sobre metodologias diferenciadas, os professores continuam se utilizando de práticas tradicionais de repetição dos exercícios, da cópia, do "ditado", como verifiquei em minhas observações. Muitos desses professores falaram da necessidade de "mais preparo" para ensinarem melhor os conteúdos escolares. Talvez essas "práticas tradicionais de repetição dos exercícios" possam ser compreendidas, como querem alguns estudiosos (COLLET, 2006, 2010; WEBER, 2006) partindo do princípio de que a repetição é uma atitude "natural" e cultural dos grupos indígenas. Contudo, consideramos importante refletir em que medida essas práticas de repetição tem

---

<sup>19</sup> Até porque, em termos simbólicos, o Toré já é responsável por esse processo. Pois, como afirma Nascimento "sua identidade indígena se realiza plenamente apenas no Toré. (...) De fato, somente em um plano ritual, isto é, religioso, é que poderiam vivenciar plenamente sua condição indígena, pois é nesse plano que demarcam com maior firmeza e elaboração sua especificidade cultural" (1994, p. 291).



construído uma escola e um ensino de qualidade, que, no caso Kiriri, possibilite a construção da autonomia desse povo e não somente um discurso limitado sobre o "resgate e a valorização cultural".

Apesar dos enfrentamentos mais diversos, da luta diária, dos limites existentes, os professores Kiriri continuam se mobilizando (alguns mais, outros menos), para construírem uma escola que dê conta, de fato, das suas demandas e dos seus projetos de desenvolvimento (o caminho ainda é muito longo a percorrer), e que não estão sendo pensados de maneira uniforme, uma vez que estes são construídos também pelas relações de poder que "pairam" sobre os Kiriri e que produzem novas hierarquias e novas posições de sujeitos.

Por fim, a escola Kiriri continua em processo de construção e sobre ela são construídas diversas representações pelos sujeitos Kiriri, tais como professores, lideranças políticas, alunos, caciques etc. No espaço da escola, as "fronteiras" são instituídas a partir do que se pretende como sendo "sagrado", "coisa de índio" (como o Toré) e os "saberes da escola". Os processos de formação pelos quais passam seus professores(as), juntamente com suas histórias de vida dizem muito sobre o que é e o que pode vir a ser a escola Kiriri.

#### REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo, UNESP, 1998.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). *Povos indígenas e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 05 de out. 1998.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC-SEF/ Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, lei n. 9.394/96.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*, Parecer n. 14, set. 1999.

\_\_\_\_\_. BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*, resolução, n. 003, Nov. 1999.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*, n. 10.172, 09 de jan. 2001.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de & ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. *Projeto Pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular*. Cad. Cedes, Campinas, SP, v. 23, n. 61. p. 338 – 366, dezembro de 2003.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n.02, p.485-515, jul./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado* (Dissertação de mestrado, USP, 2000).

\_\_\_\_\_. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. *Caderno de Campo* n. 09, 2001.

\_\_\_\_\_. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2000, v. 43, n.2.

\_\_\_\_\_. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela

(Orgs.) *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

\_\_\_\_\_. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. . In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (Orgs.) *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. *Ritos de civilização e cultura: a escola bakairi*. Rio de Janeiro: UFRJ – Museu Nacional, 2006. 266f. (Tese de doutorado) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006

\_\_\_\_\_. Performance e transformação na escola indígena Bakairi. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 19, n. 33, p. 173-184, jan./jun. 2010.

CÔRTEZ, Clelia Neri. *A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural* (Dissertação de mestrado, UFBA, 1996).

\_\_\_\_\_. *Educação Diferenciada e Formação de Professores/as Indígenas: Diálogos intra e interculturais* (Tese de Doutorado, UFBA, 2001)

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Contra a ditadura da escola*. Cad. CEDES, Dez. 1999, vol. 19, nº 49, p. 18 –25.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola* 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

FORQUIN. J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCHETO, Bruna. Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2006.

GIRALDIN, Odair. Aculturação e interculturalidade no Brasil: duas faces (duas fases) de uma mesma moeda? In: ROCHA, Leandro Mendes; SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; BORGES, Mônica Veloso (Orgs.). *Cidadania, interculturalidade e formação de professores indígenas*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2010.

GOMES, Ana Maria R.; SILVA, Rogério Correia da; DINIZ, Levindo. Infância indígena, escolarização e globalização: uma análise a partir da experiência das escolas indígenas em Minas Gerais. In: NASCIMENTO, Adir Casaro do (org.). *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livro, 2011.

GOW, Peter. Podia ler Sangama? Sistemas gráficos, linguagem y shamanismo entre los piro (perú oriental). . Revista da FAEEBA – *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 19, n. 33, p. 173-184, jan./jun. 2010.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil, 2008, 237f*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2008.

LEITE, Arlindo G. de O. *Educação indígena Ticuna: livro didático e identidade ética*. Cuiabá: UFMT, 1994. (Dissertação Mestrado).

LIMA, Licínio C. Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In: TORRES, Carlos Alberto & TEODORO, António (orgs.). *Educação crítica & utopia: Perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall (orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola* 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: EDUSP, 2001.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. *Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença*. Mato Grosso: Secretaria de Estado de Educação / Conselho de Educação escolar Indígena de Mato Grosso, 1997. (Anais da Conferência Ameríndia de Educação).

MONTE, Nietta L. *A construção de currículos nos diários de classe: Estudo do caso kaxinauwá/Acre*. Niterói: UFF, 1994.

NASCIMENTO, M. T. S. O povo indígena Kiriri. In: SILVA, A. L. Da & GRUPIONI, L. D. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus* (org.) 2 ed. São Paulo: Global; Brasília; MEC; MARI; UNESCO, 1998.

NUNES, Angela Maria. *Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância*. 2003. 341f. (Tese de doutorado) Departamento de Antropologia, ISCTE, Lisboa, Portugal, 2003).

\_\_\_\_\_. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (Orgs.) *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

\_\_\_\_\_. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (Orgs.) *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeira. O resgate cultural como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2006.

TASSINARI, Antonela Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall (orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola* 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

\_\_\_\_\_. *Concepções indígenas de infância no Brasil*. Revista Tellus, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

\_\_\_\_\_. A educação escolar indígena no contexto da Antropologia brasileira. *Ilha – Revista de Antropologia*. v. 10, n. 1, p. 217- 244p, 2008.

\_\_\_\_\_. *No Bom da Festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. *Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou a sociedade contra a escola*. Trabalho apresentado no 33º Encontro Anual da Anpocs, 2009.

TAUKANE, Darlene. *Educação escolar entre os Kurã Bakairi*. Cuiabá:UFMT, 1996. (Dissertação Mestrado).

WEBER, Ingrid. *Um copo de cultura: os huni kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola*. Acre: EDUFAC, 2006.

## ESTUDOS ÉTNICOS: Uma aproximação epistemológica\*

Antonio Evaldo Almeida Barros\*

RESUMO: O presente ensaio aborda alguns problemas teóricos e epistemológicos relacionados aos Estudos Étnicos, particularmente, a relação desses estudos com o debate sobre modernidade, pós-modernidade e descolonização do conhecimento, e as relações entre epistemologia e alteridade.

Palavras-chave: Estudos Étnicos. Epistemologia. Alteridade. Diferença.

ABSTRACT: This paper discusses some theoretical and epistemological problems related to Ethnic Studies, particularly the relationship between these studies and the debate on modernity, postmodernity and decolonizing knowledge, and the relationship between epistemology and alterity.

Keywords: Ethnic Studies. Epistemology. Alterity. Difference.

O presente ensaio trata de elementos que circundam e constituem o *conhecimento* dito *científico* tanto na dimensão de sua produção (paradigmas, métodos, técnicas) e implicações (para o campo científico e para o campo social, e trânsitos entre tais campos) quanto no âmbito das condições (sociais e históricas) que o possibilitam. Entende-se o conhecimento científico não como uma entidade, mas como um processo ao mesmo tempo cumulativo e de ruptura. Obviamente, o recorte será específico, a abordagem incidirá precisamente sobre algumas questões que se poderiam pensar em termos de uma *epistemologia dos Estudos Étnicos*.

Em linhas breves e sumárias, cabe pontuar que a noção de etnicidade forjada pela comunidade de língua inglesa na década de 1950 (especialmente pelas ciências sociais estadunidenses) consistiria sobretudo em colocar a existência de grupos étnicos como problema e não em atestar sua existência (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998). Naquele momento, tanto no Brasil e na América Latina quanto naquela comunidade, essas discussões ganhariam visibilidade e dizibilidade como

---

\* Este ensaio, cujo caráter é exploratório, se fundamenta em reflexões e em ensaios apresentados à disciplina Seminário e Metodologia de Pesquisa, cursada no segundo semestre de 2005 no âmbito do mestrado, e no primeiro semestre de 2009 no âmbito do doutorado, no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (Pós-Afro), da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

\* Professor Assistente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre e doutorando em Estudos Étnicos e Africanos pela UFBA. E-mail: eusouevaldo@yahoo.com.br

estudos sobre imigração. No Brasil, seria só a partir de 1970 que este campo de estudos começaria a ganhar corpo, o que se deu com o apoio de instituições não-governamentais, como a Fundação Ford. Mas é somente em 2005 que haverá na universidade brasileira um curso específico sobre Estudos Étnicos, a Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia.<sup>1</sup>

Na verdade, a problemática étnica tem se manifestado em diversos departamentos de faculdades e universidades sem, no entanto, estar sistematizada em um só e único corpo. A matriz desse campo de estudos é inter e multidisciplinar por acreditar que a organização disciplinar acadêmica clássica não permite que se analise exaustivamente sua problemática. Pretende analisar multiplicidade e pluralismo cooperativo entre identidades variadas, possíveis interações entre indivíduos diversos e diferenças e similaridades entre grupos sociais e étnicos. Nele, fala-se em romper fronteiras (de tradição), sendo que os grupos étnicos frequentemente se anunciam como baseados em fronteiras (espaços, culturas, etnias).

O campo dos estudos étnicos se pretende local, nacional, transnacional e diaspórico, pois entende que a construção de noções e representações como "tribo", etnia, grupo étnico, "raça", negro, branco, índio, têm circulado em diferentes áreas do Atlântico ao longo de séculos. Desse modo, os Estudos Étnicos constituem um campo de análise de discursos e práticas translocais, interconectando-se com os Estudos Africanos, que também são marcados por aquelas noções. Trata-se de um campo de estudos que surge com demandas sociais: num ambiente social definido, em grande medida, por reivindicações de movimentos sociais antirracistas e, em alguns casos, também (denominados como) étnicos, torna-se efetivamente possível o desenvolvimento de uma reflexão/pesquisa sobre relações interétnicas. Não se pode desconsiderar que o surgimento de uma Pós em Estudos Étnicos e Africanos no Brasil também está relacionado às pesquisas de estudiosos que têm produzido trabalhos nesse campo, assim como "a estratégia que o Brasil tem desenvolvido, nos últimos anos, intensificada" no governo Lula, "de maior aproximação diplomática, troca comercial e intercâmbio cultural com países africanos" (SANSONE, 2005, p. 4).

Se, de um lado, se podem apontar especificidades da recente história, constituição e características dos Estudos Étnicos, de outro,

---

<sup>1</sup> Diferentemente do caminho até então percorrido pelos Estudos Étnicos na academia estadunidense, no Brasil, até o momento, esse campo de estudos não tomou forma como curso de graduação.



epistemológica e metodologicamente esse campo de estudos parece ser inserir em discussões mais amplas das ciências sociais e humanas e, algumas vezes, na intersecção (por sinal, conflituosa) com ciências biológicas e médicas, discussões estas que podem ter implicações diretas na constituição de seu campo epistemológico. Diante disso, prossegue-se este ensaio analisando-se elementos que se consideram relacionáveis a uma possível epistemologia dos Estudos Étnicos, a saber: 1) os Estudos Étnicos na intersecção das discussões entre modernidade, pós-modernidade e descolonização do conhecimento; 2) a interconexão entre epistemologia e alteridade, ou seja, como à construção epistemológica se relacionam representações acerca do Outro; 3) o conhecimento na passagem do objeto real para o objeto percebido e seu caráter pré-estruturado e conjectural; 4) (des)encontros entre discurso científico e discurso comum; 5) "raça", sangue e DNA – ciências humanas e biomédicas construindo identidades; 6) entre o critério da pertença e o critério da discriminação – um dilema sócio-epistemológico?

1. É fundamental notar que os Estudos Étnicos não escapam, mas, pelo contrário, estão sendo gestados dentro de discussões e disputas entre visões ditas "modernas" e "pós-modernas". Há que se considerar ainda discursos que enfatizam "descolonização do conhecimento" e pluralidade epistêmica. Geralmente, discursos denominados de pós-modernos têm se estruturado como críticos àqueles considerados modernos, e perspectivas de descolonização do conhecimento têm se pretendido para além daqueles dois, criticando-os, vendo-os como o avesso e o direito de um mesmo artefato. É óbvio que nem todas as formas de pensar no contexto dos Estudos Étnicos necessariamente podem ser encaixadas em um daqueles grupos. Entretanto, analiticamente aquelas são tendências que podem ser visualizadas.

O chamado moderno teria surgido no contexto do desenvolvimento capitalista e da sociedade burguesa se colocando, de certo modo, contra ele, pretendendo-se crítico, secular e racional. O pós-modernismo (também chamado de desconstrutivismo), por seu turno, apresenta-se como reação aos movimentos modernos anteriores. O "pós" indicaria localização histórica, o uso do pastiche (quando são perdidas as bases normativas) e a importância das imagens, além do fim das metanarrativas. Critica-se, assim, numa perspectiva desconstrutivista, conceitos, idéias e valores que sustentam o pensamento dito ocidental (clássica e modernamente entendido) como a razão, o tempo, o espaço e o sujeito.

Filósofos como Michel Foucault, Jacques Derrida, Giles Delleuze, dentre outros (intelectuais ditos pós-modernos cujos pensamentos são reelaborados em diversas disciplinas acadêmicas), influenciados pelo estruturalismo não discordarão do pensamento moderno ocidental hegeliano, segundo o qual a razão é histórica. Entretanto, ao contrário de Hegel, entenderão que essa história não é contínua, cumulativa, evolutiva e progressiva. Assim, hodiernamente, para além do estranhamento e do relativismo estaria o pastiche, tempo de confusão entre o passado, o presente e o futuro, uma visão em que o tempo não é mais entendido como linear (concepção cristã que serve de base para a noção de progresso futuramente capitalista – ver TERRA, 1995, p. 141). Epistemologicamente, o problema não seriam as representações, mas a representação de representações de outros, o mundo da textualidade, “o colapso da relação entre significantes” onde estes são transformados em imagens (RABINOW, 1990, p. 91).

Na perspectiva pós-modernista de James Clifford (1998, p. 18-19), por exemplo, este seria um “mundo ambíguo, multivocal”, no qual se torna “difícil conceber a diversidade humana como culturas independentes, delimitadas e inscritas”, sendo “crucial para os diferentes povos formar imagens complexas e concretas uns dos outros, assim como das relações de poder e de conhecimento que os conectam”. Entretanto, “nenhum método científico soberano ou instância ética pode garantir a verdade de tais imagens”.

De certo modo, essa argumentação pós-moderna é tornada possível devido às críticas feitas por filósofos como Wittgenstein, Heidegger e Dewey que, na primeira metade do século XX, entendiam que seu objetivo não era melhorar a epistemologia mas sim jogar diferentemente, o jogo de hermenêutica, isto é, um conhecimento sem fundamentos, um saber que se convertia basicamente numa conversação edificante. Esse entendimento questionava a noção de conhecimento como uma representação acurada, “possível através de processos mentais e inteligível através de uma teoria geral da representação”. Imagem tal que, como mostra Richard Rorty, surgiu no século XVII, desenvolvendo-se numa sociedade específica, a europeia, e que triunfou filosoficamente “por estar fortemente associada às reivindicações profissionais de um grupo, professores de filosofia alemães [neokantianos] do século XIX”. (RABINOW, 1990, p. 72-74).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Há diferentes relatos referentes ao moderno/modernismo e pós-moderno/pós-modernismo. Visando fornecer um relato histórico das origens da ideia de pós-modernidade atualmente disponíveis e levantar, de maneira experimental, algumas das condições que podem ter produzido o pós-moderno não como ideia, mas como

Argumentações dos pós-modernos têm sido criticadas. De acordo com Adam Kuper<sup>3</sup>, no cerne dos argumentos de diversos pós-modernistas<sup>4</sup> há três proposições compatíveis entre si, são elas: 1) nos termos do comércio cultural, houve uma mudança histórica em todo o mundo, 2) "não é mais possível (se é que alguma vez foi) construir relatos objetivos de outros modos de vida" e 3) "há uma obrigação moral de louvar as diferenças culturais e defender aqueles que estão resistindo à ocidentalização" (KUPER, 2002, p. 279). Proposições essas que seriam altamente questionáveis. Em primeiro lugar, "existe uma contradição óbvia entre essa epistemologia relativista e a alegação de ser capaz de apontar com precisão uma crise cultural cósmica". Como se pode dizer que o mundo mudou sem se possuir nenhuma informação objetiva sobre ele? Em segundo lugar, há um problema moral nos discursos que se fundam em identidade, o "problema da legitimidade. Quem pode falar pelo Outro?". A "oposição maniqueísta entre nativos e colonialistas, oprimidos e opressores" poderia "impor uma uniformidade factícia sobre

---

fenômeno, Perry Anderson (1999) observa que pós-modernismo e modernismo "nasceram numa periferia distante e não no centro do sistema cultural da época: não vêm da Europa ou dos Estados Unidos, mas da América hispânica", precisamente do Peru, de fins do século XIX (ANDERSON, 1999, p. 9). A primeira obra filosófica a adotar a noção pós-moderna teria sido *A condição pós-moderna*, de Jean-François Lyotard, publicada em Paris, em 1979. A chegada da pós-modernidade se ligaria ao surgimento de uma sociedade pós-industrial na qual o conhecimento tornara-se a principal força econômica de produção. A sociedade teria deixado de ser concebida com um todo orgânico (Parsons) ou como um campo de conflito dualista (Marx), e passaria a ser vista como uma rede de comunicações linguísticas: a própria linguagem – "todo o vínculo social" – compunha-se de uma multiplicidade de jogos diferentes, cujas regras não se poderiam medir. A ciência teria virado apenas mais um de tantos jogos de linguagem. Criticam-se, assim, os dois mitos fundadores da modernidade: o primeiro, derivado da Revolução Francesa, que colocaria a humanidade como agente heroico de sua própria libertação através do avanço do conhecimento; o segundo, descendente do idealismo alemão, que veria o espírito como progressiva revelação da verdade. Lyotard anuncia o grande eclipse de todas as narrativas grandiosas: o socialismo clássico, a redenção cristã, o progresso iluminista, o espírito hegeliano, a unidade romântica, o racismo nazista, o equilíbrio keynesiano. Obras posteriores selariam o tom do debate entre moderno e pós-moderno, particularmente Jürgen Habermas, em *Modernidade: um projeto incompleto*, de 1980, que teria servido de polo negativo às perspectivas de Lyotard, e Frederic Jameson, em *A guinada cultural*, de 1982, cuja visão inicial de pós-modernismo tendia a encará-lo como sinal da degenerescência interna do modernismo, para a qual o remédio seria um novo realismo ainda a ser ideado. (ANDERSON, 1999).

<sup>3</sup> Que se diz "liberal, no sentido europeu e não americano", um "materialista moderado e com convicções brandas sobre direitos humanos universais", "refratário ao idealismo e ao relativismo da teoria cultural moderna" (KUPER, 2002, p. 13).

<sup>4</sup> O autor se refere especialmente a James Clifford, Rosaldo e Virginia Woolf.

todos os povos pós-coloniais, essencializando-os, coagindo-os a desempenhar o papel da vítima estereotipada numa representação ocidental da Paixão de Cristo" (KUPER, 2002, p. 286). Desse modo, o limite do pós-modernismo (e do seu relativismo) seria ao mesmo tempo cognoscitivo, ético e político, opinião também compartilhada por Ginzburg (2000b, p. 42).

Ao que tudo indica, disputas entre, de um lado, cultura e civilização universal e, de outro, culturas e civilizações particulares têm sua raiz em duas tradições européias, a francesa e a alemã, uma disputa entre iluministas e românticos (KUPER, 2002; CARDOSO, 1997). Na tradição francesa, a civilização é vista desde uma perspectiva evolucionista e otimista. Aqui, as civilizações são "altas culturas", "uma forma superior de cultura" (CARDOSO, 1997, p. 1-2) representada como uma conquista progressiva, cumulativa e distintamente humana. Seria indubitável o fato de que a civilização se desenvolveu plenamente na França, "mas, em princípio ela pode ser usufruída, embora talvez não com a mesma intensidade, por selvagens, bárbaros e outros povos europeus", além disso, ela pode convocar a ciência para auxiliá-la (KUPER, 2002, p. 26). Na tradição alemã, cultura designava os costumes específicos de sociedades vistas e pensadas individualmente (CARDOSO, 1997, p. 2), os intelectuais alemães defendiam "a tradição nacional contra a civilização cosmopolita; os valores espirituais contra o materialismo; as artes e os trabalhos manuais contra a ciência e a tecnologia", convocando "as emoções, até mesmo as forças mais obscuras do nosso íntimo contra a razão árida". Os pensadores iluministas tratavam do progresso do ser humano, os alemães se interessavam pelo destino específico de uma nação. Franceses, iluministas; alemães, contra-iluministas. "Vozes ancestrais perseguem os escritores contemporâneos" (KUPER, 2002, p. 27; 31). Considerando isso, disputas contemporâneas entre modernos e pós-modernos poderiam ser percebidas como reverberações dos conflitos e antitetismos daquelas duas correntes outrora litigantes.

O fato é que confrontos entre modernos e pós-modernos enquanto disputas mais amplas do campo científico repercutem forte e intensamente nos Estudos Étnicos. Gilroy (2001) e Hall (2003), por exemplo, refutam críticas modernas feitas a argumentações pós-modernas. Depois de notar que críticos do projeto iluminista tiveram o mérito de atentar para as pretensões tão audaciosas quanto universalistas da modernidade ocidental "e sua confiança arrogante em sua própria infalibilidade", Gilroy (2001) considera "decepcionante que a posição dos céticos tenha sido depreciada por um coro de comentários retóricos que extrai seu entusiasmo dos excessos do pós-estruturalismo antipolítico

em geral e da crítica literária desconstrutivista em particular”. Para Gilroy (2001), “o trabalho de uma série de pensadores negros pode fazer parte de uma argumentação geral de que há outras bases para a ética e a estética que não as que parecem imanentes às versões da modernidade elaboradas pelas míopes teorias eurocêntricas”, uma “teoria descontínua” que “tem sido obstruída pela dominação das elites literárias européias e americanas, cujas vozes modernistas altissonantes dominaram o clamor dos discursos filosóficos e políticos que se elevam desde o século XVIII para agora nos assombrar”. Mais que incluir comentários negros sobre o moderno na história intelectual ocidental, seria necessário “questionar a credibilidade de uma concepção ordenada e holística da modernidade”, argumentando “em favor da inversão da relação entre margem e centro, tal como tem se manifestado nos discursos senhoriais da raça dos senhores”. Uma pesquisa que seguisse tal rumo complementar e mesmo estenderia o trabalho de filósofas feministas “que se opuseram à representação da mulher como um signo para o outro reprimido ou irracional de uma racionalidade identificada como masculina”.

É neste âmbito que ocorrem discussões em torno de uma das problemáticas centrais dos Estudos Étnicos: o colonial, o pós-colonial e a descolonização (do conhecimento). Apesar de em alguns momentos essas abordagens se aproximarem em elementos muito específicos, elas se estruturam em bases epistemológicas diferentes e, desse modo, tem implicações sócio-políticas diversas.

Criticando discursos pós-modernos, Shohat considera que o pós-colonial é politicamente ambivalente porque obscurece as distinções nítidas entre colonizadores e colonizados, dissolvendo a possibilidade de uma política de resistência. Ora, uma vez que não propõe uma dominação clara acaba por impossibilitar uma oposição clara. Nessa mesma direção, Arif Dirlik nota que o pós-colonialismo é um discurso pós-estruturalista e pós-funcionalista empregado principalmente por intelectuais deslocados do dito Terceiro Mundo que estariam se dando muito bem em universidades estadunidenses prestigiosas. O discurso pós-colonial seria um culturalismo. (HALL, 2003)

Contestando tais posições, Hall (2003) afirma que atualmente “os binarismos políticos não estabilizam permanentemente o campo do antagonismo político (se é que já o fizeram antes), nem conferem a este uma inteligibilidade transparente”. Para ele, o pós-colonial seria vivido de formas diferentes e uma de suas principais contribuições teria sido notar que “a colonização nunca foi algo externo às sociedades das metrópoles imperiais. Sempre esteve inscrita nelas – da mesma forma que

se tornou indelevelmente inscrita nas culturas dos colonizados". O pós-colonial "não é uma dessas periodizações baseadas em 'estágios' epocais, em que tudo é revertido ao mesmo tempo, todas as antigas relações desaparecem definitivamente e outras, inteiramente novas, vêm substituí-las".

Ainda para Hall (2003), a desconstrução de certos conceitos-chave pelos discursos "pós" não significou uma extinção ou desaparecimento dos mesmos, mas sua proliferação. Esses conceitos passaram a ocupar uma posição "descentrada" no discurso. Talvez seja exatamente por isso que o discurso da descolonização do poder e do conhecimento propõe um outro modo de pensar, para além da epistemologia na qual estariam subsumidos tanto modernos quanto pós-modernos, pois centrados ou descentrados os conceitos permaneceriam os mesmos.

Embora em alguns momentos se aproxime do discurso pós-moderno, especialmente quando este propõe relatos não centrados na Europa (pensada aqui não como espaço geográfico, mas como campo simbólico e epistemologicamente identificado e definido como pensamento ocidental), críticos da "colonização do poder", propositores de uma "democratização epistemológica" apresentam uma concepção específica e particular.<sup>5</sup> Nesta perspectiva, entende-se que a discussão epistemológica das ciências sociais vem se pautando num modelo eurocêntrico que se pretende universal e imparcial, embora seja gestado desde um lugar específico (eurocentrismo). Um homem particular, o europeu (representado no pensamento moderno cartesiano), funda um pensamento, mas este pensamento se pretende universal, um cogito encarnado que se diz desencarnado. O conhecimento que se tem produzido seria largamente baseado nesse paradigma, em que o outro é visto como um objeto e não como um sujeito que pensa. A América Latina estaria vivendo uma independência colonial, independência sem descolonização. Desse modo, se deveria falar em "colonialidade do poder" e não em um mundo pós-colonial (GROSFOGUEL, 2005b).

As ciências sociais contemporâneas, baseadas naquele paradigma, produziram um conhecimento desde uma perspectiva solipsista, isto é, um conhecimento baseado no si mesmo, num sujeito que

---

<sup>5</sup> Nas Américas, esta corrente se relaciona, por exemplo, à filosofia e teologia da libertação latino-americanas (dentre os quais é possível destacar Enrique Dussel, Agustín Lao, Hector Cordero-Guzman, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, James Cohen, Nina Glick Schiller, Louis Mazzari, Immanuel Wallerstein e Ramón Grosfoguel). Mas esta abordagem do campo dos Estudos Étnicos é translocal, o que pode ser verificado com o trabalho de Linda Smith (2001) produzido no contexto australiano, como se verá mais adiante.

pensa a si próprio e que não consegue pensar para além desse eu. Eurocentrismo é aqui essencialmente o não considerar a possibilidade de construção de outros paradigmas. Fundamental para mudar essa situação seria democratizar a epistemologia, redefinir o que é o humano. Sendo possível a existência de diversos cânones, pretende-se buscar uma diversidade epistêmica.

O afrocentrismo, nesta perspectiva, é visto como um eurocentrismo. E este apenas o mais forte dos fundamentalismos. Assim, o que se busca não é uma perspectiva identitária, mas um prisma localizacional. Uma visão que lê o poder não hierárquica, mas heterarquicamente. A "colonialidade do poder" se estruturaria em três níveis que só podem ser compreendidos de modo inter-relacionado: o local, o nacional e o global (GROSFUGUEL, 2005a). Diante de um discurso homogeneizador, globalizador, não se pretende propor uma anti-globalização (que se encerraria em particularismos e fundamentalismos), mas uma alter-globalização (um outro mundo é possível).

Diante disso, critica-se fortemente o multiculturalismo <sup>6</sup> (cuja preocupação residiria no fato de as diferenças serem tratadas com desprezo, sendo vistas como desvios de norma; um discurso pós-moderno, contra-iluminista), pois se entende que nele as manifestações populares e negras são apropriadas tão somente como folclore e cultura popular e não como espaço de produção do conhecimento. A pós-modernidade é vista como uma continuidade, pois se fundaria no mesmo paradigma da modernidade do ocidente europeu. Compreende-se que, em grande medida, a história do pensamento ocidental quando fala em pluralidade retoma o debate entre absolutismo vs. relativismo. Ambos, entretanto, partiriam do mesmo lugar epistêmico, não propondo formas diferentes de pensar e produzir saber. O multiculturalismo é visto tão somente como uma voz que reclama a pluralidade e o relativismo cultural, e não um relativismo epistêmico. Isto significaria mais que reconhecer grupos étnicos e culturais diversos (multiculturalismo) e passar a reconhecer que tais grupos possuem diversas formas de pensar, de produzir conhecimento (pluralidade

---

<sup>6</sup> Terence Turner (Apud KUPER, 2002, p. 294-295) fala de dois tipos de multiculturalismo, o de diferença e o crítico. O primeiro seria voltado para dentro, é orgulhoso acerca da importância de dada cultura e de sua alegação de ser superior. Já o segundo é voltado para fora e objetiva desafiar os preconceitos culturais da classe social dominante visando expor elementos vulneráveis do discurso hegemônico. Kuper (2002, p. 295-296) nota que este último é fortemente influenciado pelos estudos culturais. Nos dois casos, suas pressuposições representam a crítica mais recente e mais estadunidense da ideologia do *establishment*.

epistêmica). Fundamentalmente, o pluralismo epistêmico questionaria as relações de poder, o multiculturalismo manteria as coisas como estão.

Mais uma vez, afastando-se tanto do modernismo quanto do pós-modernismo, entende-se que o mundo não é tão dicotômico como pensam discursos modernos e nem tão fragmentado como enunciam vozes pós-modernas. Desse modo, aceita-se que os Estudos Étnicos necessitam relacionar umbilicalmente produção epistemológica e reivindicação política, produzir conhecimentos sem reproduzir os essencialismos das políticas identitárias, contribuindo para a descolonização das relações étnico-raciais (GROSGUÉL, 2005c, p. 8). Um grande problema a ser enfrentado no século XXI não seria a linha de cor que define relações sociais, mas sim, a invisibilização dessa linha. Certamente, aqui, umas das maiores dificuldades é efetivar um projeto de descolonização de dentro de uma instituição que é vista como instituição da colonialidade do poder, a universidade.

É nessa mesma direção que Linda Smith (2001) – para quem os estudos pós-modernos seriam fundamentalmente uma reinvenção conivente de intelectuais ocidentais que reinscrevem e redefinem seu poder no mundo – critica a simples criação de políticas de identidades multiculturalistas nos anos 1970, que afirmariam tão somente que certos grupos possuem valores culturais, sem mudar estruturas de poder. Na lógica estatal, a história e a cultura passam a ser elementos-chave para a elaboração de políticas públicas, mas se trata aqui não de uma cultura encarada como geradora de conhecimento, mas uma cultura fetichizada, essencializada. Isso acabaria por mistificar relações de poder. Fugindo desse enredo, a autora propõe que metodologias e epistemologias sejam construídas na perspectiva do outro, desde o lugar que este ocupa. Não interessa então o que é significativo para o eu que elabora certas políticas, mas sim o que é interessante e significativo para o mundo cultural e circunstancial do outro.

Este, de fato, é um espaço de (des)encontros. Rabinow (1990) concordaria com Grosfoguel (2005a, 2005b, 2005c) ao entender que “devemos evitar o erro de reverter essencializações: ‘ocidentalização’ não é um remédio para ‘orientalismo’”. De outro, discordaria tanto de Grosfoguel quanto de Smith (2001), ao afirmar que “não necessitamos de uma teoria de epistemologias indígenas ou de uma nova epistemologia do Outro. Devemos estar atentos à história da projeção de nossas práticas culturais sobre o Outro”. Diante disso, “o melhor que podemos fazer é mostrar como, quando e através de que meios culturais e institucionais outros povos começaram a reivindicar a epistemologia para si próprios”.



Enfim, pelo menos três posições se apresentam: primeiro, visões alicerçadas em uma epistemologia dita clássica – moderna, entendendo-se que ela precisa ser melhorada e mesmo desenvolvida; segundo, discursos que pretendem desconstruir, descentrando conceitos (ao que tudo indica, dessa mesma epistemologia) e mesmo exotizando a modernidade – pós-modernos; terceiro, propostas de democratização epistemológica, da crença de que é possível a existência de cânones epistemológicos diversos, para além de fundamentalismos, que tão somente impossibilitariam diálogos e fundam uma epistemologia única. Seguramente se devem considerar ainda caminhos transversais que podem ser trilhados entre tais perspectivas, afinal de contas, há aqui, em última análise, do ponto de vista epistemológico, uma disputa de cânones, de campos de saber e espaços de poder.

2. Epistemologia e alteridade se interconectam: à construção epistemológica se relacionam as representações acerca do Outro. No caso dos Estudos Étnicos, esta relação está sempre e profundamente em discussão, como se revela no caso do Brasil, onde “nosso principal foco temático é a construção do Outro e da diversidade, em seus desdobramentos representados pelas ‘raças’, grupos e identidades étnicas, idéias e representações em torno da noção de nacionalidade” (SANSONE, 2005, p. 4). Ora, a indumentária teórico-metodológica dominante é cartesiana. Uma indumentária construída no século XVII, triunfante no século XIX e que, apesar de ser questionada ao longo dos tempos, ainda guarda sua força. É uma indumentária gestada e conformada pela filosofia ocidental.

Como afirma Clifford (1998, p. 18), o desenvolvimento da ciência (no caso, etnográfica) deve ser compreendido, em última análise, junto a um debate político-epistemológico mais geral sobre a escrita e a representação da alteridade. É o outro que será representado textualmente no escrito. E tal processo, de passagem do outro para o texto, “é complicado pela ação de múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor”. Desse modo, já que se estaria condenado a contar histórias que não se pode controlar, pelo menos não se as deveria contar acreditando que são “as verdadeiras”. O fato é que questões sobre epistemologia e alteridade não se podem dissociar.

A preocupação da filosofia ocidental é com a epistemologia, isto é, “a equação do conhecimento com representações internas e a avaliação correta dessas representações”. Tal conhecimento produzido pelo exame das representações acerca da “realidade” e do “sujeito

conhecedor" é aceito como universal, ele é a ciência (RABINOW, 1990, p. 71-72). Como já se pontuou, o nascimento da filosofia se deu quando um sujeito conhecedor, dotado de consciência e de seus conteúdos representacionais, tornou-se o problema central para o pensamento, paradigma de todo saber – a construção iniciada por René Descartes e coroada por Immanuel Kant, instituindo a modernidade, paradigma em que o homem se torna o fundamento (sujeito e objeto) do conhecimento.

Nessa mesma direção, Emmanuel Lévinas<sup>7</sup> salienta que o percurso da filosofia ocidental é como o itinerário ulissiano, é um sempre retorno para casa, uma volta ao Idêntico, ao Mesmo, um contexto em que a afirmação da Una Totalidade implica negação do Outro. Na "Odisséia", de Homero (1981), nada é capaz de impedir o retorno de Ulisses para junto de seus mesmos, de sua Ilha Ítaca, uma viagem única, com um único destino no qual tudo e todos são abarcados. A história da filosofia e do pensamento ocidental "pode interpretar-se como uma tentativa de síntese universal, uma redução de toda a experiência, de tudo aquilo que é significativo, a uma totalidade em que a consciência abrange o mundo, não deixa nada fora dela, tornando-se assim pensamento absoluto" (LEVINAS, 1988a, p. 67). O itinerário da filosofia enquanto identificado com o percurso ulissiano é um desconhecimento do outro, uma complacência no mesmo. A única coisa certa do conhecimento é a própria consciência do Eu que conhece, numa perspectiva em que "o corpo do outro entra em minha percepção 'acoplado' ao vejo o 'outro eu mesmo'" (PELIZZOLI, 1994, p. 48), um solipsismo.

Um pensamento que tem implicações políticas profundas. Nele, como afirma Mbembe (2001), sendo a identidade da humanidade genérica e essencialmente universal, entende-se que direitos e valores dela derivados podem ser partilhados por todos. "Uma natureza comum une todos os seres humanos. Ela é idêntica em cada um deles, porque a razão está em seu centro." O exercício da razão leva à liberdade, à autonomia e "à habilidade de guiar a vida individual de acordo com princípios morais e com a idéia do bem". O problema é que "fora deste círculo, não há lugar para uma política do universal".

A intersecção entre epistemologia e alteridade é contínua e problemática. Analisando argumentações de Michel Foucault, Richard Rorty (e mais as contribuições de Hacking a este), Rabinow (1990)

---

<sup>7</sup> Filósofo lituano-francês (1905-1995), judeu, cujo pensamento guarda relações muito próximas com a filosofia e teologia da libertação latino-americanas. Para uma aproximação da filosofia levinasiana, ver, por exemplo, BARROS (2004a e 2004b).

entende que a posição foucaultiana diante das discussões em torno de verdade, certeza e razão (conceitos-chave da problemática epistemológica) se apresenta como digna de confiança, superando com consistência a proposta por Rorty.

Se Rorty separa as noções de certeza e verdade, Hacking propõe o anarco-racionalismo, isto é, não a tentativa de busca de uma verdade, como propõe a lógica clássica, mas “a tolerância para com outras pessoas, combinada com a disciplina dos próprios padrões de verdade e razão”, haja vista que aquilo que é aceito como verdade depende necessariamente de um evento histórico antecedente que estabelece *a priori* se uma certa proposição pode ou não ser verdadeira ou falsa. Já Foucault <sup>8</sup> mostra que objetos discursivos, modalidades enunciativas, conceitos e estratégias discursivas são formados e transformados. Assim, nas basta dizer a verdade, é preciso estar epistemicamente na verdade (dentro da ordem do pensamento)<sup>9</sup> para que ela seja aceita enquanto tal. (RABINOW, 1990, p. 74-77)

As idéias filosóficas são vistas por Rorty “como mudanças gratuitas numa conversa ou na filosofia”, já para Foucault elas são práticas sociais. O pensamento foucaultiano estrutura-se, assim, a partir de três hipóteses: primeiro, “a verdade é para ser entendida como um sistema de procedimentos ordenados para a regulamentação, distribuição e operação de afirmações”; segundo, “a verdade está conectada, numa relação circular, com sistemas de poder que a produzem e a confirmam, e com efeitos de poder que ela induz e que a estendem”; terceiro, “este regime não é meramente ideológico ou superestrutural: foi uma condição para a formação e o desenvolvimento do capitalismo” (RABINOW, 1990, p. 78-79).

É considerando isso que Rabinow (1990, p. 79) entende que é necessário não criar epistemologias do Outro, mas “antropologizar o Ocidente: mostrar quão exótica tem sido a sua constituição da realidade; enfatizar aqueles domínios tidos como universais (isto inclui a

---

<sup>8</sup> Que escreve “uma história da verdade” (DELACAMPAGNE, 1997, 248-260).

<sup>9</sup> De fato, para Foucault (1995), refletir sobre “episteme” é pensar sobre a ordem, o ordenamento do pensamento, o que é bem mais amplo do que refletir sobre a ciência, que se submete às regras do pensamento em geral. A *episteme* se refere exatamente ao conjunto de condições que possibilitam o pensamento em dada cultura e tempo. É a *episteme* que permite a exclusão de alguns e a inclusão de outros. Diferentemente da epistemologia (científica) que normaliza, a arqueologia foucaultiana privilegia a historicidade do discurso, estudando suas próprias peculiaridades de modo descritivo e não normativo, analisando uma ordem interna. Para Foucault, não há um *telos* que indique a passagem de uma *episteme* para outra, a história não é contínua, ao contrário, a descontinuidade é sua marca.

epistemologia e a economia)"; mostrá-los, assim, "o mais possível como sendo historicamente peculiares; evidenciar como suas reivindicações à verdade estão conectadas a práticas sociais a se tornarem, portanto, forças efetivas no mundo social".

Interessante notar que o filósofo contemporâneo Emmanuel Levinas extrai da própria elaboração cartesiana um elemento para se pensar não o eu abarcando o outro, mas uma total separação entre ambos. Trata-se da reavaliação da idéia de Infinito em Descartes feita por aquele filósofo, em que se propõe um paradigma a partir do qual se poder pensar a relação entre o Outro e o Mesmo em que aquele não seja absorvido e sacrificado por este. Trata-se, fundamentalmente, de uma tentativa de vivenciar a alteridade como separação absoluta e originária.

Os dois pontos centrais do pensamento cartesiano são: o cogito e a Idéia de Deus como Infinito. Segundo Descartes, é impossível que nada no mundo seja certo, pelo menos uma coisa deve ser indubitavelmente certa, pelo menos cada de um nós, por estarmos pensando, temos certeza de que existimos. Diz Descartes: "eu sou, eu existo" e "pelo nome de Deus entendo uma substância infinita, eterna, imutável, independente, onisciente e pela qual eu próprio e todas as coisas que são (se é verdade que há coisas que existem) foram criadas e produzidas" (DESCARTES, 1983, p. 189). Um cogito que propõe a própria consciência de fato e de direito, como absoluto, fonte e fundadora de suas próprias verdades, separada de princípios externos.

A reavaliação levinasiana da idéia cartesiana de Infinito consiste em ter percebido nela que aquilo a que a idéia visa é infinitamente maior do que o próprio ato por meio do qual se pensa, ou seja, entre o ato de pensar e aquilo a que o ato dá acesso há uma desproporção. Como se viu, para Descartes, uma vez que o pensamento não pode produzir algo que o ultrapasse, fazia-se necessário que este algo em nós fosse posto: uma prova da existência de Deus. Entretanto, o que interessa mesmo para Levinas não é essa prova, mas a desproporção que existe entre a "realidade objetiva" e a "realidade formal" da idéia de Deus, diante de um paradoxo anti-grego de uma idéia que em "mim" é posta, uma vez que foi dito por Sócrates que seria impossível que uma idéia fosse colocada em um pensamento sem que aí já não estivesse. "A noção cartesiana da idéia do Infinito designa uma relação com um ser que conserva a sua exterioridade total em relação àquele que o pensa. Designa o contacto do intangível, contacto que não compromete a interioridade daquilo que é tocado" (LEVINAS, 1988a, p. 37). Para usar a

constatação de Bourdieu (1999), à qual se retornará no próximo item: o objeto real e objeto construído pela percepção se distanciam.

Desse modo, o Outro não pode ser tornado "finito", o sentido do Outro não é passível de abarcamento pelo Eu (Mesmo), é Infinito, o sentido do outro (Infinito) é bem maior que a consciência (finito).<sup>10</sup> O Outro escapa à Totalidade. O encontro com o Outro não se daria na perspectiva de uma metafísica da diferença ontológica – que, como afirma Mbembe (2001), no pensamento africano, estruturou-se em uma base racista, enfatizando o discurso do nativo e afirmando que sua especificidade estava marcada em sua "raça" e na cor de sua pele – mas sim, no encontro frente a frente, interface.

3. Tornou-se lugar-comum o suposto da existência de uma certa ou grande distância entre o objeto real e objeto construído pela percepção. Pierre Bourdieu (1999, p. 46-47; 52) já afirmara que "nada se opõe mais às evidências do senso comum do que a distinção entre o objeto 'real', pré-construído pela percepção, e o objeto da ciência, como sistema de relações construídas propositalmente". O objeto de pesquisa depende da problemática teórica em relação à qual ele está direta e inevitavelmente relacionado, afinal de contas, "o real nunca toma a iniciativa já que só dá resposta quando é questionado". Sendo assim, não há imortalidade dos fatos, a teoria está presente e domina o trabalho experimental em todas as suas etapas. Ora, não se lida com dados, mas com fatos construídos. Para cada dado, há pressupostos teóricos que o determinam enquanto tal. O controle da prática depende do maior conhecimento das questões implícitas na teoria que a forma.

As teorias do objeto e as definições dos objetivos de pesquisa exigem utilização de determinadas técnicas de amostragem. Também as técnicas não são neutras. O trabalho científico é limitado quando se acredita que operações "axiologicamente neutras" são também

---

<sup>10</sup> Não cabe aqui adentrar na discussão fustigada por Gilroy (2001), para quem, judeus e negros não tem se relacionado para falar sobre holocausto e escravidão. Para ele, Emmanuel Levinas coloca o holocausto como algo tão singular que se afasta de outras experiências, não podendo ser comparado, sugerindo que a concepção eurocêntrica da modernidade não permite relacionar racismo antinegro e anti-semitismo. Comparação que é, em algumas de suas dimensões, brilhantemente feita por Spitzer (2001) quando analisa, através de uma abordagem comparativa e transcultural – no tempo e no espaço (num período que vai de 1780 a 1945), a experiência de assimilação e mobilidade dentro da sociedade de classes, de várias gerações de três famílias, uma afro-brasileira, uma africana e uma austro-judaica, tratando de contatos interétnicos ("inter-raciais"), conflitos interculturais, dinâmicas de gênero e de geração, alteridade, nacionalismos e sionismo, suicídio e angústias, revoluções.

"epistemologicamente neutras". É porque a teoria do conhecimento está implicada nos atos da prática que ela precisa ser examinada. As técnicas sempre produzem situações essencialmente diferentes das experimentações sociais concretas. Uma vez que sempre se faz mister fazer escolhas epistemológicas, é preciso ter consciência de suas implicações, "todo objeto propriamente científico é consciente e metodicamente construído, e é necessário conhecer tudo isso para nos interrogarmos sobre as técnicas de construção das perguntas ao objeto" (BOURDIEU, 1999, p. 42; 58; 64).

De fato, como afirma Merllié (1996, 108), "toda observação científica incide sobre fenômenos metodicamente escolhidos e isolados dos outros, isto é, abstratos", variações estatísticas podem resultar das variações das condições da própria avaliação escolhida e programada. Desse modo, todo e qualquer resultado depende da forma de questionamento e das definições conceituais introduzidas nele.

Entretanto, há uma representação do trabalho científico que distingue como duas fases diferentes e sucessivas a coleta dos dados e sua análise. Tal representação "não permite verificar que a construção dos dados é, em si mesma, teórica e que não é possível fazer a dissociação entre a 'mediação' de um fenômeno e sua análise ou interpretação". A realidade dita "natural" é, em verdade, um "produto fabricado" que "não é simples véu que bastaria levantar para descobrir a realidade social: existem efeitos sociais e ele próprio é uma realidade social a ser analisada como tal" (MERLLIÉ, 1996, p. 134; 168).

O fato é que as categorias e métodos estão no cerne da produção do conhecimento. Porém, como mostra Oliveira, a despeito da importância do método, o cientismo metodológico impôs limitações às dimensões da subjetividade e das prenoções no processo de conhecimento das ciências sociais e humanas, imposição tal essa que se tentou exorcizar através do pensamento hermenêutico. Para o cientismo, as prenoções devem ser afastadas do trabalho científico. Em última instância, este trabalho é uma negação daquelas prenoções, é preciso representar o real para além do pré-real. Contrário a essa perspectiva, para a hermenêutica (gadameriana), é exatamente esse "caráter essencialmente preconcebido de toda compreensão" que "confere ao problema hermenêutico toda a agudeza de sua dimensão" (OLIVEIRA, 2000, p. 83-84).

Sob este prisma, o conhecimento é pré-estruturado. Uma pré-estruturação que revela o quanto o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível estão envolvidos com o "mundo da vida". Não se conhece. Na verdade, se reconhece, e "só conhecemos aquilo que nós estamos

(pre)parados para conhecer". É só a partir do iluminismo – autoconsciência da modernidade – que o conceito de pré-juízo adquire sentido pejorativo. Mas, o pré-juízo não se refere a algo falso e sim a algo presente no conceito e que pode ser avaliado positiva ou negativamente (OLIVEIRA, 2000, p. 84).

Desse modo, não se pode, como desejaria Durkheim, ignorar o papel da compreensão intersubjetiva como preliminar a quaisquer modalidades do conhecimento científico. O método não é o detentor absoluto do monopólio da produção do conhecimento referente à realidade sócio-cultural. Como informa Ricover (Apud. OLIVEIRA, 2000, p. 88), o método, não conseguindo abrigar sob seus parâmetros toda a realidade sócio-cultural, "deixa escapar algo cujo sentido ou cuja significação esse método não está (pré)determinado a dar conta. É esse excedente de significação que somente um momento não-metódico pode aprender". A compreensão (perspectiva hermenêutica) e a explicação (ciências empírico-analíticas) não podem ser vistas como algo separado, pelo contrário, são dois modos de conhecer que se complementam e são compatíveis (OLIVEIRA, 2000, p. 91-92).

Da mesma forma que é preciso relacionar compreensão e explicação, considerando o caráter preconcebido de toda compreensão, é importante lembrar uma outra relação que hoje se apresenta como óbvia: a negação entre retórica e prova. Nos discursos contemporâneos, retórica e prova se excluem reciprocamente. Entretanto, como mostra Ginzburg (2000b, p. 13; 49), "no passado a prova era considerada parte integrante da retórica"; para Aristóteles, as provas constituíam o núcleo da retórica, e essa obviedade, hoje esquecida, implica um modo de trabalhar muito mais complexo do que o feito na contemporaneidade, separando aquelas duas esferas, "a construção [retórica] não é incompatível com a prova", ao contrário, elas se complementam.

Talvez aqui se trate mesmo de aceitar a sugestão de Ginzburg (1999, 2000a, 2000b) segundo o qual se deve entender o conhecimento como conjectural, conhecimento que é disciplinado, mas não abduutivo e generalizante; uma tentativa de lançar luz sobre as contendas entre racionalistas e irracionais, propondo um caminho intermediário. Segundo aquele historiador, "A idéia de que as fontes, se dignas de confiança, oferecem um acesso imediato à realidade, ou ao menos a parte dela" é uma idéia rudimentar, resquício do entusiasmo do século XIX pelo progresso científico e tecnológico que entendia a realidade como passiva diante do conhecimento. De outro lado, a idéia de que as fontes são verdadeiras muralhas que impedem a construção do

conhecimento é resultado de um outro entusiasmo, presente nos relativistas céticos de nossa época. “As fontes não são nem janelas escancaradas, como crêem os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como acreditam os [relativistas] céticos”. Elas podem ser comparadas a “vidros deformados”, que precisam ser conjecturalmente reconstruídos, porém, isso não implica que não seja possível conhecer. O conhecimento é possível. (GINZBURG, 2000b, p. 48-49).

4. Mas um conhecimento que é apenas possível e que não se traduz em sabedoria do mundo não tem razão de ser, segundo Santos (1989, p. 168). É fundamental que na relação produção científica e conhecimento comum condições teóricas e condições sociais se interconectem, para que assim, haja, de fato uma “dupla ruptura epistemológica”. A primeira ruptura é a criação de um conhecimento novo e autônomo em confronto com o senso comum. Já a segunda ruptura epistemológica consiste em aquele conhecimento se destinar a transformar o senso comum e transformar-se nele. Não há sentido em criar um conhecimento novo se ele não se destina ao senso comum.

Algumas condições teóricas seriam necessárias para que haja a dupla ruptura epistemológica: 1) o (cada vez mais incompreensível) sentido da ciência deve ser problematizado, submetendo-se, assim, a epistemologia (consciência da ciência) à reflexão hermenêutica; 2) A reflexão hermenêutica resulta na desdogmatização da ciência, uma vez que desconstrói os objetos teóricos que a ciência constrói sobre si própria; 3) é a concepção pragmática da ciência (na qual a prática científica é vista como um processo intersubjectivo que se justifica teórica e sociologicamente pelas conseqüências que produz na comunidade científica e na sociedade) que permitirá escapar da circularidade da teoria; 4) os sentidos que as conseqüências do trabalho científico produzem no mundo serão objeto da reflexão hermenêutica e da sociologia crítica da ciência; 4) “As lutas de verdade são travadas com discurso argumentativo e a verdade é o efeito de convencimento dos vários discursos de verdade em presença e em conflito”. Já a objetividade “é a propriedade do conhecimento científico que obtém o consenso no auditório relevante dos cientistas”; 6) a dupla ruptura epistemológica como estratégia de transição pretende “um novo senso comum com mais sentido, ainda que menos comum”; 7) a reflexão hermenêutica sobre o papel da ciência moderna “visa aumentar a nossa compreensão do mundo e do nosso lugar no mundo” (SANTOS, 1989, p. 168- 172).



Além das condições teóricas, Santos (1989, p. 174-184) apresenta condições sociais necessárias para que haja aquela dupla ruptura. O sentido de nossa presença no mundo é uma configuração de sentidos, haja vista que somos configurações humanas que vivem em quatro quotidianidades, a doméstica, a da produção, a da cidadania e a da mundialização. Na sociedade há várias formas de poder e de saber que negociam sentidos, encenam presenças, dramatizam enredos e amortizam diferenças. A diferença da comunidade científica para outras comunidades é que sua produção é quase toda ela para consumo externo, destina-se a ser aplicada no interior de vários contextos sociais. A aplicação do conhecimento científico deve ser edificante e não técnica, isto é, "quem aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação", a aplicação edificante busca e reforça "as definições emergentes e alternativas da realidade", dessa forma, "o cientista edificante tem de saber falar como cientista e como não cientista no mesmo discurso científico". Pela aplicação edificante devem ser criadas possibilidades de argumentação entre o senso comum e o campo científico.

É sabido que os discursos científicos são absorvidos por sujeitos sociais que não são propriamente cientistas. Há um trânsito contínuo entre as idéias e argumentações produzidas no campo da ciência e aquelas da sociedade em geral. Obviamente, os modos de apropriação e reapropriação daquele saber são diversos. Conteúdos do mundo científico não são linearmente recebidos pelo senso comum. O campo dos Estudos Étnicos, que se gesta a partir de demandas sociais, defronta-se, já em sua constituição e desenvolvimento, de modo acentuado, com este trânsito.

Na verdade, no caso do Brasil, há uma relação produtiva e tensa entre movimentos sociais (particularmente simpatizantes, militantes e alas do movimento negro) e a academia. Certamente, um dos contextos em que se pode ver essa tensão revelada de modo claro é na definição do próprio projeto político-acadêmico dos Estudos Étnicos, pois, se oficialmente aquele campo de estudos se pretende "um projeto anti-racista e anti-colonial, mas não quer ser um projeto étnico" (SANSONE, 2005, p. 4), esta é uma opção não aceita em sua plenitude por todos aqueles que o compõem, que constituem a sua estrutura política-acadêmica. Não seria possível separar dentro daquele campo a opção "ser anti-racista" da opção "ser étnico". Escolha que revela uma opção política e que deverá ter obviamente implicações epistemológicas, uma vez que os Estudos Étnicos aqui pensados são espaços de produção do

conhecimento, de um conhecimento que, se seguidas as orientações de Santos (1989) deverão se transformar em sabedoria do mundo.

5. Os Estudos Étnicos também são gestados dentro de discussões mais amplas que se situam na intersecção entre ciências humanas e biologia. Atualmente, este (des)encontro tem se dado de modo saliente através da aproximação de "raça" com "DNA", ambos ícones globais com sentidos locais. Se, de um lado, sem auxílio de nenhuma aparelhagem é possível ver uma suposta "raça" em qualquer ser humano, de outro, são necessários olhos microscópicos para enxergar o DNA. Ora, aspectos culturais, ambientais e biológicos são fatores que podem influenciar, e de modo interconectado, as relações sociais.

No mundo cotidiano, o social e o genético se misturam. Segundo Gilroy (2001), os genes que justificavam a escravidão têm sido utilizados para justificar identidades negras contemporâneas. "Raça" mostra algo socialmente construído com o substrato de uma idéia de base biológica. O sangue, a "raça" e a diferença não raro têm caminhado juntos. "Raça", tanto em biologia como nas ciências humanas é uma construção discursiva, mas não basta ser anunciada cientificamente como inexistente para desaparecer.<sup>11</sup>

O caso da anemia falciforme (DINIZ, GUEDES, 2003) bem revela isso. Nos Estados Unidos, nos anos 1940, emerge o problema da anemia falciforme passa a ser discutido e enfrentado de modo mais claro. O "sangue negro" era visto como uma ameaça tanto para a "raça negra" como para a "raça branca", motivo para manutenção da segregação "racial", misturar-se seria um perigo. Nos anos 1960, ocorre a apropriação da doença por movimentos negros. A anemia falciforme, indicada pela hemoglobina S, passa a ser vista como doença (predominantemente) negra (CALVO, 2005). Setores dos movimentos negros teria proposto aquela hemoglobina como prova de negritude, tal hemoglobina seria um certificado de origem que garantiria "ser negro". O entendimento de que a "população negra" sofre de problemas de saúde específicos se inicia no Brasil com o Programa de Direitos Humanos do governo Fernando Henrique Cardoso. Para Peter Fry (2004, p. 23), o discurso sobre anemia falciforme como "doença racial", que se baseia numa taxonomia binária ("brancos" e "negros"), fortalece a "naturalidade" da noção de "raça negra". De outro lado, "o reconhecimento da lógica mendeliana da distribuição da doença e do traço falciforme", fundado

---

<sup>11</sup> O conceito de "raça" "foi integrado à medicina e é [hodiernamente] usado para o estudo e sistematização das populações" (FURTADO, 2006, p. 48).

numa taxonomia de múltiplas categorias, “fortaleceria a ‘naturalidade’ da mistura genética brasileira, o que parece anátema no contexto da crescente racialização do país”.

O fato é que atualmente, a chamada “nova genética” tem contribuído significativamente para a construção de novas identidades, “o muitíssimo novo (a genômica) interage e fricciona-se com o muito antigo (raça e tipologias)” (SANTOS, 2004, p. 23). Ela afirma ser possível codificar o genoma humano, sendo capaz de dizer o que é normal e o que é doente. Mas como fazer tal distinção sem antes predefinir o que é (a)normalidade genética? A nova genética afirma que as doenças são genéticas, embora não saiba dizer por que os genes começam a trabalhar erroneamente. Num primeiro momento, os resultados dessas pesquisas não raro têm associado certas doenças a este ou aquele grupo étnico ou mesmo “grupo racial”, estigmatizando-os.<sup>12</sup> Num segundo momento, alguns argumentam que tais estigmas estaria sendo sendo de certo modo reificados quando são tomados (como positivação do negativo) por movimentos sociais e étnicos para construção de identidades. Nos dois momentos, não se questionaria que caracterizar indubitavelmente que esta ou aquela doença é (predominantemente) negra ou (predominantemente) branca é uma operação minimamente problemática, dado o fato de que resultados de pesquisas científicas dependem dos critérios pré-definidos para efetuar a própria pesquisa. E, em última instância, reafirmar-se-ia que há irremediáveis diferenças de sangue e de etnia/“raça”.

7. Nessa direção, alguns autores têm apontado o que seria um dilema fundamental de alguns estudos e movimentos baseados em identidade e cultura, qual seja: o critério que determina que um certo indivíduo faz parte de um grupo é também o critério da discriminação desse indivíduo. Talvez possamos afirmar que se trata de um dilema tanto social (para os movimentos) quanto epistemológico (para os estudos), um dilema sócio-epistemológico.

Segundo Stolcke (2005), nas últimas duas décadas o Brasil tem se deparado com uma avalanche de movimentos fundamentados em políticas de identidade, a maioria de inspiração claramente estadunidense. Nesse processo, “identidades coletivas são recuperadas e/ou inventadas”. Nos programas e linhas de pesquisa, nos eixos temáticos e grupos de trabalho de diversos eventos têm aparecido

---

<sup>12</sup> É cada vez mais comum bulas de remédios trazerem notas orientando acerca de contra-indicações de caráter supostamente étnico-racial.

insistentemente a trilogia "raça/etnia, classe, sexo/gênero". Trata-se de uma trilogia onipresente. Algumas vezes, um outro termo é acrescentado, "orientação/opção sexual". Entretanto, geralmente, não se tem perguntado algo que, segundo a pesquisadora, é mais fundamental, a saber, como essas categorias se relacionam e em que espaço e tempo elas são construídas, o que leva ao risco de se cair em anacronismo.

As idéias de classificação variam ao longo do tempo. São diferentes as racionalizações da diferença. As primeiras idéias de classificação não se referiam à "raça". A idéia do "sangue" (azul, puro, impuro), por exemplo, não se referia a uma questão biológica, mas a uma questão moral e religiosa. Assim, o sangue era uma metáfora da condição moral e religiosa. Em geral, nessas classificações, o outro é criado sob uma justificativa desigual. Uma questão central seria perguntar sobre como os mestiços foram feitos, isto é, como são construídas as exclusões. No caso do contexto colonial espanhol, as justificativas para a sua construção foram culturais e não raciais (STOLCKE, 2005).

Desse modo, para Stolcke (2005), a mestiçagem não precisou de diferenças reais de raça para existir. As categorias utilizadas para classificar os mestiços poderiam ter sido o peso, a forma do nariz, ou qualquer outra, e não necessariamente a cor. Com a mestiçagem, há uma crescente obcecação da sociedade com a disciplina, com o sexo, com a cor. Não é a diferença que precede a mestiçagem. É a mestiçagem que gera a diferença. As diferenças são inventadas. O dilema estaria em que para combater desigualdades geradas por diferenças inventadas (invenções historicamente datadas), acaba-se por reificá-las.

Kuper (2002, p 13; 311), que afirma não ter muita simpatia pelos movimentos sociais que se baseiam em nacionalismo, identidade étnica ou religião, "exatamente aqueles que exibem maior tendência de invocar a cultura para motivar ação política", afirma que, "a identidade cultural jamais pode fornecer uma orientação adequada para a vida. Todos nós temos identidade múltiplas, e mesmo que eu admita ter uma identidade cultural primária, pode ser que eu não queira me ajustar a ela". Nessa mesma direção, Appiah sugere que pode ser que o indivíduo não esteja disposto a aceitar um papel estereotipado, a seguir uma certa linha de partido. Mas, uma vez que afirma apoiar a causa de um dado movimento (movimento gay, movimento negro, etc.), a pessoa descobre que a sociedade espera que ela corresponda a expectativas rígidas sobre a sua própria maneira de se comportar (APPIAH, 1997). Considerando-nos apenas como seres de uma dada cultura, deixa-se

“muito pouca margem para manobra ou para questionar o mundo” em que se vive. E, por fim, existe uma objeção moral a essa tendência: “Ela tende a desviar a atenção do que temos em comum em vez de nos estimular a nos comunicarmos através de fronteiras nacionais, étnicas e religiosas, e a nos aventurarmos além delas” (KUPER, 2002, p. 311).

Analisando discursos que construíram o “sujeito africano”, Mbembe (2001) nota que em nenhum momento aquele sujeito pôde adquirir integralmente sua própria subjetividade, isto é, tornar-se consciente de si mesmo. Isso não foi possível porque desde cedo tal tentativa encontrou duas formas de historicismo que o impossibilitaram: o “economicismo” (que se apresenta como corrente democrática e progressista, na qual “a manipulação da retórica da autonomia, da resistência e da emancipação serve como o único critério para determinar a legitimidade do discurso ‘africano’ autêntico”) e a metafísica da diferença (que enfatiza a “condição nativa” e “promove a idéia de uma única identidade africana, cuja base é o pertencimento à raça negra”). Ora, ambos discursos se desenvolveram dentro de um paradigma racista, são “discursos de inversão” que “retiram suas categorias principais dos mitos a que afirmam se opor”, reproduzindo, assim, “suas dicotomias (a diferença racial entre negro e branco; a confrontação cultural entre povos civilizados e selvagens; a oposição religiosa entre cristãos e pagãos; a convicção de que raça existe e está na base da moralidade e da nacionalidade)”.

Diante disso, “à obsessão com a singularidade e a diferença”, Mbembe (2001) propõe que “devemos opor a temática da igualdade”. Entretanto, tal sugestão nos faz repensar uma velha e ainda forte constatação, bem lembrada por Gebara (2000), a de que muitas vezes o discurso sobre a igualdade universal dos seres humanos ocultou (e oculta) a desigualdade histórica e cultural na experiência vivida, e esse oculto atingiu (e atinge) muito mais pobres que ricos, muito mais negros que brancos e muito mais mulheres que homens.

Apontar elementos que se aproximam de uma possível Epistemologia dos Estudos Étnicos é adentrar ou esbarrar em uma série de questões sociais, políticas, históricas, culturais, econômicas e biológicas, questões estas que tanto influenciam a produção daquele campo de estudos quanto são por ele modificadas. Nos Estudos Étnicos, os conceitos e problemas teórico-metodológicos, os paradigmas epistemológicos são pensados em torno de discussões científicas mais amplas e frequentemente se defrontam com reivindicações relacionadas a demandas sociais.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. *As Origens da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai*. A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

AUGRAS, Monique. História Oral e Subjetividade. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes (Org.). *Os Desafios Contemporâneos da História Oral – 1996*. Campinas, SP: Centro de Memória, UNICAMP, 1997.

BARROS, Antonio Evaldo Almeida. Emmanuel Levinas e alteridade: por um caminho outro que não o de Ulisses. *Ecos do IESMA*, São Luís, v. 2, p. 42-67, 2004a.

\_\_\_\_\_. Para além do itinerário ulissiano: o primado do outro sobre o mesmo em Emmanuel Levinas. *Ciências Humanas em Revista (UFMA)*, São Luís, v. 2, p. 23-38, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. A construção do objeto. In.: BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, J. C; PASSERON, J-C. *A profissão de sociólogo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In.: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 1-26.

CALVO, Regina. *A cor do sangue: discursos sobre sangue, "raça" e biologia*. Salvador, dez. 2005. Mini-curso proferido aos alunos do Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos, Centro de Estudos Afro-orientais, Universidade Federal da Bahia.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In.: CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

DELACAMPAGNE, Christian. *História da Filosofia no Século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

DESCARTES, René. *Meditações*. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

DINIZ, Débora; GUEDES, Cristiano. *Educando para a Genética: anemia falciforme e políticas de saúde no Brasil*. Série Anis 25, Brasília, Letras Livres, 2003, p. 1-15.

FERREIRA, Jerusa Pires. Os Desafios da Voz Viva. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes (Org.). *Os Desafios Contemporâneos da História Oral – 1996*. Campinas, SP: Centro de Memória, UNICAMP, 1997.

FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FRY, Peter. As aparências que enganam: reflexões sobre “raça”, genética e saúde no Brasil. In.: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 24., 2004, Olinda. *Nação e Cidadania. Programa e Resumos*. Olinda: ABA, p. 23.

FURTADO, Fred. Abaixo as raças. *Ciência Hoje*, v. 38, p. 48-49, jan.-fev. 2006.

GEBARA, Ivone. *Rompendo o Silêncio: uma fenomenologia do mal no feminino*. São Paulo: Editora Vozes, 2000.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo; Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Federal da Bahia: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GINZBURG, Carlo. *Miti, emblemi, spie: Morfologia e Storia*. Torino: Einaudi, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Rapporti di forza. Storia, retorica, prova..* Milano: Feltrinelli, 2000b.

\_\_\_\_\_. *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di um mugnaio del'500*. Torino: Einaudi, 1999.

GROSGUÉL, Ramón. *Sujetos coloniales*. Salvador, ago. 2005. Mini-curso proferido aos alunos do Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos, Centro de Estudos Afro-orientais, Universidade Federal da Bahia. 2005a.

\_\_\_\_\_. *Sujetos Coloniales: una perspectiva global de las migraciones puertorriqueñas y caribeñas*. Berkeley: University of California at Berkeley, Department of Ethnic Studies, 2005b.

\_\_\_\_\_. Estudos étnicos norteamericanos, geo-política/cuerpo-política del conocimiento y descolonización de las relaciones etno/raciales: mas alla de los esencialismos de identidad y las políticas identitarias. In.: COLÓQUIO INTERNACIONAL ENSINANDO ESTUDOS ÉTNICOS, AFRO-AMERICANOS E AFRICANOS NA AMÉRICA LATINA, 1., 2005c, Salvador. *Resumos do Colóquio Internacional...* Salvador: PÓS-AFRO; CEAO; UFBA, p. 8.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Brasília: UFMG, UNESCO, 2003.

HOMERO. *Odisséia*. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988a.

\_\_\_\_\_. *Ética e Infinito: diálogos com Philippe Nemo*. Lisboa: Edições 70, 1988b.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de Auto-Inscrição. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 23, n. 1, 2001, p. 172-209.

MERLLIÉ, Dominique. A construção estatística. In.: CHAMPAGNE, Patrick; LENOIR, Remi. *Iniciação à Prática Sociológica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 107-170.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. *A relação ao Outro em Husserl e Levinas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

RABINOW, Paul. Representações são fatos sociais: modernidade e pós-modernidade na antropologia. In. : RABINOW, Paul. *Antropologia da Razão: ensaios de Paulo Rabinow*. Organização e tradução de João Guilherme Biehl. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1990.

SANSONE, Livio. Pós-Afro – construir e desconstruir na formação do primeiro programa de pós-graduação em estudos étnicos e africanos do



Brasil. In.: COLÓQUIO INTERNACIONAL ENSINANDO ESTUDOS ÉTNICOS, AFRO-AMERICANOS E AFRICANOS NA AMÉRICA LATINA, 1., 2005, Salvador. *Resumos do Colóquio Internacional...* Salvador: PÓS-AFRO; CEAO; UFBA, p. 4-5.

SANTOS, Boaventura de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento, 1989.

SANTOS, Jocélio Teles dos. *Aulas ministradas na disciplina Seminário de Metodologia e Prática de Pesquisa do Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos*. Salvador, Centro de Estudos Afro-Orientais, Universidade Federal da Bahia, ago.-dez. 2005.

SANTOS, Ricardo Ventura. Antropologia, Genética e Interpretações de Brasil na Era da Genômica. In.: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 24., 2004, Olinda. *Nação e Cidadania. Programa e Resumos*. Olinda: ABA, p. 23.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Decolonizing Methodologies*. Research and Indigenous Peoples. London; New York: Zed Book Ltd., 2001.

SPITZER, Leo. *Vidas de Entremeio*. Assimilação e marginalização na Áustria, no Brasil e na África Ocidental, 1780-1945. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

STOLCKE, Verena. *Engendrando um novo mundo: a invenção das(os) mestiças(os)*. Salvador, 26 out. 2005. Palestra proferida à comunidade acadêmica na Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia.

TERRA, Ricardo. *A política tensa: idéia e realidade na filosofia da história de Kant*. São Paulo. 1995.